

AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Myriam Crestian Cunha
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Apresenta-se a problemática da avaliação como objeto de estudo legítimo para o campo do ensino/aprendizagem de línguas, mostrando que a atividade avaliativa em língua materna fundamenta-se em concepções relativas ao funcionamento e à aprendizagem da língua. Dá-se especial atenção ao conceito de avaliação formativa como facilitador da aprendizagem; de fato, na medida em que esta modalidade coloca a ênfase nas atividades de cunho metalingüístico (no sentido psicológico da palavra) e na apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, favorece o desenvolvimento das capacidades auto-avaliativas necessárias a um bom desempenho nas produções escritas e orais em língua materna. Propõe-se, enfim, a articulação desta concepção de avaliação com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção cognitivista da aprendizagem no âmbito de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino/Aprendizagem; Língua Materna; Avaliação.*
- **RESUMÉ:** *La problématique de l'évaluation est présentée ici comme un objet d'étude légitime pour le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues puisque l'activité évaluative en langue maternelle est fondée sur des conceptions concernant le fonctionnement et l'apprentissage de la langue. Le concept d'évaluation formative mérite une attention particulière en tant que facilitateur de l'apprentissage; en effet, dans la mesure où cette modalité accorde la priorité à des activités d'ordre métalinguistique (au sens psychologique du terme) et à l'appropriation par l'élève des critères d'évaluation, elle favorise le développement des capacités auto-évaluatives nécessaires au succès des productions écrites et orales en langue maternelle. On propose enfin l'articulation de cette conception d'évaluation avec une conception pragmatique de langage et une conception cognitiviste d'apprentissage dans le cadre d'une approche interactionnelle d'enseignement/apprentissage.*
- **MOTS CLÉS:** *Enseignement/Apprentissage; Langue Maternelle; Évaluation.*

1 INTRODUÇÃO

Em jornadas e encontros pedagógicos onde o assunto "avaliação" é abordado, observa-se um crescente interesse por parte dos professores de português, principalmente entre aqueles

que dedicam mais tempo à produção textual e se dão conta da insuficiência das práticas avaliativas habituais. Todavia, esse interesse traduz-se essencialmente por uma demanda de instrumentos de avaliação. A preocupação imediata é antes de tudo prática: *O que avaliar num texto de aluno? Como escapar da subjetividade? Como ser justo na notação?...*

Ora, a avaliação não se reduz a questões meramente técnicas, embora os adeptos do tecnicismo norte-americano (anos 60-70) e os docimólogos¹ tenham amplamente veiculado esta concepção. Com efeito, o modo como se concebe a avaliação no ensino/aprendizagem da língua materna (daqui em diante: ens/aprd da LM) é eminentemente solidário das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem da língua que subjazem à prática pedagógica vigente. Não é possível, portanto, dissociar as escolhas feitas em termos de ferramentas de avaliação das escolhas teóricas realizadas em relação às diferentes áreas do conhecimento envolvidas no ens/aprd da LM. Interrogar-se sobre a avaliação é, antes de mais nada, examinar o quadro teórico e metodológico no qual tais práticas se inscrevem. Assim sendo, a avaliação pode ser considerada como uma janela privilegiada para o campo concernido. É nesta perspectiva que será encaminhada a presente reflexão, na qual se propõe fazer um balanço a respeito da avaliação no ens/aprd do português-LM².

¹ A docimologia, ciência fundada em 1922 pelo psicólogo francês Henri Piéron para o estudo sistemático dos exames, focalizou essencialmente a objetividade e fidedignidade dos instrumentos de medida. Na busca de uma maior validade para as notações, deixou-se de lado qualquer consideração a respeito das práticas de ensino/aprendizagem nas quais as práticas avaliativas examinadas estavam inseridas.

² Vale ressaltar que, ao se posicionar no âmbito do campo do ens/aprd da LM, esta reflexão se distingue das abordagens tradicionalmente realizadas por pedagogos.

2 TRATAMENTO DIDÁTICO PARA A AVALIAÇÃO NO ENS/APRD DE LÍNGUAS

No Brasil, a quase totalidade da bibliografia a respeito do tema "avaliação" é publicada por estudiosos das ciências da educação, inclusive obras que versam sobre a avaliação em LM. Respeita-se a tradição segundo a qual o assunto "avaliação" pertence ao escopo das ciências da educação. Ultrapassar as limitações dessa tradição implica uma reflexão sobre o modo como os próprios estudiosos do ens/aprd de LM encaram a sua área.

2.1 DA LINGÜÍSTICA APLICADA À DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Este ponto remete a uma importante discussão epistemológica empreendida na Europa e no Canadá, nos anos 70, a respeito da especificidade e cientificidade do campo do ens/aprd das línguas³. Ali, o desencanto com a tutela da lingüística levou à progressiva substituição da denominação "lingüística aplicada" pelo termo "didática"⁴, embora o sintagma "didática das línguas" pudesse ser confundido com a didática das disciplinas estudada em pedagogia.

No Brasil, onde perdura a denominação "lingüística aplicada", já se criticou bastante a concepção "aplicacionista" que

³ Ver a este respeito, por ex., *Langue Française*, "Vers une didactique du français?". Paris, Larousse, n. 82, mai 1989 — LEHMANN, Denis (org.). *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif, 1988 — *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 79, 1990.

⁴ Coste (1989, p. 20) propõe conceituar a didática como: "um conjunto de discursos que dizem respeito (direta ou indiretamente) ao ensino das línguas (por que, o que, como ensinar, para quem, em vista do quê) e produzidos, em suportes geralmente específicos (revistas dirigidas para os professores de línguas, por exemplo), por produtores que, na maioria das vezes, são eles próprios profissionalmente particularizados (professores, formadores de professores, pesquisadores)."

via na lingüística a tábua de salvação do ensino da LM e preconizava, por conseguinte, o recurso a descrições lingüísticas na sala de aula. No entanto, a idéia de que aquilo que não pertence à lingüística não tem legitimidade nem "direito de estada" no campo continua prevalecendo.

Essa dependência implícita em relação à lingüística, e com ela à idéia de que, tratando-se de ens/aprd de língua, os problemas de língua são necessariamente mais importantes do que quaisquer outros, tem duas conseqüências prejudiciais: por um lado, ela impede que se tome consciência da especificidade do campo em questão; por outro, ela se opõe à conseguinte redefinição de seu espaço de atuação e ao estabelecimento de relações coordenadas com as disciplinas "conexas" (Besse, 1989, p. 32), "circunvizinhas" (Galisson, 1989, p. 107) ou "contributórias" (Ropé, 1990), dentre as quais se inclui a didática geral, disciplina das ciências da educação que estuda a avaliação.

