

# O gênero textual *itens avaliativos de prova*: coerência entre o prescrito e o avaliado

Mara Lúcia Castilho<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar itens avaliativos da prova, na perspectiva do gênero textual. Tem como objeto os itens da prova de Letras do ENADE 2008, aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e itens da Avaliação Multidisciplinar Cumulativa (AMC), aplicada pelo Centro Universitário de Brasília, a estudantes do quarto semestre do curso de Letras. Tem por finalidade verificar se as habilidades e competências previstas nos documentos oficiais para a educação brasileira e nos referenciais das avaliações em larga escala aplicadas pelo Governo são encontradas nos itens avaliativos elaborados no UniCEUB. A fundamentação teórica enfatiza a teoria sociointeracionista da linguagem como forma de auxiliar a compreensão das práticas de ensino dos professores e a elaboração do gênero textual, item avaliativo de prova. Assim, o trabalho foi subsidiado pelas teorias sociointeracionista da linguagem e dos gêneros textuais, e por reflexões sobre a organização de avaliações da aprendizagem. Para tanto, foram analisadas as competências e habilidades requeridas dos estudantes em quatro questões do componente específico da prova do ENADE de 2008, aplicada aos estudantes de Letras, e em quatro questões da AMC do UniCEUB, realizada no primeiro semestre de 2009, todas escolhidas aleatoriamente. A análise considerou os seguintes aspectos: a contextualização do item avaliativo, a utilização de verbos que expressassem as habilidades requeridas nos itens avaliativos e a comparação destas com as habilidades e as competências propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras. As habilidades e competências requeridas pela prova do ENADE parecem avaliar se o aluno é capaz de interagir com outros interlocutores e realizar a escolha correta a partir de suas práticas discursivas e sociais.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do curso de Letras do UniCEUB e coordenadora da Comissão Própria de Avaliação, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Linguagem. Item avaliativo.

## 1 Introdução

As reflexões sobre o ensino da leitura e da produção de textos não são objeto somente da educação básica. Essas ponderações conquistaram todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior, e as teorias linguísticas têm embasado os estudos sobre as questões que envolvem a língua e o ensino. Essas teorias extrapolam a visão estruturalista da língua e entendem que a concepção sociointeracionista da linguagem possibilita a interlocução do processo de ensino e de aprendizagem.

Na educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referência de qualidade para os ensinos Fundamental e Médio da educação brasileira, organizados em 1998, propõem que, no ensino de língua materna, o texto seja considerado uma unidade privilegiada no trabalho pedagógico. Sob essa perspectiva, o texto é considerado uma unidade significativa que se constitui historicamente e, nesse processo, incorpora os papéis sociais do contexto e dos interlocutores (CORROA, 2006). Nesse sentido, o conceito de linguagem é entendido “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A concepção de língua e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem tomaram outra dimensão e passou a ser elemento chave para a produção de sentidos a partir de seu objeto de trabalho, o texto.

Na educação superior, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação no Brasil incorporaram a noção de competências e habilidades para nortear a elaboração dos projetos dos cursos de formação de professores. A noção de competência linguística é inerente a essa proposta, uma vez que é a partir da linguagem que o pensamento é formado e a partir dele a visão de mundo dos indivíduos.

As pesquisas voltadas para a leitura e a produção de textos têm sido embasadas, entre outras, nas propostas da Linguística Aplicada, que recomenda o uso de gêneros discursivos no ensino a partir da concepção teórica de Bakhtin (2003), e que entende que os gêneros discursivos são formas típicas de enunciados que se concretizam com finalidades específicas em diversas situações de interação social.

Os textos organizados para as políticas públicas em educação no Brasil, norteadores dos trabalhos na educação básica e na superior, consideram que o cidadão e o profissional são sujeitos sociais e, como tal, interagem com o outro.

A proposta dos sistemas avaliativos do Governo está fundamentada no princípio interacionista da linguagem e propõe que os itens avaliativos sejam elaborados de forma a levar o aluno a articular competências e habilidades que envolvem, entre outras, competências linguísticas e acontecimentos da realidade de forma que aplique outras competências adquiridas ao longo das séries escolares. Entre os instrumentos dos sistemas de avaliação da educação, podemos citar a Prova Brasil, que avalia as habilidades dos estudantes de 4ª e 8ª séries em Língua Portuguesa e Matemática; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica; e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Os resultados dessas avaliações têm proporcionado adaptações curriculares nas instituições de educação dos diferentes níveis de ensino. Seus resultados também têm sido objeto de estudos para investigar a coerência entre as propostas dos documentos oficiais para a educação brasileira e a realidade do ensino e das avaliações da aprendizagem.

