

## A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento

**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, whose starting point was an investigation on both conceptions and practices regarding language assessment in some Elementary School communities. Towards the identification of a recurring conception of language assessment still based on the paradigm of Modernity, with emphasis on measurement, objectivity and stability, the 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, which seems to demand more academic research outcomes nationwide.

**Keywords:** language teaching, language assessment, new literacy studies, multiliteracies, critical literacy.

**Resumo:** Fruto de pesquisa de Mestrado de natureza qualitativa-interpretativa (Duboc, 2007), este trabalho apresenta uma discussão sobre a avaliação da língua inglesa segundo as teorias de letramento mais recentes, tendo como ponto de partida uma investigação sobre concepções e práticas de avaliação em comunidades do Ensino Fundamental. Ao identificar nesses contextos escolares a recorrência de uma concepção de avaliação de línguas ainda muito pautada no paradigma da modernidade, com ênfase à mensuração, à objetividade e à estabilidade, o trabalho convida o leitor ao exercício de re-conceitualização da avaliação 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, cuja expansão de conhecimento merece maior relevância no campo educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** ensino de línguas, avaliação da aprendizagem de línguas, teorias de letramento, multiletramentos, letramento crítico.

## Introdução

No mito da criação do mundo, a decisão de Prometeu, “o ladrão do fogo celestial” nas palavras de Byron, em prol da civilização humana, provocou a fúria de Zeus, o qual determinou que o titã tivesse seu fígado eternamente devorado por um abutre. Assim, o que parecia justo e bom para Prometeu e os homens, 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) e, conseqüentemente, como uma das questões mais complexas e relevantes no processo educacional, a análise que este trabalho julga pertinente relatar diz respeito especificamente à avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto da educação formal.

Um leitor que se interesse pelo tema da avaliação e que tenha realizado leituras na área poderá, no entanto, questionar-se: “Mais um trabalho sobre avaliação da aprendizagem de línguas?”. Justificamos a opção do tema explicitando que o presente artigo lança-se à tarefa de não somente caracterizar a ação avaliativa que perpassa a prática escolar *per se*, assinalada *ad nauseum* por muitos pesquisadores (Sousa, 1995), mas de promover a discussão articulada com os novos estudos de letramento.

O artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado<sup>1</sup> de natureza qualitativa-interpretativa de caráter etnográfico (André, 2003) na medida em que se orientou por fundamentos como a hermenêutica, a contextualização, a descoberta em detrimento da constatação e a negação da neutralidade do pesquisador. Seu caráter etnográfico advém da busca de entendimento da lógica de determinadas práticas pedagógicas, partindo da observação de valores, representações, hábitos e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Diante de tal opção metodológica, foram investigadas as conceituações e práticas de avaliação em três comunidades de 5ª série (6º ano)<sup>2</sup> do Ensino Fundamental localizadas na cidade de São Paulo,

sendo duas instituições privadas e uma pública. Durante a coleta de dados, foram utilizadas técnicas como anotações de campo, entrevistas com as professoras e análise documental, referente às atividades e provas escritas. A análise de tais dados serviu como ponto de partida para o exercício de re-significação da avaliação segundo as teorias de letramentos, cujas principais conclusões são compartilhadas no presente estudo.

### **As novas teorias de letramentos: o que há de “novo”?**

Ao assumirmos como lócus de crítica as teorias de letramentos desenvolvidas mais recentemente, convém contextualizar suas origens epistemológicas bem como sinalizar a forma como estas têm revisitado conceitos como conhecimento, língua e educação.

De acordo com Lankshear e Knobel (2003), diversos fatores impulsionaram o desenvolvimento das teorias de letramento (*literacy*) ao final do século XX, dentre os quais a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos dos anos 60 e a emergência de estudos socioculturais. Conforme resume Soares (2004, 2005), muito além da mera aquisição de uma “tecnologia da escrita”, o conceito de letramento postulado a partir dos anos 70 refere-se às práticas sociais, ou seja, um exercício efetivo e competente de uma determinada tecnologia da escrita, sendo esta última entendida não mais como mera questão técnica, mas situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais.