Essa redefinição não consiste numa mera ampliação do campo que passaria então a integrar questionamentos dantes considerados estranhos a ele, e sim de uma verdadeira re-elaboração. Ao conceituar a didática, Halté (1992, p. 20), apoiado no esquema triangular de Chevallard (1984, p. 12) (cf. fig. 1), insiste no seu aspecto sistêmico e no seu caráter de "disciplina de articulação das problemáticas". O sistema didático assim representado articula três pólos: o dos saberes, o dos alunos e o do professor. Cada um desses pólos "constitui-se nas relações que estabelece com os outros" (Halté, 1992, p. 19).

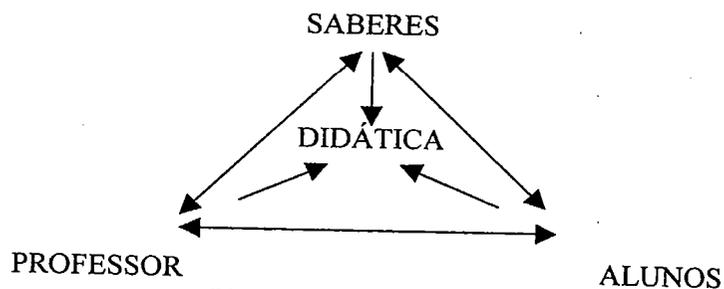


Figura 1. O sistema didático

Embora possa ser criticada sob vários aspectos⁵, esta representação tem a vantagem de evidenciar a inter-relação das problemáticas na qual se constitui a didática: a problemática da *elaboração* envolve a relação entre o pólo dos saberes e o pólo do professor, mediada pelo pólo dos alunos, a problemática da *apropriação* didática constrói-se na inter-relação dos pólos alunos e saberes, mediada pelo professor e a problemática da *intervenção* didática remete às relações entre alunos e professor, mediadas pelo pólo dos saberes.

2.2 A AVALIAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO PARA A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Essas considerações permitem entender melhor o ponto de vista aqui defendido segundo o qual as questões relativas à avaliação no ens/aprd da LM (e não a avaliação em geral) constituem um objeto de estudo legítimo para os especialistas em *didática das línguas*⁶. O discurso sobre avaliação, tal como é produzido pelas ciências da educação, é inevitavelmente genérico, normativo e não operacional, já que o instrumental técnico proposto é elaborado independentemente de uma análise das problemáticas específicas do ens/aprd da LM.

Esta é, aliás, a conclusão à qual chegam especialistas em educação como Bain⁷ ao se interrogarem sobre as condições de realização de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Bain,

⁵ Ver Cunha (1998, p. 231-32). Observa-se, por exemplo, que o termo *saberes* utilizado por Chevallard não é satisfatório, pois em línguas nem só de conhecimentos declarativos vive o aprendiz. Se falar uma língua é essencialmente fazer, agir com esta língua, então, desenvolver suas capacidades comunicativas significa desenvolver conhecimentos procedimentais, *savoir-faire* que não poderão ser construídos unicamente na base de saberes sobre a língua. Esta representação também omite o contexto social e institucional da ação didática.

⁶ Daqui em diante, a expressão «didática das línguas» substituirá, neste trabalho, o termo «lingüística aplicada».

⁷ Bain, Daniel. L'évaluation formative fait fausse route. *Actes de la Rencontre Internationale "Evaluer l'évaluation"*. Dijon: INRAP, 1986, p. 167-72.

preocupado com a inocuidade de qualquer tentativa de instrumentalização não devidamente articulada com a teoria subjacente, defende a "necessária integração da avaliação na didática".

3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA DUPLA REDUÇÃO

Antes de refletir sobre as modalidades desta integração, é necessário examinar o conceito de avaliação, apontando para a dupla redução que ele vem sofrendo nas práticas avaliativas predominantes no sistema educacional brasileiro. A primeira concerne ao modo de encarar o próprio avaliar, modo este que acaba por circunscrever as práticas numa "problemática da apreensão objetiva" em detrimento de uma "problemática da regulação"⁸. A segunda, desdobramento da primeira, ocorre em relação às funções que a avaliação desempenha no sistema educacional de um modo geral e no ens/aprd da LM em particular.

3.1 UMA REDUÇÃO NA CONCEPÇÃO DO AVALIAR

Num primeiro nível, caracterizado pela informalidade e pelo empirismo, a avaliação aparece como uma "competência" ou uma "instância"⁹ universalmente compartilhada pela raça humana, inseparável da ação (cf. Malglaive, 1984). Nas práticas de linguagem, reencontra-se esta noção de onipresença de atividades avaliativas: por exemplo, no já clássico modelo do processo redacional de Hayes & Flower (1980), as diferentes operações constitutivas do processo são monitoradas por uma instância de controle que permite a regulação da atividade de produção. Tanto na observação empírica quanto no modelo psicolingüístico acima referido, o processo avaliativo apresenta-se como um processo dinâmico, visando à regulação.

⁸ Essas denominações são de Charles Hadji (1992).

⁹ Barbé (1990, p. 121) fala na existência de uma "competência avaliativa" no ser humano, enquanto Amigues (apud Nunziati, 1990, p. 51) refere-se a uma "instância avaliativa".

No entanto, observa-se, no sistema educacional brasileiro, que as práticas avaliativas são geralmente sinônimo de verificação estática do "aproveitamento" ou "rendimento"¹⁰ escolar: procura-se determinar "uma configuração dos resultados intermediários ou finais" (Luckesi, 1995, p. 100). Embora, como mostra Hadji (1992, p. 9), os pesquisadores em pedagogia tenham passado, nas últimas décadas "de uma concepção estática deste ato, no âmbito de uma problemática da apreensão objetiva, dominada pelo paradigma da medida, para uma concepção dinâmica, no âmbito de uma problemática da regulação", as práticas, no dia-a-dia da sala de aula denunciam a preeminência de uma concepção truncada, redutora, na qual o ato avaliativo ainda permanece separado do ato educativo.

Sem entrar no detalhe das pesquisas docimológicas e da tecnologia da mensuração, pode-se dizer que esses estudos têm se preocupado essencialmente com a cientificidade de procedimentos que permitissem encontrar "notas verdadeiras", do mesmo modo que existem medidas exatas. O avaliar foi então assimilado a um medir¹¹. A lógica da medida levou à busca de instrumentos seguros, cujos requisitos básicos fossem a objetividade e a fidedignidade¹². Ora, como nota Hadji (1992, p. 99), a fidelidade de uma medida não garante sua objetividade: "Poder-se-á medir, numerosas vezes, um tamanho com um metro 'falso', a medida será sempre a mesma. Nem por isso deixará de ser falsa". Este autor então conclui que o problema essencial é o da validade da operação de avaliação.

¹⁰ Ambos os termos, aliás, manifestam uma nítida focalização no "produto" final da atividade.

