

AVALIAÇÃO FORMATIVA, ATIVIDADES DE OBJETIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Myriam Crestian CUNHA (UFPA)¹

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a integração da modalidade de avaliação formativa nas atividades de ensino e de aprendizagem de línguas, como modo privilegiado de desenvolver as atividades de objetivação necessárias à realização das atividades de linguagem, principalmente no que diz respeito à produção textual. A objetivação das práticas languageiras é associada à auto-regulação da aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação formativa – ensino/aprendizagem de línguas – objetivação – regulação

RÉSUMÉ : On propose ici une réflexion sur l'intégration de la modalité d'évaluation formative dans les activités d'enseignement et d'apprentissage des langues, comme mode privilégié de développer les activités d'objectivation nécessaires à la réalisation des activités de langage, principalement en ce qui concerne la production textuelle. L'objectivation des pratiques langagières est associée à l'auto-régulation de l'apprentissage.

Mots-clé : évaluation formative – enseignement/apprentissage des langues – objectivation - régulation

1. Introdução

No ensino/aprendizagem da língua materna, são comuns, hoje em dia, preocupações com procedimentos metodológicos, que possam guiar os professores na difícil tarefa de ajudar os alunos a desenvolver reais competências orais e escritas na língua, apropriando-se dela de forma crítica e autônoma. Uma das incertezas mais frequentemente expostas pelos professores que buscam uma transformação de suas práticas, visando à consecução desses exigentes objetivos de aprendizagem, certamente diz respeito àquilo que se poderia fazer em sala de aula, uma vez desqualificadas aquelas antigas aulas de exposição da descrição gramatical com seu cortejo terminológico. Na ausência de uma abordagem gramatical (no sentido dado tradicionalmente a esse termo na escola), parece, a muitos professores, que fica definitivamente eliminado todo o esforço de descrição da norma e de reflexão sobre o funcionamento lingüístico, ou, como se costuma dizer, todo o trabalho metalingüístico.

No presente trabalho, procura-se apresentar uma reflexão sistematizada ao longo de um projeto de pesquisa tomando por foco a avaliação da aprendizagem no ensino/aprendizagem de línguas. Pretende-se examinar de que forma os procedimentos avaliativos – em particular os da avaliação dita formativa – podem ser proveitosos na construção de propostas didático-metodológicas renovadoras. Para isto, será privilegiada aqui a dimensão reflexiva que caracteriza, a nosso ver, essa modalidade avaliativa, em particular pelas atividades epilingüísticas e metalingüísticas que ela pressupõe e que não pode estar ausente dos processos de construção do conhecimento.

2. Atividades reflexivas no ensino/aprendizagem de uma língua

Para iniciar esta exposição sobre a atividade reflexiva que acompanha a apropriação da linguagem e sua aprendizagem em contexto escolar, é preciso retomar a oposição entre atividades “epilingüísticas” e “metalingüísticas”, proposta por Culioli e adotada pelos pesquisadores da área do ensino/aprendizagem. Os critérios da mobilização ou não-mobilização da consciência, usados para estabelecer uma distinção entre as duas formas de atividade de “análise lingüística” (Geraldi, 1995, p. 190), tornam essa oposição polêmica. Não é difícil conceber que os falantes de uma língua exerçam constantemente uma atividade chamada de epilingüística, atividade cognitiva de análise dessa língua totalmente inacessível a sua consciência, mas que se torna perceptível ao observador, mediante esses rastros que são as correções, retomadas, paráfrases e

¹ E-mail para contato : mycunha@ufpa.br .

outras retroações presentes na fala. Também não apresenta nenhuma dificuldade aceitar a existência de atividades de análise intencional e consciente, apoiadas em uma metalinguagem, e que Geraldi (1995, p. 190-191) assim define:

Considero as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais

No entanto, parece totalmente improvável estabelecer com segurança uma fronteira entre o momento em que essa atividade reflexiva deixa de ser inconsciente para se tornar consciente. A discussão desse critério tem mobilizado os psicolingüísticos e psicólogos, principalmente aqueles que se dedicam ao estudo do domínio metacognitivo. Gombert (1990, p. 17), após lembrar a famosa fórmula de Flavell (1979), para quem a metacognição é *cognition about cognition*, frisa que há um consenso, nas obras especializadas, para considerar que

a metacognição engloba os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos e suas operações, e as capacidades do indivíduo para controlar e planejar seus próprios processos de pensamento e os produtos destes².