A fim de compreender a dificuldade dos alunos da educação superior em expor seus conhecimentos a partir do que é solicitado nas questões das avaliações de aprendizagem, Fonseca (2002) realizou estudo sobre o gênero textual *questões discursivas de provas*. Um dos objetivos do trabalho foi caracterizar o gênero textual *questões discursivas de provas* em seus aspectos linguístico, textual e discursivo.

sivo e propor uma sequência didática voltada para o ensino e a aprendizagem de questões discursivas de provas. Outro objetivo foi propor uma sequência didática voltada para a capacitação dos docentes no que se refere à elaboração de questões discursivas de provas, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita desse gênero discursivo, a fim de que os alunos pudessem expor seus conhecimentos a respeito do que era solicitado nos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Os resultados do trabalho de Fonseca (2002) mostraram que existe diferença entre as questões cobradas nas avaliações de larga escala realizadas pelo Governo e aquelas aplicadas pelos professores dos cursos de graduação pesquisados. A autora entende que se faz necessário que os professores reflitam sobre a forma de elaborar itens avaliativos, de modo a cobrar as habilidades e competências previstas nos sistemas de avaliação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências que, de acordo com Perrenoud (2000), é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Tomando-se como referência as propostas dos documentos norteadores dos currículos e das matrizes curriculares para a educação brasileira, este trabalho tem como objetivo analisar o gênero textual *itens avaliativos* do ENADE 2008 de Letras, aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e da Avaliação Multidisciplinar Cumulativa (AMC), aplicada pelo Centro Universitário de Brasília em estudantes do quarto semestre do curso de Letras. Tem por finalidades refletir se as habilidades e competências previstas nos documentos oficiais para a educação brasileira e nos referenciais das avaliações de larga escala aplicadas pelo Governo são encontradas nos itens avaliativos elaborados pelos professores da educação superior, e compreender de que maneira a teoria sociointeracionista da linguagem pode auxiliar as práticas de ensino dos professores e a elaboração do gênero textual *item avaliativo de prova*.

## 2 O ENADE e a AMC

A partir da década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sentiu necessidade de avaliar a qualidade do ensino brasileiro a partir da aplicação de avaliações de larga escala. Essas avaliações têm como objetivos informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos que avaliam (KLEINS; FONTANIVE, 1995).

A técnica de obtenção de escalas para proceder a essas comparações é baseada na Teoria da Resposta ao Item (TRI), que supõe que o desempenho do aluno em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes, não observáveis diretamente no discente. As variáveis são chamadas de proficiências ou habilidades. Nesse sentido, para organizar a avaliação, é necessário especificar as habilidades desejadas e se o processo de planejamento dos testes combina os conteúdos curriculares e as habilidades hierarquizadas em níveis de complexidade a partir do que se espera que o aluno saiba e seja capaz de fazer. Em geral, procura-se reunir itens para os quais se supõe que certa proficiência ou habilidade é dominante. Os itens podem ser do tipo binário (questão objetiva), certo ou errado, como, por exemplo, na múltipla escolha, ou do tipo polítomos (questão discursiva), como em questões onde o aluno tem que escrever a resposta e esta é classificada em uma de várias categorias ordenadas, que variam de errado a correto (KLEINS; FONTANIVE, 1995).

A TRI adquiriu um papel muito importante no processo de avaliação educacional por possibilitar que se estabeleça a probabilidade da resposta correta dada a um item a partir da relação entre as características daquele item e da habilidade do respondente. Nessa perspectiva, as questões avaliativas são intituladas *itens avaliativos*.

O ENADE é um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores

ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Os cursos avaliados pelo ENADE são organizados em três grandes grupos: ciências da saúde, licenciaturas e ciências exatas, e ciências sociais aplicadas. A prova é aplicada trienalmente aos cursos alocados em cada um desses grupos e é composta por dez questões de formação geral, sendo duas discursivas e oito objetivas, e trinta do componente específico de cada área do conhecimento, sendo três discursivas e vinte e sete objetivas.

No caso do ENADE de Letras 2008, a Portaria Inep nº 131, de 07 de agosto de 2008, estabeleceu os parâmetros para a elaboração das questões do componente específico que tiveram como referência o perfil do profissional que consta das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras, a fim de avaliar se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes habilidades e competências:

- I domínio da norma culta da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita;
  - II uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação;
  - III reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico;
  - IV visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
  - V percepção de diferentes contextos interculturais;
  - VI domínio de teorias de aquisição de línguas e de metodologias de ensino de línguas e literaturas;
  - VII uso das tecnologias da informação e da comunicação.
- (BRASIL, 2008).