¹¹ Medir significa estabelecer uma correspondência entre objetos ou variáveis e determinados sistemas de unidades, invariáveis, que se aplicam a eles. Como medir, então, uma produção de linguagem, escrita ou oral, cuja característica principal é a complexidade? A lógica da medida levou então à rejeição para fora do campo da avaliação de tudo aquilo que não fosse mensurável, isto é, de todo o aspecto qualitativo.

¹² A fidedignidade, ou fidelidade, refere-se à estabilidade dos resultados da avaliação. O instrumento de avaliação é fidedigno quando, qualquer que seja o examinador ou o momento do exame, os resultados obtidos são idênticos.

Na prática, os avaliadores têm se comportado como se bastasse haver congruência entre os conteúdos do teste e seus objetivos para que o instrumento de avaliação fosse válido. No entanto, ao esquecer-se da necessária correspondência entre os conteúdos e objetivos do teste e os conteúdos e objetivos da aprendizagem, eles têm realizado avaliações não pertinentes, que nada podem dizer a respeito da consecução dos objetivos da aprendizagem. É o que transparece no depoimento de muitos professores, como Beltran (1989, p. 56), que relata as dificuldades encontradas por um aluno para se expressar oralmente e por escrito de forma adequada, embora obtivesse notas máximas nas provas de gramática. Havia provavelmente uma correspondência entre a intenção daquele professor (verificar os conhecimentos gramaticais dos alunos) e o conteúdo das provas através das quais o aluno demonstrava possuir conhecimentos de análise sintática, mas a nota dez do resultado nada podia informar a respeito dos objetivos de aprendizagem, isto é, de sua competência para desempenhar atividades de linguagem mais complexas como as produções escritas ou orais. A informação coletada nas provas de gramática não era aquela de que professor e aluno precisavam.

Na mesma problemática da apreensão objetiva, o avaliar também foi definido como sendo a determinação da correspondência entre a performance e os objetivos¹³. Um dos desdobramentos desta concepção foi a ênfase colocada na operacionalização dos objetivos. Esta exigência, imbuída de espírito behaviorista, foi teorizada principalmente por Mager (1986). Para ele, um objetivo útil deveria especificar o tipo de desempenho esperado do aluno ao final da aprendizagem (um comportamento observável), as condições nas quais deveria ocorrer este desempenho e os critérios de aceitabilidade do desempenho. Por

¹³ Cf. a definição clássica proposta por Tyler: "o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e do ensino". TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974. (original publicado em 1949).

exemplo, "ser capaz de sublinhar (comportamento observável) pelo menos 25 verbos em 30 (critério de aceitabilidade) numa série de frases (condição do desempenho)". Ora, em língua, os objetivos de aprendizagem envolvem competências complexas, dificilmente expressas em termos operacionais. Eles são então abandonados nas gavetas (com o nome de objetivos gerais) em favor dos objetivos de ensino que nada mais são, na maioria das vezes, que o conteúdo programático da disciplina. O professor vai então "passar" este conteúdo que o aluno deverá "reter", retenção essa que a avaliação terá por missão verificar. Concretiza-se assim uma assimilação abusiva entre objetivos e conteúdos de aprendizagem e objetivos e conteúdos de ensino.

Tomemos o exemplo de um objetivo de aprendizagem complexo como o da leitura. Determinar os objetivos de ensino implica responder à pergunta: o que devo ensinar a meus alunos para que aprendam a ler? De fato, não se *ensina a ler* no sentido estrito da expressão, mas se propõe ao aprendiz atividades que deverão permitir-lhe acessar ao sentido colhendo uma informação visual, recorrendo a conhecimentos prévios, fazendo inferências para construir uma coerência, etc. As respostas, é claro, são função das concepções do ato de ler que se convocam e do modo como se concebe o funcionamento cognitivo da criança nesta situação de aprendizagem. No exemplo escolhido, a resposta dada, em função da concepção clássica ascendente do processo de leitura¹⁴, alia-se à exigência tecnicista de definição de objetivos operacionais numa perspectiva de medida. Os objetivos de aprendizagem acabam confundidos com objetivos de ensino do tipo "identificar os grafemas, reconhecer as famílias silábicas (família do ma/me/mi/mo/mu, etc.)". Avalia-se, então, a consecução dos objetivos de ensino, como se houvesse superposição entre estes e os objetivos de aprendizagem, e os resultados obtidos são considerados válidos para os objetivos de aprendizagem, sem que, na

¹⁴ Esta concepção vê, *grosso modo*, o mecanismo essencial da leitura na identificação de cada letra, na aplicação das regras da combinatória e na subsequente oralização.

realidade, se tenha coletado uma informação pertinente neste sentido.

A substituição do paradigma da medida pelo da pertinência impõe uma concepção de avaliação em termos de *validade*. A busca da coerência ocupa o lugar da busca ilusória da objetividade e procura-se, então, colher uma informação útil para a ação. Na problemática da regulação, a ênfase recai tanto na análise dos produtos quanto dos processos, com vistas a um melhor gerenciamento da aprendizagem. É nesta perspectiva dinâmica que se inscreve a avaliação formativa, apresentada na 4ª seção deste trabalho.

3.2 UMA REDUÇÃO NAS FUNÇÕES

A avaliação da aprendizagem, enquanto atividade formal, estruturada em função de uma demanda social explícita, pode assumir formas e funções diversas relacionadas com diferentes variáveis, como mostra o quadro 1, adaptado de Maccario (1988, p. 84). Este tipo de quadro apresenta, segundo Hadji (1989), o inconveniente de equiparar questões que não se situam num mesmo plano. De fato, não é possível responder adequadamente a perguntas metodológicas como "o que avaliar? quando avaliar? como avaliar? quem deve avaliar?" sem, em primeiro lugar, ter respondido às questões primordiais que permitem definir o sentido da ação, isto é, "para quem avaliar? para quê? em vista do quê?". O quadro permite, no entanto, ter uma visão de conjunto e observar claramente os dois tipos de usos reservados à avaliação da aprendizagem: por um lado, a *avaliação com destino social*, cujos resultados saem da sala de aula sob forma de notas, conceitos, médias, certificados e diplomas e são utilizados pela administração escolar, pelos pais, por empregadores, etc. Por outro, a *avaliação com destino pedagógico*, cujos resultados (não necessariamente expressos sob forma de notas ou conceitos) vão permanecer no âmbito da sala de aula para serem utilizados exclusivamente pelos parceiros da relação pedagógica: o professor, os alunos, grupos de alunos.

