

Períodos avaliativos: um estado da arte pelo viés da Linguística Aplicada

Evaluative periods: a state of the art by linguistic bias applied

Adriana Célia Alves

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do Estado de São Paulo, Campinas, SP – Brasil.
c4.adriana@gmail.com

Resumo: Neste estudo, traça-se uma perspectiva histórica da avaliação, levando em consideração os períodos avaliativos. No período pré-científico, a língua é entendida como sistema, tem-se a presença dos métodos gramática-tradução e do método direto. A avaliação é determinada pelos exercícios de tradução de textos e em explicações de regras gramaticais. No período psicométrico-estruturalista, a língua é entendida pelas suas formas estruturais; assim, a avaliação é vista como objetiva e neutra, feita por meio de testes padronizados para modificação dos hábitos dos alunos. No período psicolinguístico-sociolinguístico, a língua é compreendida como meio de comunicação; sendo assim, avaliam-se as quatro habilidades linguísticas, enfatiza-se a aprendizagem da língua por meio de situações reais de uso. Por fim, no período comunicativo-metacognitivo, a construção do conhecimento se desenvolve por meio das relações sociais em um determinado contexto social, histórico e cultural, sendo a avaliação instrumento mediador e questionador do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Períodos. Ensino-aprendizagem.

Abstract: In this study we draw a historical perspective of the evaluation, taking into account the evaluative periods. The pre-scientific period, the language is understood as a system, there is the presence of the grammar-translation method and the direct method. The assessment is determined by the translation exercises of texts and explanations of grammar rules. Psychometric-structuralist period, language is understood by its structural forms, as well, the assessment is seen as objective and neutral, made through standardized tests for modification of the habits of the students. Psycholinguistic, sociolinguistic period, language is understood as a means of communication, therefore, they evaluate the four language skills, emphasis is placed on learning the language through real situations of use. Finally, communication-metacognitive period, the construction of knowledge develops through social relations in a given social, historical and cultural, where assessment is a mediating, questioning instrument of the teaching-learning process.

Keywords: Assessment. Periods. Teaching-learning.

Introdução

A avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1984, p. 28).

Entende-se que a avaliação não é concebida em um vazio conceitual. Mesmo que inconsciente, avalia-se baseado em uma concepção teórica e metodológica, que contempla uma visão de ciência em um determinado período histórico.

Por isso, este artigo visa discutir e propor um estado da arte dos períodos avaliativos, ou seja, a avaliação entendida sob uma perspectiva histórica, levando em consideração a influência das teorias de ensino-aprendizagem de línguas e algumas concepções de língua(gem) de forma diacrônica.

Segundo a divisão de Spolsky (1999), têm-se os seguintes períodos avaliativos: no período pré-científico, discutido no primeiro item, as avaliações eram baseadas na subjetividade dos professores e nas habilidades dos alunos de falarem e escreverem, já que não havia muitos estudos ou uma cientificidade comprovada. A seguir, tem-se o período psicométrico-estruturalista, discutido no segundo item, baseado nas concepções de ensino-aprendizagem estruturalista, no qual o conhecimento poderia ser medido; prega-se uma objetividade científica. Dados de confiabilidade e validade das avaliações começam a ser levados em consideração. Posteriormente, tem-se o período psicolinguista-sociolinguista, discutido no terceiro item. Nesse momento, as avaliações são entendidas pela abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem, na qual as tarefas são baseadas em situações reais de uso da língua.

Tendo em vista estes períodos citados, Lussier e Turner (1995) propõem outro momento da avaliação, o período comunicativo-metacognitivo, discutido no quarto item, no qual a língua é compreendida como um ato social de comunicação; assim, a avaliação da aprendizagem é ligada à competência do aprendiz em utilizar a língua associada a um contexto, levando em consideração os fatores históricos, sociais e culturais. Discorre-se em cada sessão sobre cada um dos períodos avaliativos.

Lussier e Turner (1995), que se apoiaram na divisão de Spolsky (1999), assinalam o primeiro período da avaliação como o pré-científico, entre 1920 e 1950.

