

A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO AS TEORIAS DE LETRAMENTOS

Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo

Resumo

Fruto de pesquisa de Mestrado (Duboc, 2007), este trabalho apresenta alguns resultados da investigação sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo a perspectiva das teorias de letramentos predominantes nas últimas décadas. Diante das recentes transformações na base epistemológica do conhecimento assinaladas por alguns teóricos, concluímos que uma re-conceituação da avaliação da aprendizagem de línguas deverá abarcar elementos até então negligenciados pela concepção convencional de educação. Trata-se, pois, de uma re-conceituação em curso e que requererá maior expansão de conhecimento por meio de pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: ensino de línguas, avaliação da aprendizagem de línguas, teorias de letramentos.

Abstract

This paper is a report of a Master's study (Duboc, 2007) on English language assessment from the perspective of the prevailing new literacy studies in the last decades. Towards the epistemological transformations signaled by the new literacy studies, we come to the conclusion that a re-conceptualization of language assessment should enclose certain elements hitherto neglected by a conventional education conception. This, therefore, refers to a current re-conceptualization, which will demand more academic research outcomes.

Key words: language teaching, language assessment, new literacy studies.

Introdução

A análise que este trabalho julga pertinente relatar diz respeito à avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do ensino básico justamente por tomá-la como aspecto central nas relações sociais (Broadfoot, 1996) e, conseqüentemente, como uma das questões mais complexas e relevantes do processo educacional.

Compartilhando dessas mesmas preocupações, ainda que situados em outros tempos, muitos trabalhos têm assinalado a cultura de avaliar classificatória e meritocrática na educação básica brasileira. Esse “discurso de denúncia” acentuou-se na década de 80 e perpassou toda a década de 90 de forma bastante incisiva dada a relevância com que o tema da avaliação educacional passou a ser tratado (Sousa, 1995). Desde então, diversos trabalhos acadêmicos têm sido publicados com o intuito de desvelar o *modus operandis* da avaliação escolar.

Um leitor que se interesse pelo tema da avaliação e que tenha realizado muitas leituras na área poderá, no entanto, questionar-se: “Mais uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem de línguas?” Justificamos a opção do tema explicitando que o presente trabalho lança-se à tarefa de não somente investigar a ação avaliativa que perpassa a prática escolar da educação básica *per se*, assinalada *ad nauseum* por muitos pesquisadores, mas de promover a investigação articulada com os novos estudos de letramento, buscando sinalizar a importância de re-conceituar a avaliação educacional sob a perspectiva dessas novas teorias no âmbito das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras.

Diante de tais objetivos, a pesquisa¹, de natureza qualitativa-interpretativa (André, 2003), lançou-se à tarefa de investigar as conceituações e práticas de avaliação em aulas de inglês em três comunidades de 5ª série do Ensino Fundamental, sendo duas instituições

¹ Pesquisa de Mestrado com apoio da agência financiadora CAPES, intitulada “A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos” (no prelo).

privadas e uma pública. A análise de tais dados serviu como ponto de partida para o exercício de re-significação da avaliação da aprendizagem de línguas segundo as teorias de letramentos, cujas principais conclusões são compartilhadas no presente estudo.

1. Problemas da avaliação da aprendizagem no paradigma da modernidade

Ao investigarmos três contextos de ensino de língua estrangeira em comunidades do Ensino Fundamental, concluímos que boa parte das concepções e práticas avaliativas fez ressoar as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: (1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração, dada a prioridade com que os aspectos quantitativos eram tratados pelas professoras-participantes da pesquisa; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis, uma influência do modelo positivista de ensino; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação. Naturalmente, outras pesquisas poderiam ter encontrado outros problemas voltados para a questão da avaliação, uma vez que se trata de um tema amplo, com diferentes possibilidades de enfoques. Decidimos, pois, compartilhar os três problemas mais recorrentes ao longo da pesquisa, os quais emergiram sobretudo nos contextos do ensino privado.

A conceituação da avaliação da aprendizagem como sinônimo de mensuração identificada em ambos os contextos do ensino privado é fruto do modelo positivista de educação do século XIX, cuja origem encontra-se vinculada ao emergente cientificismo daquela época, caracterizado essencialmente pela ênfase à experimentação e observação de fatos de forma lógica, racional e concreta. Assim, os estudos em avaliação educacional ao longo de boa parte do século XX foram fortemente influenciados por pesquisas de caráter psicológico, voltadas sobretudo ao campo da Psicometria.

