

UM PERCURSO DE PESQUISA NA ÁREA DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS

Myriam Crestian Cunha
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente trabalho foi apresentado numa mesa redonda dedicada às diversas pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas empreendidas na Universidade Federal do Pará. Ele retoma o percurso da autora, no que diz respeito à pesquisa na área de avaliação em línguas, através dos questionamentos que impulsionaram este percurso, e procura mostrar por que essa temática transformou-se num objeto de estudo incontornável para o ensino/aprendizagem de línguas, integrando-se perfeitamente à reflexão desenvolvida neste campo numa perspectiva interacional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; avaliação formativa; ensino/aprendizagem de línguas; didática das línguas.

RÉSUMÉ

Les idées exposées ici ont été présentées lors d'une table ronde consacrée aux diverses recherches en enseignement/apprentissage des langues menées à l'Université Fédérale du Pará. On y aborde, par le biais du parcours et des interrogations de l'auteur en ce qui concerne l'évaluation en langues, les raisons pour lesquelles ce domaine s'est transformé en objet de recherche incontournable pour l'enseignement/apprentissage des langues et s'intègre aux réflexions menées, dans ce champ, selon une perspective interactionnelle.

MOTS-CLÉS: Évaluation; évaluation formative; enseignement/apprentissage des langues; didactique des langues.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há bem pouco tempo atrás, ainda se considerava que a avaliação só podia ser discutida no âmbito das ciências da educação. O pesquisador interessado no ensino/aprendizagem de línguas que se aventurasse por essas questões era imediatamente orientado a mudar de área, quando não se sugeria que ele abandonasse um tema “não lingüístico”, como se o enfoque lingüístico fosse o único digno de interesse para o ensino/aprendizagem de línguas.

Retomando meu próprio percurso de professora de língua estrangeira e de pesquisadora na área da avaliação, assim como os questionamentos que impulsionaram este percurso, procurarei mostrar por que essa temática deixou hoje os limbos da ilegitimidade e transformou-se num objeto de estudo incontornável para o ensino/aprendizagem de línguas, integrando-se perfeitamente à reflexão desenvolvida neste campo numa perspectiva interacional.

POR QUE CONSIDERAR A AVALIAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA DO CAMPO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?

Meu interesse pela problemática da avaliação em línguas (materna ou estrangeiras) foi despertado por questionamentos surgidos no decorrer da minha prática docente. A primeira vez em que minhas dúvidas de avaliadora ultrapassaram as inquietações habituais dos professores ocorreu quando passamos a utilizar, no curso de francês onde lecionava, a metodologia dita comunicativa. Não se tratava apenas de uma mudança de manual, e sim de uma mudança de concepções: de forma superficial, pode-se dizer que passávamos de um trabalho mais voltado para o sistema lingüístico a um trabalho com base no uso da língua e nas diversas ações languageiras que se podia realizar. Passávamos de uma metodologia centrada no manual, em que o processo era totalmente dirigido pelo professor, a uma metodologia que tentava devolver ao aprendiz seu papel de sujeito da aprendizagem, valorizando seus objetivos comunicativos e suas estratégias. Nessas condições, tornava-se impossível lançar mão das atividades habituais de avaliação sem entrar em conflito com os novos princípios metodológicos adotados: era preciso mudar os objetos avaliados, os objetivos da avaliação e, portanto, os instrumentos de avaliação. Essa constatação, surgida da prática de sala de aula, me levou a tomar consciência do fato de que opções metodológicas e práticas avaliativas mantêm uma estreita inter-relação.

O segundo fato, que me impulsionou mais na direção de pesquisas dedicadas especificamente à avaliação em línguas, foi uma experiência realizada no colégio onde eu lecionava, com o intuito de modificar o olhar dos alunos sobre a avaliação. Essa experiência, implementada pelo serviço técnico da escola, consistia num conjunto de medidas tais como: abandonar a tradicional escala de notas em proveito de uma escala de cores (mas os alunos não demoraram a ver que o azul simbolizava o paraíso da excelência enquanto o vermelho os