Para tanto, levou em consideração os referenciais avaliativos dos conteúdos do componente específico da área de Letras, conforme seguem:

- I Estudos linguísticos:
  - a) formação histórica interna e externa da língua portuguesa;
  - b) aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da língua portuguesa;

- c) aquisição da linguagem oral e escrita;
  - d) processos de leitura e produção de textos;
  - e) sociolinguística;
  - f) psicolinguística;
  - g) linguística textual e análise do discurso.
- II Estudos literários:
- a) conceitos de literatura e cultura;
  - b) texto, contexto e intertextualidade;
  - c) especificidade da linguagem literária;
  - d) inter-relações da literatura com outros sistemas culturais e semióticos;
  - e) literatura e recepção.
- III Formação profissional:
- a) teorias de aquisição de língua materna;
  - b) teorias e métodos de ensino e aprendizagem de literatura e de língua materna;
  - c) tecnologias da informação e da comunicação;
  - d) ensino reflexivo (BRASIL, 2008).

A Avaliação Multidisciplinar Cumulativa (AMC) é um dos instrumentos da autoavaliação institucional do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e tem a finalidade de diagnosticar, por meio do desempenho dos alunos em fase que antecede ao ingresso nos estágios profissionais, as condições de aprendizagem adquiridas nas disciplinas ministradas pelo curso até essa etapa. A prova é aplicada semestralmente e é composta por trinta e duas questões objetivas e duas discursivas, todas sobre o componente específico, elaboradas de acordo com as competências e as habilidades previstas no projeto pedagógico do curso para serem desenvolvidas até o semestre de sua obrigatoriedade, quarto semestre no caso do curso de Letras. As competências e habilidades previstas no Projeto do Curso para a Formação do Profissional de Letras são as seguintes:

- 1 Tenha domínio suficiente para uma boa utilização das línguas portuguesa, inglesa e espanhola em suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- 2 Compreenda, avalie e produza textos de variados gêneros em sua estrutura, organização e significado, empregando o nível de linguagem mais adequado a cada situação de comunicação;
- 3 Tenha uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;

4 Tenha consciência do desdobramento de sua prática docente, não apenas como ensinador de conteúdos programáticos, “mas também pela qualidade da formação do aluno” (PCN, Letras);

5 Reconheça os textos formadores da Literatura Brasileira que constituem a nossa herança cultural e apreenda criticamente as obras literárias por meio do contato direto e pela mediação das produções críticas e de teorias literárias;

6 Tenha adquirido uma formação humanística e uma visão holística, internalizando valores como responsabilidade social, justiça e ética;

7 Tenha domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

8 Saiba intervir de forma significativa para promover mudanças em sua própria prática pedagógica, buscando, permanentemente, a educação continuada;

9 Esteja preparado, como professor qualificado e consciente, para refletir analítica e criticamente quanto à linguagem, compreendendo-a como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico (UniCEUB, 2009).

A organização da prova é de responsabilidade da coordenação do curso e as questões são elaboradas pelos professores que ministram aulas nos componentes curriculares, que têm como referência avaliativa os conteúdos e os objetivos previstos nos respectivos planos de ensino, organizados a partir do programa de cada disciplina. Não foi possível encontrar um referencial avaliativo de conteúdos sistematizados para a AMC, como o foi com o ENADE. Para realizar a análise proposta neste estudo, consideraram-se os mesmos referenciais previstos para o ENADE.

Sabe-se que o parâmetro para a elaboração dos itens avaliativos do ENADE são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, que se fundamentam em competências e habilidades imprescindíveis à formação do profissional, e que os projetos dos cursos ministrados pelas instituições de ensino brasileiras são organizados com base no mesmo documento. Todavia, esse estudo não se deteve à análise comparativa entre o perfil do profissional do Projeto Pedagógico do Curso de Letras que realiza a AMC e as competências e habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A base do estudo foi a análise comparativa entre as questões elaboradas para o ENADE e para a AMC, a fim de verificar se os docentes do curso de Letras do UniCEUB utilizam os referenciais avaliativos



do ENADE e os conceitos de ensino e linguagem na elaboração das questões que compõem a AMC.

### **3 Os gêneros textuais e a teoria sociointeracionista da linguagem**

Os PCNs apresentam uma proposta que privilegia o texto enquanto unidade de trabalho pedagógico em Língua Portuguesa que se compromete com teorias que implicam o redirecionamento, tanto da postura do professor, quanto de sua prática em sala de aula, porque entram em ação novos conceitos e conhecimentos (COROA, 2006). A partir da divulgação dos parâmetros que norteiam o ensino brasileiro, mais especificamente o ensino de língua materna, as discussões que envolvem o trabalho com texto, com a leitura e com a produção de textos têm conquistado todos os níveis de ensino.

A proposta dos PCN está voltada para aulas de leitura e produção de textos, com base em gêneros textuais adequados e úteis à realidade social dos estudantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras propõem que o profissional seja capaz de refletir, analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico. Percebe-se que ambos os documentos se voltam para as teorias sociointeracionistas da linguagem.

