

A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE MIKHAIL BAKHTIN E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Lívia Suassuna (UFPE)

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (Mikhail Bakhtin)

1. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL — ALGUMAS QUESTÕES

Ao longo da década passada, começaram a ganhar corpo, em todo o país, os debates acerca da qualidade do ensino e de suas formas de controle, sobretudo em se tratando de redes públicas. Consolidaram-se, assim, diferentes programas e políticas de avaliação de escolas e/ou redes de ensino, que vieram se somar à tradicional avaliação da aprendizagem, quase sempre centrada no desempenho individual do aluno.

Muitos estudos contemporâneos no campo da educação têm focalizado essas práticas avaliativas que se dão tanto dentro quanto fora da sala de aula. Na verdade, o tema da avaliação e seus resultados se enquadra numa discussão mais ampla, precisamente aquela que problematiza os paradigmas clássicos da educação e tenta rever

verdades iluministas que sempre nos pareceram tranqüilas e naturais, como as do sujeito fundante, da razão transcendental e do homem natural e universal (VEIGA-NETO, 1994).

Isso porque a ciência clássica, a despeito de seus notáveis avanços e descobertas, não impediu, por exemplo, o fenômeno do fracasso escolar, expresso em altas taxas de evasão e repetência, sobretudo na escola pública brasileira. Historicamente, aliás, a avaliação tem funcionado como mecanismo legitimador desse fracasso: seleciona, de modo unilateral e coercitivo, os “melhores” alunos e exclui, por extensão, aqueles considerados “inaptos”, naturalizando o processo de exclusão social.

DEACON e PARKER (1994), remetendo às idéias de Michel Foucault expostas em *Vigiar e punir*, mostram o caráter disciplinador do exame. Este funcionaria como uma espécie de instrumento pelo qual “se sujeita aquele que é percebido como objeto e se objetifica aquele que é sujeitado”. Os autores também dizem que o exame, com seus mecanismos associados de julgamento e classificação, determina uma padronização dos resultados, minimizando as características particulares dos sujeitos sob observação ou análise.

SARMENTO (1997), em estudo sobre as práticas avaliativas de três escolas diferentes, pôde observar, a despeito de certas particularidades, pontos comuns entre elas. Desses pontos, destacamos alguns que nos pareceram relevantes:

a) a avaliação constitui-se num “ritual impresso na rotina dos alunos”; as atividades, previamente estabelecidas pelas professoras, são distribuídas no tempo escolar de modo invariável;

b) a correção das tarefas é feita de forma mecânica, sem retorno para o aluno quanto ao tipo de erro que ele tenha cometido;

c) o erro é visto como responsabilidade do aluno e é sistematicamente atribuído à falta de atenção;

d) não há preocupação com os interesses, motivações e dificuldades dos alunos; as tarefas são propostas ou interrompidas de modo brusco, sem critério aparente;

e) as tarefas são apresentadas como um dever a cumprir, sem diálogos ou questionamentos e têm o papel de manter as crianças ocupadas durante todo o tempo;

f) são constantes as ameaças de castigo ou privação; a avaliação, nesse sentido, funciona como um recurso para manter a ordem, na medida em que se explicita constantemente a relação entre ela e a possibilidade de aprovação ou reprovação do aluno;

g) as professoras valorizam aspectos secundários do desempenho dos alunos, tais como letra bonita, caderno limpo, capricho... etc.;

h) as provas são o instrumento preferencial de avaliação e enfatiza-se a nota como um dado em si mesmo;

i) nos exames, os alunos devem repetir o que foi ensinado, restando pouco ou quase nenhum espaço para a criatividade;

j) a avaliação é encarada como uma atividade rotineira e burocrática e não como parte integrante ou necessidade intrínseca do processo ensino-aprendizagem.

Sarmento, tendo-se utilizado de diversos materiais de análise – entre eles regimentos das escolas e depoimentos de professoras, diretoras e supervisoras –, constatou um significativo desnível entre a prática avaliativa e os discursos sobre a avaliação. Com efeito, embora nestes se fale da importância do desenvolvimento cognitivo do aluno, naquela a ênfase recai sobre o seu comportamento e conduta.

Na conclusão do trabalho, a autora diz que as práticas observadas ilustravam uma avaliação repetitiva, acrítica, fragmentária, classificatória, disciplinar, que tem servido ao controle social do corpo discente (via poder de ameaça), sem que sejam consideradas as raízes sociais do fracasso escolar¹.