condenava ao inferno da reprovação); fazer da avaliação um processo contínuo (toda atividade de sala de aula, formal ou informal, podia entrar no cálculo da “média”, transformando-se a avaliação inicial – de tipo somativo – em avaliação somativa contínua, o que está longe de ser uma avaliação formativa); rejeitar a avaliação dita “conteudística” em proveito de uma avaliação qualitativa (os objetos avaliados, que antes coincidiam com os objetos de ensino, e eram essencialmente conhecimentos que os alunos deviam “reter”, passaram a incluir diversas atitudes, consideradas como positivas e desejáveis, mas que não eram transformadas em objetos de aprendizagem). Enfim, procurava-se ampliar o leque de sujeitos da avaliação, através de conselhos de classes em que todos, professores, alunos, membros do serviço técnico, agentes administrativos, de limpeza e de vigilância, pais ou avôs, podiam emitir opiniões livremente. O objetivo daquelas sessões era de verificar se o aluno poderia prosseguir em seu percurso escolar – portanto, procurava-se avaliar a aprendizagem do aluno – mas acabavam se elegendo muitos outros objetos de avaliação: avaliava-se o ensino, a instituição, a atitude dos diferentes atores, etc. (o problema não consistia em avaliar esses diferentes aspectos, e sim fazê-lo de forma clandestina, não explicitada e não instrumentalizada). A experiência, que acabou sendo abandonada pela escola, mostrou mais uma vez que nada mudaria realmente, enquanto a avaliação fosse tratada como algo independente do resto do processo de ensino/aprendizagem.

Para mim, essa experiência reforçou meu desejo de pesquisar as relações entre a avaliação e as opções feitas no ensino/aprendizagem das línguas, o que se realizou inicialmente com minha dissertação de mestrado (1992). Na dissertação de mestrado, procurei apresentar a problemática da avaliação como um objeto de estudo legítimo para o estudioso do campo do ensino/aprendizagem de línguas (materna ou estrangeiras) e uma “porta de entrada” privilegiada para a análise das questões da sala de aula. De fato, as práticas avaliativas em línguas não se reduzem a técnicas ou procedimentos neutros, aplicáveis em qualquer contexto didático-metodológico e cujo estudo possa se esgotar nas Ciências da Educação. Ao contrário, são profundamente solidárias das opções teóricas e metodológicas concernentes à língua e ao ensino e à aprendizagem desta. Por isso, as escolhas efetuadas, tanto em termos dos conteúdos selecionados nos instrumentos de avaliação e dos objetivos visados por eles, quanto em termos das modalidades de avaliação, revelam a natureza nem sempre explícita das concepções subjacentes. Por conseguinte, o trabalho mostrou que, enquanto se continuasse a simplesmente “rejuvenescer” procedimentos pedagógicos

tradicionais, associando-lhes conteúdos “modernos” diretamente oriundos das ciências da linguagem, ou enquanto se tentasse implementar novos métodos de avaliação sem questionar os pressupostos didáticos subjacentes às atividades de ensino da língua, enquanto, em outras palavras, se continuasse a encarar a transformação das práticas de modo fragmentado, não se poderia pretender alcançar de fato mudanças significativas nessas práticas.

Neste sentido, a integração da avaliação no campo do ensino/aprendizagem de línguas, enquanto problemática intrinsecamente ligada às questões já consagradas, apresentou-se como condição *sine qua non* para a renovação das práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna. Afirmava-se, assim, a necessidade de se desenvolver uma nova frente de pesquisa na didática da língua materna, necessidade que vinha sendo indiretamente expressa, no Brasil, através das observações esporádicas dos lingüistas aplicados, mas que ainda carecia de maior sistematização.

A minha reflexão acerca dessas questões prosseguiu no âmbito da tese de doutoramento (1998), quando procurei refletir, a partir da análise das práticas e das representações dos professores de Português em relação à avaliação em língua materna, ao modo como essa integração poderia ser realizada. As propostas então elaboradas delineavam a almejada articulação em dois planos diferentes: o plano didático, em primeiro lugar, em que a elaboração de uma abordagem de ensino/aprendizagem da língua materna – dita interacional – foi apresentada como o meio de se integrar diferentes concepções relativas à atividade do sujeito falante e cognoscente e à avaliação. O plano da formação, em segundo lugar, em que, no âmbito da formação continuada dos professores de língua materna, foram definidas propostas de formação à avaliação formativa que permitiriam também formar os professores àquela abordagem interacional.

Nos anos seguintes, no âmbito das atividades de orientação e de pesquisa (como membro do projeto de pesquisa *Pragmática lingüística e ensino/aprendizagem do Português*, coordenado pelo Prof. José Carlos Cunha), no curso de Mestrado em Lingüística da UFPA, pude continuar investigando a temática convergente do ensino da língua, da avaliação formativa em língua e da formação do professor de língua materna, orientando algumas dissertações de Mestrado e publicando alguns trabalhos cuja temática era ligada a essas questões (ver bibliografia). Desenvolvo atualmente meu próprio projeto de pesquisa intitulado “A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas”.

QUAL O INTERESSE DESTES TIPO DE PESQUISA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO?