As preocupações com o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer nível de ensino, inclusive o superior, têm se voltado para a utilização de atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e construção de sentido. Coroa (2006) leva-nos a refletir que, como objeto de trabalho da prática docente, a concepção de língua adotada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem interfere na interação com os discentes e desses na construção de sentidos de textos.

De acordo com Koch (2006), a concepção de língua está vinculada à concepção de sujeito da linguagem. Assim, na concepção de língua como representação do pensamento, o sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade, de

suas ações e de seu dizer. O texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, cabendo ao leitor/ouvinte apenas captar a representação mental do produtor, desempenhando um papel passivo diante do texto. Na concepção de língua como instrumento de comunicação, o texto é visto como produto da codificação. O papel do leitor também é passivo. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, o texto é considerado o lugar da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Para a autora, a concepção de língua como interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, aquele que participa ativamente da definição da situação na qual se acha engajado. Dessa forma, o processo interativo contribui para a construção de sentidos das práticas discursivas. Koch (2006) se utiliza do pensamento de Bakhtin para dizer que o evento comunicativo é necessariamente dialógico, de interação entre sujeitos sociais. De acordo com Marcuschi (2006), a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade.

Segundo Koch (2006), a concepção sociointeracional de linguagem percebe a “interação” entre sujeitos sociais ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Marcuschi (2006) entende que a língua assume formas de organização que correspondem à atuação social dos falantes em suas interações. Essa diversidade de atividades linguísticas se organiza em formas textuais, chamadas gêneros textuais, que se transformam em instrumento de ação social.

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos por integrantes da atividade humana. De acordo com o autor, os enunciados que se repetem em situações específicas e com características relativamente estáveis de enunciados são denominados *gênero de discurso*. E ressalta ainda Bakhtin (2003), que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são inúmeras pelas possibilidades inesgotáveis das atividades humanas.

Para Marcuschi (2006), os textos se materializam em formas as mais diversas e funcionam dos modos mais diversificados em situações sociais do dia a dia. Essas materializações de textos ele intitula *gêneros textuais* e, segundo o mesmo autor, apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por

composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação social, institucional e técnica.

De acordo com esses autores, a utilização de gênero textual e seus diferentes tipos textuais possibilita ao usuário a prática da linguagem e a aquisição de habilidades para produzir textos que privilegiem aspectos linguísticos e ampliem sua competência discursiva, inerentes à atuação de qualquer cidadão. Na perspectiva interacional da linguagem, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, não sendo algo que preexista à interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006).

Nesse sentido, os textos se organizam dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, as quais geram usos sociais que os determinam. Sendo assim, pode-se dizer que as avaliações de aprendizagem são um gênero textual por apresentarem um padrão sociocomunicativo característico, definido por composições funcionais, cujos objetos enunciativos e estilos são realizados concretamente na interação social entre professor e aluno, e são realizadas no cotidiano das atividades educacionais com funções específicas de diagnosticar o desempenho de estudantes, constituídas de enunciados relativamente estáveis. Para Marcuschi (2006), os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades. Para o autor, os nomes dos gêneros são aplicados de acordo com o propósito comunicativo ou função, de acordo com a forma estrutural, conteúdo, meio de transmissão, contexto situacional etc. Dessa forma, pode-se encontrar um gênero textual dentro de outro gênero textual. As avaliações da aprendizagem são constituídas de perguntas objetivas e/ou discursivas, cada uma com suas características e com objetivos diferentes, que se materializam na forma de item avaliativo, que podem ser classificados como gênero textual *item avaliativo de prova*.

Esse gênero textual pode mobilizar várias operações cognitivas e habilidades intelectuais, o que requer destreza do professor em redigir os itens avaliativos,

a fim de que os estudantes compreendam o que está sendo requerido deles. Há estudos sobre a utilização das provas do Exame Nacional de Cursos, como o de Machado (2000) e o de Fonseca (2002), que concluem que o sucesso dos alunos submetidos a avaliações de aprendizagem depende da realização adequada de diferentes operações de linguagem. A compreensão e aplicação dos conceitos socio-interacionistas da linguagem podem auxiliar as práticas de ensino dos professores.

A elaboração do gênero textual *item avaliativo de prova* requer habilidades de leitura e construção de sentido por parte do professor, o que implica o conhecimento de aspectos linguísticos, textuais e discursivos. A contextualização das questões torna-se inerente à solicitação de habilidades diversificadas.

#### **4 Sobre a avaliação da aprendizagem**

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e da proposta dos PCN para o ciclo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio permitem identificar que esses documentos parecem convergir para que o ensino esteja voltado para o conceito interacionista da linguagem, na intenção de permitir que os discentes estejam habilitados a compreender, avaliar e produzir textos de variados gêneros em sua estrutura, organização e significado, empregando o nível de linguagem mais adequado a cada situação de comunicação.

