

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Ana Paula Martinez Duboc (USP)

RESUMO. Fruto de pesquisa de Mestrado de natureza qualitativa-interpretativa (DUBOC, 2007), este trabalho tem como objetivo discutir a questão da avaliação da língua inglesa segundo as teorias de letramentos mais recentes (COPE E KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; LANKSHEAR E KNOBEL, 2003; SOARES, 2004, 2005). Tendo como ponto de partida a investigação sobre concepções e práticas de avaliação da língua inglesa em comunidades do Ensino Fundamental, a pesquisa, de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2003), permitiu-nos identificar a recorrência de uma concepção de avaliação de línguas como sinônimo de mensuração, a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos e estáveis e ainda o predomínio do uso da prova escrita. Diante de tais resultados, este artigo convida o leitor ao exercício de re-conceituação da avaliação da aprendizagem de forma a contemplar as transformações epistemológicas assinaladas pelos novos estudos de letramento. Trata-se de um esboço quanto às características, conteúdos e modalidades avaliativas segundo tais teorias, com ênfase para o trabalho de letramento crítico no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: ensino de línguas; avaliação da aprendizagem de línguas; teorias de letramentos; multiletramentos; letramento crítico.

ABSTRACT. This paper is a report of an interpretative-qualitative Master's study (DUBOC, 2007) on English language assessment from the perspective of the recent new literacy studies (COPE E KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; LANKSHEAR E KNOBEL, 2003; SOARES, 2004, 2005). The starting point of our ethnographic research (ANDRÉ, 2003) was an investigation on both conceptions and practices regarding English language assessment in some Elementary School communities, which led us to identify a recurring conception of language assessment as measurement, the emphasis on objective and stable contents, and also the predominant use of written assessments. Towards these results, this paper invites its readers to a re-

conceptualization of language assessment bearing in mind the epistemological transformations signaled by the new literacy studies. In doing so, we present an outline of evaluative characteristics, contents and modalities based on these studies, with emphasis on critical literacy practices in foreign language teaching contexts.

KEYWORDS: *language teaching; language assessment; new literacy studies; multiliteracies; critical literacy.*

Introdução

No mito da criação do mundo, a decisão de Prometeu, ‘o ladrão do fogo celestial’ nas palavras de Byron, provocou a fúria de Zeus, o qual determinou que o titã tivesse seu fígado eternamente devorado por um abutre. Assim, o que parecia justo, bom ou natural para Prometeu, a Zeus pareceram atitudes desobedientes e errôneas.

Embora diante de um mito, a história de Prometeu nos convida à difícil tarefa de julgar quem teria agido corretamente e de buscar a compreensão do que vem a constituir o certo e o errado, o justo e o injusto. Trata-se de um momento de avaliação, atividade de grande relevância no processo do desenvolvimento humano na medida em que “saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores e mitos” perpassam inevitavelmente o homem e a sociedade (ROSATI, 2005).

Ao tomarmos a avaliação como um aspecto central nas relações sociais (ROSATI, op.cit; BROADFOOT, 1996), passamos a entendê-la como uma das questões mais complexas e relevantes no processo educacional. Assim é que o presente artigo propõe-se a discutir especificamente a questão da avaliação da aprendizagem de línguas segundo as teorias de letramentos, com ênfase para o trabalho de letramento crítico.

O artigo fundamenta-se em uma pesquisa de Mestrado (DUBOC, 2007), cuja tarefa constituiu a investigação das conceituações e práticas de avaliação em aulas de inglês em três comunidades da 5ª série (6º ano)¹do Ensino Fundamental e, principalmente, o exercício de re-significação da avaliação segundo as teorias de letramentos. Compartilhamos, pois, as principais conclusões no presente estudo.

¹ A denominação “5ª série”, utilizada pela legislação brasileira durante o período de coleta de dados da pesquisa (DUBOC, 2007), foi recentemente substituída por “6º ano” em virtude da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração (Resolução N° 3 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, 2005).

1. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa: três problemas

Ao investigarmos três contextos de ensino de língua inglesa em comunidades do Ensino Fundamental, concluímos que boa parte das concepções e práticas avaliativas dos sujeitos de pesquisa fez ressoar as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: (1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação.