Vejamos agora como essas questões se colocam no nosso campo específico de investigação, que é o ensino de Língua materna. Podemos dizer que a avaliação não se configura, efetivamente, como um processo dialógico, reduzindo-se, muitas vezes, a uma mera aferição do conhecimento metalingüístico acabado (nomenclaturas e clas-

¹ Salientamos, todavia, que as conclusões da autora não param aí. Ela tece, em seguida, considerações importantes sobre a relação educação x sociedade, e indica alguns caminhos para a transformação da prática da avaliação. No momento, não aprofundaremos essa discussão.

sificações), ou de verificação de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo).

Esse procedimento remonta à própria origem do ensino de português, que sempre foi pautado nas gramáticas normativas tradicionais, nas quais a língua é descrita como um código estático e acabado, exterior aos sujeitos e descolado dos contextos de uso (daí por que muitos dos exemplos compilados não correspondem à produção lingüística efetiva).

Partindo da conceituação da gramática como “a arte de bem falar e escrever”, os gramáticos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Com poucas variações, os compêndios pedagógicos, em geral, obedecem a uma organização padronizada: conceitos e regras de bom uso, seguidos de exemplos (retirados, via de regra, da literatura) e exercícios de identificação dos elementos gramaticais e correção de frases.

Embora não possamos negar a riqueza de grande parte das descrições gramaticais clássicas, o fato é que as gramáticas têm muitos limites, especialmente se levarmos em consideração as implicações, para o ensino, de sua concepção de língua enquanto código. Os alunos passam a crer que:

- a língua é apenas aquela modalidade descrita na gramática;
- a língua é um conjunto de palavras e frases descontextualizadas;
- só se estuda a língua escrita;
- qualquer uso diferente do prescrito é errado;
- saber a língua é saber a nomenclatura com que se descreve a língua.

Dentro desse quadro, ganhou força (na escola, principalmente) a dicotomia “certo x errado”. O ensino de português se concentra no estabelecimento de formas lingüísticas ideais, modelares, bem como na memorização da metalinguagem gramatical e, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se reduz à verificação da correção lingüística como um conhecimento-em-si, ou da correção com que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação.

Nosso propósito, no presente estudo, é problematizar a prática tradicional da avaliação no âmbito do ensino da língua portuguesa, tomando-a como uma ação discursiva multifacetada. Acreditamos que uma concepção ampliada de avaliação seria benéfica em dois níveis:

a) institucional – na medida em que ela funciona como indutora de políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da aprendizagem e à socialização dos resultados do trabalho escolar;

b) epistemológico – na medida em que propicia uma nova abordagem do erro: ao invés de considerá-lo como uma produção lingüística diferente da estabelecida nas gramáticas normativas, ou mesmo como índice de fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura / escrita, deve-se entendê-lo como uma produção lingüística resultante da relação do usuário com a situação de discurso e do seu nível de conhecimento da língua, gerado pelas situações de ensino e manifestado na forma de um conjunto de hipóteses (que podem ser inadequadas, incompletas, provisórias... etc.)².

O autor em cujo pensamento nos baseamos para a reconceptualização da avaliação é Mikhail Bakhtin. No próximo item deste trabalho, vamos expor, de modo sinótico, algumas de suas idéias sobre a linguagem que tiveram grande repercussão nos estudos sobre a educação em geral e sobre a avaliação em particular.

2. MIKHAIL BAKHTIN E O SÓCIO-INTERACIONISMO

Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Mikhail Bakhtin aponta os limites dos estudos clássicos da linguagem, divididos, segundo ele, em duas grandes tendências: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira tendência tomaria o ato de fala como resultado da criação individual, mera expressão de uma subjetividade dada *a priori*, e a língua como um produto acabado; de

² Nesse sentido, a identificação / interpretação do erro permite não apenas compreender a trajetória cognitiva do aluno e as necessidades de aprendizagem daí decorrentes, como também, e paralelamente, fundamentar a ação do professor.

acordo com a segunda orientação, o centro organizador de todos os fatos da língua seria o sistema lingüístico, caracterizado por ser único para todos os indivíduos, por sua independência em relação aos atos individuais de fala, por sua estabilidade e a-historicidade. Para o autor, nenhuma dessas tendências teria dado conta da ideologia e da dialogicidade da prática lingüística (BAKHTIN, 1986).

Bakhtin concebia a linguagem como atividade, prática social, situada em contextos comunicativos / culturais concretos. Assim, a fala seria socialmente orientada e cada enunciação deveria ser tomada como um elo de uma cadeia ininterrupta de atos de fala. Vale destacar que, para Bakhtin, os diferentes contextos de fala não são justapostos, mas atravessados por conflitos ideológicos, na medida mesma em que a enunciação é de natureza social. Ele afirmava que a interação social é a realidade fundamental da língua (idem, *ibidem*).