Hoje, pesquisadores em âmbito internacional têm utilizado o termo *new literacy studies* (Lankshear e Knobel, op. cit.), ou novos estudos de letramento, de forma a revisitar o conceito de *literacy* dos anos 70 diante das transformações da sociedade contemporânea; outros ainda utilizam o termo *literacies*, em sua forma plural, ou, tal como Cope e Kalantzis (2000), *multiliteracies*, para designar a multiplicidade de usos da linguagem e de habilidades envolvidas neste novo processo de produção de sentidos.

A recente difusão desse conceito mais amplo de letramento como o desenvolvimento de habilidades para lidar com um determinado sistema semiótico e ser capaz de criar, recriar e negociar sentidos provém de mudanças significativas nunca dantes vivenciadas ou sequer vislumbradas ocorridas no campo da informação e das tecnologias das comunicações.

Das implicações desse movimento, mencionamos a emergência de uma nova epistemologia do conhecimento e, conseqüentemente, de

pedagogia. Propõe-se, doravante, a quebra de primazia do conhecimento propositivo tradicionalmente posto pela escola em detrimento da ênfase ao caráter dinâmico, animado e instável do conhecimento na era digital. Assim é que, em lugar da priorização do conteúdo concentrado e individualista da epistemologia convencional, passa-se a priorizar o conhecimento distribuído<sup>3</sup> (Gee, 2000; 2004), cuja construção torna-se mais pública e menos verticalizada, ecoando o poder de agência dos sujeitos outrora tímido ou até mesmo velado.

Esse caráter colaborativo e distribuído do conhecimento ressaltado pelos letramentos evidencia-se, por exemplo, na forma como sujeitos têm articulado diferentes modos de significação em suas práticas sociais, modificando a própria noção de texto na era digital. Isso porque de um modelo convencional do tratamento do texto, passamos a novas formas textuais pós-tipográficas em que ele deixa de apresentar o formato linear até então predominante (Lankshear & Knobel, op. cit.). Hoje, o texto é multimodal, ou seja, apresenta-se amalgamado por meio da aproximação e justaposição de diferentes modos de comunicação, verbais e não-verbais (imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*), cuja interpretação não mais poderá ser desenvolvida no paradigma tradicional do ensino de línguas (Monte Mór, 2006).

É diante desse caráter multimodal do texto que Cope e Kalantzis (op. cit.) se referem à noção de multiletramentos e a uma “pedagogia de multiletramentos”, cuja prática passa a priorizar modos de representação muito mais amplos do que a língua *per se*. No novo contexto multimodal, o processo de (re)criação e negociação de sentidos torna-se mais complexo, requerendo o desenvolvimento de estratégias e habilidades mais diversificadas e, conseqüentemente, uma pedagogia que responda a tais demandas. Destarte, enquanto a pedagogia tradicional de letramento permanece centrada no ensino da língua como sistema estável e homogêneo, a pedagogia de multiletramentos entende a linguagem verbal e não verbal como recursos representacionais dinâmicos.

A concepção de *conhecimento dinâmico, distribuído e colaborativo* de que tratam essas novas teorias, atrelada à grande valorização dos usos da linguagem na era digital, convida-nos a repensar os diferentes aspectos da prática pedagógica, dentre os quais a avaliação. Antes de propormos tal reflexão, convém lançarmos um olhar sobre o *modus operandi* de algumas práticas avaliativas atuais.

## A avaliação da aprendizagem de língua inglesa: três problemas

Ao investigarmos três contextos de ensino de língua inglesa 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.

É pertinente ressaltar que a análise de tais categorias como “problemas” constitui uma possível leitura das realidades observadas, cuja argumentação torna-se plausível diante de nosso lócus de enunciação. Assim, em outros *loci* ou contextos de investigação, as mesmas categorias de análise poderiam ser entendidas de outras formas, o que acaba por corroborar o caráter instável e dinâmico dos processos de significação de que tratamos.