A conceituação da avaliação da aprendizagem como sinônimo de mensuração, o primeiro problema identificado, é fruto do modelo positivista de educação do século XIX, cuja origem encontra-se vinculada ao emergente cientificismo daquela época, caracterizado pela ênfase à experimentação e observação de fatos de forma lógica, racional e concreta. No âmbito das salas de aula investigadas, tal significação da avaliação mostrou-se evidente na medida em que houve a prioridade quanto ao ato de informar aos alunos o resultado da medida de seus aproveitamentos em detrimento de um diálogo sobre o desempenho que tiveram nas provas como eventual mecanismo de redirecionamento da prática educativa (VASCONCELLOS, 2003).

No que diz respeito à ênfase à avaliação de conteúdos objetivos e estáveis, o segundo problema identificado durante a pesquisa, trata-se, a nosso ver, de uma extensão da própria concepção de língua adotada pelos sujeitos de pesquisa. Na medida em que entendem a língua como um código lingüístico fixo, o que se constitui num possível legado – ou fardo, a depender do leitor – da ecoante influência da Lingüística estruturalista saussuriana, as professoras em geral avaliavam aspectos estruturais, negligenciando outros aspectos que a aprendizagem de uma língua estrangeira abarca.

Segundo Baxter (1997), a opção pelo conteúdo que se deseja avaliar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua pode parecer simples num primeiro olhar, mas não o é se considerarmos as várias facetas presentes nesse processo, como os aspectos lingüísticos, os diferentes usos da linguagem, as habilidades aprendidas no lidar com a linguagem e ainda outras habilidades sociais e comportamentais. Na visão do autor (op.cit.), os professores de língua estrangeira têm priorizado, em suas avaliações, aqueles conteúdos considerados fáceis de serem medidos. Assim é que, ao permitirem uma correção precisa e padronizada, esses conteúdos objetivos e estáveis, caracterizados principalmente por estruturas gramaticais e lexicais tratadas de forma isolada, abstrata e

descontextualizada, tornam-se desejáveis e confortavelmente utilizadas no âmbito das salas de aula.

Finalmente, no que diz respeito às modalidades de avaliação utilizadas nas comunidades observadas, identificamos o predomínio do uso da prova escrita, caracterizando nosso terceiro problema. Das razões dessa primazia da prova escrita nos contextos escolares atuais e a conseqüente dificuldade em legitimar outras modalidades alternativas (FIDALGO, 2002), mencionamos a forte influência dos testes objetivos ao longo do século XX (VIANNA, 1995) atrelada à incisiva 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 outra forma de registro de desempenho.

Em suma, a identificação da emergência de três problemas da avaliação da aprendizagem nas três realidades distintas de ensino de língua inglesa faz ressoar a base epistemológica racionalista fundadora da avaliação educacional ao longo do século XX, marcada sobretudo por uma forte influência dos fundamentos biológicos.

Essa concepção de avaliação, pautada em conteúdos e formas que privilegiam a objetividade e a estabilidade, advém da própria concepção de conhecimento do paradigma moderno do século XX. Fundamentada pelo crescente racionalismo cartesiano, trata-se de uma concepção de conhecimento pautada na ênfase do real e da verdade sobre as coisas, em se que prioriza o conhecimento científico, objetivo, estável, portanto, facilmente transmitido e medido, cujos efeitos para o campo educacional constituíram uma cientificização da educação (SEVERINO, 1986).

Diante de tais considerações, podemos afirmar que a concepção convencional de ensino e avaliação de línguas identificada ao longo da pesquisa não parece condizente com as transformações na base epistemológica do conhecimento de que tratam as teorias de letramentos mais recentes (COPE E KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; LANKSHEAR E KNOBEL, 2003; SOARES, 2004, 2005). Assim é que lançamos nossa principal inquietação: sob a perspectiva dos estudos de letramentos, como pensar a avaliação da aprendizagem de línguas? Quais conteúdos seriam abarcados, que características seriam desenhadas e quais modalidades mostrar-se-iam mais adequadas?

Respostas acabadas inexistem, mas acreditamos que a concepção de conhecimento postulada pelas teorias de letramentos ofereçam alguns *insights* para o processo de re-significação da avaliação da aprendizagem no que se refere, sobretudo, ao seu conteúdo e sua caracterização.