No ensino/aprendizagem de línguas, todavia, o interesse maior não é em relação à pertinência ou não dessa discussão sobre a intervenção da consciência. Percebe-se que há uma função « meta », que perpassa essas categorias e que, segundo muitos autores, forma um verdadeiro contínuo entre uma reflexão totalmente inconsciente, não traduzida em um metadiscorso, e outra, instrumentada pela metalinguagem, necessariamente analítica, sistematizada e intencional. Nosso objetivo aqui não é de analisar essa atividade nem do ponto de vista lingüístico, nem do ponto de vista psicológico e sim de examinar em que medida essa atividade reflexiva, de « olhar sobre a língua » (*regard sur la langue*, em francês), de distanciamento dos textos e dos enunciados e das diversas funções da linguagem (referencial, comunicacional...), pode ser solicitada e desenvolvida na aprendizagem da língua, notadamente por meio de práticas de auto-monitoração e auto-regulação como aquelas implicadas pela avaliação formativa, como veremos logo adiante³.

Por este motivo, escolhemos falar aqui de forma mais abrangente em « atividades de objetivação », enquanto conjunto de atividades que integram um dispositivo de ensino/aprendizagem da língua (que seja língua materna ou estrangeira) e procuram levar os aprendentes a efetuar uma distanciação explícita em relação não só ao modo como funcionam a língua (atividades metalingüísticas) e as atividades de linguagem e seus produtos escritos e orais (atividades metalinguageiras⁴), mas também ao modo como aprendem (atividades de meta-aprendizagem). A hipótese que embasa o interesse por essas atividades de objetivação pode ser extraída da definição proposta por Gombert a respeito da atividade metalingüística (termo que ele utiliza, como ele mesmo frisa, no sentido psicológico e não lingüístico da palavra e que corresponde àquilo que chamamos aqui de metalinguageiro, na realidade). Para Gombert (1992, p. 108), este termo

remete [...] à sub-área da metacognição que concerne à linguagem e à sua utilização. Esta sub-área compreende: a) as atividades de **reflexão** sobre a linguagem e sua utilização; b) as atividades de **controle consciente** e de **planejamento intencional**, pelo sujeito, de seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão como em produção) [os grifos são meus].

² A tradução das citações em francês é de minha autoria.

³ No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o interesse por atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua não constitui novidade. Nos anos 80, com o advento abordagem comunicativa que trouxe uma focalização maior por um lado sobre as dimensões pragmáticas da língua em uso e, por outro, sobre o sujeito da aprendizagem, essa atividade reflexiva que deixava o âmbito estrito do sistema lingüístico, recebeu diversos nomes (sensibilização à linguagem, *éveil au langage*, em francês, *language awareness*, no mundo anglofono...).

⁴ A distinção entre (meta)lingüístico e (meta)linguageiro corresponde àquela que é estabelecida entre língua e linguagem. O português possui o adjetivo lingüístico, mas o usa indistinctamente para designar o que pertence à língua ou o que remete à linguagem. Por influência da língua francesa, que possui os adjetivos *linguistique* e *langagier*, diferentes autores vêm usando o neologismo *linguageiro* e seus derivados para conservar essa distinção na adjetivação.

Em outras palavras, acredita-se nos benefícios, em termos de aprendizagem e em termos de apropriação de uma língua, da tomada de consciência que esse tipo de atividades (que toma por objeto de análise os próprios funcionamentos) implica.

3. Apresentação da pesquisa

Desde 2003, desenvolvo um projeto de pesquisa intitulado « A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas ». Trata-se de um projeto abrangente, que envolve diversos subprojetos voltados ora para a língua materna, ora para línguas estrangeiras e que concernem a diferentes níveis de ensino. Nesse projeto, a temática da avaliação é encarada como objeto de pesquisa legítimo para o ensino/aprendizagem de línguas, na medida em que se reivindica um tratamento integrado, tanto do ponto de vista conceitual quanto didático-metodológico, da problemática da avaliação e das outras problemáticas do ensino/aprendizagem (problemáticas da apropriação, da elaboração e da intervenção – Ver Cunha, 1998).