No que tange ao primeiro problema identificado, a conceituação da avaliação como sinônimo de mensuração é fruto do modelo positivista de educação do século XIX, cuja origem encontra-se vinculada ao emergente cientificismo daquela época, com 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, no caso, a nota, em detrimento de um diálogo sobre seus desempenhos como mecanismo de redirecionamento da prática educativa (Vasconcellos, 2003).

O entendimento da avaliação como mero sinônimo de mensuração parece restrito posto que assumimos o ato de avaliar como etapa para além da simples medida de desempenho. A esse respeito, Luckesi (2003) dicotomiza os termos “verificação” e “avaliação”, mostrando que o primeiro, do latim *verum facere*, significa “buscar a verdade de algo”, enquanto que o segundo, do latim *a-valere*, implica tomada de posição em relação ao objeto avaliado. Sob essa ótica, a avaliação requer, num primeiro estágio, a verificação ou medida, mas seu sentido em essência constitui a interpretação e o uso que será feito diante dos resultados.

Quanto à ênfase à avaliação de conteúdos objetivos e estáveis, o segundo problema identificado, 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, as professoras em geral avaliavam aspectos gramaticais e lexicais, 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 tantos outros aspectos para além do sistema lingüístico. Como, então, definir o conteúdo que se quer avaliar? Segundo o autor, dentre os inúmeros aspectos que poderiam ser avaliados, os professores têm priorizado aqueles considerados fáceis de serem ensinados. Um exemplo constitui a ênfase à avaliação da gramática, com significados objetivos e estanques e, conseqüentemente, de fácil correção.

Durante a pesquisa, pudemos presenciar a ênfase à avaliação de conteúdos lingüísticos essencialmente objetivos e estáveis, conforme evidencia o exercício abaixo (Quadro 1), extraído de uma das provas elaboradas por uma das professoras:

Escreva os preços abaixo: (1,0)
CN\$ 41.20 - _____
US\$ 39,30 - _____
£ 68 - _____
R\$ 51,00 - _____

**Quadro 1:** exercício de vocabulário referente a números e moedas

O exercício faz referência a diferentes moedas estrangeiras, mas de modo descontextualizado, pois prioriza o vocabulário de números em sua forma escrita (*spelling*). Resta saber se os alunos entendem seus significados e ainda conseguem estabelecer a equivalência de seus valores com relação à moeda brasileira. Sob a perspectiva de uma pedagogia de letramentos, mais importante do que reconhecer a moeda e o valor constituiria saber o que se compra com as quantias indicadas nos respectivos países.

O seguinte exercício (Quadro 2) extraído de uma outra prova igualmente corrobora a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos e estáveis nos contextos observados. Trata-se de um interessante exercício cuja abordagem dependerá da concepção de língua do professor. Naquele contexto específico, pudemos afirmar a evidência de uma avaliação de conteúdos estáveis (no caso, a categorização de alimentos) posto que a professora apresentava uma concepção estruturalista de língua, esta

entendida como código lingüístico composto de estruturas gramaticais e lexicais fixas e bem delimitadas.

Escreva em inglês o nome de um alimento que você consome em cada uma das refeições abaixo (1.0)

BREAKFAST \_\_\_\_\_

MID-MORNING SNACK \_\_\_\_\_

LUNCH \_\_\_\_\_

MID-AFTERNOON SNACK \_\_\_\_\_

DINNER \_\_\_\_\_

### **Quadro 2:** exercício de vocabulário referente às refeições

Questionamos, no entanto, a generalização com que as refeições são tratadas se tomarmos como condição essencial a contextualização e o uso situado da linguagem para a produção dos significados (Gee, 2004). E se um aluno, hipoteticamente, colocasse como resposta para “breakfast”, a palavra “rice”? Como avaliariamos 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 comum na cultura japonesa, por exemplo, o que nos faz questionar o caráter estanque atribuído aos significados das refeições referidas pela professora.