Outro ponto desses documentos que apresenta semelhança é a concepção de avaliação de aprendizagem. Para os PCN, “[...] os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos” (BRASIL, 1998, p. 63).

Considerar critérios de forma conjunta pode ser compreendido como comandos contextualizados, ou questões contextualizadas. Para Fonseca (2002), questão contextualizada é aquela que apresenta uma situação para que a ela se aplique o conhecimento. *Questão contextualizada* pode ser definida como a que leva em consideração a identificação e a articulação de informações internas e externas

ao comando, a realização e a validação de inferências e antecipações, a apropriação das características dos gêneros textuais nos itens avaliativos.

Esses debates têm feito com que o processo de avaliação ocupe a agenda de diversas instituições de ensino, principalmente a partir da década de 1990, quando a avaliação passou a fazer parte das políticas governamentais para aferir a qualidade do ensino brasileiro em todos os níveis por meio das avaliações de larga escala. Há muitos estudos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem como, por exemplo, os de Sousa (1997), Saul (2000), Vilas Boas (2001), Castanho (2000) e Chaves (2004). Seus objetivos, entre outros, são conhecer as práticas avaliativas empregadas pelos professores, com a finalidade de nortear a prática docente.

A pesquisa realizada por Vilas Boas (2001) investigou o tratamento dado ao tema avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal. O trabalho permitiu conhecer se o processo avaliativo assumido na educação básica leva em consideração a concepção formativa da avaliação, entendida como aquela que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola. Nessa concepção, o ofício do aluno orienta a organização do trabalho pedagógico em regime de co-responsabilidade (VILAS BOAS, 2001).

Castanho (2000, p. 161), ao abordar os movimentos pedagógicos na pós-modernidade, chama à reflexão sobre “[...] a validade dos instrumentos pedagógicos oriundos da modernidade, entre eles a avaliação”. Essa reflexão possibilita analisar a prática pedagógica do professor não desvinculada da prática discente. Pelo contrário, se há dois atores no processo, cabe a cada um uma ação não desarticulada na construção do conhecimento.

Hadji (2001), ao discorrer sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a construção e a comunicação do referente, a partir da elaboração dos itens avaliativos, diz que o objeto de avaliação não deve ser situado nas operações intelectuais ou nos saberes privilegiados pela escola, em uma perspectiva de formação geral, mas nas tarefas socialmente significativas no que diz respeito a competências funcionais que se exercerão em situação de trabalho. Sugere que o processo seja realizado por meio de situações de aprendizagem, designadas situação-problema. Para

tanto, esclarece que a dificuldade principal do processo é especificar os critérios de realização pertinentes e significativos.

Pode-se dizer que a utilização de situações-problema em itens avaliativos requer que os referenciais avaliativos sejam estabelecidos previamente, conforme prevê a TRI na avaliação de habilidades e competências específicas. O entendimento de Hadji (2001) sobre tarefas socialmente significativas parece convergir para as ideias de Bazerman (2005) sobre a utilização de gêneros textuais, que emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados, com vistas a seus propósitos práticos. O autor propõe três conceitos para auxiliar a compreensão de como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas. Entre eles estão: o *conjunto de gêneros*, que é a coleção de tipos de textos que uma pessoa tende a produzir em um determinado papel; o *sistema de gêneros*, que compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada; e o *sistema de atividades*, que são os sistemas de gêneros em que as pessoas estão envolvidas e que organizam o trabalho em sala de aula.

Para Bazerman (2005, p. 34), o desenvolvimento de atividades com textos que apresentam situações-problema pode viabilizar a construção de conhecimento e a avaliação de habilidades dos estudantes:

Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos fins em si mesmo. Na esfera educacional, a atividade dirige seu foco para questões tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas; como as atividades instrucionais viabilizam a construção de conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apóiam e estruturam a aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas.

Sobre o trabalho com situações-problema, Perrenoud (2000) entende que esse procedimento mobiliza certo número de parâmetros que devem ser dominados para sua resolução, o que permite avaliar a aprendizagem de forma mais

sistêmica. Para Macedo (2005), no contexto de avaliação da aprendizagem, uma situação-problema define-se por um item avaliativo que coloca um problema em forma de pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para respondê-la, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrer às habilidades (ler, comparar, interpretar etc.) para decidir pela alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

As reflexões proporcionadas por esses autores acompanham as ideias de Ronca (1991) sobre avaliação. Para o autor, a prova é a maneira como o professor encara a sua relação com os alunos, com o conteúdo de sua ciência, ou o conteúdo de sua disciplina. Ele “batizou” de prova operatória aquela elaborada para verificar se o aluno, de posse de conteúdos básicos, sabe pensar, argumentar, contrapor a partir da leitura e compreensão das questões. Para tanto, é necessário clareza no enunciado e zelo na apresentação de orientações básicas para que provoque no aluno um sentimento de confiança.

