

**AUTO-AVALIAÇÃO: UMA QUESTÃO DE PRÁTICA?
OU DE REPRESENTAÇÕES?**
Self-assessment: Practice or Representation?

Sueli S. FIDALGO (LAEL/PUCSP)

Abstract

Based on a socio-discursive interactional perspective (Bronckart, 1997), this paper presents data analysis of a research which by using a self-assessment instrument, aimed, firstly, at investigating the representations (Silva, 1999) presented by a teacher about assessment matters, and, secondly, at showing that assessment instruments are context-bound. Knowing that, in practice, these instruments are many times designed by one person for a large number of students, I analyzed students' and teachers' validation (Habermas, 1985) of tasks proposed by another teacher, and looked at their representation of aspects that compose the learning-teaching of English. Initial results show that no matter how carefully the instrument is designed (by others), it may pose difficulties for some learners, inasmuch as the assessment moment is part and parcel of the teaching-learning process for both teachers and learners, and not a separate aspect to be used in a staccato style. If schools seek instruments which will allow children to reflect upon their own learning, thus becoming more capable of regulating this learning (Perrenoud, 1998), careful look into the design of such instruments will be needed.

Key-words: *self-assessment; formative-qualitative assessment; representation; validity.*

Resumo

Com base no interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997), este trabalho discute a utilização de um instrumento de auto-avaliação que, tendo sido elaborado para um contexto específico, foi utilizado em uma situação diversa. Sabendo que, na prática de ensino de língua estrangeira, os instrumentos de avaliação são, muitas vezes, elaborados por um profissional e usados por vários grupos de professores e alunos,

em vários contextos, busquei analisar a validação (Habermas, 1985) de professores que os utilizam, pelas representações (Silva, 1999) que permeiam as suas falas. Os resultados indicam que se a auto-avaliação é parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem e não um momento pontual de testagem e seleção, seus instrumentos serão validados quando forem também considerados ferramentas para aprender e ensinar. Além disso, se as escolas buscam instrumentos que auxiliem os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem, tornando-os, portanto, mais aptos a regularem sua aprendizagem (Perrenoud, 1998), será preciso que analisem cuidadosamente o tipo de instrumento que estão utilizando.

Palavras-chave: *auto-avaliação; avaliação formativo-qualitativa; representação; validação.*

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é, à luz do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1997), analisar a utilização de uma ficha de avaliação em um contexto diferente daquele para o qual foi elaborada para, assim, verificar sua validação por usuários que não aqueles pelos e para os quais o instrumento havia sido, originalmente, desenvolvido. Tendo observado que, muitas vezes, na prática, um mesmo instrumento é utilizado em diversos grupos, busco comprovar que a avaliação, como qualquer outra prática de ensino-aprendizagem, está ligada ao contexto específico de cada sala de aula, que apresenta aspectos culturais diferentes de outros contextos e, portanto, formam diferentes sujeitos. Infelizmente, em nossas escolas, vimos grandes saltos no desenvolvimento das práticas educacionais, mas pouca ou nenhuma modificação nas práticas avaliativas.

Para a descrição e análise proposta, o artigo dividir-se-á nas seguintes partes: (1) fundamentação teórica; (2) metodologia; (3) análise de representações; (4) considerações finais. A seguir, discuto os pressupostos teóricos que embasam este trabalho.

2. Fundamentação teórica

Como apontado acima, o interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997) será utilizado como apoio teórico para a discussão proposta.

Essa teoria entende que os discursos são “fundadores da pessoa pensante e consciente” (Bronckart, 1998:XVII) – uma vez que estas se apropriam de discursos de outros para se desenvolverem. Ainda para esse autor, o desenvolvimento humano só se dá “efetivamente sob o efeito de intervenções sociais”. Ao propor o interacionismo sócio-discursivo, Bronckart se apóia em três autores que também discutem a constituição dos sujeitos pelo uso da linguagem.

Em sua teoria sócio-histórica da constituição do sujeito, o primeiro, Vygotsky (1930 e 1934), compreende a palavra como ação mediadora de nossas organizações cognitivas. O segundo, Bakhtin, vê o locutor como um “respondente”, já que sua fala sempre pressupõe a existência de outros enunciados anteriores ao seu, cujo conteúdo “encontrou eco” em seu discurso (Bakhtin, 1953:291). Por último, a teoria do agir comunicativo de Habermas (1985) entende a linguagem como instrumento de conscientização capaz de permitir nossa compreensão de como nos constituímos.

Ao olharmos, sob esse ângulo, para a avaliação, podemos dizer que, quando defendem as suas escolhas pelo uso de avaliação somativa ou formativa (Fidalgo, 2002), avaliação de pares ou auto-avaliação, os professores revelam as vozes daqueles que estiveram (direta ou indiretamente) envolvidos em sua formação. Essas vozes, muitas vezes não evidentes para os professores, constroem-se em um processo de apropriação que ocorre em sociedade, com a utilização da língua falada na cultura em que estão inseridos¹.

Desse modo, as práticas avaliativas são, em maior ou menor grau, representações sociais não conscientes sobre o quê/como deveria ser uma avaliação. Talvez por isso mesmo ainda seja tão comum

¹ Conceito de representação, discutido em seguida.

encontrarmos provas de língua per se (conteúdo vazio de aplicabilidade) ou prova como ameaça para se conseguir um comportamento “adequado” dos alunos – prática muitas vezes utilizada mesmo por professores que parecem defender a avaliação qualitativa (Fidalgo, 2001 e 2002).