Período pré-científico

Lussier e Turner (1995) apontam que, na Idade Média, as universidades de Bologne (1219) e de Paris (1300) já exigiam uma exposição oral dos candidatos. Com a Revolução Industrial expandiu-se a ideia da educação em massa, principalmente na Europa e Estados Unidos. Dessa forma, acredita-se que a avaliação, tal como a conhecemos hoje, tenha aparecido no século XIX, com a Revolução

Industrial, visando ao ensino de massa e à seleção; pensava-se, *a priori*, na necessidade de formar mão de obra.

Antes de 1920, a avaliação não possuía nenhuma base sólida, isto é, não havia estudos sobre os instrumentos utilizados, nem uma sistematização de metodologias ou métodos sobre o assunto; era praticada de maneira intuitiva, subjetiva e holística.

Morrow (1981) chama essa fase de Jardim do Éden, pois os conhecimentos, as técnicas e as habilidades específicas para desenvolver a avaliação não eram estudadas ou levadas em consideração. Avaliar seria uma arte, um dom (SCARAMUCCI, 1997).

Nos anos de 1920 a 1950, despontam a linguística descritiva e o método estruturalista, segundo o qual os linguistas entendiam a língua por ela mesma; isto é, para estudá-la, deveria ser dividida em pequenas unidades, até tornar-se irreduzível. Dessa forma, a avaliação era reduzida às dimensões fonéticas, lexicais e gramaticais; era de total responsabilidade do professor e os instrumentos mais comuns utilizados para medir¹ a aprendizagem eram os ditados, os exercícios de questões-respostas e as traduções.

Na didática de línguas, ocorre a presença do método gramática-tradução e do direto, que influenciaram o modelo avaliativo da época. Desse modo, o ensino era pautado na explicação de regras gramaticais, na tradução de textos e na memorização de regras de sintaxe. Consequentemente, a avaliação era determinada pelos exercícios de tradução de textos ou baseada em explicações de regras gramaticais. As correções consistiam em identificar os erros, contabilizando-os para a atribuição da nota (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 6).

A seguir, discute-se o período avaliativo psicométrico-estruturalista, que sistematizou a avaliação da aprendizagem como ciência. Inicia-se, explicitando a relação desse período com as influências do paradigma behaviorista em Educação e a visão do positivismo no fazer científico.

Período psicométrico-estruturalista

Esse período é marcado por mudanças na sistematização da avaliação e compreende os anos de 1950 até 1960. Nessa época, de acordo com Franco (2007), as discussões mais sistemáticas sobre a avaliação educacional surgiram de uma área derivada da Psicologia: a Psicometria, que é o conjunto de técnicas utilizadas para medir sob os critérios de validade, fidedignidade e padronização de uma avaliação. Nessa época, os conceitos deveriam ser observados e seguidos para a elaboração dos testes.

Nos anos de 1950, Ralph Tyler propôs uma “avaliação por objetivos”, com influências positivistas. Ele buscava o concreto, o conhecimento objetivo e observável, como algo externo ao sujeito, neutro, em que se excluíssem os processos mentais da aprendizagem e o substituíam pelas leis de conduta; assim, “[...] conhecer equivale a aprender fatos, coisas, dados” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 30). Esse tipo de avaliação “por objetivos” tem como intuito verificar se os objetivos traçados foram atingidos, segundo o plano de ensino.

Baseando-se nessa ideia de objetividade, segundo Souza (2007), no início do século XX, surge, nos Estados Unidos, o movimento dos testes educacionais, desenvolvidos por Thorndike (1951), com a intenção de mensurar mudanças comportamentais. A partir disso, tentou-se padronizar o ensino por meio dos testes, para tentar-se chegar a uma objetividade. Álvarez Méndez (2002, p. 30) afirma que “[...] o ensino consiste em mudar a conduta do aluno e não sua forma de raciocinar”. Dessa forma, acreditava-se em uma objetividade da avaliação que tinha como finalidade verificar o comportamento dos alunos, por meio de vários procedimentos avaliativos.