Quadro 1
Variáveis da avaliação. Adaptado de Maccario (1988, p. 84)

USUÁRIOS (Para quem?)	AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO SOCIAL (Administração escolar, pais, sociedade...)			AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO PEDAGÓGICA (Professor, aluno, grupos de alunos...)		
	OBJETIVOS (Em vista do quê?)	orientar a ação	validar a ação	validar certificar	conceber a ação	regular a ação
FUNÇÕES (Para quê?)	prognosticar chances de sucesso	estabelecer balanços intermediários	estabelecer um balanço final	analisar a situação	melhorar as condições de ens/aprd.	identificar efeitos da formação
OBJETO (O quê?)	aptidões, capacidades potenciais	competências adquiridos (produto)	competências, conhecimentos adquiridos (produto)	perfil inicial	processos de produção, interações de aluno/situação de aprendizagem	transformações ocorridas
MODALIDADES (Como?)	AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA (interna ou externa)		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA (interna)
MOMENTO (Quando?)	antes	durante	depois	antes	durante	depois

Observa-se que o sistema educacional brasileiro está polarizado praticamente em uma única modalidade: a avaliação somativa (cf. área sombreada no quadro 1)¹⁵. Sua hipertrofia é tal que não só ela ocupa com quase exclusividade o espaço das práticas avaliativas¹⁶, como também acabou se transformando no verdadeiro fim do processo de ens/aprd. Como o mostra Luckesi (1995), a prática educativa escolar, no Brasil, é direcionada por uma "pedagogia do exame". Este desequilíbrio em favor do uso social da avaliação reforça os mecanismos de seletividade e de controle do sistema, contribuindo para condenar a democratização do ensino a não passar de uma utopia. Limitar as práticas avaliativas a sua modalidade somativa significa renunciar a um indispensável instrumento de aprendizagem, "virtude primeira" da avaliação, segundo Porcher (1990, p. 28), "da qual ela foi escandalosamente desviada".

4 A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO

Na problemática da regulação¹⁷, a avaliação passa a ser integrada de fato à ação pedagógica: trata-se de dispor de uma informação significativa que permitirá o ajustamento da ação em função dos objetivos visados. O que importa não são apenas os resultados, e sim também e principalmente os processos sobre os quais se pretende influir, tendo-se a aprendizagem em vista. É nesta perspectiva que se situa a avaliação formativa.

¹⁵ Num sistema seriado, a orientação é assegurada pelos resultados da avaliação somativa, o que limita o uso da avaliação prognóstica a algumas situações específicas. A avaliação diagnóstica é geralmente praticada de modo informal por alguns professores, principalmente em início de ano letivo.

¹⁶ Confunde-se freqüentemente a avaliação somativa parcelada com avaliação formativa: em vez de passar uma prova ao final do bimestre, o professor pede diferentes tarefas no decorrer daquele período. A nota atribuída a cada uma entrará no cálculo da média.

¹⁷ Para Maccario (1985, p. 146), "entende-se por regulação, no sentido amplo, toda intervenção que tem por objetivo realizar ajustamentos para se aproximar de um funcionamento ótimo".

4.1 CONCEPÇÃO DO AVALIAR

A conceituação de Hadji (1989, p. 25) permite entender de que modo se constrói uma avaliação, cuja característica principal é a busca da validade. Para ele, a avaliação é

o ato pelo qual se formula um julgamento de valor que incide sobre um objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) através do confronto entre duas séries de dados colocados em relação: — dados que pertencem à categoria do fato e concernem ao objeto real a ser avaliado; — dados que pertencem à categoria do ideal e concernem às expectativas, às intenções ou aos projetos que se aplicam àquele mesmo objeto.

O ato de avaliar apresenta-se assim como um processo interpretativo, uma operação de leitura na qual as significações (e os julgamentos delas decorrentes) são construídas. Esta construção se dá através, por um lado, das informações selecionadas como pertinentes no objeto a ser avaliado e, por outro, de um conjunto de normas e critérios, elaborado a partir de um quadro de referência determinado. Hadji chama de *referente* a este conjunto de normas e critérios, que vão orientar a leitura do objeto avaliado, e de *referido* ao conjunto das informações retidas através desta leitura. De fato, não se trata de analisá-lo em todos os seus aspectos¹⁸, e sim de identificar nele traços significativos, indicadores da presença dos elementos procurados, para que se possa efetuar o julgamento de valor.

Referente e referido não preexistem ao ato avaliativo, e sim são constituídos por ele. O referente é elaborado a partir de um conjunto de expectativas criadas a respeito do objeto da avaliação. Neste conjunto estão incluídos, por um lado, o tipo de

¹⁸ Numa produção escrita, por exemplo, em determinado momento da aprendizagem a leitura efetuada pelo avaliador poderá levar sobre os aspectos pragmáticos unicamente; enquanto outros, como a ortografia ou a pontuação, por exemplo, serão provisoriamente ignorados.

decisão pedagógica e/ou social que a avaliação vai permitir tomar, e, por outro, o "modelo de funcionamento" do objeto avaliado que for escolhido, explícita ou implicitamente. Vê-se novamente aqui o quanto seria estéril discutir critérios de avaliação fora da didática da LM.

O esquema proposto por Hadji (cf. fig. 2 na página seguinte) representa a dupla articulação que fundamenta a operação de avaliação: de um lado, a articulação *referido/realidade* e *referente/expectativas*, representada por setas horizontais, e, por outro, a articulação *referente/referido*, representada por uma seta vertical. Este esquema, mais uma vez, sublinha a necessidade na qual o avaliador se encontra de explicitar as concepções subjacentes que sustentam a operação de avaliação. E, mais uma vez, pode-se constatar o quanto a atividade avaliativa está longe de se assimilar à mera aplicação de um instrumental técnico.

4.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA

O desenvolvimento das pesquisas numa perspectiva da regulação tem levado a uma evolução no conceito de avaliação formativa, desde a sua criação por Scriven em 1967. Utilizado, inicialmente, numa perspectiva neo-behaviorista, ele tem sido associado à "pedagogia por objetivos" e a uma concepção fragmentária dos conteúdos de aprendizagem pela qual os objetivos de ensino eram transformados em objetivos operacionais. Esta "feição clássica" da avaliação formativa aparece na descrição dada por Lussier (1992, p. 18), na qual a regulação apresenta-se nitidamente como tarefa do professor: ele é quem avalia, verifica e aplica os "corretivos". Este termo é particularmente revelador da concepção linear de aprendizagem na qual se apóia esta visão da avaliação formativa: trata-se de avançar etapa por etapa sem deixar subsistir o erro e reforçando os acertos.