2. A avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva do letramento crítico

Em termos gerais, as teorias de letramento emergentes nas últimas décadas ressoam as contribuições da Teoria Crítica e da sociologia da educação, fundamentando-se, em um primeiro momento, nos preceitos da Pedagogia Crítica.

Ao apresentar novos enfoques epistemológicos em oposição à teoria tradicional ou positivista dominante, a Teoria Crítica postula modelos científicos menos regulares e menos universais, pois pressupõe a diversidade, a descontinuidade e a não linearidade dos fenômenos sociais (TORRES, 2003). Busca, portanto, compreender o *modus operandi* da sociedade como uma totalidade histórica num processo de desconstrução das premissas do senso comum. Nesse contexto, a pedagogia crítica constitui a prática educativa engajada em tal processo de desvelamento e busca, nas palavras de Giroux (1997), repensar a escola dentro de uma linguagem da crítica.

Ao tratar do desenvolvimento do conceito de letramento, Soares (2004) afirma que muito além da aquisição de uma ‘tecnologia da escrita’ que nos possibilite a leitura e escrita tal como se propõe o processo de alfabetização, o conceito de letramento postulado a partir dos anos 70 refere-se a um exercício efetivo e competente de uma determinada tecnologia da escrita, o que implica o conhecimento de várias habilidades.

A autora ainda ressalta que a aprendizagem da língua escrita não se reduz a uma questão técnica, uma vez que se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (SOARES, 2005). Ao entender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua tangenciado por questões político-ideológicas, Soares (op.cit.) não deixa de remeter à natureza **crítica** de tal processo, corroborando o entendimento da pedagogia freiriana como um dos pilares mais importantes no processo de conceituação do **letramento crítico**.

Convém tratar mais detidamente do que vem a constituir o ‘crítico’ inserido no conceito de letramento crítico, na medida em que parece ter havido uma certa popularização do termo em pesquisas mais recentes a exemplo da ampla difusão de conceitos como ‘leitura crítica’, ‘formação de sujeitos críticos’, dentre outros.

Cervetti, Pardales e Damico (2001), por exemplo, afirmam que o conceito de leitura crítica (*critical reading*) se fundamenta na tradição liberal-humanista e requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais; já o letramento crítico (*critical literacy*) prevê a multiplicidade de sentidos num texto por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade.

Assim, os autores (op.cit.) mencionam que enquanto o ensino da leitura crítica pretende o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação textual de forma linear e racional, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica. Burbules e Berk (1999), por sua vez, contribuem para a compreensão da diferença entre este e o conceito de leitura crítica, destacando a ênfase do letramento crítico à elucidação de questões sociais. Conforme podemos notar, ambas constituem interessantes abordagens, embora apresentem objetivos educacionais diferentes, advindos da própria distinção entre suas origens epistemológicas.

Concomitante à contextualização histórica e epistemológica do conceito de letramento crítico, julgamos igualmente importante assinalar o atual desenvolvimento e divulgação de novos termos, sobretudo no âmbito das pesquisas internacionais. Autores como Lankshear e Knobel (2003), por exemplo, têm utilizado o termo *new literacy studies*, ou novos estudos de letramento, de forma a revisitar o conceito de letramento dos anos 70 dada as transformações da sociedade contemporânea. Cope e Kalantzis (2000), por sua vez, mencionam o conceito de *Multiliteracies*, ou multiletramentos, para designar a multiplicidade de usos da linguagem e de estratégias e habilidades envolvidas neste novo processo de produção de sentidos.

Não se trata, porém, de mera substituição de conceitos, calcada na visão binária simplista em que uma determinada teoria sucumbe em detrimento do surgimento de outra. A recente difusão desses novos conceitos de letramento, entendidos como o desenvolvimento de habilidades para a produção de sentidos nas diversas práticas sociais, provém de mudanças significativas nunca dantes vivenciadas ou sequer vislumbradas no campo da informação eletrônica e das tecnologias das comunicações.

Nesse sentido, de um modelo epistemológico convencional do tratamento do texto, passamos a novas formas pós-tipográficas de práticas textuais, nas quais o texto deixa de apresentar o formato linear outrora predominante (LANKSHEAR E KNOBEL, op.cit.). O texto na era digital apresenta-se amalgamado por meio da aproximação e justaposição de diferentes modos de comunicação, como textos verbais, imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks* (LANKSHEAR E KNOBEL, op.cit.). Trata-se, pois, do conceito de multimodalidade dos meios de comunicação (MONTE MÓR, 2006) cujo tratamento não mais poderá pautar-se no paradigma tradicional do ensino de línguas.