Legendre (2005) afirma que essa visão de avaliação tem influência direta da perspectiva behaviorista, que teve início na Psicologia, tendo como um dos percursores Watson (1913), com a obra *Psychology, as a behaviorist view it*. Visa compreender o comportamento humano, desvinculado da consciência e do subjetivo. Skinner (1957), com a obra *Verbal Behavior*, compreende o comportamento humano por meio de três diretrizes, estímulo, resposta e reforço. Na Linguística Estruturalista, podemos citar os estudos de Bloomfield (1933) que, com a obra *Language*, trabalha com as descrições linguísticas e os fatos da língua sob uma perspectiva comportamental. Como discutem Lussier e Turner (1995), temos nessa época o desenvolvimento dos métodos áudio-oral e áudio-visual² no ensino de línguas estrangeiras.

O behaviorismo é uma escola da Psicologia que estuda os comportamentos humanos observáveis. Assim sendo, todas as entidades inobserváveis são descartadas, como a alma, o espírito, o pensamento, a consciência. Os processos mentais, assim como a introspecção, o subjetivismo (internalismo), também não são levados em consideração, pois apenas os comportamentos e os estímulos observáveis podem ser princípios científicos. O ser humano e o animal obedecem às mesmas investigações e às mesmas leis de aprendizagem: leis de efeito, uso e exercício (LEGENDRE, 2005).

O sujeito é isolado do objeto de estudo, e esse objeto é algo que pode ser observável. Sendo assim, a historicidade não é levada em consideração. Busca-se uma neutralidade em relação ao objeto estudado e os conceitos só podem ser relacionados a eventos reais; assim, quanto mais objetividade melhor.

Essa concepção também é chamada de comportamentalismo, pela qual se entende o ensino por meio de comportamentos observáveis e controláveis, que ocorrem a partir dos estímulos externos que o professor (transmissor) transmite, e espera-se uma resposta correta do aluno (receptor). Baseia-se na lei do reforço positivo: resposta correta, recompensa; resposta incorreta, punição, no intuito de não desenvolver hábitos inadequados. Nesse momento, não há espaço para o subjetivo e os processos internos da mente não são levados em consideração.

Essa concepção do behaviorismo de estímulo-resposta foi trazida para a Educação, principalmente por Skinner (1957), que propôs um modelo de Educação baseado no modelo de condicionamento operante; isto é, a aprendizagem seria definida em termos de comportamentos observáveis, com o intuito de mudar os comportamentos inadequados.

Influenciado pela perspectiva behaviorista, a língua era entendida como sistema. Tinha-se uma “[...] visão atomística de linguagem, a língua para ser testada, deveria ser quebrada em seus componentes linguísticos e habilidades e que cada um deles deve ser testado separadamente – teste de item isolado” (SCARAMUCCI, 1997, p. 50). Isto é, os testes são separados em pontos individuais do conhecimento, testes isolados (*discrete point testing*) – audição, leitura, escrita e fala testados em vários níveis, mas isolados um do outro (MCNAMARA, 2000, p. 14).

Além de cada elemento da língua ser visto de maneira isolada, geralmente desprovido de senso e sem ligação com o contexto, a memorização, a repetição e os exercícios estruturais eram os instrumentos mais utilizados para avaliar (LUSIER; TURNER, 1995). Há, além disso, nesse período,

[...] uma influência, nos testes desenvolvidos para a sala de aula, de medidas psicométricas usadas na caracterização de testes externos, tais como validade, confiabilidade (mais enfatizada), praticidade, substituindo as medidas essencialmente intuitivas que predominavam na fase anterior (SCARAMUCCI, 1997, p. 80).