A língua enquanto sistema de formas que remetem a uma norma não passa de uma abstração. Os signos, na verdade, são variáveis e flexíveis; é justamente o contexto social que lhes confere sentido. Os enunciados significam não por uma mera conformidade à norma, mas por sua inserção em situações sociais concretas. Essa inserção social do signo lingüístico faz dele um elemento carregado de sentido ideológico, uma vez que o signo, ao refletir a realidade, reflete, juntamente com ela, uma visão socialmente determinada dessa realidade (FREITAS, 1996). Portanto, a palavra é, ao mesmo tempo, portadora de e sujeita a avaliações sociais e juízos de valor.

A natureza social do signo também leva à concepção dos enunciados como objetos culturais e históricos. Cada texto, então, é produto do diálogo entre os muitos outros textos que circulam no mundo da cultura (BARROS, 1999). Os elementos simbólicos estão sempre em relação uns com os outros e com os dados do próprio contexto em que o texto é produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações. Daí o destaque dado à noção de discurso, que envolve fatores estritamente lingüísticos, tanto quanto aqueles mais ligados à enunciação (processo de produção do discurso).

A teoria bakhtiniana toma a linguagem como processo, incorporando a sua exterioridade constitutiva. Assim, compreender o funcionamento da linguagem como fenômeno social / cultural obri-

ga-nos a considerar o papel do contexto extraverbal na sua estruturação. De acordo com Bakhtin, o contexto extraverbal comporta:

- a) a extensão espacial comum aos interlocutores;
- b) o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores;
- c) a avaliação comum dessa situação.

O contexto extraverbal assim entendido não seria uma causa mecânica do enunciado, mas parte constitutiva essencial à estrutura de sua significação (BRAIT, 1999).

Um outro conceito de grande relevância dentro do pensamento de Bakhtin é o de dialogismo, considerado pelo autor como característica essencial da linguagem, princípio constitutivo do discurso e condição do seu sentido. A fala incorpora e representa os discursos de outros; por outro lado, pressupõe e implica a réplica, a contrapalavra. É dialogicamente que se produz e se compreende o sentido. Desse modo, a intertextualidade (o cruzamento de textos que se remetem uns aos outros num dialogismo inconcluso) não é uma propriedade derivada do discurso, mas uma dimensão fundante, da qual o texto deriva (BARROS, 1999).

O locutor do discurso pertence a uma comunidade lingüística definida, mas não recebe dela a língua como instrumento acabado, pronto para ser usado. Ele penetra numa corrente de comunicação verbal; por isso, não temos, no universo da linguagem, um sujeito centrado, individual, mas vozes sociais que se cruzam, negam, afirmam, perpassam, retomam... indefinidamente. O sujeito da linguagem, longe de ser o falante-ouvinte ideal dos modelos formalistas da lingüística, constitui-se heterogeneamente, desloca-se permanentemente no contexto enunciativo, formula sentidos interdiscursivamente. O eu só existe na relação com o tu, a partir do diálogo com os outros eus.

Quando, nas diversas situações enunciativas, o eu formula seu discurso, realiza operações de seleção determinadas por juízos de valor, pela imagem e pela palavra do outro. As palavras dos outros tecem o discurso individual. Do mesmo modo, o interlocutor, ao receber o discurso do locutor, assume diante dele alguma posição, ela-

bora juízos de valor para compreender a palavra do outro, o que faz da compreensão também uma ação dialógica.

A consciência do sujeito da linguagem – seja locutor, seja interlocutor – começa a operar na medida em que ele se inscreve na cadeia discursiva. Daí Bakhtin sustentar a idéia da alteridade como condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu; a própria palavra é também a palavra dos outros.

Locutor e interlocutor, seres de linguagem, dotados de uma consciência ativa e responsiva, constituem-se exatamente na interação social, em meio a uma rede complexa de relações sociais; não são, pois, indivíduos isolados que apenas atualizam um sistema abstrato de regras ou expressam um conteúdo interior. Locutor e interlocutor são indivíduos socialmente organizados, constituídos e inseridos em situações históricas dadas (FARACO, 1996).

O uso da linguagem implica a existência desses sujeitos concretos, dotados de emoções, intenções, ideologias e vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede de alguém e vai para alguém. A significação, na verdade, constrói-se na e pela enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos.

Essa relação constitutiva entre locutor e interlocutor é contrapartida da dupla face da palavra; esta é

... determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (...). A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Vê-se, aqui, o papel que Bakhtin atribuía ao outro na construção do sentido, já que a palavra é função da pessoa do interlocutor.