De um modo geral, a ênfase à avaliação de conteúdos lingüísticos identificada nas três comunidades parece justificar-se tanto pela própria concepção estruturalista de língua predominante em tais contextos quanto pela facilidade com que tais conteúdos são corrigidos dada a precisão e padronização nas respostas.

Finalmente, no que diz respeito às modalidades de avaliação utilizadas nos contextos investigados, identificamos a predominância do uso da prova escrita, caracterizando o terceiro problema da avaliação da aprendizagem de língua inglesa. Durante a pesquisa, não foram observados outras formas avaliativas, nem mesmo de caráter informal, como sugestões ou pareceres das professoras durante as aulas, que pudessem redirecionar o desempenho dos alunos. Assim é que a prova escrita é entendida aqui como um problema, na medida em que o *feedback* apresentado aos alunos quanto aos seus desempenhos caracterizava-se de forma estritamente numérica.

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. Considere-se, também, como forte razão dessa primazia 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 do que qualquer outro instrumento avaliativo.

Ao tratar da avaliação de língua estrangeira especificamente, Fidalgo (2002) promove a crítica à ênfase ao aspecto objetivo na avaliação, atentando para a consolidação da legitimidade das provas escritas e a conseqüente dificuldade em desenvolver outras formas de avaliação menos formais ou burocráticas.

Em suma, ao observamos três realidades distintas de ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental, pudemos identificar a emergência de três problemas da avaliação da aprendizagem. Tais categorias de análise ressoam, em termos gerais, a base epistemológica racionalista fundadora da avaliação educacional ao longo do século XX, marcada sobretudo pela 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 que perpassou todo o século XX. Fundamentada pelo racionalismo cartesiano, trata-se de uma concepção 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. Assim é que o paradigma moderno irá moldar a concepção de ensino de seu tempo e do século subseqüente, de forma a engendrar uma crescente cientificização da educação (Severino, 1986).

Diante da observação desse quadro e dos pressupostos teóricos dos letramentos, como pensar os diversos aspectos da esfera escolar, dentre os quais a questão da avaliação da aprendizagem de língua estrangeira? Na medida em que as verdades absolutas e estáveis dos conteúdos ensinados sob a ótica da epistemologia convencional de educação já não condizem mais com as recentes transformações na base epistemológica do conhecimento, como vislumbrar uma nova concepção de avaliação? Quais conteúdos seriam abarcados, que características seriam desenhadas e quais modalidades mostrar-se-iam mais adequadas?

Respostas acabadas inexitem, mas acreditamos que a concepção de conhecimento postulada pelas novas teorias de letramento ofereça alguns *insights* para o processo de re-significação da avaliação da aprendizagem.

## Repensar a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos letramentos

O processo de re-significação da esfera escolar sob a ótica dos letramentos constitui, hoje, um interessante desafio inserido num campo frutífero e merecedor de investigação. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem de línguas especificamente, podemos inferir, das leituras realizadas durante a pesquisa, algumas características para a reconfiguração da avaliação. Cope e Kalantzis (op. cit.), por exemplo, contribuem para essa re-significação ao mencionarem as novas ênfases da pedagogia de multiletramentos, como as diversidades locais e as relações interpessoais, em cujo processo se encontram a subjetividade e a diferença como conceitos-chave para pensarmos a avaliação.

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 eletrônicos. Os autores expõem a necessidade de pensar mudanças nos critérios avaliativos em face da ampliação de possibilidades de criações de sentidos pelos usuários. No contexto do ensino de línguas, por exemplo, questionamos: como julgar a qualidade de uma produção escrita se o conceito de qualidade é móvel? Como definir o certo e o errado nas produções dos alunos se o conceito de verdade agora passa a ser provisório?

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. Trata-se, pois, do conceito de verdade multimodal (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.