De acordo com Spolsky (1999), testes psicométricos ligados ao autoritarismo e às abordagens tradicionais produzem uma validade superficial e uma confiabilidade questionável. Dessa forma, a avaliação era concebida para disciplinar os alunos e medir conhecimentos, classificando-os, além de estabelecer comparações entre os resultados dos alunos e também para direcionar os objetivos educacionais. Procurava-se uma neutralidade, não havia ênfase no sujeito, evitava-se a subjetividade, buscando uma racionalidade técnica. De acordo com Vasconcelos (2006, p. 15), “[...] em nome da objetividade, da imparcialidade, do

rigor científico chega-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional”.

Posteriormente, todas essas ideias de ensino-aprendizagem foram questionadas, buscando-se outros processos envolvidos na aquisição do conhecimento, além da formação de hábitos; questionou-se se o ensino da leitura se daria apenas por meio de palavras; se as palavras mais frequentes eram realmente as que precisavam ser ensinadas; ou se os instrumentos elaborados contemplavam a heterogeneidade dos grupos; houve, ainda, um enfraquecimento da abordagem contrastiva. Então, a seguir, discute-se o período psicolinguista-sociolinguista.

Período psicolinguista-sociolinguista

Hymes (1972), em sua obra *On communicative competence*, instaura a visão de competência comunicativa no ensino de línguas; esse período, que compreende os anos de 1960 a 1978, apresenta um grande desenvolvimento das metodologias de ensino de língua estrangeira e da avaliação da aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Por influência, também, dos ideais racionalistas na Ciência e na Filosofia Humanista da Educação, predomina a razão no processo cognitivo, tendo ênfase no sujeito. Desse modo, o processo avaliativo é repensado, questiona-se a objetividade da avaliação, abrindo espaço para as questões mais subjetivas. Nessa perspectiva, o sujeito não é uma *tábula rasa* como no período anterior; busca-se o desenvolvimento das habilidades já adquiridas pelo aprendiz.

O aluno tornou-se protagonista da sua própria aprendizagem, que acontecia em etapas diferentes, de acordo com a maturação dos indivíduos. Em outras palavras, os conteúdos escolares eram organizados dos mais simples aos mais complexos, de modo que os mais simples estivessem nas séries iniciais e os mais complexos nas séries mais avançadas, de acordo com progresso cognitivo.

Sob esse enfoque, o professor deixou de ter o papel de transmissor do conhecimento; o aluno não seria apenas o receptor, mas o construtor do conhecimento; e a escola deveria adequar-se aos alunos e não os alunos a ela. Tem-se uma visão mais funcionalista, que enfatiza não mais a forma, mas a função da linguagem na comunicação (SCARAMUCCI, 1997).

Para a avaliação educacional, essa concepção teve sérios impactos, pois a eficiência dos testes padronizados foi questionada. Não se acreditava mais que todos os alunos pudessem se desenvolver no mesmo ritmo; não se esperava uma avaliação com o intuito de comparar os resultados entre alunos bons, médios e

fracos, já que cada aluno tinha o seu próprio tempo para se desenvolver; dessa forma, ocorreu, nesse momento, a presença da autoavaliação e de questões abertas.

Com a ideia de competência comunicativa introduzida pelos linguistas no ensino de línguas, temos a abordagem dita comunicativa, segundo a qual os professores iniciam outras abordagens de ensino e diferentes atividades de aprendizagem. De acordo com Almeida Filho (2008), o foco primeiro dos métodos comunicativos são os sentidos surgidos na interação entre sujeitos na língua estrangeira. Dessa forma, há que se propor atividades relevantes que sejam de real interesse para o aluno. Também são levadas em consideração as regras de comunicação, socialmente adequadas. Para Scaramucci (1997, p. 81), “[...] o aprendiz necessita saber a quem dizer o que para quem quando e de que maneira”.

Com o movimento comunicativo, tiveram ênfase os testes integrados, o desempenho integrado com o uso da linguagem. Desenvolvimento do teste com o conhecimento integrado (pronúncia, gramática, vocabulário), com a compreensão do contexto. Nova visão de linguagem e teste, focada menos no conhecimento da língua e mais nos processos psicolinguísticos envolvendo o uso da língua (MCNAMARA, 2000).