Recentemente, a questão da avaliação assumiu novas feições e gerou um interesse renovado. No que diz respeito à macro avaliação, o governo tem lançado mão de diferentes dispositivos (SAEB, ENEM, Prova...). Tais dispositivos são vigorosamente criticados pela metodologia empregada e pelo fato de instaurarem uma classificação entre os diferentes estabelecimentos de ensino do país. No entanto, não deixam de ter relevância para melhor retratar a situação nos diferentes sistemas de ensino do país e instrumentalizar a intervenção nesses sistemas. Como constata o Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA (2001, p. 8), “a partir das mudanças introduzidas pela nova LDB, no marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Pisa ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes”.

A nível de micro avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam uma avaliação “constitutiva da prática educativa” (Brasil, 1998, p. 93), que “precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe –, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu – como conseguiu aprender”. No entanto, não esclarecem como implementar, no ensino de línguas, uma avaliação com estas características. O tema da avaliação continua sendo tratado quase que exclusivamente pelos estudiosos de ciências da Educação e permanece uma carência muito forte em relação a esta questão para os professores de línguas, mais especialmente para os de língua materna. No caso das línguas, tem-se cada vez mais claro o fato de que um ensino voltado para a aquisição de um conhecimento apenas teórico sobre os objetos de estudo (sistema lingüístico, textos etc.) não leva ao desenvolvimento das competências languageiras, desenvolvimento esse apontado como objetivo principal nos textos que orientam as atividades de ensino-aprendizagem. Mas a maioria dos professores parece ignorar de que forma a avaliação poderia ir além de suas funções meramente institucionais (de controle, certificação...) e contribuir para o almejado desenvolvimento, integrando uma concepção interacional do ensino/aprendizagem da língua.

Em língua portuguesa, são particularmente escassas publicações relativas à avaliação formativa da aprendizagem, ao modo como se pode utilizá-la como dispositivo de ensino e como se pode levar o aluno a se apropriar dela na aprendizagem para favorecer os processos de construção dos conhecimentos e, portanto, a consciência metalinguagem do aprendiz. O que significa, concretamente, em termos de programas, de atividades de sala de aula, de atitudes e estratégias, fazer da avaliação uma verdadeira competência a ser desenvolvida e sistematicamente utilizada por todos, nas atividades de produção e de compreensão, oral e escrita, tanto no campo da língua materna como no das línguas estrangeiras? O que podem ser práticas avaliativas integradas nas atividades de linguagem como nas atividades de aprendizagem? Como escapar da famigerada avaliação quantitativa, instrumento de uma política educacional discriminatória? Como mudar sem cair em práticas questionáveis pelo seu caráter “artesanal”, “exótico”, subjetivo ou ideológico? Como encontrar um rumo, entre as múltiplas facetas e funções da avaliação escolar, na hora de avaliar em línguas?

De fato, a dificuldade inicial que se detecta é a existência de uma grande confusão em torno destas questões. Confundem-se os planos de análise, confundem-se tanto os objetivos das diferentes modalidades de avaliação quanto seus objetos e seus instrumentos. Por conseguinte, outro problema se apresenta: o das soluções improvisadas e redutoras. Na ânsia de não repetir os erros identificados no sistema tradicional de avaliação da aprendizagem, são elaboradas propostas que, muitas vezes, carecem de maior análise e sustentação teórica e cuja característica principal parece ser o reducionismo que isola as questões de avaliação dos pressupostos didáticos subjacentes às atividades de ensino. Modificar as práticas de avaliação em língua sem, todavia, analisar os objetos de ensino e sem refletir sobre os objetos de avaliação construídos a partir deles, é passar ao largo da questão da validade da avaliação e se importar minimamente com os objetivos visados.

Afinal, pouco se conhece o que está sendo feito exatamente nesta área. A necessidade é grande, portanto, de uma descrição crítica mais sistemática das práticas avaliativas em seus diversos aspectos, de modo a entender essas questões na perspectiva específica do ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Em outras palavras, é preciso investigar essas questões em sua irreduzível complexidade, sem isolar os pressupostos que sustentam as práticas avaliativas dos pressupostos que fundamentam as práticas de ensino e de aprendizagem. Também é preciso não reduzir a complexidade da própria atividade

avaliativa e contemplar as diversas perspectivas que a avaliação em língua abre, em suas diversas funções e feições: avaliação do ensino ou da aprendizagem, (auto)avaliação de saberes, de competências, de atitudes, avaliação diagnóstica, somativa ou formativa, avaliação formal ou informal, avaliação emancipatória, avaliação da aprendizagem em diferentes situações de ensino/aprendizagem (público de jovens e adultos, educação indígena, por exemplo).