O conceito de multiletramentos referido por Cope e Kalantzis (op.cit.) enfatiza justamente essa nova configuração textual ‘amalgamada’, cuja prática educacional deverá priorizar modos de representação muito mais amplos do que a língua *per se*.

Nesse sentido, enquanto a pedagogia tradicional de letramento permanece centrada no ensino da língua como um sistema estável e homogêneo baseado em regras pré-estabelecidas, uma pedagogia de multiletramentos entende a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos.

Assim, em contraposição ao ensino convencional de conteúdos lingüísticos fixos, estáveis e abstratos identificado ao longo da pesquisa, as transformações emergentes no novo século abarcam uma outra epistemologia do conhecimento pautada na construção, colaboração, distribuição e negociação entre sujeitos.

Nessa conjuntura, entendemos que um trabalho de letramento crítico no processo educacional passa, pois, a constituir uma interessante abordagem pedagógica. Isso porque a natureza instável, dinâmica e colaborativa da nova epistemologia do conhecimento requer a formação de sujeitos capazes de, cada vez mais, se posicionarem e negociarem sentidos de forma crítica diante das várias formas de significação que encontram em seu entorno.

Reconhecemos que a questão da formação de sujeitos críticos tenha sido outrora discutida no campo educacional; a discussão, porém, coloca-se novamente em pauta de uma maneira muito mais incisiva, visto que nosso lócus de enunciação entende o conhecimento dotado de características bastante peculiares e talvez nunca legitimadas nos espaços escolares em outros tempos, características estas que parecem constituir um campo fértil para a realização de um trabalho de letramento crítico. Referimo-nos à emergente natureza dinâmica, instável, distribuída e colaborativa do conhecimento do século XXI, tão convidativas a um trabalho de letramento crítico, em contrapartida ao conhecimento propositivo, estável, objetivo, individualista e concentrado que perpassou o século XX e ainda ecoa nas diferentes práticas sociais.

Ao tratarmos especificamente da avaliação de línguas segundo o letramento crítico, o que constitui o enfoque deste estudo, achamos possível esboçar algumas idéias quanto ao conteúdo e à caracterização, tomando como ponto de partida as recentes transformações na base epistemológica de conhecimento de que tratamos anteriormente.

No que diz respeito à caracterização da avaliação, acreditamos que a concepção de avaliação da língua inglesa sob a ótica dos letramentos deva constituir-se **distribuída, colaborativa, situada e negociada**, em concordância com a própria concepção de conhecimento emergente. 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, em

detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. 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.

Antecipamo-nos a esclarecer que não entendemos o conceito de subjetividade e de verdades provisórias numa prática de “vale-tudo”, em que se suspendem todos os critérios de avaliação. Ao assumirmos os preceitos da Teoria Crítica, entendemos que a validade das produções dos sujeitos advém do contexto de uso no qual se inserem e do próprio processo de negociação entre os mesmos. Trata-se, pois, do conceito de verdade multi-modal (LANKSHEAR E KNOBEL, op.cit.), cujos pares binários como ‘falso e verdadeiro’, ‘justo e injusto’, ‘correto e incorreto’ passam a assumir significados situados e provisórios.

Com relação ao conteúdo a ser avaliado, propomos compartilhar com o leitor algumas possibilidades de enfoque na perspectiva do letramento crítico. Durante a pesquisa nas três comunidades escolares, pudemos presenciar a ênfase à avaliação de conteúdos lingüísticos essencialmente objetivos e estáveis, conforme exposto anteriormente. Essa leitura pode ser evidenciada no exercício abaixo transcrito (Quadro 1), extraído de uma prova elaborada por uma das professoras-participantes da pesquisa:

| |
|--|
| <p>Escreva em inglês o nome de um alimento que você consome em cada uma das refeições abaixo (1.0)</p> <p>BREAKFAST _____</p> <p>MID-MORNING SNACK _____</p> <p>LUNCH _____</p> <p>MID-AFTERNOON SNACK _____</p> <p>DINNER _____</p> |
|--|

Quadro 1: exercício de vocabulário referente às refeições (DUBOC, 2007, p.143)

Trata-se de um interessante exercício cuja abordagem em sala de aula dependerá da concepção de língua do professor. Nesse contexto específico, pudemos afirmar a evidência de uma avaliação de conteúdos estáveis na medida em que a professora apresentava uma concepção estruturalista de língua, esta entendida como código lingüístico composto de estruturas gramaticais e lexicais fixas e bem delimitadas.