Tendo em vista tais contribuições, achamos possível esboçar outras abordagens de avaliação que vão além da simples verificação de conteúdos fixos e memorizáveis, dada a ênfase à *subjetividade*, à *diferença* e à *criação* atualmente priorizadas.

Consideremos como primeiro exemplo o exercício anteriormente citado (vide Quadro 2), em que a professora solicitava o preenchimento dos espaços com nomes de alimentos para cada refeição.

A noção das refeições tal como posta no exercício e vinculada à concepção estruturalista de língua da professora refere-se a um conceito europeu transferido a outros povos durante o processo de co-

lonização, 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), a fixidez com que os significados das refeições são tratados 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 ao privilegiarem questões como a diversidade, a localidade, a especificidade e o contingente (Giroux, op. cit.) instigando-nos a repensar algumas práticas escolares à luz de tais diferenças.

Das contribuições mais recentes, 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.

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.

O exercício abaixo (Quadro 3), extraído de uma outra prova, também constitui interessante atividade para pensarmos a avaliação sob a ótica dos letramentos. Trata-se de um texto sobre 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.

(...)

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.

### Quadro 3: exercício de formulação de perguntas

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 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 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, muito condizentes com o estilo de vida de sociedades neoliberais, modelos esses difundidos nos mais diversos meios de comunicação.

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 e como negociam os sentidos dos textos presentes em seu entorno.

Pensar os conteúdos que se pretende avaliar diante de uma concepção estruturalista de língua, tal como ocorreu 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, o conhecimento distribuído e a possibilidade de criação e recriação de sentidos sobre o texto. 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.

No que diz respeito à caracterização da avaliação, assumimos que uma possível concepção de avaliação da língua inglesa nessa nova perspectiva deva constituir-se *distribuída, colaborativa, situada e negociada* de forma a contemplar a concepção de conhecimento distribuído e dinâmico de que já tratamos. 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 contexto de uso da língua.

Finalmente, no que tange às modalidades de avaliação condizentes com as novas teorias de letramento, julgamos pertinente repensar formas já existentes e tratar de outras emergentes nos meios digitais. Qualquer modalidade avaliativa, incluindo-se, aqui, a tradicional prova escrita, poderá servir a uma prática de letramento. Assim, não se trata de da mera substituição de instrumentos de avaliação pré-existentes por outros mais recentes e inovadores, mas de pensá-los à luz dos pressupostos teóricos dos letramentos.

Naturalmente, algumas modalidades avaliativas emergentes na atualidade mostram-se mais adequadas à base epistemológica do conhecimento emergente, como parece ser o caso da recente difusão dos portfólios eletrônicos<sup>4</sup> (Barrett, 2001) e os *edublogs* ou *blogs* educativos (González, 2005), mercedores de investigações futuras.

Particularmente, das possíveis contribuições de tais modalidades avaliativas digitais, interessa-nos a questão do posicionamento dos sujeitos, na medida em que imprimem o conceito de “agência” de forma bastante incisiva, corroborando o conhecimento colaborativo e distribuído de que já tratamos.

De qualquer forma, sejam instrumentos avaliativos do mundo físico ou do mundo digital, interessa-nos, por ora, averiguar a epistemologia que engendra os vários instrumentos difundidos no campo educacional.

Reconhecemos as contribuições advindas do campo da avaliação a partir dos anos 80 quanto ao desenvolvimento de instrumentos alternativos que, àquela época, voltavam-se para o emergente caráter formativo da avaliação, mas ressaltamos que, sob o olhar das teorias de letramento, tais instrumentos se mostram fortemente imbricados pelo viés psicológico, cuja principal preocupação constitui a formação reflexiva do aluno tanto com relação ao conteúdo que aprendeu quanto com relação à forma como aprendeu. Assim é que modalidades como a auto-avaliação, a avaliação de pares (*peer evaluation*) e o portfólio ainda parecem emergir de uma abordagem voltada essencialmente aos processos individuais de aprendizagem.