Algumas linhas mestres se delineiam através dos resultados obtidos nos diversos subprojetos. Observam-se, mais especificamente :

- uma priorização da avaliação *da* aprendizagem (que é basicamente verificação, constatação de determinado estado de conhecimento ou de desempenho para fins sócio-institucionais e visa à regulação do sistema educacional) em detrimento da avaliação *na* aprendizagem (que visa a regulação do processo e prioriza a regulação da aprendizagem, sem se expressar mediante notas, conceitos, certificados ou diplomas). No caso, a avaliação da aprendizagem manifesta-se especificamente através da conhecida modalidade somativa. A avaliação *na* aprendizagem, por sua vez, tem sua melhor expressão por meio das modalidades formativa e diagnóstica ;
- a existência de uma certa coerência na natureza dos objetos de ensino, dos objetos de aprendizagem (muitas vezes considerados como idênticos aos objetos de ensino) e dos objetos da avaliação : na delimitação desses diferentes objetos, há um nítido predomínio dos conhecimentos declarativos⁵ (saberes) e uma forte ausência dos conhecimentos procedimentais e condicionais (saber-fazer);
- a quase inexistência, nos diversos contextos pesquisados, de práticas formativas, integrando o processo de aprendizagem enquanto verdadeiro objetivo de aprendizagem;
- a proliferação, na literatura especializada, de novas denominações (avaliação participativa, emancipatória, dialógica, formadora, autêntica...) e de um discurso, em torno desses conceitos, que raramente é reinvestido em práticas avaliativas (em nível institucional ou nível didático) condizentes com o que se pretende;
- a ausência de integração conceitual e didático-metodológica entre concepções mais atuais a respeito da atividade linguageira (por ex., compreensão como construção do sentido / abordagem interacional do ensino/aprendizagem de línguas – concepção pragmática / discursiva da linguagem, interação / uso da linguagem em situações autênticas) e concepções críticas de avaliação.

Os pressupostos que sustentam a elaboração de propostas desenvolvidas no decorrer da pesquisa, algumas das quais foram experimentadas em escolas do ensino médio, articulam-se numa tripla perspectiva: a dos estudos da Didática das línguas estrangeiras com a ênfase que colocou, com o advento da abordagem comunicativa, por um lado na pessoa do aprendente, com suas estratégias e seus processos cognitivos e, por outro, no papel das situações de interação autênticas na aquisição/aprendizagem das línguas; a sobre avaliação, oriundos em sua grande maioria, da área das Ciências da Educação; a dos estudos da linguagem,

⁵ Como lembra Tardif (1992), "a psicologia cognitiva considera que existem basicamente três grandes categorias de conhecimentos" (p. 47): "os conhecimentos *declarativos* correspondem essencialmente a conhecimentos teóricos [...]. Trata-se, segundo Gagné (1985), do conhecimento de fatos, regras, leis, princípios [...]. É de se notar que os conhecimentos declarativos são fundamentalmente mais estáticos do que dinâmicos e que, para permitir a ação, eles devem ser traduzidos em [...] conhecimentos procedimentais ou condicionais (p. 48). "Os conhecimentos *procedimentais* correspondem ao como da ação, às etapas para realizar uma ação, ao procedimento permitindo a realização de uma ação. Frequentemente, nos textos pedagógicos, esses conhecimentos são descritos como *savoir-faire*" (p. 50). Os conhecimentos *condicionais*, também chamados de estratégicos, "referem-se às condições da ação. Eles concernem ao quando e ao por quê. Em que momento e em que contexto é apropriado usar esta ou aquela estratégia, este ou aquele procedimento, iniciar esta ou aquela ação? Por que é adequado empregar esta estratégia, este procedimento, realizar esta ação?" (p. 52). "Os conhecimentos condicionais são responsáveis pela transferência das aprendizagens" (p. 53).

enfim, que descrevem os produtos das atividades de linguagem escritas e orais em suas dimensões discursivas e textuais.

Alguns dos princípios enunciados no âmbito da abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no início dos anos 80, até hoje têm validade para se pensar mudanças no ensino de língua materna. Um deles é que a construção da gramática da língua pelo aprendente precisa se dar na/pela comunicação, segundo a expressão usual. Essa atividade reflexiva só adquire validade a partir das experiências comunicativas vivenciadas em sala de aula (ou fora dela, nos tempos e espaços de aprendizagem tão facilmente propiciados pelos meios de comunicação modernos) e em vista dessas mesmas atividades comunicativas. Ou seja, só adquire significado como atividade de resolução de problemas encontrados na prática da comunicação, o que pressupõe a realização de tarefas as mais autênticas possíveis em termos de interação, com interlocutores, propósitos comunicacionais e situações de interação definidos (o que, em línguas estrangeiras, ocorre geralmente de forma simulada). Nessa abordagem, o foco da aprendizagem diz respeito à língua em uso, com toda a sua complexidade e variabilidade. Enfim, o princípio da «centração no aprendente» traz no meio do cenário o sujeito da aprendizagem, até então esquecido. Nos anos 90, redobrou esse interesse pelo sujeito e pelos processos envolvidos na aprendizagem, pelas estratégias de ordem cognitiva, sócio-afetiva e metacognitiva, segundo a classificação de O'Malley & Chamot (apud CYR, 1998), estratégias essas passíveis de aprendizagem.

