

PROCESSO DISCURSIVO NA AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO ENSINO UNIVERSITÁRIO ¹

Maralice de Souza NEVES ²

RESUMO Neste trabalho, estudo as representações da avaliação da oralidade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) no ensino universitário público brasileiro, formador de professores de LE. NA perspectiva que adoto, a subjetividade é constitutiva do discurso, de modo que os sujeitos tomam posições contraditórias ao atenderem a demandas advindas de várias vozes do discurso, as quais denomino vozes da ciência, da técnica, do jurídico e do político-transferencial. Estas vozes, ao fazerem efeito nos gestos de interpretação dos sujeitos, se condensam em regularidades enunciativas entendidas como formações discursivas (FDs). Através da utilização da noção de “ressonância discursiva”, apresento duas FDs que denominei inclusiva e excludente no domínio da avaliação da aprendizagem de LE.

ABSTRACT Study of the evaluation's representations of orality in learning English as a Foreign Language (EFL) in a Brazilian undergraduate institution for FL teachers. My perspective is to consider subjectivity as constitutive of discourse, so that subjects take contradictory positions in answering demands from scientific, technical, juridical and political-transferencial voices of discourse. These voices have an effect in the subjects' interpretation gestures, which condense into regularities known as “discursive formations” (DFs). In my analysis, I use the notion of “discursive resonance” to present two DFs that I call including and excluding within the field FL assessment.

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado “Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário” apresentada ao Curso de Linguística Aplicada – Ensino/Aprendizagem de LE/SL – do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, defendida em 22 de fevereiro de 2002, sob a orientação da Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante.

² Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

1. APRESENTAÇÃO

Este estudo surgiu de uma inquietação relacionada ao processo de avaliações formais institucionalizadas, no qual os meus atos de avaliação em sala de aula – através de provas, diários de observações, diário de alunos, auto-avaliações, *portfolios* – sempre pareciam não corresponder satisfatoriamente à desejada transparência e objetividade que eu procurava ter em relação ao acompanhamento da aprendizagem universitária do inglês como língua estrangeira (doravante LE) de meus alunos. O que se espera no caso de um curso de Letras brasileiro que licencia um professor de LE é preparar seus alunos para adquirirem autoridade como professores dessa língua. Um percurso é então seguido durante quatro anos, pressupondo-se que ao concluir o curso o aluno tenha condições de tomar a palavra em todas as formas de enunciação da LE, com destaque para o que imaginariamente é visto como primordial, a enunciação oral, já que é através dela que o professor se expressa para os alunos.

Parto da posição epistemológica de que a linguagem é efeito de sentidos entre os sujeitos (Pêcheux 1975/1995) e que não funciona somente no nível da intenção mas também através de uma intersubjetividade inconsciente que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos, já que o sentido se faz em suas relações. Portanto, a noção de sujeito uno, centrado e intencional que está suposta na prática de ensino comunicativo adotado na instituição onde constituí o meu *corpus*, passa a ser por mim problematizada, já que concebo este sujeito como desejante, descentrado, constituído pela linguagem, às voltas com suas contradições e envolvido em relações de poder e interesses normativo-institucionais, próprios do controle avaliativo. Do mesmo modo, entendo esse sujeito como alguém que não só aprende um código através de instrumentos, de modo a conhecer a língua, mas, sobretudo como um ser que para poder saber a língua em seu trabalho de dimensão imaginária e simbólica, passa primordialmente por complexos desarranjos identificatórios, pondo em jogo a língua materna e ou nacional em encontros/confrontos com a LE e tudo isso estrangido por um ensino institucionalizado, que pela sua constituição, desconsidera as diferenças e a heterogeneidade dos alunos.

Portanto, considerando os efeitos de verdade construídos no interior dos discursos da avaliação na Educação e na Linguística Aplicada em relação ao ensino e aprendizagem da LE, procurei relacionar esses efeitos de verdade ao discurso e à prática dos alunos e professores que protagonizaram a constituição de meu *corpus*. Partí então de uma pergunta de pesquisa: a possibilidade de apontar formações discursivas (doravante FD) ou modulações de uma mesma FD dentro do domínio da avaliação, uma vez que entendo que os julgamentos, as avaliações e os seus efeitos de verdade são construídos e naturalizados no discurso. Levantei as representações que fazem sentido nos gestos de interpretação desses sujeitos e pude depreender pelo menos duas FDs em minha análise.