No que diz respeito à ênfase da avaliação de conteúdos objetivos e estáveis, esta pôde ser identificada diante do tratamento da língua inglesa como código lingüístico fixo e abstrato, cujos aspectos gramaticais e lexicais constituíam os principais aspectos ensinados e avaliados. Em nossa leitura, trata-se de uma concepção prescritiva do conhecimento, o qual é transmitido por meio de uma “pedagogia por objetivos”. A prática avaliativa desse modelo pedagógico é, pois, caracterizada pela aplicação de exames com vistas a medir se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido (Álvarez Méndez, 2002),

Finalmente, por influência da predominância do uso de testes objetivos ao longo do século XX (Vianna, 1995), os estudos em avaliação da aprendizagem nos mostram que a **prova** escrita constitui o instrumento mais utilizado no ambiente escolar dentre as mais variadas formas de registro avaliativo, conforme evidenciaram os contextos observados. Considere-se, também, como uma outra forte razão da primazia da prova escrita no ensino a preocupação com a objetividade no processo de medida do desempenho. Isso porque no início do século XX uma avaliação formal escrita pressupunha um maior nível de neutralidade e objetividade do que qualquer outro instrumento avaliativo.

Além da identificação desses três problemas caracterizadores da avaliação no paradigma da modernidade, convém igualmente compartilhar a recorrência de uma concepção de avaliação que pareceu diferenciar perante os preceitos do pensamento moderno. Trata-se da postura formativa esboçada pela professora da escola pública que, embora inserida numa visão humanista liberal de ensino, entendia a avaliação como mecanismo de acompanhamento dos alunos para a melhoria de seus aprendizados.

Os propósitos da avaliação educacional somente foram priorizados ao final do século XX devido às influências do campo da sociologia em educação. Segundo Broadfoot (op.cit.), a abordagem crítico-sociológica da avaliação emergente ao final do século apresentou grandes contribuições para a área na medida em que denunciou a falta de

questionamentos mais amplos e profundos quanto às possíveis razões para determinadas ações pedagógicas em detrimento da predominância de pesquisas reduzidas ao entendimento do processo em si. Nesse espectro, outras categorias da avaliação educacional passaram a ser consideradas, possibilitando-nos a compreensão das contradições e dos conflitos de interesses nas relações sociais (Franco, 1983).

Tendo em vista tais considerações, as contribuições do viés sociológico para o campo da avaliação sobretudo a partir dos anos 80 mostraram-se mais adequadas se comparadas ao modelo convencional de avaliação postulado pelo paradigma moderno. Contudo, embora reconheçamos tais contribuições, as recentes transformações no campo da informação eletrônica e das tecnologias das comunicações sinalizadas por teóricos como Cope e Kalantzis (2000), Gee (2004) e Lankshear e Knobel (2003) vêm problematizar as diversas facetas da educação justamente por tornarem cada vez mais evidente a emergência de uma nova base epistemológica do conhecimento e, conseqüentemente, de pedagogia. Tal virada epistemológica requererá maior expansão de conhecimento dos diversos aspectos que o ensino de línguas encerra, dentre os quais a avaliação da aprendizagem.

2. Repensar a avaliação sob a perspectiva dos letramentos

A ênfase ao conhecimento propositivo de caráter individualista e concentrado postulado pelo modelo epistemológico convencional de educação tem possibilitado a perpetuação de uma concepção de avaliação pautada na verificação de objetivos devidamente alcançados por meio de formas avaliativas que privilegiam ainda aspectos

como validade², fidedignidade³ e confiabilidade, aspectos estes tipicamente relacionados com a filosofia positivista.

Isso pode ser depreendido na medida em que a representação de ‘conteúdo’ do modelo convencional de educação abarca características bastante desejáveis para uma avaliação tida como válida e fidedigna. Trata-se do ensino de conhecimentos sobre o que já existe, portanto, verdadeiros, fixos, estáveis. Tal fixidez e estabilidade dos conteúdos permitem aos professores medirem a aquisição de conhecimento por parte de seus alunos sem dificuldades, por meio de instrumentos avaliativos precisos e objetivos. Em um exercício de leitura, por exemplo, qual aluno, em momento avaliativo, hesitaria em arriscar diferentes interpretações frente ao enfoque comumente dado à intenção do autor e, conseqüentemente, à univocidade do texto?