Uma das condições para a transformação das práticas de ensino/aprendizagem e de avaliação em língua materna é, do ponto de vista teórico, a integração da reflexão sobre a natureza dos objetivos da aprendizagem e da avaliação, a natureza dos objetos ensinados/aprendidos e avaliados. Do ponto de vista metodológico, essa integração vai então poder se concretizar mediante atividades finalizadas de uso da língua, em situações reais de interação escrita ou oral, nas quais o uso levanta problemas e suscita reflexões para a busca das soluções oferecidas pela língua, de modo a permitir um desempenho mais adequado. Reencontra-se aqui o esquema proposto nos PCNs de língua portuguesa que ilustra a interalação das atividades de interação e de reflexão: Uso → Reflexão → Uso. Nesse processo, a avaliação formativa aparece como prática incontornável justamente pelos componentes de análise e regulação (e, principalmente, ao nosso ver, de auto-regulação) inerentes a ela, como veremos agora.

4. Avaliação formativa e as atividades de objetivação

Para entender o modo como a avaliação formativa se inscreve nessa concepção de um trabalho mais reflexivo sobre a língua e a linguagem, é interessante analisar a definição que Hadji (1992, p. 25) propõe para o ato de avaliar (independentemente da finalidade de avaliação pretendida e da natureza do sujeito da avaliação operada). Para ele, a avaliação é:

o ato pelo qual se formula um julgamento de valor a respeito de um objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) através da confrontação entre dois tipos de dados:

- dados que pertencem à ordem do fato e que dizem respeito ao objeto real a ser avaliado;
- dados que pertencem à ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou projeto aplicando-se a esse mesmo objeto.

O autor continua sua explanação mostrando que a confrontação não se dá diretamente entre os dois conjuntos de dados e sim por meio de dois construtos: com base nos dados que pertencem ao campo do ideal, o avaliador (seja ele hetero ou auto-avaliador) constrói o que Hadji chama de “referente”, que consiste numa seleção de normas e critérios que serão mobilizados na leitura do objeto a ser avaliado. Por outro lado, o avaliador não aplica este referente à totalidade do objeto avaliado, e sim a outra seleção, que Hadji chama de “referido”, que consiste em um conjunto de indicadores, traços esses que vão permitir dizer se, e em que medida, os critérios selecionados foram satisfeitos e as normas respeitadas. A confrontação, base para a emissão do julgamento de valor, ocorre, portanto, entre o referente e o referido.

Essa reflexão, que pode parecer um pouco abstrata, tem um grande interesse para pensar as atividades de objetivação em sala de aula. De fato, o avaliador não deve ser pensado apenas como sendo o professor: durante o processo de produção textual, o próprio produtor atua como auto-avaliador, monitorando sua atividade, comparando incessantemente o produto em construção com a representação que possui do que deva ser esse produto. Todo este trabalho de monitoração e controle da atividade de linguagem ocorre geralmente de forma inconsciente, com base num referente não explicitado que pode conter critérios sem

pertinência alguma (por exemplo, o critério muito recorrente de “presença de palavras de difícil compreensão” que leva os alunos a escreverem enunciados que eles mesmos não entendem).

A atividade avaliadora pode ser considerada, portanto, como inerente a qualquer atividade humana complexa, em particular a toda atividade de linguagem, mas é geralmente realizada de forma inconsciente, não instrumentada, baseada em representações não explicitadas nem verbalizadas. Aprender a produzir textos escritos ou orais adequados às intenções comunicativas do produtor e à situação de interação, implica ser capaz de avaliar a pertinência, adequação e correção desse texto. Saber falar, escrever e entender significa também saber avaliar o que se produz e o que se entende. Deste modo, fica evidente a necessidade de se aprender a avaliar para desenvolver essa competência avaliativa e ser capaz de realizar uma avaliação segura dos produtos em curso de produção, o que implica ter se apropriado dos critérios de avaliação e saber identificar os indicadores pertinentes que permitam dizer se eles foram ou não satisfeitos. Aprender a avaliar passa, então, a constituir um verdadeiro objetivo de aprendizagem, indissociável dos objetivos de desenvolvimento da competência discursiva.