Essa leitura instiga-nos a buscar a reformulação de tais modalidades avaliativas de maneira que, mantendo seu compromisso formativo e reflexivo, pudessem expandir para além do plano individual, contemplando a concepção de conhecimento postulada pelos novos estudos de letramento.

### **Algumas considerações**

A re-significação da avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos estudos de letramento apresentada neste artigo advém sobretudo das concepções de conhecimento e de educação sinalizadas em tais estudos.

Não assumimos a tarefa de propor receitas prontas para a avaliação da língua inglesa segundo tais teorias, mas esboçamos algumas possibilidades de práticas nesse escopo, discutindo modificações quanto ao conteúdo, às características e às modalidades.

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, em detrimento da concepção de avaliação do paradigma da modernidade, de caráter individualista, concentrado, estanque, homogêneo e objetivo. Finalmente, pudemos identificar na literatura novas modalidades avaliativas digitais que nos pareceram condizentes com as transformações tecnológicas, assumindo, no entanto, igual relevância para instrumentos avaliativos já existentes, cujos propósitos necessitariam ser repensados.

A importância com que as teorias de letramentos vêm sendo tratadas em âmbito internacional nos convida à expansão de conhecimento

sobre o tema em pesquisas acadêmicas brasileiras. Ao compartilhar nossas idéias, esperamos ter contribuído nesse processo de construção do conhecimento. Convidamos o leitor ao exercício de vislumbrar o ensino de línguas sob a nova base epistemológica de educação da sociedade contemporânea de forma a corroborar a natureza dinâmica e distributiva do conhecimento, de que tratam as próprias teorias de letramentos.

## Notas

1. Pesquisa de Mestrado intitulada *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos* (Duboc, 2007).
2. A denominação “5ª série”, utilizada pela legislação brasileira durante o período de coleta de dados, foi substituída por “6º ano” em virtude da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração (Resolução Nº 3 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, 2005).
3. Do original em inglês, *distributed knowledge* (Gee, 2004). O conceito de conhecimento distribuído apresentado por Gee contrapõe-se ao conceito de conhecimento postulado pelo velho capitalismo. Ao pressupor sistemas lineares, hierárquicos e autoritários nos quais o conhecimento concentrava-se no topo da pirâmide, a engrenagem fordista acabou por moldar uma concepção de conhecimento concentrado que se estendeu na esfera escolar ao longo do século. Diante das transformações tecnológicas recentes e de uma nova lógica de agrupamentos, em que pessoas passam a constituir membros de diversas comunidades ou sistemas de redes, esse conhecimento concentrado cede espaço à priorização de características como distribuição, colaboração e negociação.
4. 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”.

## Referências

- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia da Prática Escolar*. 10ª. 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 abr 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 & Mary Kalantzi, (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, B.; Kalantzis, M. (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 A. "O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional". In: Silva, Tomaz Tadeu (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- González, Fernando Santamaria. *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](http://www.gabinetedeinformatica.net)>. Acesso em: 10 abr 2007. Lankshear, C.; Knobel, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- Luckesi, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- Monte Mór, Walkyria. "Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy". In: *Language and Intercultural Communication*. Inglaterra, v. 6, n.º. 2, pp. 124-135, 2006.
- Rosati, Maria Immaculada dos Santos. "A ética na historicidade humana". In: Santos, Clóvis Roberto dos & Maria Cecília Iannuzzi Ferreira. *Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- Soares, Magda & Moacir Gadotti. "Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?" In: *Revista Pátio*, ano IX, n.º. 34, pp. 50-52, mai/jul 2005.
- Soares, Magda. "Letramento e escolarização". In: Ribeiro, Vera Masagão. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2004.
- Sousa, Sandra M. Zákia L. "Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980". In: *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º. 94, pp. 43-49, 1995.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5ª. ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- Vianna, Heraldo Marelim. "Avaliação educacional: uma perspectiva histórica". In: *Rev. Estudos em Avaliação Educacional*, n.º. 12, jul/dez 1995.