Segundo Pêcheux 1995, Pêcheux & Fuchs 1990 e Orlandi 1999, uma FD é hoje entendida como redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas e que Serrani-Infante (2001: 47) re-elabora como “condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber”. Deste modo, busco compreender as FDs que regulam as tomadas de posição dos sujeitos envolvidos no domínio do saber da avaliação da oralidade em LE numa instituição pública de ensino superior da região leste do Brasil.

Como categorias de análise, utilizei-me da noção de interpretação como lugar onde o sentido sempre deriva para outro (Pêcheux 1990; Orlandi 1998a); da noção de ressonância discursiva, na qual “determinadas marcas lingüísticas se repetem para construir a representação de um sentido predominante” (Serrani-Infante: 2001: 47) e da noção de contradição (Foucault, 1997), já que esta funciona no fio do discurso como o princípio de sua historicidade. O corpus deste estudo foi organizado com depoimentos abertos de professores e alunos, registros de aulas, correspondências eletrônicas, diários de classe e escritos de alunos participantes das avaliações. Antes, porém, de levantar as categorias de análise e as FDs que pude depreender, cabe marcar o panorama da avaliação na educação e na área de ensino/aprendizagem der LE, uma vez que são os discursos que pairam nas cabeças dos protagonistas.

2. O DISCURSO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Filosoficamente a avaliação ou apreciação é uma “operação do espírito relativa não à existência de uma idéia ou de uma coisa, mas ao seu valor”, isto é, “o seu grau de perfeição relativamente a um dado fim” (Lalande 1996). Na educação esse fim foi sendo construído sócio historicamente inicialmente em práticas pouco sistematizadas sobre a avaliação e esta foi sofrendo cada vez mais especializações à medida que mudaram as ideologias subjacentes às construções sociais. Kelly (1969) aponta que o ensino de línguas teria sido uma parte central da educação até meados do século XIX porque satisfazia as necessidades da sociedade fora de escola. Depois passou a ser tolerado somente para a formação de habilidades para serem usadas na vida adulta. O empenho em instrumentalizar, criar métodos, treinar e profissionalizar os professores de LE seria resultado do esforço de manter essa disciplina respeitada e viva.

Luckesi 1996 marca que hoje funciona na educação o efeito de três modelos relacionados entre si e com o mesmo objetivo de conservar a sociedade numa configuração imutável e desigual: a pedagogia tradicional, a tecnicista e a escolanovista, que surgiram a partir do modelo social liberal conservador. A pedagogia tradicional, há séculos fazendo efeito, está centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos e na pessoa do professor. A tecnicista está centrada no

exagero do uso de meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. A pedagogia escolanovista está centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais. No discurso da avaliação, predomina o discurso da pedagogia tecnicista, que desafiada pelas outras pedagogias, procura quantificar, medir objetivamente o rendimento dos alunos em larga escala através de cuidados na construção, uso e correção de testes tanto objetivos quanto dissertativos.

Acompanhando o movimento tecnicista, a era da avaliação da aprendizagem começa mesmo é nas décadas de 1930 a 1950, com o estudo de Tyler e Smith (Depresbiteris 1989), que sugeriram uma variedade de procedimentos como forma alternativa de coletar evidência do rendimento do aluno numa perspectiva longitudinal e relativa aos objetivos curriculares. O discurso predominante entre os teóricos que propõem modelos para as questões de avaliação da aprendizagem desde então tem sido, em síntese: “conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos” que segue um modelo da teoria geral da administração, a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos (Sousa 1997: 44). Como a tecnologia é tradução de uma concepção teórica da sociedade, o que faz efeito é a filosofia positivista da eficiência (Lyotard 1979/1998³) que legitima o desempenho. Este é definido por uma relação insumo/produto (*input/output*), cujo sistema é presumivelmente estável, obedecendo a uma trajetória regular através da qual pode-se antecipar o produto (*output*).

3. A AVALIAÇÃO NA LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE E A PRIMAZIA DA COMUNICAÇÃO: A PRODUÇÃO ORAL

A noção de competência comunicativa (Canale 1980) faz circular no discurso profissional da avaliação na pedagogia de línguas sentidos em relação ao desempenho ou proficiência comunicativa como propostas para se reduzir o conflito entre os objetivos da aprendizagem de LE e os critérios docimológicos⁴ vigentes. Estas devem procurar resolver questões contraditórias, conforme admite Wesche 1983, ou seja, ter itens integrados, medir os traços de uso da língua que por si não são mensuráveis, ter como base a interação, ser imprevisível, estar baseadas num contexto (lingüístico e situacional), ter um propósito, estar baseadas no desempenho

³ 5ª edição brasileira, por mim consultada.