A realização do signo na enunciação é determinada pelas relações sociais e o enunciado, como já se viu, é produto da interação

de sujeitos socialmente organizados. O centro organizador da enunciação está situado, portanto, no meio social que envolve os indivíduos e não nos indivíduos ou no sistema lingüístico em si mesmos.

No conjunto das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, podemos encontrar ainda idéias muito férteis acerca da questão da consciência. Também na discussão acerca desse tema, encontramos a força do social. Os signos funcionariam como elementos mediadores da relação homem-mundo e seriam, dessa forma, o material da consciência. Como a palavra só emerge no terreno interindividual, sua significação se produz na dinâmica mesma da interlocução. A expressão do indivíduo – socialmente dada – exerce efeito sobre a atividade mental, estruturando a vida interior (BAKHTIN, 1986).

A atividade mental é concebida por Bakhtin como um território social. A consciência se produz no processo de assimilação da experiência e da palavra alheia, através da comunicação; não há signo interno da consciência que não tenha sido engendrado socialmente (FREITAS, 1996). Numa visão avançada para seu tempo, Bakhtin sustentava que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação, a tal ponto que o grau de consciência, clareza e acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN, 1986).

No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica do funcionamento da língua no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas (e quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso, mais conhecimentos lingüísticos eles constroem). Por extensão, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade, funcionando como um mecanismo efetivo

de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que também ela seja concebida e praticada como discurso / interação.

3. A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA

Neste último item, teceremos considerações sobre as implicações do pensamento de Mikhail Bakhtin para a avaliação escolar, não sem antes discutir algo acerca do sujeito da linguagem / da aprendizagem. Parece-nos correto reafirmar como válido, no interior do processo de ensino de língua, o postulado da heterogeneidade. Assim, temos sujeitos em permanente deslocamento, tecendo, com palavras suas e outras, o seu discurso.

A intersecção de vozes significa que o lugar de onde o sujeito fala é também constituído de forma heterogênea: os alunos não escolhem de modo totalmente livre o que dizer dentro da escola; antes, suas posições são desenhadas por outras falas, que são, por sua vez, parte de sua memória. Por isso se pode afirmar que qualquer discurso resulta de um trabalho sobre outros discursos, que a palavra do enunciador é habitada por outras (MAINGUENEAU, 1997). Além do mais, as posições não são definidas estática e definitivamente, uma para cada sujeito. Na verdade, trata-se de lugares e posições instáveis, por entre os quais o mesmo sujeito se move.

O sujeito do discurso é ainda atravessado por identidades imaginárias e pela ideologia. No entanto, não achamos que imagens e ideologias assujeitem totalmente o sujeito. Estamos aqui, nesse aspecto, em conformidade com a idéia de GERALDI (1995), segundo a qual o sujeito nem é fonte absoluta do sentido, nem, por outro lado, porta-voz da hegemonia discursiva de seu tempo. O mesmo autor, em outro trabalho, refletindo sobre a condição de agente do sujeito do discurso, indaga:

Como defender a existência de agentes, reconhecendo-se as constrições próprias dos processos, relações e instrumentos de produção disponíveis e sem os quais não há diferença possível? (1996, p. 18).

E, adiante, formula uma resposta:

“Para um projeto que queira ao mesmo tempo conhecer a repetição e a criação num mesmo espaço de produção, é crucial definir, e se impossível, desenhar ou no mínimo dar-se uma teoria do sujeito. Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social (...). Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.” (*idem, ibidem*, p. 18-19).

Logo, trata-se de um sujeito disperso, que assume uma pluralidade de formas, posições e funções; que, articulando discursos e visões de mundo, trabalha sobre e com a linguagem para constituir o seu próprio discurso.

Isso tudo nos conduz, como já indicado, a uma outra reflexão: aquela que se há de fazer sobre as implicações da teoria dialógica para a avaliação.

Primeiramente, ela permitiria pôr em questão a forma de atuação universalizante da escola (aluno ideal, conteúdo fetichizado, avaliação padronizante), em franca contradição com o primado da heterogeneidade do discurso, da língua, dos sentidos e do próprio sujeito.

Em segundo lugar, retomamos a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro constitui o fundamento de toda discursividade (BAKHTIN, 1986). Avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno³. Não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro instituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas.