Nos testes de desempenho, as habilidades linguísticas são avaliadas nos atos de comunicação. Geralmente, os testes de desempenho mais comuns são os testes de compreensão oral e escrita; são tarefas, simulações retiradas do mundo real de contextos reais (MCNAMARA, 2000).

Assim, além da utilização de instrumentos avaliativos que meçam os elementos isolados da língua, torna-se necessário refletir sobre instrumentos avaliativos que meçam a habilidade de comunicar-se em situações reais. De acordo com Lussier e Turner (1995), na produção oral, temos atividades de entrevistas estruturadas e não estruturadas e exercícios de pronúncia; na compreensão escrita, predominam os textos para completar as lacunas e exercícios que contemplem a compreensão global da mensagem. Assim sendo, além do valor institucional, a avaliação adquire também um valor pedagógico.

Posteriormente, segundo a classificação de Lussier e Turner (1995), temos outro período da avaliação da aprendizagem, o período comunicativo-metacognitivo, que é discutido na próxima seção.

Período comunicativo-metacognitivo

O período comunicativo-metacognitivo, que dura de 1980 até nossos dias, não significa um total rompimento com as ideias anteriormente apontadas, pois

o período anterior se caracterizou como uma importante época para o desenvolvimento da avaliação. A elaboração de testes que visam integrar as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e comunicação oral), bem como o conceito de competência comunicativa, estão presentes no período atual (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 61).

A língua, entendida como ato social de comunicação,³ tornou-se o ponto central para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se, também, em consideração o contexto situacional. São ponderados os seguintes elementos para o ensino-aprendizagem de línguas: a) o componente linguístico: a capacidade de utilizar as formas linguísticas da língua (morfologia, fonologia, léxico e sintaxe); b) o componente discursivo: compreende a organização e a apropriação de diferentes tipos de discurso em função de um contexto; c) o componente socio-linguístico: que leva em consideração a capacidade de interagir e de se apropriar de regras gramaticais de acordo com o contexto físico e sociocultural de uma situação de comunicação (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 64).

Podemos apontar o sociointeracionismo como uma das teorias de ensino-aprendizagem que influencia esse período. Franco (2007, p. 21) aponta que os dois modelos anteriormente descritos não são suficientes para entender as atividades humanas, pois “[...] negligenciavam o caráter histórico e transitório dos fatos”. Desse modo, pensa-se em outra epistemologia de ensino-aprendizagem, o sociointeracionismo, que tem como um dos primeiros pesquisadores Vigotski (1998). Suas ideias são baseadas nos conceitos do materialismo histórico-dialético, que compreende as atividades humanas perpassadas pelos fatos sociais e históricos e não apenas em momentos biológicos isolados, como nas visões anteriores.

Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador da aprendizagem, no intuito de conduzir o aluno à descoberta do conhecimento já construído e valorizado dentro de uma determinada cultura. O objetivo do professor é tornar o aluno independente e agente do próprio conhecimento, como um sujeito ativo, pois é também responsável pela sua aprendizagem; um ser capaz de agir em diferentes contextos, transformando-os.

Com essa caracterização, a avaliação da aprendizagem apresenta os seguintes elementos: a) os testes de saber-fazer (*savoir-faire*): a avaliação deve representar um ato comunicativo autêntico, contextualizado; b) a dimensão pragmático-linguística: deve contemplar os parâmetros da comunicação como o humor, papel social, o lugar, a ação; c) a autenticidade e a simulação: a avaliação deve privilegiar o uso de documentos autênticos e de tarefas avaliativas baseadas em situações reais de comunicação; d) a autoavaliação: ela permite um diálogo com os aprendizes, levando em consideração suas aprendizagens anteriores, ex-

primindo suas aptidões e suas fraquezas, bem como ressalta as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Dessa forma, centra-se na aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino; busca-se compreender esse funcionamento da construção do conhecimento, as representações mentais dos alunos, as estratégias utilizadas para alcançar os resultados (RODRIGUES, 2008), em que se entende o “erro” não como castigo, mas como uma possibilidade de reconstrução do conhecimento.