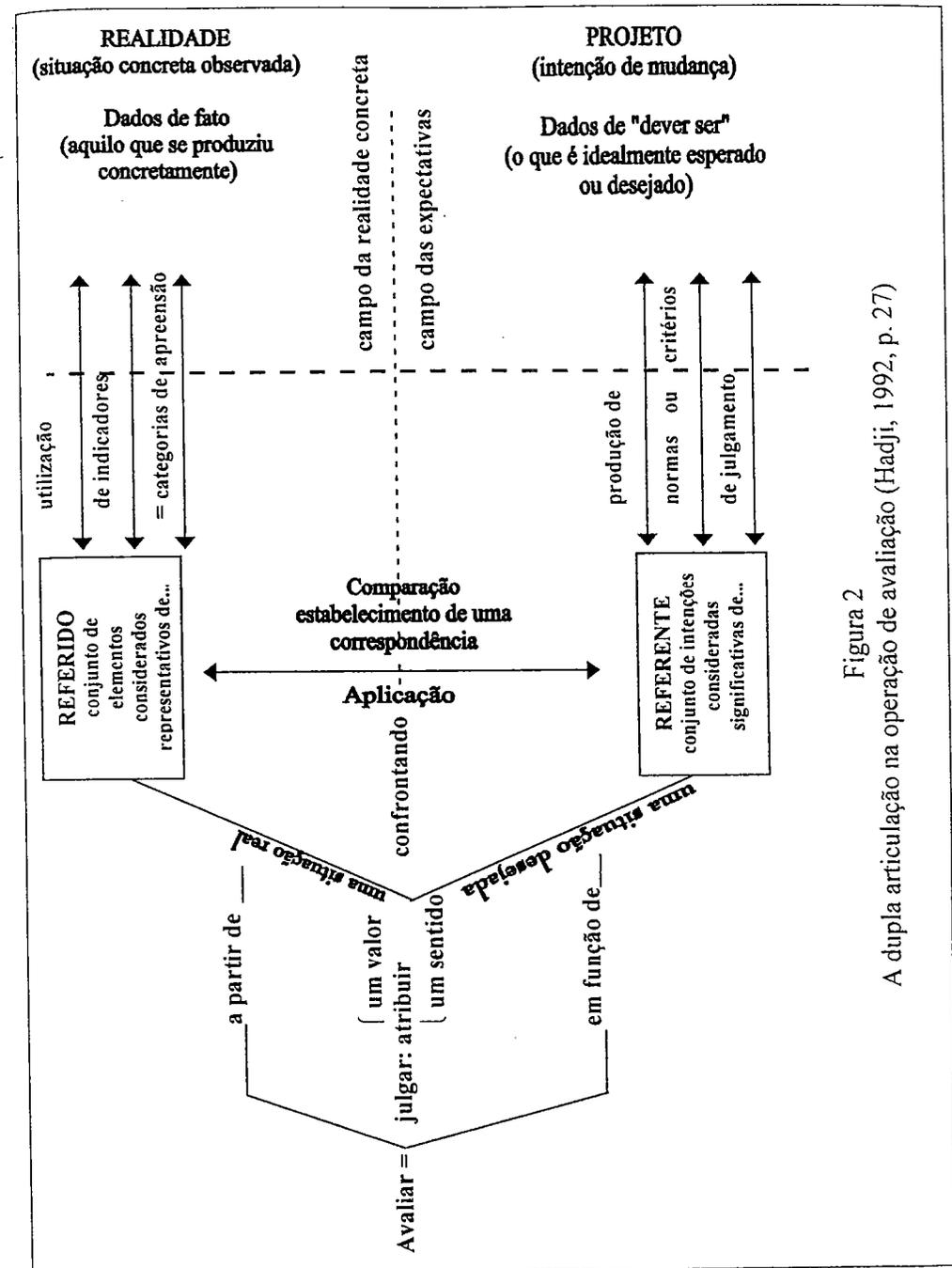


Figura 2
A dupla articulação na operação de avaliação (Hadji, 1992, p. 27)

O erro é visto como uma disfunção a ser evitada a todo custo e a ser corrigida imediatamente, sob pena de fracasso¹⁹.

A crítica ao behaviorismo, assim como o desenvolvimento de pesquisas numa perspectiva cognitivista, levaram as práticas de avaliação formativa a adquirirem novos contornos. Em particular na França, uma pesquisa-ação (realizada entre 1974 e 1977, num colégio de 2º grau de Marseille, por um grupo de professores dirigidos por Nunziati²⁰ em associação com pesquisadores da Universidade de Provence) deu origem ao conceito de *avaliação formadora*. O termo foi sugerido pelo educador canadense Scalon, em 1982, para marcar a diferença entre as práticas tradicionais, acima descritas, e aquelas oriundas dessa pesquisa.

Embora ambas estejam voltadas para a facilitação da aprendizagem, o que caracteriza mais particularmente as práticas formadoras é que nelas se considera que uma regulação eficiente não pode ser realizada sem a participação efetiva do próprio aprendiz, sem o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação. Nesta concepção cognitivista de aprendizagem, enfatiza-se a participação do sujeito na construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais. Em termos de avaliação, isto implica que os alunos se apropriem dos critérios dos professores e dominem as ferramentas de antecipação e de planejamento da ação²¹. A auto-avaliação²² "correta" torna-se então uma competência primordial a ser construída" (Nunziati, 1990, p. 48).

Sublinha-se o termo "correta", já que, como já se mencionou em 3.1, comportamentos auto-avaliativos estão inseridos

¹⁹ Ver, a respeito do status do erro, o artigo de Reuter (1984): Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, déc. 1984, 117-26.

²⁰ Cf. Nunziati (1990).

²¹ Toda ação complexa é composta de cinco fases não consecutivas: a representação dos objetivos e do produto esperado, a antecipação dos resultados das diferentes escolhas, o planejamento dos procedimentos possíveis, a execução em si e o controle ou avaliação, que acompanham cada uma das outras fases (cf. Nunziati, 1990).

²² A auto-avaliação não deve ser confundida com a autonotação.

em qualquer atividade humana. Embora nem sempre o aprendiz tenha consciência disto, as representações²³ que ele elaborou guiam sua ação; as atividades auto-avaliativas do sujeito realizam-se também em função dessas representações. Na pesquisa que deu origem ao conceito de avaliação formadora, procurou-se desenvolver as capacidades auto-avaliativas dos alunos. Pediu-se-lhes que analisassem produtos escolares prontos (dissertações, resumos...), de modo a depreenderem neles os critérios a partir dos quais o produto final da atividade poderia ser avaliado. O valor instrumental dos critérios manifesta-se neste procedimento que permite o reconhecimento das exigências constitutivas da tarefa. Porém, não se trata em absoluto de apresentar aos alunos listas de critérios previamente estabelecidos pelo professor. Há poucas chances para que uma ficha, realizada de antemão pelo professor de LM, contendo, por exemplo, a lista das características de um texto argumentativo, permita a almejada apropriação dos critérios pelos alunos e sua subsequente "aplicação" na realização de um escrito predominantemente argumentativo. Aliás, se as atividades de ensino transmissivas fossem suficientes, o fracasso escolar não teria atingido o patamar que ocupa. Pode-se postular, então, que para haver apropriação dos critérios é preciso que se realize um trabalho no nível das representações. Ora, ao favorecer atividades de cunho metacognitivo²⁴, as práticas de avaliação formativa parecem permitir um certo acesso às representações que guiam as atividades de linguagem. A reflexão que

²³ Para Denhière & Baudet (1992), numa concepção cognitivista, as representações mentais são o produto da transformação, pelos sujeitos, da informação proveniente do mundo e da memória. A atividade interna dos sujeitos, que envolve as representações, não pode ser observada diretamente, e sim inferida através dos seus efeitos nos comportamentos.