Historicamente, Cope e Kalantzis (op.cit.: 11) explicam que a própria concepção de trabalho postulado pelo Fordismo do início do século XX possibilitou a difusão da relevância de conceitos como objetividade e precisão, na medida em que suas produções em série pressupunham o trabalho mecânico, linear, simétrico, donde a linguagem requisitada era caracterizada por sistemas de comando formais, claros e altamente precisos.

Nesse sentido, os autores (ibidem: 140) relacionam a concepção fordista e o apogeu dos Estados nacionalistas ao ensino da norma culta, no caso, ao tratamento privilegiado da variação lingüística da classe dominante, como forma de garantir uma comunidade nacional homogênea. A avaliação como sinônimo de mensuração objetiva e precisa do conhecimento constitui, portanto, a concepção de avaliação que mais atende a esse ensino

² Trata-se do “grau pelo qual as notas dum teste permitem tirar conclusões adequadas, significativas e úteis, em relação com o objectivo do teste” (Milanovic 1998 apud Fidalgo, 2002: 13)

³ A fidedignidade ou confiabilidade em testes educacionais refere-se à consistência ou estabilidade das medidas de um teste, considerado confiável se seus resultados forem consistentes em diferentes situações de exame (Bachman & Palmer, 1996 apud Fidalgo, 2002: 13)

padronizado da norma culta e que ainda se faz recorrente, conforme mostram as análises das práticas avaliativas das professoras-participantes da pesquisa.

Diante dessas considerações, voltamos ao nosso questionamento central: como pensar a avaliação da aprendizagem à luz da nova base epistemológica do conhecimento de que tratam as teorias de letramentos? Na medida em que as verdades absolutas e estáveis dos conteúdos ensinados sob a ótica da epistemologia convencional de educação do paradigma da modernidade já não condizem mais com a nova epistemologia digital, como vislumbrar uma nova concepção de avaliação? Quais conteúdos seriam abarcados, que características seriam delineadas e quais modalidades mostrar-se-iam mais adequadas com uma pedagogia de multiletramentos (Cope e Kalantzis, *op.cit.*)?

Respostas acabadas inexistem, mas acreditamos que algumas concepções teóricas possam oferecer alguns *insights* para o processo de re-significação da avaliação da aprendizagem no que tange ao conteúdo, à caracterização e às modalidades avaliativas.

Cope e Kalantzis (*op.cit.*: 147), por exemplo, contribuem para a re-significação da prática avaliativa ao mencionarem as novas ênfases da pedagogia de multiletramentos, dentre as quais as diversidades locais e as relações interpessoais. Além da ênfase à diferença, os autores destacam a questão da subjetividade ao tratarem especificamente da atual justaposição do público e do privado e da quebra de uma visão binária de ambas as esferas. Lankshear e Knobel (*op.cit.*), por sua vez, caracterizam a nova base epistemológica de conhecimento diante da ênfase à criação e recriação, cada vez mais possibilitadas pelos aparatos eletrônico-digitais. Corroborando a relevância com que Cope e Kalantzis (*op.cit.*) tratam da subjetividade, os autores problematizam a questão da validade ao formularem o conceito de verdade multi-modal.

Assim, no que tange à questão do conteúdo a ser avaliado sob a perspectiva dos letramentos, entendemos que este deverá priorizar aspectos como a **subjetividade**, a

diferença e a **criação** em detrimento da simples verificação de conteúdos de língua fixos e memorizáveis.

Consideremos, por exemplo, um exercício proposto em uma das provas elaboradas por uma das professoras-participantes da pesquisa (Figura 1). Trata-se de um texto sobre ‘Fred King’, um personagem fictício, cujo conteúdo transcrevemos a seguir:

Fred King is **tall and handsome**. He isn't fat and he isn't thin. He's got **short fair hair and green eyes**. **His age is a secret**. Fred is a famous American actor. He's **very rich**. He's got **a beautiful new car**. It's a **Porsche**. His house is **large and comfortable**. It is located in **a rich section of Los Angeles**. Fred isn't married. He's got a girlfriend. Her name is Vanessa. She is **a pretty top model**. She's very **tall and thin**. She's American too.⁴

(...)