Como afirma Perrenoud (1997, p. 11),

A construção de competências é [...] inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos no momento adequado, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. Com efeito, no ser humano, não se pode programar os esquemas através de uma intervenção externa [...]. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se em função de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturadoras, treinamento quanto tanto mais eficiente se for associado a uma postura reflexiva.

Realizar todo o trabalho de construção passo a passo do referente e do referido (por meio de atividades de comunicação que suscitem problemas a serem resolvidos e de atividades de observação e análise dos diferentes modos como tais problemas são solucionados nos textos), consiste, na realidade, em fazer um trabalho de avaliação formativa. De fato, é essa construção gradual e pessoal de referentes e referidos, sempre recomeçada, que possibilita a apropriação dos critérios. A avaliação formativa passa então a ser integrada a toda seqüência didática como dispositivo de ensino (avaliação diagnóstica a partir das produções dos alunos para definir o que se precisa trabalhar⁶) e dispositivo de aprendizagem (para possibilitar ao próprio aprendiz a regulação de seu processo de aprendizagem e de suas atividades lingüístico-linguageiras).

Diversas experiências realizadas em sala de aula, no decorrer dos diversos subprojetos, mostram o quanto essa proposta é produtiva: nesses experiências, os pontos aqui expostos foram sistematicamente levados em conta: foram negociadas com as turmas envolvidas atividades socialmente finalizadas (produzir uma coletânea de histórias de assombração a ser oferecida à biblioteca da escola, produzir uma brochura com histórias de vida de alunos surdos desejosos de fazer conhecer as dificuldades que enfrentam numa sociedade ouvinte, produzir contos para uma pré-escola da periferia, por exemplo), que formavam um projeto mobilizador para os aprendentes envolvidos e justificavam, aos olhos dos próprios participantes, o trabalho reflexivo empreendido. Não foram fornecidos, pelos professores, modelos ou listas de critérios prontos de antemão para que fossem realizadas as atividades de avaliação, mas as atividades de sala de aula foram planejadas em seqüências didáticas, com base no diagnóstico efetuado no início da experiência, de forma a introduzir atividades que favoreceriam a objetivação e a reflexão, e permitiriam a estruturação dos conhecimentos necessários. Promoveu-se sistematicamente, em grupo ou coletivamente, sessões de leitura e análise das produções alheias, atividades de auto-avaliação e construção progressiva de grades de avaliação, pelos próprios envolvidos, grades essas que iam sendo reformulados no decorrer da realização do projeto. Desta forma, foi nítida a melhora das competências redacionais dos participantes e seu envolvimento nas atividades, pois percebiam que a atividade redacional não era mais sujeita a mecanismos misteriosos que não poderiam dominar.

⁶ A esse respeito, ver a proposta de seqüência didática elaborada por DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B (2004).

5. Considerações finais

Ao favorecer atividades de cunho metacognitivo, por meio de atividade de objetivação dos critérios, as práticas da avaliação formativa permitem um certo acesso às representações que guiam as atividades de linguagem e, portanto, possibilitam a transformação das mesmas. Ao nosso ver, a concepção integradora aqui exposta, reforça ao mesmo tempo os dois componentes da aprendizagem da linguagem na escola : uso e reflexão :

- Uso : porque a reflexão sobre a atividade em curso, tanto do ponto de visto pragmático, semântico, morfossintático e material, vai permitir um melhor gerenciamento da atividade de linguagem e propiciar progressos reais.

- Reflexão : porque a motivação criada pelo uso finalizado e autêntico da linguagem alimenta a necessidade de objetivar suas práticas e o interesse por essa objetivação.

Desta forma, as atividades de objetivação, inscritas nessa perspectiva interacional de ensino/aprendizagem da língua, adquirem total pertinência e são a chave de práticas bem sucedidas. Promove-se uma integração do plano da aprendizagem (reflexão) e do plano da interação (uso da língua), o que foi deixado de lado nas práticas tradicionais de ensino. A avaliação formativa aparece, nesse processo, como a modalidade por excelência da auto-regulação da aprendizagem, uma das condições para a formação do tão sonhado aprendiz e cidadão crítico, participativo e autônomo.

6. Referências bibliográficas

CUNHA, Myriam Crestian . A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: EDUFPA, n° 9, 1998. p.105-133.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. In : Schneuwly ; Dolz e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização : Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (As faces da lingüística aplicada).

FLAVELL, John H. Metacognition and Cognitive Monitoring: a New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, october 1979. p. 906-911.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3a ed. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement méta-linguistique*. Paris : PUF, 1990.

_____.Activité de lecture et activités associées, in FAYOL, Michel et al., *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 1992.

HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1922.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1997.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992.