⁴ Segundo Hadji, 1994, é através dos critérios docimológicos que se caracteriza a instrumentalidade científica do processo avaliativo. Este autor aponta que a investigação docimológica teve início com os estudos de Piéron e Laugier que atribuíam a instabilidade das avaliações às diferenças inter e intra-individuais e à imprecisão dos testes. O termo foi proposto por Piéron, em 1922, a partir dos termos gregos: *dokimê*, que significa prova, exame; e *logos*, palavra, razão; logo: discurso científico.

(não na competência) e ser autênticas. Tudo isto deve estar aliado a questões de validade, confiabilidade, objetividade, extensão e distribuição dos objetivos e referência a critério.

A primazia da fala, que havia perdido espaço para a escrita, é retomada com o movimento reformista do final do séc. XIX juntamente com o movimento da IPA (International Phonetic Alphabet) que, segundo Howatt (op.cit), dá ares científicos ao ensino de fonética. Sob a égide da Lingüística Aplicada (doravante LA), que nasce então, se estrutura também a prática dos exames 'objetivos', cuja inspiração vem das teorias em educação e que vivem o seu auge em meados do séc. XX. O controle da expressão oral através de testes ganha força com a Segunda Guerra Mundial e intensifica-se com a Guerra Fria. Escalas de atestação de proficiência oral são criadas pelo governo americano e daí chegam às escolas. Um efeito importante das escalas criadas desde então passou a ser a referência ao falante nativo, concebido e idealizado como "nativo educado", perfeito. Além da pronúncia perfeita, é também idealizada, nas escalas, a noção de fluência. Esta passa a ser representada, através de seus níveis de desempenho⁵, desde um nível de inadequação quase total até um nível de pureza e completude, imaginado de um nativo ideal e que se torna praticamente inalcançável. Esses níveis de progressão pressupõem que o falante virá a se portar como este nativo ideal, como se fosse possível abandonar a contingência de ser estrangeiro⁶.

Os efeitos de sentido em relação à pronúncia e à fluência do falante nativo (ou não) são notáveis no discurso e nas práticas discursivas dos protagonistas desta pesquisa. Estes sentidos entram em conflito com outras vozes que fazem também efeito em seus gestos de avaliação. Estas outras vozes advêm dos domínios jurídico – através das exigências da instituição, suas regras – do domínio político-transferencial – através das demandas dos alunos e do elo afetivo (inconsciente) que existe entre o professor e os alunos – do domínio científico – através da noção de competência comunicativa predominante na LA – e do domínio técnico – através das notas e instrumentos que 'medem' a progressão do aluno, dentro de parâmetros representados como válidos, objetivos e confiáveis.

⁵ Mantenho o termo de modo operativo, pois entendo que o ato de nomeação é uma representação. Para se ter uma idéia de escalas de fluência, ver por exemplo, Schmitt-Gevers (1993, 1997) e a definição de fluência em Richards et al. (1985).

⁶ Cabe salientar, porém, que muitos são os pesquisadores que problematizam o conceito de falante nativo para as escalas de avaliação de desempenho em LE, como por exemplo, Coste, Moore & Zarate, (1997). No entanto, como ressalta Rajagopalan (1998), a lingüística moderna com seu status de ciência é que dita a representação da língua como madura e estável, proporcionadora de uma identidade pura, íntegra e totalizada ao falante, que por sua vez, passa a ser 'dono' dessa língua.

4. NOÇÕES DE INTERPRETAÇÃO E RESSONÂNCIA DISCURSIVA: UM FOCO DE ANÁLISE

Na análise do corpus, a interpretação é o espaço no qual trabalha a AD, porque não há sentido sem interpretação e, portanto, não há literalidade, mas o espaço da metáfora e da metonímia, ou seja, o lugar do sentido deslizar para tornar-se outro, lugar de manifestação do inconsciente, da ideologia, na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos (Orlandi, 1998). Pensando-se a paráfrase como repetições que fazem discurso (Coutine, 1981) dentro de uma noção de polifonia da linguagem que pode acampar diversos níveis de análise semântica (Baktin 1992, Ducrot 1987, Authier, 1998), concebo com Serrani-Infante (op.cit) que o enunciado possui um sentido particular, e simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez podem coincidir de algum modo com as de outros enunciados. A noção de FD é que encampa as regularidades das ressonâncias com referência à construção das representações de sentidos predominantes nas práticas discursivas da avaliação. Examina-se, na análise (Serrani-Infante 2001: 40), por exemplo:

- a) *itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.*
- b) *construções que funcionam parafrásticamente.*
- c) *modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas etc.)*

Algumas seqüências do corpus que se condensam para reforçar os posicionamentos dos alunos e professores do Curso de Letras da referida instituição pública mineira foram produzidas através de depoimentos abertos (cf. Serrani-Infante 1999), nos quais os enunciadores gravam em áudio respostas a perguntas abertas, estando eles preferencialmente sozinhos e instruídos a não se preocuparem com repetições, lapsos, contradições. Outras seqüências utilizadas são de registros de aulas e correspondência eletrônica trocada entre a pesquisadora e os professores.

4.1. A FD Inclusiva

Nos gestos de avaliação da oralidade na LE, os protagonistas assumem posições de acordo com a(s) discursividades(s) que traduzem momentos de identificação imaginária e simbólica entre si e os referentes (a LE e os procedimentos de avaliação, por exemplo). Os alunos apresentam suas demandas através de mecanismos enunciativos que reclamam afeto, apresentam resistência ao sistema ou confessam sua incapacidade, como podemos ver nas condensações enunciativas retiradas de seqüências produzidas pelos alunos que foram assim condensadas: **Afeto:** *descontração dos alunos; tentar dar dicas; tentar ajuda; não inibir; proporcionar o ambiente; estar atento à personalidade do aluno, conhecer o*

aluno; reconhecer o monitoramento do erro. **Confissão:** lado emocional pode atrapalhar; o aluno tem as suas dificuldades; há aluno tímido, inibido, acanhado; introvertido; errar e corrigir o erro. **Resistência:** não cobrar algo muito difícil ou temas específicos, avaliar o aluno na informalidade, provas são mal necessário, avaliar até certo nível, evolução nas provas e testes (foi) pequena.

O professor, sujeito a estas demandas, está também sujeito à pressão das representações que ele tem em relação à LE. Ao pensarmos num conceito de falante estrangeiro que enuncia de seu lugar de estrangeiro, ao invés de um conceito de falante que pode e deve chegar a falar como o nativo da língua, há uma representação simbólica de maior aceitação da falha, de um falar imperfeito, mais distanciado de uma ideologia da excelência, do 'zero-defeito' (Amarante 1999). Deste modo este professor toma posições nas quais qualquer progresso na aprendizagem é considerado significativo. Este gesto tende a se efetivar no uso de instrumentos de avaliação de modo a lhes atribuir menos a função técnica de objetividade e validade, e sim a função de afeto, de dádiva (dar ao aluno mais chances). Assim, este aluno passa a ser incluído no grupo dos que necessariamente progridem, e os instrumentos técnicos funcionam para permitir este progresso. Vejamos seqüências que evidenciam estas posições – primeiro, como ele se representa como falante e segundo, como ele se posiciona em relação à avaliação de seus alunos:

(1) ⁷(...) eu estou em certa medida tranqüilo nisso...e...eu acho que...o fato de você não ser falante nativo, de você ter aprendido, você mostra para os estudantes aonde...um...brasileiro pode chegar (...) [Pedro: 51]

(1a') (...) que cada um possa dar o melhor de si...no sentido *que a pessoa possa ter mais chances*, se uma vez não deu certo, ela pode fazer outra vez...ela não deve se sentir como... 'now or never', né [Pedro: 52-3]

(2) É uma consciência de uma parte que eu sei (...) *O que não me impede de cometer erros*, principalmente quando eu estou, eu vou ficando muito cansada, começam a sair batatas. (...) [Ana: 15]

(2a') Usar a prova, ou seja então,...; a partir dela ou nela mesmo, *que ele (o aluno) consiga aprender mais sobre a língua, sobre a língua não, viver a língua, né, a viver a língua*, nós estamos falando do oral (...) [Ana: 13]

4.2. A FD Excludente

Nesta FD, os sentidos se condensam e torno de uma ideologia da excelência, de exigência da qualidade máxima e, portanto de exclusão da falta, através de um imaginário de perfeição. Nessa discursividade, os instrumentos técnicos são respaldo