Pode-se dizer que os conceitos sobre avaliação da aprendizagem expostos acima ratificam os elementos da teoria interacionista da linguagem e indicam a necessidade de os professores atentarem para novas práticas pedagógicas.

No que se refere às avaliações de larga escala aplicadas pelo Governo para aferir o desempenho dos alunos, Cunha (2000, p. 189) “[...] percebe que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade”. Significa dizer que essas avaliações repercutem no sistema educacional de forma a proporcionar reflexões e até mudanças metodológicas. Na visão de Cunha (2000, p. 184), esse processo tem possibilitado o entendimento de que o aluno tem de ser formado para ser:

[...] capaz de pensar, de transitar nas idéias, de interpretar a informação disponível, de construir alternativas para dominar processo que leve a novas investigações, de desenvolver o espírito crítico e tantas outras habilidades extremamente necessárias, na ciranda das novas demandas do mundo atual. [...]

Os procedimentos avaliativos incluirão atividades em que o conhecimento acumulado é posto à disposição dos alunos, não para que estes o memorizem, mas para que demonstrem ser capazes de com ele interagir.

A proposta das avaliações de larga escala utilizadas pelo poder público é utilizar *questões contextualizadas*, voltadas para os acontecimentos da atualidade, fazendo com que o aluno pense, raciocine e formule respostas de acordo com o que aprendeu e vivenciou. Nesse sentido, a proposta está voltada para a concepção de linguagem de acordo com o entendimento de Koch e Elias (2006), que requer a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação.

Utilizar práticas pedagógicas e avaliativas sob essa perspectiva requer que os docentes tenham conhecimento acerca de competências e habilidades, conforme propõem os documentos oficiais norteadores da educação brasileira.

Sobre competência, Ropé e Tanguy (1997) entendem que não é possível se ter uma definição conclusiva, uma vez que o entendimento está associado às noções de desempenho e eficiência em cada uma das diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho, a educação e a formação profissional, mas que o discurso pedagógico as evoca como práticas inovadoras que devem nortear o ofício do docente e os saberes que devem estar inseridos nos programas de uma determinada disciplina ou currículo. De acordo com o documento base do ENEM (BRASIL, 2002, p. 11):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

A elaboração de itens avaliativos a partir de competências e habilidades pré-estabelecidas pode ser realizada por meio de alguns verbos, conforme sugere Fonseca (2002), que se apoiou na relação de verbos especificadores do comporta-



mento que se deseja verificar e suas respectivas habilidades, extraída dos trabalhos de Vianna (1976) e Haydt (1997), conforme segue:

**Quadro 1** – Verbos e habilidades requeridas na avaliação (HAYDT, 1997, apud FONSECA, 2002, p. 130)

<b>Verbo</b>	<b>Habilidade requerida</b>
Relacionar <sup>2</sup> ou enumerar	exige apenas recordação.
Organizar	exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito, etc.), sendo mais complexo que o anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura.
Selecionar	supõe uma estrutura fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com o critério preestabelecido.
Descrever	solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Analisar/discutir	é mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe idéias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra e estabelece o relacionamento entre fatos ou idéias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas utilizar as próprias palavras.
Explicar	consiste em elucidar a relação entre fatos e idéias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Sintetizar	consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma idéia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Interpretar	consiste em analisar o significado de palavras, textos e idéias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente a capacidade de refletir.
Criticar	consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar idéias, textos, livros tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica
Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos processo ou fenômenos para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações.

<sup>2</sup> Os verbos foram transcritos, conforme tabela apresentada por Fonseca (2002). Relacionar, no caso, é o mesmo que enumerar itens.

Outros verbos ou expressões podem ser utilizados para aferir habilidades, de forma que a questão seja estruturada em torno de habilidades e competências previamente estabelecidas, para facilitar a construção de sentido pelo estudante.

## **5 Procedimentos metodológicos adotados e principais resultados**

Entendendo que os itens avaliativos de provas constituem um gênero textual amplamente utilizado na educação superior, analisaram-se aqui as competências e habilidades requeridas dos estudantes em quatro questões do componente específico da prova do ENADE de 2008, aplicada aos estudantes de Letras e em quatro questões da AMC, avaliação aplicada aos estudantes do 4º semestre do curso de Letras do Centro Universitário de Brasília, aplicada no primeiro semestre de 2009, todas escolhidas aleatoriamente. A amostra equivale a aproximadamente 15% das questões de cada componente específico de cada prova.

A análise das questões foi realizada com base nos referenciais avaliativos dos conteúdos do componente específico da área de Letras do ENADE de 2008. Como não foi possível identificar os referenciais avaliativos da AMC, foram considerados os mesmos referenciais utilizados para a prova do ENADE, a fim de comparar a prática dos docentes com a da equipe que elabora a avaliação de larga escala, que avalia os cursos de graduação.