Dessa forma, a avaliação seria um instrumento mediador, integrante do processo de ensino-aprendizagem, socialmente construída por todos os envolvidos no processo, pais, alunos, direção e professores. Cumpriria um papel de autorregulação do ensino-aprendizagem, momento de negociação dos significados.

Palavras finais

Não se pretende dizer qual é o melhor período avaliativo, ou enquadrar os métodos avaliativos em um determinado período, pois sabe-se que se avalia, ora em uma abordagem, ora em outra. O importante é ter consciência dos atos avaliativos, e pensá-los de forma crítica, já que cada turma, cada aluno, guiará a escolha da melhor maneira de avaliar.

O critério para escolher os mecanismos de avaliação está relacionado com o tipo de informação que queremos coletar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Entende-se que cada tipo de avaliação é relevante dentro do seu propósito e do seu momento. O propósito de qualquer avaliação incluirá a definição do construto a ser medido, com a articulação de intenção do uso (MCNAMARA, 2000). Deste modo, o uso que se faz do resultado obtido é que caracteriza o processo avaliativo como formativo.

Assim, com o surgimento de paradigmas pós-moderno, pós-método, em contínuas transformações, sobre os quais não há teorias firmadas que deem conta do contexto vigente, nem metodologias ou receitas prontas e acabadas, acredita-se que a avaliação deva constituir-se a favor do ensino-aprendizagem como fonte de criticidade, de autonomia e de reflexão, para que o professor e o aluno possam atuar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca.

Crê-se, como pontua Scaramucci (1997, p. 75), que

As novas abordagens de ensino de línguas, pressupondo uma nova visão de linguagem assim como concepções contemporâneas de ensinar e aprender, entretanto, não mais veem a avaliação como responsabilidade exclusiva de especialistas e avaliadores, mas como

elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, colocam o professor também em posição de especialista em avaliação, exigindo dele uma formação condizente.

Dessa forma, torna-se primordial o professor conhecer as teorias que passam a avaliação, pois, em algum momento, ele irá avaliar o aluno, a direção, o currículo, e/ou sua própria prática. E muitas vezes, quando o professor não tem letramento sobre avaliação, acaba repetindo as práticas avaliativas a que foi submetido, sem pensar criticamente a respeito. E, muitas vezes, perpetuam-se os atos punitivos e classificatórios, deixando de enfatizar os benefícios da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação demanda do professor letramento em avaliação para a implementação e para a interpretação dos resultados.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOUZA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 51-76.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 2005.
- LUCKESI, C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 27-47, 1984.
- LUSSIER, D.; TURNER, C. E. *Le point sur: l'évaluation en didactique des langues*. Montréal: CEC, 1995.
- MCNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES A. (Org.). *Language Testing*. London (England): ELT Documents British Council, 1981. p. 9-26.
- RODRIGUES, E. S.T. (2008). *Aprendizagem através da avaliação formativa*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa>>. Acesso em jan de 2016.
- SCARAMUCCI. Avaliação do rendimento no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SPOLSKY, B. (Org.). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999.

VASCONCELOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

- 1 Determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1991, p. 9).
- 2 De acordo com Leffa (1988), as premissas que sustentavam este método eram: A língua é fala, não escrita (ênfase na oralidade, o aluno deveria ouvir e falar e só depois ler e escrever); língua é conjunto de hábitos (prática exaustiva da língua até a automatização, refuta-se os erros); ensine a língua e não sobre a língua (a língua é o que os falantes nativos dizem e era aprendida pela prática); as línguas são diferentes (análise contrastiva das línguas).
- 3 Determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1991, p. 9).

recebido em 30 jan. 2016 / aprovado em 18 fev. 2016

Para referenciar este texto:

ALVES, A. C. Períodos Avaliativos: um estado da arte pelo viés da linguística aplicada. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 147-157, jan./jun. 2016.