²⁴ Gombert (1990, p. 17), após lembrar a famosa fórmula de Flavell, para quem a metacognição é *cognition about cognition*, frisa que há um consenso, nas obras especializadas, para considerar que "a metacognição engloba os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos e suas operações, e as capacidades do indivíduo para controlar e planejar seus próprios processos de pensamento e os produtos destes".

se desenvolve aqui diz respeito à LM, portanto, falar-se-á apenas na atividade metalingüística (no sentido psicológico da palavra e não lingüístico). Para Gombert (1992, p. 108), este termo

remete [...] à sub-área da metacognição que concerne à linguagem e à sua utilização. Esta subárea compreende: a) as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; b) as atividades de controle consciente e de planejamento intencional, pelo sujeito, de seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão como em produção).

Se aprender uma língua implica, dentre outras coisas, construir representações a respeito do funcionamento desta língua, e se as próprias atividades metalingüísticas produzem representações sobre a estruturação ocorrida através da atividade lingüística²⁵, pode-se pensar que estimular atividades de cunho metalingüístico facilita o acesso a essas primeiras representações e permite, assim, sua reestruturação e a conseqüente modificação daquelas que não são adequadas. Os comportamentos de linguagem hão de ser influenciados por essas mudanças no nível das representações, já que essas últimas constituem a base para o processamento cognitivo. Para Gombert (1990, p. 252) a utilidade de uma gestão consciente é evidente:

Parece-nos particularmente difícil ignorar as possibilidades de modulação abertas no decorrer de uma atividade pelo controle consciente das diferentes etapas da resolução de um problema, e as possibilidades de escolhas deliberadas oferecidas pela reflexão, durante a resolução e antes dela.

Ora, o tratamento da linguagem, em compreensão e em produção, nas situações reais de interação, assimila-se à resolução de problemas. Para Dabène (1992, p. 16), o trabalho de reflexão

²⁵ Espéret (1990) fala, como Karmiloff-Smith, em *re-representação*.

metalingüística é indiscutivelmente formador quando se elege por objetivos de aprendizagem em LM

levar o aluno a refletir sobre fenômenos a respeito dos quais ele possui um relativo conhecimento intuitivo, fazer funcionar e tornar mais precisos seus julgamentos de aceitabilidade, levando em conta, notadamente, a avaliação social do meio, ampliar suas competências expressivas a partir daquelas que já domina.

Como se vê, ao priorizar a construção de capacidades auto-avaliativas, a avaliação formadora — ou formativa²⁶ — está, na realidade, favorecendo o desenvolvimento metalingüístico. A utilização repetida e eficiente de processos metalingüísticos, que são cognitivamente onerosos, permite que se chegue a sua automatização. Em línguas, isto libera a atenção do aluno para outros aspectos do processo de compreensão ou de produção. Em atividades de produção textual, por exemplo, na ausência desta automatização²⁷, a atenção do redator fica detida com operações de textualização de baixo nível, impedindo assim um maior planejamento da atividade de escritura e o distanciamento, em relação ao produto de sua atividade, para a sempre necessária revisão deste produto. Afinal, a avaliação, nesta concepção, passa a realmente ser facilitadora da aprendizagem.

²⁶ É preciso observar que, atualmente, autores como os que integram, na França, o grupo EVA do INRP (grupo de pesquisa do *Institut National de Recherches Pédagogiques*, encarregado das práticas de avaliação das produções escritas dos alunos. Cf. ROMIAN *et al.* 1989) utilizam o conceito de avaliação *formativa* com as feições da avaliação *formadora*. O termo "formativa" utilizado no título deste trabalho deve ser entendido na concepção crítica que a avaliação formadora delineou.

²⁷ Ver, a este respeito, Dahlet (1994) e Garcia-Debanc (1985).

5 PRÁTICAS AVALIATIVAS E OPÇÕES DE ENS/APRD. EM LM

"Explicitar seus critérios é (...) explicitar seu modelo didático de referência", afirma Nunziati (1990, p. 49). Na medida em que há critérios, ainda que não explicitados, existem escolhas teóricas que guiam não só as práticas avaliativas, mas também as escolhas feitas em termos de ens/aprd. Como transpareceu em todo o decorrer desta reflexão, as práticas avaliativas tradicionais, no sistema educacional brasileiro, integram-se, em LM, a uma determinada abordagem²⁸ de ens/aprd., que será descrita rapidamente a seguir.

5.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS NUMA ABORDAGEM NORMATIVO-DESCRITIVA

Utilizando-se o triângulo didático de Chevallard (cf. 2.1), é possível esboçar uma descrição da abordagem de ens/aprd. da LM que predomina na paisagem educativa brasileira, aqui denominada de "normativo-descritiva". No que diz respeito ao pólo dos saberes, a tônica é descritiva, apoiada muito mais nas descrições da gramática normativa do que nas descrições propriamente lingüísticas. Vê-se a língua como um sistema homogêneo e imutável. Estudar a língua implica estudar as estruturas da língua, em nível frástico exclusivamente, sem se interessar pelo modo como os falantes fazem uso deste sistema nem pelo funcionamento dos objetos lingüísticos na sociedade. A primazia dada à norma gramatical redundante na desvalorização dos falantes e na adoção do código escrito como modelo: a fala é

²⁸ Por "abordagem" entende-se um conjunto de princípios e pressupostos teóricos inter-relacionados, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, que justificam, no ens/aprd de línguas, determinadas opções metodológicas, sem se constituir, no entanto, num método (isto é, num conjunto fechado e estritamente definido de procedimentos).

vista apenas como uma reprodução imperfeita da escrita. Também predomina uma concepção idealista da comunicação, vista como uma troca harmoniosa de informações entre um emissor e um receptor, cujas atividades são essencialmente mecânicas. O que importa, afinal, é a análise do código em seus diferentes níveis constitutivos e o manejo da ferramenta, para isto indispensável: a metalíngua. Os aspectos estudados pela lingüística pragmática e interacional, isto é, aspectos discursivos, pragmáticos, para- e extra-verbais, situacionais, etc. são ignorados. Os "objetos de ensino" elaborados nesta base são saberes, conhecimentos declarativos e não procedimentais que geralmente correspondem aos sumários de compêndios gramaticais, acrescidos de alguns tipos de textos (narrações, bilhetes, descrições...). Na realidade, são atividades de produção sem destinatário, desprovidas, portanto, de finalidade interativa. Tarefas como aquelas tradicionalmente propostas nas escolas têm geralmente por consequência uma descaracterização da atividade de escritura enquanto tal: isolam a atividade de produção de qualquer contexto em que possa ter outra funcionalidade além da de satisfazer às exigências do professor. Nessas condições, ignora-se um aspecto essencial evidenciado por teorias de análise textual, isto é, o outro, esse "parâmetro constitutivo da gênese e da gestão de um escrito" (Dahlet, 1994, p. 260). De fato, como mostra Eco (1983, p. 39), "o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo". Amputar esse aspecto nas atividades de produção é desvirtuar tanto a atividade de escritura quanto seu produto e condenar antecipadamente qualquer tentativa de avaliação formativa.