A análise foi realizada, considerando-se os seguintes pontos:

Contextualização do item avaliativo, entendendo que este fenômeno se dá pela apresentação de uma situação, para que a ela se aplique o conhecimento.

Análise dos verbos e habilidades requeridas nos itens avaliativos (aplicação dos verbos do quadro 1).

Análise das habilidades e das competências extraídas das diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso de Letras (BRASIL, 2008).

Análise dos conteúdos do componente específico da área de Letras utilizados no ENADE de 2008 (BRASIL, 2008).

**Quadro 2** – Análise da contextualização dos enunciados dos itens avaliativos das provas

Itens avaliativos		Tipo de questão	
		Contextualizada	Descontextualizada
ENADE	1	x	
	2	x	
	3	x	
	4		x
AMC	1		x
	2		x
	3		x
	4		x

A análise permitiu identificar que a maioria das questões do ENADE atende à proposta do sistema, qual seja, a de que os instrumentos sejam elaborados para avaliar o conjunto de competências, de forma contextualizada, retratando a prática social dos estudantes.

Quanto à AMC, o resultado mostra que suas questões não atendem ao requisito interacionista da linguagem, uma vez que se apresentam descontextualizadas daquilo que se deseja avaliar. Em alguns casos, o enunciado não possui relação com as possibilidades de respostas apresentadas para o aluno. A concepção de língua identificada parece ser a de mero instrumento de comunicação, uma vez que o enunciado foi elaborado como simples produto de codificação.

**Quadro 3** – Resultado da análise da aplicação dos verbos e habilidades requeridas nos itens avaliativos

	Itens avaliativos do ENADE				Itens avaliativos da AMC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Relacionar ou enumerar					x		x	x
Organizar								
Selecionar			x	x				
Descrever								
Analisar/discutir	x	x	x	x				
Definir								
Explicar	x							
Sintetizar								
Interpretar	x	x	x			x		
Criticar	x	x						
Comparar	x	x	x	x		x	x	

Não foi identificado o uso explícito de todos os verbos relacionados no quadro 3, mas sua aplicação implícita nos itens avaliativos analisados. Indiretamente, as questões abrangeram as habilidades identificadas por meio dos verbos relacionados acima. O *quadro 3* mostra que os enunciados dos itens avaliativos da prova do ENADE requerem a aplicação de maior número de habilidades que as provas da AMC. Enquanto as questões do ENADE requerem, pelo menos, três habilidades distintas, as da AMC requerem, no máximo, duas.

**Quadro 4** – Resultado da análise das habilidades e competências propostas nas DCN de Letras nas provas do ENADE 2008 e na AMC

Habilidades e competências	Itens avaliativos do ENADE				Itens avaliativos da AMC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
I domínio da norma culta da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita;			x	x			x	x
II uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação;		x	x					
III reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico;	x	x	x		x	x	x	
IV visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;	x	x	x	x				
V percepção de diferentes contextos interculturais;								
VI domínio de teorias de aquisição de línguas e de metodologias de ensino de línguas e literaturas;	x		x					
VII uso das tecnologias da informação e da comunicação.								

Os itens avaliativos da AMC parecem não levar em consideração a múltipla formação requerida, atualmente, do professor de línguas. Poucas habilidades profissionais foram identificadas nas questões, objeto de análise deste trabalho, integrantes da AMC. As questões do ENADE parecem avaliar muitas das competências previstas para esse curso nas diretrizes curriculares nacionais.

**Quadro 5** – Análise dos conteúdos do componente específico da área de Letras utilizados no ENADE de 2008

	Itens avaliativos do ENADE				Itens avaliativos da AMC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Referenciais avaliativos								
I Estudos linguísticos:								
a) formação histórica interna e externa da língua portuguesa;								x
b) aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da língua portuguesa;				x			x	
c) aquisição da linguagem oral e escrita;	x							
d) processos de leitura e produção de textos;		x	x		x			
e) sociolinguística;		x				x		
f) psicolinguística;								
g) linguística textual e análise do discurso.	x	x	x					
II Estudos literários:								
a) conceitos de literatura e cultura;								
b) texto, contexto e intertextualidade;	x		x					
c) especificidade da linguagem literária;								
d) inter-relações da literatura com outros sistemas culturais e semióticos;			x					
e) literatura e recepção.								
III Formação profissional:								
a) teorias de aquisição de língua materna;	x							
b) teorias e métodos de ensino e aprendizagem de literatura e de língua materna;			x					
c) tecnologias da informação e da comunicação;								
d) ensino reflexivo.		x						

As questões do ENADE parecem avaliar, no mínimo, três competências cada, enquanto as questões da AMC parecem avaliar somente uma competência em cada item.