No âmbito do ensino de línguas, não pode haver propostas coerentes de transformação das práticas sem que haja uma articulação na análise das práticas avaliativas e na análise dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as práticas de ensino e de aprendizagem das línguas.

QUAL A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTAS PESQUISAS?

Trabalhamos com base numa concepção interacional do ensino/aprendizagem de línguas, à qual demos o nome de *abordagem interacional* (cf. Cunha, 1998; 2000). Essa abordagem focaliza a interação em diferentes planos: por um lado, a interação caracteriza a atividade linguageira, objeto de aprendizagem; por outro, ela configura um eixo central em volta do qual podem se organizar, tanto do ponto de vista pedagógico quanto didático, as atividades de aprendizagem, de ensino e de avaliação em língua.

A atividade de linguagem realizada na comunicação é constitutivamente interativa, e isso não apenas oralmente. A interação ainda é o tema dominante quando nos voltamos para a psicologia da aprendizagem. Autores que adotam a concepção sócio-interacionista de Vygostsky sublinham o papel das interações na construção do sujeito, não só enquanto sujeito falante como também enquanto sujeito cognitivo, e reconhecem sua importância tanto para o desenvolvimento linguageiro quanto para o desenvolvimento metalinguageiro.

A importância da interação, no plano pedagógico, evidencia-se na medida em que as situações de interação, cooperativas ou conflituosas, são para o professor o momento oportuno para realizar múltiplas observações a respeito das condições e do processo da aprendizagem. Em línguas, a sala de aula é efetivamente um lugar de comunicação em que a interação está no centro das preocupações: não somente porque é um lugar de prática de atividades linguageiras

diversas, mas também porque é o lugar de objetivação dessas atividades. Ali, o falante se distancia dessas atividades e se interroga, enquanto aprendiz da língua, sobre os conhecimentos e *savoir-faire* que são necessários à realização das atividades de linguagem e sobre o modo de mobilizar tais saberes. Nesta perspectiva, as trocas constituem a base necessária para uma reflexão metalingüística sobre o funcionamento linguageiro.

Observa-se uma convergência, neste ponto, com a hipótese que fundamenta a concepção mais atual de avaliação formativa, hipótese segundo a qual “o retorno sistemático ou ocasional sobre os funcionamentos permite controlá-los melhor e, sobretudo, dá a cada um a possibilidade de situar seu próprio funcionamento em relação aos outros e em relação às competências esperadas” (Perrenoud, 1993, p. 43). Em 1967, quando Michael Scriven propõe a distinção entre uma avaliação *somativa*, destinada a verificar o grau de domínio atingido pelo aluno ao final de uma etapa de instrução e uma avaliação *formativa*, trazendo a idéia de um controle mais sistemático integrado a cada etapa do processo, a concepção behaviorista da aprendizagem, que predomina então, faz com que esta segunda modalidade seja considerada como o meio ideal de se evitar a fixação dos erros. O professor é inteiramente responsável pelas operações de regulação da ação, enquanto que o aluno é o mero receptor da prática de detecção dos erros, de aplicação de “corretivos” destinados à eliminação dos mesmos. Mas a concepção atual foi elaborada numa perspectiva construtivista que valoriza a ação do sujeito nos processos de aprendizagem e encara o erro como a manifestação das hipóteses inadequadas inerentes ao processo de construção do conhecimento e das competências. A auto-regulação da aprendizagem passa a ser vista como um importante objetivo de aprendizagem. Situações didáticas que privilegiam a interação favorecem a verbalização, a explicitação das concepções e das hipóteses que subjazem ao fazer do aprendiz. O discurso torna-se objeto e meio da aprendizagem e, na atividade reflexiva, elaboram-se, através da linguagem, condições para o autocontrole e a auto-avaliação nas atividades de linguagem. Em língua materna, afinal, a interação apresenta-se como objeto de estudo e meio de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fonte e condição da regulação e auto-regulação necessárias para qualquer aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

CUNHA, Myriam Crestian. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português*. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 1992.

_____. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Thèse de Doctorat. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1998.

_____. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna, *Moara*, n. 9, p. 105-133, 1998.

_____. Para uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem do Português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*, Florianópolis 25 a 27.02.99. Florianópolis: Abralín, 2000. p. 719-727. (cd-rom).

_____. Uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem do Português: condições e características. In: Cunha, José Carlos C. da & Cunha, Myriam Crestian (org.) *Pragmática Lingüística e Ensino-Aprendizagem do Português: reflexão e ação*. Belém: UFPA/CLA/Pós-Grad., 2000. p. 18-49.

PISA. *Relatório Nacional 2000*. Brasília: INEP, 2001.