Questionamos, no entanto, a generalização com que as refeições são tratadas se tomarmos a contextualização e o uso situado da linguagem para a produção dos

significados (GEE, 2004) como condição essencial na perspectiva de um trabalho de letramento crítico. E se um aluno, hipoteticamente, colocasse como resposta para “*breakfast*”, a palavra “*rice*”? Como avaliaríamos tal resposta? Quais critérios de correção adotaríamos para julgar o que constitui o certo e o errado nesse exercício específico? Tratar-se-ia, naturalmente, de hábito pouco usual no Brasil, mas muito comum na cultura japonesa, por exemplo, o que nos faz questionar o caráter estanque atribuído aos significados das refeições referidas pelo exercício.

A noção de *breakfast* e das demais refeições tal como posta acima é bastante recorrente em muitos materiais didáticos de ensino de língua inglesa e refere-se a um conceito europeu transferido a outros povos durante o processo de colonização. A idéia das refeições (*meals*) estabelecidas cada qual em seu horário também o é, o que acaba por padronizar os usos e os costumes nos diferentes países colonizados e, conseqüentemente, os significados da língua.

Conforme podemos inferir de Giroux (1993), essa fixidez dos significados das refeições decorre, em termos gerais, da influência do paradigma da modernidade, cujo ideal de totalidade e busca do conhecimento do real acabam por engessar variações lingüísticas e culturais que não estejam de acordo com a variação dominante.

Em contrapartida às limitações do discurso totalizante da modernidade, os estudos da pós-modernidade vêm problematizar a questão na medida em que começam a privilegiar questões como a diversidade, a localidade, a especificidade e o contingente (GIROUX, 1993) instigando-nos a repensar algumas práticas escolares à luz de tais diferenças.

Das contribuições mais recentes advindas especificamente dos teóricos dos letramentos, Cope e Kalantzis (op.cit.) afirmam a relevância da diversidade lingüística e cultural e a necessidade de uma nova pedagogia que possa ensinar os alunos a negociarem os sentidos da linguagem, outrora fixados, incluindo a habilidade de lidar com as variações lingüísticas regionais, étnicas ou de classe, bem como as variações de registro formal ou informal nos diferentes contextos.

Assim, um trabalho de letramento crítico desenvolvido a partir desse exercício poderia, por exemplo, incluir a discussão com os alunos sobre o que vem a constituir *breakfast* em diferentes países ou até mesmo em diferentes regiões de um mesmo país, oferecendo-lhes a possibilidade de criar significados com maior mobilidade diante das diferenças culturais e, conseqüentemente, contradizendo qualquer tentativa de fixação

de sentidos. Sob essa perspectiva, os critérios avaliativos, cujo tratamento dicotomizado em que se tem, de um lado, o certo, e de outro, o errado, necessitariam ser repensados.

Um outro exercício bastante interessante e que se constitui, a nosso ver, outra brecha para o exercício de letramento crítico refere-se ao uso de uma figura (Figura 1) como parte de um exercício em uma das provas analisadas durante a pesquisa. O exercício (Quadro 2) traz um texto sobre uma família fictícia e solicita que os alunos preencham as lacunas utilizando pronomes pessoais e adjetivos possessivos em inglês:

Read the text and complete the spaces. Use *my, she, her, he, his, they, their* or *our*:

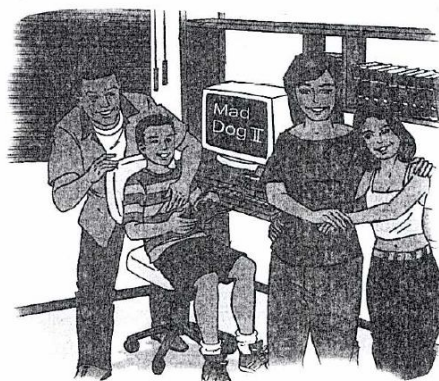


Figura 1: ilustração como parte integrante do exercício (Quadro 2)