1- Here are Fred's answers. Write the interviewer's questions:

a- _____
Yes, I am tall.

b- _____
I've got short fair hair.

c- _____
No, I've got green eyes.

d- _____
Oh! This is a secret.

Figura 1: Exercício de formulação de perguntas, extraído de uma das provas elaboradas por uma professora-participante da pesquisa (Duboc, 2007)

O exercício solicita que os alunos formulem perguntas de uma entrevista com Fred, cujas respostas já são fornecidas. Trata-se da avaliação da estrutura da língua, no caso, a formulação de perguntas, em que a professora possivelmente testou o uso de *Wh-words*, verbos auxiliares e conjugação verbal.

Percebemos, nesse contexto específico, uma possibilidade de trabalho com letramentos cuja avaliação incluiria não apenas o conteúdo lingüístico, mas também, e

⁴ Grifos nossos.

principalmente, a discussão crítica acerca do texto, priorizando questões como a quem ele se dirige, a quem ele não se dirige, por quem ele foi escrito, que visão de mundo ele encerra.

Esse trabalho é potencializado na medida em que o exercício prioriza determinados modelos sociais voltados ao tipo físico, estilo de vida social e material (vide trechos em negrito no exercício), muito condizentes com o estilo de vida de sociedades neoliberais, modelos esses difundidos nos mais diversos modos de comunicação. Dessa forma, ao serem avaliados sob a perspectiva dos letramentos, com ênfase para o trabalho de letramento crítico, os alunos poderiam desenvolver outras formas de ver o mundo, lendo textos em revistas, jornais, livros didáticos, páginas da Internet, televisão, vídeo e *outdoors* com outros olhares, conscientizando-se, por exemplo, de que em seu entorno encontram-se modos de significação para além do texto escrito e cada um desses modos apresenta-se imbuído de significações ideológicas passíveis de interpretações.

No que diz respeito às características da avaliação, a concepção de conhecimento distribuído e dinâmico postulado por teóricos como Gee (2004.) permite vislumbrarmos uma concepção de avaliação de línguas que se constitua **distribuída, colaborativa, situada e negociada**, em detrimento do modelo convencional de avaliação que serve ao conceito de conhecimento individualista, concentrado e objetivo do pensamento moderno. Assim, uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a idéia de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem.

Finalmente, no que diz respeito às modalidades de avaliação, reconhecemos as formas alternativas que emergiram dos estudos em avaliação da aprendizagem nas últimas décadas do século XX, advindas das contribuições de ordem sociológica, dentre as quais mencionamos o uso de portfólios nas salas de aulas. No entanto, concluímos que, embora tipicamente tomado como instrumento formativo por excelência, o portfólio amplamente difundido nos anos 90 fundamenta-se por preceitos essencialmente psicológicos, limitando-se a um plano individual. Tais limitações instigam-nos a buscar outras modalidades de avaliação que, mantendo seu compromisso formativo e reflexivo, pudessem expandir para além do plano individual e para além do tratamento tipográfico, de forma a contemplar a concepção de conhecimento postulada pelos novos estudos de letramento.

Dentre as produções recentes, mencionamos o conceito de **portfólio eletrônico** (Barrett, 2001), na medida em que este, mantendo a função formativa, alavanca a concepção de conhecimento distribuído de que trata Gee (op.cit.), já que seu formato eletrônico permite a condução de aprendizagens, como projetos e pesquisas, de maneira menos verticalizada, constituindo-se um instrumento avaliativo público.

Nesse sentido, o portfólio eletrônico e outras modalidades da era digital vêm corroborar a crítica quanto às formas estritamente tipográficas predominantes no cenário educacional ao longo dos séculos (Lankshear e Knobel, op.cit.). Trata-se da inclusão dos diversos modos de significação no processo avaliativo, com destaque para aqueles utilizados por meio da Internet. Passamos, pois, de um conceito estático do mundo físico das provas escritas e dos portfólios como sinônimos de coletâneas de trabalhos organizados em pastas, para um conceito digital de *blogs*⁵, *wikis*⁶ e *e-portfólios*, ou portfólios eletrônicos.