A teoria interacionista também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir

³ O termo *dialogar*, aqui, tal como sugerido pelo próprio Bakhtin, deve ser entendido em sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face.

lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Em quarto lugar, o interacionismo, em termos metodológicos, contempla os gestos de interpretação postos no processo de ensino, que tanto podem ser do aluno (em seu trabalho contínuo de interpretação e reinterpretação do conhecimento), quanto do professor (em seu trabalho de compreensão da relação aluno-conhecimento). Isso porque a multiplicidade de leituras possíveis, a polissemia constitutiva do texto têm como sustentação a textualidade enquanto matéria discursiva.

Outro aspecto positivo dessa teoria é que o conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno (PFEIFFER, 1995). Por outro lado, podemos encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo x errado; não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não nos enganemos: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também restrições simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção / circulação do conhecimento (ORLANDI, 1998a, 1998b).

A contribuição do sócio-interacionismo para a avaliação está também em que ele pôde mostrar a escola como espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração da experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciador para a de sujeito autor) na relação com a linguagem (ORLANDI, 1988, 1998a).

Outro pressuposto a ser assumido é o da pluralidade do signo, pressuposto, aliás, que é correlato da heterogeneidade do su-

jeito (BAKHTIN, 1986). Desse modo, os signos mobilizados pelo aluno são indicadores de seu nível de consciência e conhecimento, que resulta do ininterrupto processo de interação no qual ele internaliza a linguagem e se constitui como ser social (GERALDI, 1996).

Algo semelhante é sugerido por BATISTA (1997). O autor comenta que, no modelo de escola e de ensino vigente hoje, a dispersão e a heterogeneidade do discurso tendem a ser reduzidas e homogeneizadas. Ele também destaca a natureza corretiva do ensino e sua influência nos resultados, uma vez que essa supervalorização do certo conforma a relação do aluno com a língua, levando-o a internalizar o "olhar corretivo do professor". Diante disso, o autor destaca a importância de se tentar compreender o conhecimento que os alunos constroem na sua relação com a linguagem e com a atividade discursiva em sala de aula.

Esta, por seu turno, deve ser entendida como lugar de produção / circulação de sentidos. Caberia ao professor, então:

- a) assumir-se como interlocutor dos alunos;
- b) encarar a fala dos alunos como resultante de visões de mundo e saberes prévios;
- c) aceitar a provisoriedade e o ineditismo do discurso; introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos;
- d) desestabilizar automatismos já estabelecidos em seus processos de leitura.

Essas atitudes avaliativas não devem ser entendidas nem como receita, nem como objetificação do professor: para além disso, elas informam, ao nosso ver, um posicionamento coerente com a concepção de linguagem enquanto interação. O espaço da sala de aula destina-se mais ao confronto e reelaboração dos discursos aí produzidos e postos em circulação, do que a um mero trabalho que permita apenas a sua emergência.

Os textos dos alunos, ao invés de corrigidos, "higienizados" (JESUS, 1995), não de ser expandidos, juntamente com seu conhecimento em geral, e sobre a língua, particularmente⁴. Com relação a esse último aspecto, diz GERALDI (1995):

⁴ Maingueneau (1997) lembra a dualidade radical da linguagem, a um só

... a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (p. 217).

Tal procedimento exige que nós, professores, favoreçamos o acesso aos (e a produção dos) mais diferentes discursos, fazendo deles leituras ampliadas, redirecionando-os em função de nossas referências, entre elas as profissionais, as quais implicam, obrigatoriamente, recortes e intervenções de natureza didática⁵. A escola, sugere ORLANDI (1998a), é lugar de se experimentar sentidos, de se expor os sujeitos às situações do dizer, com seus muitos efeitos. As formulações “erradas” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor.

Em suma, a aula de português é um momento de produção / constituição de discursos e sujeitos, heterogêneos por definição. E, se a escola (e, dentro dela, a avaliação) não é suficiente para isso, é, no entanto, radicalmente necessária.

tempo integralmente formal e integralmente atravessada por embates subjetivos e sociais.

⁵ Essa idéia de uma leitura ampliada também está em Maingueneau (1997): “... o texto não é um estoque inerte que basta segmentar para dele extrair uma interpretação, mas inscreve-se em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados por antecipações, reconstruções de suas respectivas imagens, imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva.” (p. 91).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999, p. 01-09.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999, p. 11-27.
- _____. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 97-110.
- EVANGELISTA, A. A. M. e outros. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE (Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita) – FAE / UFMG, vol. 3, ano 2, out./1998.
- FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. Em: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 113-126.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. Em: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 165-188.
- _____. *Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. Discurso e sujeito. In: _____. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1996, p. 09-23.

- _____. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes / Ed. da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998a, p. 07-24.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP, 1998b, p. 203-212.
- _____. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PFEIFFER, C. *Que autor é este?* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- SARMENTO, D. C. (coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 225-246.