⁷ No código para as transcrições dos depoimentos, (...) significa minha edição. Após o nome de cada enunciador, aponto a página da transcrição de onde o excerto foi retirado. As transcrições se encontram à disposição dos leitores na sala 18 do pavilhão de departamentos do IEL-UNICAMP. Os itálicos são meus para ressaltar as partes que ressoam.

para a objetividade que tende a excluir a possibilidade de atendimento às demandas dos alunos no nível afetivo, ou político-transferencial. O (não) progresso do aluno é apontado através do defeito no qual nem os muito bons merecem notas máximas. Vejamos um tipo de representação que a professora abaixo tem de si e do que espera dos alunos como falantes da LE:

(3) (...) Eu já passei por testes e nesses testes *eu sou considerada native-like*. (...) eu já tive pessoas que me perguntaram de onde que eu era nos Estados Unidos. Porque *eles identificaram um traço de accent, e...mas não localizavam exatamente de onde*.(...) [Tatiana: 16].

(4) (...) Eu sempre quis *é...melhorar...fazer* o que eu *fazia melhor*(...)a gente vai aprendendo que...na vida...é...se você quer alguma coisa você *tem que buscar*, você tem que ir atrás. *É...nada vem na sua mão, nada chega de presente*. [Tatiana: 22].

(5) *I don't believe in perfect e uma nota máxima é dizer que está perfeito – o que naquela turma ninguém foi*...[Tatiana, correspondência eletrônica de 1999].

5. CONCLUSÃO

Este brevíssimo panorama de construções discursiva nomeadas em duas FDs nos aponta, no que se refere à enunciação oral, que a representação do gesto de avaliação se faz através de dois elementos muito recorrentes: a fluência e a pronúncia (e entonação). No desejo de falar mais ou menos como o nativo idealizado, apreendo tendências para trabalhar a aceitação da falta, da contingência de estrangeiro, da relativização da proficiência, assim como também, a tendência para a não aceitação da falta, no desejo de falar perfeitamente tal qual um nativo da língua alvo. Ressaltando que o sujeito nem sempre está consciente de seus gestos, essas representações têm implicação para os atos de avaliação em relação à utilização dos instrumentos, seja para incluir o aluno no grupo dos que necessariamente progridem, ou gestos de utilização dos instrumentos para encontrar no aluno algum defeito que possa excluí-lo do desempenho perfeito. Estes gestos nos convidam a continuar investigar outras condensações de sentido em redes sempre complexas e contraditórias que poderão se configurar em outras FDs e/ou modulações destas no domínio da avaliação de aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, M.A. (1998) *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. 298 f. Tese Doutorado em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Mimeo.
- CANALE, M. (1984) From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SHMIDT, R. (Org.) *Language and communication*. London: Longman: 1-21.

- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE G. (1997) *Competence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes*. Alemanha: Editions du Conseil de l'Europe.
- DEPRESBITERIS, L. (1989) *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: E.P.U.
- HADJI, C. (1994) *A Avaliação, regras do jogo*. Lisboa: Porto Editora.
- HOWATT, A.P.R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FOUCAULT, M. (1977) *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes.
- JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (1998) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- KELLY, L. G. (1969) *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.
- LALANDE, A. (1996) *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LUCKESI, C.C. (1996) *Avaliação de aprendizagem*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- LUSSIER, D., TURNER, C. E. (1995) *Le point sur... L'évaluation en didactique des langues*. Québec: CEC.
- LYOTARD, J-F. (1998) *A condição pós-moderna*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- ORLANDI, E.P. (1998) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999) *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1995) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas: Unicamp.
- _____. (1990) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F., HAK, T. (1990) *Por Uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp: 163-246.
- RAJAGOPALAN, K. (1998) O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras: 21-45.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. (1985) *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- SCHMITT-GEVERS, H. (1993) La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. *Mélanges, CRAPEL*, n. 21: 129-148.
- _____. (1997) L'aisance oral en langue étrangère: enseignement/acquisition et évaluation. *Mélanges, CRAPEL*, n. 23: 155-181.

- SERRANI-INFANTE, S.M. (1999) Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, C.L. (Org.) *Os múltiplos territórios da Análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto: 281-300.
- _____. (2001) Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1: 31-58.
- SOUSA, S. Z.L. (1997) Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, C. P.(Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus: 27-49.
- SPOLSKY, B. (1995) *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.
- WESCHE, M.B. (1983) Communicative testing in a second language. *The modern language journal*, n. 67: 41-55.