No pólo do aluno, já se mencionou o predomínio de uma concepção behaviorista da aprendizagem que dá ao aluno um papel passivo de receptáculo dos conhecimentos ensinados. Já que os objetivos de aprendizagem são eliminados em favor dos objetivos de ensino, todo o esforço recai na transmissão linear e cumulativa dos conhecimentos que correspondem aos conteúdos de ensino. O erro é visto como uma disfunção e sua eliminação

exige que se avance passo a passo, parcelando os conteúdos, cuja "retenção" deverá ser verificada objetivamente.

Quanto ao pólo do professor, as opções que acabam de ser descritas permitem verificar que o que importa é o ensino. Valoriza-se o ensino transmissivo, numa progressão prevista pelo programa e que é a mesma para todos.

Todas essas opções espelham-se nas práticas avaliativas caracterizadas pela dupla redução apontada acima (cf 3.1 e 3.2). São práticas essencialmente somativas: usam-se provas geralmente bimestrais onde são "cobrados" os conteúdos ensinados, trabalhos "valendo ponto"²⁹ a serem somados nas médias, etc. São práticas de verificação e controle de conhecimentos sobre a língua e de conhecimentos da metalíngua tradicional: a análise dos conteúdos das provas mostra que se privilegiam esses conhecimentos em detrimento das atividades de linguagem nas quais os conhecimentos podem se investir. Validade pedagógica e validade social da avaliação são anuladas em tais práticas. A validade pedagógica inexistente, pois este tipo de prática não permite o desenvolvimento de atividades de regulação em relação aos objetivos de aprendizagem, já que são os objetivos de ensino que estão sendo avaliados. Em relação à aprendizagem, age-se na base de uma hipótese que a realidade invalida constantemente, a saber: a de que os conhecimentos gramaticais, os saberes declarativos, garantem os *savoir faire* dos alunos, o sucesso nas performances em língua. A validade social de tais práticas também é muito discutível na medida em que os resultados obtidos não refletem as verdadeiras competências dos alunos como usuários da variante padrão de sua língua. O sucesso nas provas de português não garante em nada a capacidade de os aprovados interagirem eficientemente por meio da linguagem.

²⁹ Sem falar nas funções "persuasivas" exercidas pelos "pontos a mais"/"pontos a menos" que sancionam muito mais aspectos de ordem disciplinar em relação ao comportamento do aluno em sala do que as aprendizagens.

5.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS NUMA ABORDAGEM INTERACIONAL³⁰

Fica claro, então, que mudar as práticas avaliativas não é possível sem mudanças em todo o dispositivo pedagógico e passa por uma reflexão sobre as escolhas teóricas que embasam as práticas de ensino. A crítica às concepções descritas no parágrafo anterior é, em muitos aspectos, semelhante à crítica elaborada nos anos 80 pelos defensores da abordagem comunicativa, em línguas estrangeiras, em relação aos métodos tradicionais ou estruturais. Sem entrar no detalhe da gênese da problemática comunicativa em línguas estrangeiras³¹, propõe-se aqui retomar algumas características básicas do que se poderia chamar de *abordagem interacional*, mostrando que elas se articulam com as propostas da avaliação formativa.

Com a influência da pragmática lingüística, da sociolingüística, da análise do discurso, enfim das disciplinas que se interessam pelo discurso em situação e pelos fenômenos de enunciação, ampliou-se significativamente a concepção de linguagem: considera-se a língua em sua heterogeneidade constitutiva (fenômeno da variação lingüística) e analisa-se a comunicação verbal em sua complexidade (processos inferenciais e argumentativos, fenômenos enunciativos e discursivos...). A concepção de língua que embasa esta abordagem é, então, eminentemente funcional: ela é vista como um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo. Os textos (no sentido amplo) produzidos, nesta concepção, não são apenas seqüências de enunciados obedecendo a regras morfosintáticas e semânticas, mas possuem organização interfrástica, textual e obedecem a regras discursivas. Aprender a usar adequadamente uma língua, inclusive em variantes ainda não dominadas, significa, nesta concepção, aprender *savoir-faire* complexos, dificilmente atomizáveis.

³⁰ Para uma descrição detalhada da abordagem interacional, ver Cunha (1998).

³¹ Ver a este respeito Boyer et al. 1990.

No campo do ens/aprd da LM, desenvolver a competência comunicativa do falante significa ter em vista o domínio das mais diversas atividades de linguagem, inclusive aquelas imprescindíveis para o exercício dos direitos democráticos. A escola deve, de fato, estar voltada para a vida e não fechada sobre ela mesma, preparando os alunos para interagir o mais eficientemente possível enquanto atores sociais que são. Nesta perspectiva, usar adequadamente a língua não é apenas, nem principalmente, produzir frases gramaticalmente corretas, e sim elaborar um discurso pertinente, que não só corresponda aos objetivos comunicativos do falante, como também mobilize estratégias adaptadas à situação de comunicação. Para isto, é imprescindível que as atividades propostas em sala não sejam meros exercícios escolares, e sim, na medida do possível, interações reais, providas de finalidade (ler, escrever, entender ou falar *para fazer algo...*). É preciso, portanto, inserir as atividades escolares de produção em projetos, nos quais seja garantida a funcionalidade da atividade. A motivação em escrever/ ler/ falar/ ouvir *para...*³² é, sem dúvida, consideravelmente superior à de produzir algo apenas para ser avaliado.