This is a picture of my aunt and her family. ____ is Clara and ____ is a dentist. The man on the right is ____ husband. ____ name is Paulo. ____ is an engineer. ____ are both forty years old. ____ 've got two children. ____ daughter's name is Cristina and ____ son's name's Marcos. Cristina is 14. ____'s tall and ____'s got long black hair and green eyes. Marcos is 12 and ____ is quite tall for ____ age. ____ cousins and I are good friends. ____ are crazy about computers games. ____ favorite game is Mad Dog II.

Quadro 2: exercício de preenchimento de lacunas (DUBOC, 2007, p.145)

Conforme proposto, o exercício tem como objetivo testar o conhecimento dos alunos quanto ao uso apropriado dos pronomes pessoais e dos adjetivos possessivos, tratando-se, com isso, da avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e fáceis de serem medidos. Se tomado por outro viés, no entanto, o mesmo exercício possibilitaria uma avaliação mais ampla, que abarcasse não apenas a verificação do uso correto dos conteúdos gramaticais, mas sobretudo as produções de sentidos e os posicionamentos ideológicos dos alunos diante do exercício.

Sob essa perspectiva, o uso da imagem do modelo da família feliz (Figura 1) como mera ilustração cederia espaço à concepção de imagem como um modo de representação (COPE E KALANTZIS, op.cit.), donde se pressupõe a possibilidade de ler e interpretá-la tal como usualmente se faz com textos escritos. Essa leitura poderia suscitar interessantes questionamentos, dentre os quais: “Qual a concepção de família sugerida na imagem?”, “Essa figura retrata as famílias que você conhece?”, “Por que (não)? Justifique sua resposta”. E assim por diante.

Convidamos o leitor a refletir as possibilidades de trabalho de letramento crítico tendo como ponto de partida mais um exercício (Quadro 3), extraído de uma outra prova elaborada por uma outra professora-participante da pesquisa. Trata-se de um texto sobre um personagem fictício, cujo conteúdo transcrevemos a seguir:

| |
|---|
| <p>Fred King is tall² 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.</p> <p>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 [sic] in a rich section of Los Angeles.</p> <p>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.</p> <p>1- Here are Fred's answers. Write the interviewer's questions:</p> <p>a- _____ Yes, I am tall.</p> <p>b- _____ I've got short fair hair.</p> <p>c- _____ No, I've got green eyes.</p> <p>d- _____ Oh! This is a secret.</p> |
|---|

Quadro 3: exercício de formulação de perguntas (DUBOC, 2007, p.144)

O exercício proposto solicita a formulação de perguntas de uma entrevista, cujas respostas já são fornecidas. Trata-se da avaliação da estrutura da língua em que a professora testou o uso de *Wh-words*, verbos auxiliares e conjugação verbal.

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

² São nossos os grifos.

de mundo, de sujeito e de sociedade 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 palavras em negrito) muito condizentes com o estilo de vida de sociedades neoliberais, modelos esses difundidos nos mais diversos modos de comunicação, como a Internet, a TV, rádios, propagandas e produtos de consumo.

Entendemos que ao propor esse tipo de discussão – o que pode ser feito inclusive na língua materna – o professor avalia não apenas conteúdos acabados, mas também a forma como alunos se posicionam diante dos modos de significação que encontram em seu entorno e como negociam os sentidos desses textos, oferecendo-lhes a possibilidade de reconstrução de significados num processo reflexivo crítico.

Pensar os conteúdos que se pretende avaliar diante de uma concepção estruturalista de língua, tal como ocorre nos contextos investigados, torna-se fácil, na medida em que se objetiva essencialmente verificar o uso correto de estruturas gramaticais ou a “compreensão” textual do aluno por meio de respostas muitas vezes parafraseadas. Trata-se, nesse espectro, de uma avaliação realizada de modo bastante confortável, dada a estabilidade advinda da padronização das respostas.