⁵ Blogs constituem diários pessoais eletrônicos

González (2005: 03), por exemplo, ressalta o caráter colaborativo e público dessas ferramentas eletrônicas e entende que os *edublogs*, ou blogs educativos, são excelentes instrumentos para uma avaliação formativa, pelos quais vários aspectos podem ser avaliados, como as formas de redação, de produção de comentários e de análise e argumentação crítica acerca dos temas. Soma-se, ainda, a possibilidade de avaliar aspectos performáticos, como o desempenho dos alunos na criação de hipertextos⁷ e o desenvolvimento de estratégias colaborativas nos trabalhos em grupo.

Particularmente, dentre as contribuições do uso de *blogs* e *wikis* como ferramentas de trabalhos com portfólios eletrônicos avaliativos para o ensino de línguas, priorizamos a questão do posicionamento dos sujeitos. Isso porque, caracterizados respectivamente como diários pessoais e softwares colaborativos, *blogs* e *wikis* constituem estruturas da era digital que imprimem o conceito de "agência" do sujeito-aluno, conceito este que se constitui desejável no âmbito do ensino de línguas sob a perspectiva das teorias de letramentos.

Considerações finais

A re-significação da avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos estudos de letramento apresentada neste estudo advém das contribuições teóricas de alguns pesquisadores (Cope e Kalantzis, op.cit., Gee, op.cit. e Lankshear e Knobel, op.cit.) e da identificação de novas modalidades de avaliação que já vêm sendo utilizadas em alguns contextos educacionais (Barrett, op.cit.; González, op.cit.).

⁶ Wikis são softwares colaborativos, cuja formatação e autoria textual é de domínio público, diferentemente de uma página da Internet, de domínio privado.

⁷ Um hipertexto constitui uma “conexão estabelecida pelos programadores do *site*, ou de uma página de um *site*, entre páginas aparentemente não seqüenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um link sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele”. (OCEMs, 2006: 105)

Durante o estudo, não assumimos a tarefa de propor receitas prontas para a avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos, mas arriscamos esboçar algumas possibilidades de práticas nesse escopo, sinalizando algumas modificações quanto ao conteúdo, às características e às modalidades da avaliação que se mostram mais adequadas diante do modelo convencional de avaliação do paradigma da modernidade.

No que se refere ao conteúdo, propusemos um exercício de inferência segundo o conceito de letramento crítico, compartilhando outras possibilidades de abordagem para atividades avaliativas da língua inglesa. Com relação às características, entendemos que sob a ótica dos estudos de letramentos a avaliação deva constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada, corroborando a idéia de conhecimento distribuído, colaborativo e dinâmico sinalizada por Cope e Kalantzis (op.cit.) e Gee (op.cit.), em detrimento da concepção de avaliação do paradigma da modernidade, de caráter individualista, concentrado, estanque, homogêneo e objetivo. Finalmente, pudemos igualmente identificar na literatura novas modalidades de avaliação que nos pareceram condizentes com as transformações tecnológicas de que tratam as teorias de letramentos, dentre os quais o portfolio eletrônico e os *edublogs*.

A importância com que as teorias de letramentos vêm sendo tratadas em âmbito internacional nos leva a pensar a necessidade de expansão de conhecimento sobre o tema em pesquisas acadêmicas brasileiras. Ao compartilhar algumas questões teóricas acerca desses estudos, esperamos ter contribuído nesse processo de troca do conhecimento e convidamos o leitor ao exercício de vislumbrar o ensino da língua inglesa sob uma nova base epistemológica de educação emergente na sociedade contemporânea de forma a corroborar a natureza dinâmica e distributiva do conhecimento, de que tratam as próprias teorias de letramentos.

Referências bibliográficas:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2003, 10ª ed.
- BARRETT, H. Electronic Portfolios - A chapter in *Educational Technology; An Encyclopedia* to be published by ABC-CLIO. 2001. Disponível em <http://electronicportfolios.com/portfolios.html#conf>. Acesso em 12/04/2007.
- BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (ed.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- FIDALGO, S. S. *A avaliação de Ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2002
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Escolar. In: SOUSA, C. P. (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1983, Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.
- GEE, J. P. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.
- GONZÁLEZ, F. S. Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0. CONFERÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE LEÓN, León, Espanha, outubro de 2005. Disponível em: www.gabinetedeinformatica.net. Acesso em: 10/04/2007.
- LANKSHEAR, C & KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. UK: Open University Press, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol 1*. Brasília: 2006.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, 1995, p.43-49.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Rev.Estudos em Avaliação Educacional*, n.12, jul/dez 1995.