Outra característica da abordagem é que, nela, considera-se que o aprendiz tem um papel ativo de sujeito da aprendizagem. Conforme defende a psicologia cognitivista, ele é quem organiza e estrutura sua competência como falante, no decorrer de sua experiência. Viu-se que a avaliação formativa representa um recurso privilegiado para facilitar este processo, ao propiciar o desenvolvimento das capacidades metalingüísticas. Em suma, usar as propostas da avaliação formativa nessa abordagem, para a análise dos eventos comunicativos nos quais se pretende tornar os alunos proficientes, significa:

– propor atividades de linguagem com finalidade comunicativa, que serão necessariamente atividades complexas:

³² A lista dos possíveis complementos é extensa, mas pode ser resumida da seguinte maneira: para ser lido/ouvido e, através do texto produzido, agir sobre o outro com propósitos definidos.

elas tornam possível a análise de aspectos pragmáticos, enunciativos, discursivos, etc., que são eliminados nas tarefas escolares tradicionais. Nas aulas de LM, a própria vida escolar multiplica as oportunidades de se realizar atividades de linguagem autênticas que permitem uma análise como aquela proposta na avaliação formativa e proporcionam a possibilidade de se realizar aprendizagens de um modo certamente mais motivador;

– encarar a atividade proposta como uma situação-problema que motiva a busca de soluções para sobrepor os obstáculos que se apresentam e a construção de novos conhecimentos declarativos e procedimentais. Isto implica a observação de outras situações semelhantes para ver como os obstáculos foram vencidos. Por exemplo, se a situação-problema é a produção de um relato de passeio da turma a ser publicado num jornal local, poder-se-á analisar produções semelhantes para examinar as soluções que apresentam (quem pode narrar o evento, com que objetivo, para que público, apresentando que aspectos do evento...);

– privilegiar o desenvolvimento das capacidades auto-avaliativas conscientes, e, portanto, uma maior autonomia do aprendiz. Para tal, é preciso guiar o reconhecimento dos critérios que permitirão dizer se a produção de tal ou tal grupo apresenta as características esperadas, considerando-se as observações realizadas previamente (é mais fácil ser um leitor crítico da produção alheia do que de sua própria produção e a co-avaliação desempenha um papel importante no desenvolvimento da auto-avaliação);

– interessar-se pelas características dos produtos esperados (de determinados tipos de eventos escritos ou de fala), mas também pelos procedimentos que levam à realização dos produtos: que operações são necessárias para escrever um relatório de visita extraclasse destinado aos pais, para intervir num debate...? Que procedimentos podem facilitar a realização da tarefa?

— reservar, entre essas atividades de observação, momentos de estruturação dos saberes envolvidos, em que serão adquiridos ou aprofundados conhecimentos necessários. Estes apresentam-se, portanto, como ferramentas necessárias à realização da tarefa e não mais como o fim do ensino, como era o caso com a gramática normativa e descritiva. Este último ponto preocupa sempre os professores que hesitam em tirar a gramática do pedestal que ela ocupa. O fato de priorizar as atividades com finalidade comunicativa não quer dizer que não se precisa mais da gramática. Mas ela é chamada a assumir novas feições ao desempenhar o papel que deveria ter sido sempre o dela, isto é, o de ferramenta.

5 CONCLUSÃO

A articulação de uma abordagem interacional de ens/aprd de LM com as propostas da avaliação formativa, tal como foi conceituada aqui, abre pistas que parecem extremamente produtivas para o ens/aprd da LM. Algumas propostas concretas já foram formuladas³³, em particular no que diz respeito à formação de professores. Com base nelas, algumas conclusões podem ser tiradas.

A avaliação, ao se tornar prioritariamente auto-avaliação, passa, em última análise, a fazer parte realmente integrante do processo de ens/aprd e transforma-se numa verdadeira estratégia didática. No que diz respeito à *problemática da apropriação*, articulam-se concepções cognitivistas da aprendizagem a uma concepção funcional da língua. Privilegia-se uma prática de regulação, na qual se procura entender os procedimentos do aluno e ajudá-lo a adquirir os meios de sua autonomia. No que concerne à *problemática da intervenção*, torna-se possível definir um novo contrato didático no qual os

³³ Ver Cunha (1998).

critérios de avaliação não permanecem propriedade privada do professor; a reflexão deste sobre os objetivos e conteúdos de ensino assim como sobre objetivos e conteúdos de aprendizagem torna-se imprescindível. Enfim, em vista dessas novas exigências, coloca-se a *problemática da elaboração* numa perspectiva pragmática de utilização da linguagem que obriga à definição de "objetos de ensino" que sejam antes de mais nada objetos sociais. Visa-se à aprendizagem de competências socialmente reutilizáveis e não simplesmente escolares. Afinal, em matéria de LM, a avaliação social se dá sobre o desempenho dos falantes na vida real, não sobre os conhecimentos acadêmicos a respeito da língua. Integram-se, através das perspectivas que a avaliação formativa abre, as problemáticas da elaboração, apropriação e intervenção, o que permite definir as grandes linhas de uma didática da LM autônoma e específica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBÉ, Ginette. Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 80, p. 119-31, oct./dec. 1990.
- BELTRAN, José Luiz. *O ensino de Português: intenção e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BESSE, Henri. De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/ apprentissage des langues. *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 28-43, mai 1989.
- BOYER, Henri et al. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1984.
- COSTE, Daniel. Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^{ème} siècle et didactique de français langue étrangère depuis 1950: constants et variations. *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 20-27, mai 1989.

- CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/ apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Toulouse, 1998, thèse (Doctorat) Université Toulouse-Le Mirail.
- DABENE, Louise. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n. 6, p. 13-21, 1992. Nouvelle série.
- DAHLET, Patrick. Discours sur l'écriture et la maîtrise de la rédaction. In: COLEMANN, J., CRAWSHAW, R. (ed.). *Discourse Variety in Contemporary French*. London: AFLS-CILT, 1994.
- DENHIÈRE, Guy, BAUDET, Serge. *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris: PUF, 1992.
- ECO, Humberto. *Leitura do texto literário. Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Presença, 1983.
- ESPERET, Eric. Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. *Le Français dans le Monde*, n. spécial, p. 8-15, fev-mar 1990.
- GALISSON, Robert. Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue Française*. Paris, n. 82, p. 95-115, mai 1989.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Repères*. Paris, n. 66, p. 23-49, mai 1985.
- GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement méta-linguistique*. Paris: PUF, 1990.
- _____. Activité de lecture et activités associées, in M. Fayol et al., *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF, 1992.
- HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1989.
- _____. L'apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.): mythe ou réalité? *Cahiers Pédagogiques*. Paris, n. spécial, p. 44-47, mai 1991.
- _____. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.
- HALTÈ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1991.

- HAYES, John R., FLOWER, Linda. "Identifying the Organization of Writing Processes" e "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints". In: GREGG, Lee W., STEINBERG, Erwin R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUSSIER, Denise. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 1992.
- MACCARIO, Bernard. *Ce que valent nos enfants: l'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse: Milan, 1988.
- MAGER, R. *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris: Bordas, 1986.
- MALGLAIVE, Gérard. Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation. *Pratiques*. Metz, p. 101-16, déc. 1984.
- NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*. Paris, n. 280, p. 47-84, 1990.
- PORCHER, Louis. L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 80, p. 70-76, oct-déc. 1990.
- ROMIAN et al. *Didactique du Français et Recherche-action*. Paris: INRP, 1989. (Col. Rapports de recherches, 2)
- ROPÉ, Françoise. *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris: Editions Universitaires, 1990.