Sob a ótica das teorias dos letramentos, no entanto, tal conforto cede espaço à promoção da crítica em cujo processo se priorizam a subjetividade e a possibilidade de criação e recriação de sentidos sobre o texto, corroborando uma concepção de conhecimento dinâmico, instável, distribuído. A inclusão de conteúdos dessa natureza nas avaliações no ensino de língua inglesa pode, num primeiro olhar, significar um exercício bastante laborioso e desafiador para o professor, na medida em que não estamos habituados a priorizar tais aspectos nos momentos avaliativos formais. Não obstante, acreditamos no trabalho pedagógico dessa natureza por mostrar-se amplamente enriquecedor para a formação crítica dos alunos.

Finalmente, no que tange às modalidades de avaliação condizentes com as novas teorias de letramentos, julgamos pertinente repensar algumas formas avaliativas já existentes. Qualquer modalidade avaliativa, incluindo-se, aqui, a tradicional prova escrita, pode servir a uma prática de letramento crítico. Assim, ressaltamos que não se trata de procurar substituir instrumentos de avaliação pré-existentes por outros mais recentes, inovadores e aparentemente melhores; nossa preocupação consiste em refletir acerca da concepção de avaliação que assumimos em nossas salas de aula, o que caracteriza o cerne da discussão, para, a partir desse ponto, repensarmos a forma como

temos utilizado tais instrumentos. Naturalmente, algumas modalidades avaliativas mostram-se mais adequadas às características da nova base epistemológica do conhecimento anteriormente mencionadas, como parece ser o caso da atual emergência de instrumentos avaliativos digitais, como o portfólio eletrônico³ (BARRETT, 2001) e os *edublogs*, ou blogs educativos (GONZÁLEZ, 2005), cujas características e propósitos ainda são merecedores de investigação no âmbito das pesquisas nacionais sobre ensino de línguas.

De qualquer forma, sejam instrumentos avaliativos do mundo físico ou do mundo digital, interessa-nos, no viés das teorias de letramentos, pensar modalidades avaliativas que imprimem o conceito de "agência" do usuário e que sejam entendidos como fruto de uma construção social para além do plano individual, num processo em que o poder de agência de alunos e professores possibilita a negociação de sentidos e a avaliação do conhecimento de modo mais público e menos verticalizado.

Algumas Considerações...

A re-significação da avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos estudos de letramento apresentada neste artigo não assume a tarefa de propor receitas prontas, mas arrisca esboçar algumas possibilidades de práticas nesse escopo, sinalizando algumas modificações quanto ao conteúdo e às características da avaliação.

No que se refere ao conteúdo, propusemos exercícios 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 nova concepção de conhecimento emergente nas sociedades contemporâneas.

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

³ Do original em inglês, *electronic portfolio* (Barrett, 2001). A autora define o conceito de portfólio eletrônico como "(...) *the use of electronic technologies that allow the portfolio developer to collect and organize artifacts in many formats (audio, video, graphics, and text). A standards-based electronic portfolio uses hypertext links to organize the material to connect artifacts to appropriate goals or standards.*"

conhecimento e convidamos o leitor ao exercício de vislumbrar o ensino da língua inglesa sob uma nova base epistemológica de educação emergente de forma a corroborar a natureza dinâmica e distributiva do conhecimento, de que tratam as próprias teorias de letramentos.

Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO de. *Etnografia da Prática Escolar*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BARRETT, HELEN. *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.

BAXTER, ANDY. *Evaluating your students*. London: Richmond publishing, 1997.

BROADFOOT, PATRICIA. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.

COPE, BILL; KALANTZIS, MARY (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DUBOC, ANA PAULA MARTINEZ. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FIDALGO, SUELI SALLES. *A avaliação de Ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUCSP, 2002

GEE, JAMES PAUL. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

_____. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.

GIROUX, HENRY. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONZÁLEZ, FERNANDO. 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, COLIN; KNOBEL, MICHELE. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

MONTE MÓR, WALKYRIA. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*. Inglaterra, v.6 , n. 2, p.124-135, 2006

ROSATI, MARIA IMMACULADA DOS SANTOS. A ética na historicidade humana. In: Santos, C. R.; Ferreira, M. C. I. *Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática*. São Paulo: Avercamp, 2005.

SOARES, MAGDA. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Rev. Pátio*, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul 2005.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

VASCONCELLOS, CELSO DOS SANTOS. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, HERALDO MARELIM. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Rev. Estudos em Avaliação Educacional*, n.12, jul/dez 1995.