A análise possibilitou identificar que a prova do ENADE agrupa itens avaliativos contextualizados e que se utiliza de situações-problema para avaliar as habilidades dos estudantes, conforme sugerem Hadji (2001) e Bazerman (2005).

Percebe-se que o estabelecimento prévio de referenciais avaliativos embasados em competências e habilidades e no perfil do profissional que se deseja parece orientar a elaboração dos itens avaliativos do ENADE, conforme aborda a Portaria 131, de 2008.

## 6 Conclusão

Sabe-se que os resultados das avaliações de larga escala utilizadas pelo poder público, têm permitido a reestruturação de currículos e contribuído para a inovação de métodos de ensino diversificados que contribuam para a formação do cidadão crítico, capaz de acionar conhecimentos e experiências para interpretar discursivamente e construir sentidos a partir de suas práticas sociais.

O trabalho fundamentado na visão sociointeracionista da linguagem parece contribuir para a formação do aluno crítico, do sujeito que é capaz de fazer as escolhas adequadas em situações diversificadas de uso da linguagem. As habilidades e competências requeridas pela prova do ENADE parecem avaliar se o aluno é capaz de interagir com outros interlocutores e realizar a escolha correta a partir de suas práticas discursivas e sociais.

Não foi identificado o uso dos verbos sugeridos pelo trabalho de Fonseca (2002) de forma explícita. Todavia, foi possível perceber que, mesmo de maneira indireta, eles auxiliam a identificação das habilidades requeridas na avaliação e podem auxiliar os docentes na organização dos itens avaliativos, mesmo que implicitamente, conforme foi sistematizado neste trabalho.

A proposta do Centro Universitário de Brasília é que a prática docente seja norteada pelos conceitos que fundamentam os documentos oficiais para a educação brasileira. Nesse sentido, espera-se que a AMC apresente itens avaliativos contextualizados e que requeiram a aplicação de competências e habilidades pelos estudantes, previstas no projeto pedagógico do curso. Foi identificado que a forma de elaboração das questões da AMC ainda não reflete a proposta das avaliações de larga escala e que a quantidade de habilidades e competências cobradas nos itens

avaliativos da AMC são em número menor que as cobradas pelos itens avaliativos do ENADE. Sugere-se, então, que os docentes estabeleçam previamente os referenciais avaliativos a ser cobrados, a fim de orientar a elaboração das questões da AMC e facilitar a visualização pelo professor da coerência destas com os objetivos definidos para a prova. Entende-se que esse planejamento poderá possibilitar, inclusive, a adaptação das práticas docentes à proposta de trabalho a partir de competências e habilidades e à escolha de gêneros textuais adequados aos objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras.

### **Textual gender evaluation examination items: a reflection on the discourse and education**

#### **Abstract**

This paper aims to analyze evaluation items of examination, viewing textual gender. The target is the exam of 2008 ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) of Letters, applied by Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as well as Avaliação Multidisciplinar Cumulativa (AMC), applied by Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) fourth semester students. Its purpose is to check if the competences and abilities foreseen in official documents for Brazilian education and assessments in a large scale applied by the Government are included in the evaluation items made by UniCEUB. As a theoretical assessment it tries to understand how socio-interaction theories of language may help teachers with teaching practices and the making of evaluation textual gender items of the examinations. Thus the paper was based on the socio-interactionists of language theories and textual genders, and on reflections about learning evaluation organization according to experts on this field. For that, competence and abilities required from students were analyzed in four questions of UniCEUB's ACM in 2009 first semester, all of them chosen at random. The analyses considered the following features and contexture of the evaluation item, the use of verbs that could express the abilities required in the evaluation items and their comparison to abilities and competences proposed by Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) for the Letters Course. The abilities required in ENADE seems to evaluate the student's capability of interacting with others and make correct choices from the discourse and social practices established in the event.

**Keywords:** Textual gender. Language. Evaluation examination items.

## Referências

- BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à Regulamentação*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento básico 2002*. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=34&Itemid=68](http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=68)>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Inep n. 131, de 07 de agosto de 2008. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 154, de 11 de agosto de 2008, Seção 1, p. 12
- CASTANHO, Sérgio. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- COROA, Maria Luiza M. Sales. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.
- CUNHA, Maria Izabel da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- DEPRESBITÉRIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1997.



FONSECA, Sonia Maria Duque da. Questões dissertativas de provas como instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Livraria Universitária, 2002.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

KLEIN, Ruben; FANTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em aberto*, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun. 1995

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, S. Karim. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *A prova operatória*. 14. ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

ROPÉ, François; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

UNICEUB. *Projeto pedagógico do curso de letras*. Brasília: 2008.

UNICEUB. *Projeto avaliação multidisciplinar cumulativa*. Brasília: UniCEUB/CPA, 2009.