O conceito de representação é, portanto, essencial para este trabalho, porque nos permite compreender

as relações entre ideologias e práticas, significações e codificações de experiências que organizam as relações da sala de aula e do contexto escolar e as significações que são veiculadas e apropriadas, bem como o interesse a que servem (Magalhães, 2000:1).

Nesse sentido, Celani e Magalhães (2001:4) esclarecem ainda que:

a escola e o sistema educacional formam uma instância de mediação de significações – representações - que estão relacionadas a certos modos de organizar-se, de agir, pensar e, portanto, a discursos valorizados e/ou não valorizados, quer na estrutura das relações interpessoais, quer na estrutura das tarefas acadêmicas.

Dessa forma, a concepção de representação deverá se modificar à medida que também se modificam os conceitos de significação – culturalmente estabelecidos. Sendo a representação um sistema de significação (Silva, 1999:35), é também “a face material, visível, palpável do conhecimento” (Silva, 1999:32), uma vez que é revelada nas ações (inclusive de linguagem) dos agentes envolvidos.

Ainda seguindo uma linha similar de raciocínio, Williams e Burden (1997:167) afirmam que os professores dão exemplos de suas teorias de aprendizagem pelas tarefas que pedem aos alunos que executem. Assim, esse é um construto que torna possível analisar as teorias de ensino-aprendizagem, de avaliação e de ensino de língua estrangeira que embasam as ações dos participantes envolvidos em cada situação de sala de aula.

Além de questões de representação, é preciso conceituar a prática avaliativa. Habermas (1985), ao discutir o conceito de mundo da vida como linguagem e cultura ou “saber transmitido culturalmente” (Siebeneichler, 1994:119), atesta que cultura (onde se armazenam interpretações possíveis), sociedade (estrutura das regras legitimadas) e personalidade (responsável pela competência lingüística e de ação) permitem o engajamento dos participantes em uma ação comunicativa (Siebeneichler, 1994). Essa concepção traz para o centro da ação comunicativa dois pontos importantes para o trabalho com (auto-)avaliação:

(1) A compreensão de que o engajamento dos sujeitos em uma ação comunicativa traz à tona as representações encontradas no *mundo da vida*. Segundo Habermas (1985), mundo da vida é aquilo que está às costas do agente, dificultando, assim, o seu acesso consciente a informações ali encontradas. Diz Habermas (1985:436):

Os participantes extraem desse mundo da vida não apenas padrões consentidos de interpretação (...), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (...) e as competências adquiridas no processo de socialização [grifo do autor].

Logo, é no mundo da vida que estão os conhecimentos espontâneos² que geram ações não necessariamente refletidas dos agentes. Em outras palavras, é nesse espaço não refletido que estão os valores que atribuem às suas ações e às dos outros, aos tipos de atividades ou avaliações utilizadas, etc. Isso nos leva ao ponto número dois:

(2) O “conceito de verdade enquanto pretensão de validade” (Stieltjes, 2001:51) (ou validade) que desloca a compreensão de verdade. Esta, já não podendo ser dada *a priori*, precisa ser justificada com argumentos que a sustentem ou que busquem um consenso negociado no grupo ao qual os agentes pertencem. Segundo esse conceito, os

² Vygotsky (1930:109-115), comparando o termo conhecimento espontâneo utilizado por Piaget com o que ele (Vygotsky) define como não-consciente, considera-os sinônimos. E completa: “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca ao próprio pensamento”.

significados existem depois que se estabeleceu e se solucionou um “jogo de expectativas entre indivíduos” (Stieltjes, 2001:51).

Se, por meio da argumentação, os participantes de uma interação chegam a um acordo (ou não) é avaliado em cada caso, “pelas tomadas de posição (...)” com as quais um “aceita ou rejeita as pretensões de validade erguidas” pelo outro (Stieltjes, 2001:51). Bloufleuer (1998:40) também esclarece que “o agir comunicativo, baseado em pretensões de validade, constitui a base sobre a qual os homens [sic] se entendem entre si e acerca do mundo”. Assim, a argumentação é colocada como requisito básico para que se estabeleça algum conceito de verdade.

Não existindo verdades absolutas nas ações comunicativas e na produção de conhecimento, não seria natural que disséssemos o mesmo em relação à avaliação de aprendizagem? Nesse sentido, seria necessário que professores e alunos partissem de uma concepção que relaciona avaliação com o princípio escolar de *matéria dada, matéria cobrada*? Não seria mais coerente que o aluno pudesse mostrar o que faz com segurança ou mesmo o que faz com a ajuda de outros (Vygotsky, 1934), sem que esse conhecimento tenha que estar relacionado a conteúdos estudados em um período de tempo determinado (e, via de regra, recente)?

Neste trabalho, entendo que, em uma educação que se quer democrática, é preciso que a avaliação seja vista como mais uma ferramenta e um momento de ensino-aprendizagem (Álvarez Méndez, 2002; Fidalgo, 2002), um momento para que as verdades sejam discutidas ao invés de impostas por um dos agentes a quem caberia decidir e julgar as demais *pretensões de validade*. Em outras palavras, a avaliação precisa ser transformada em:

(...) um meio pelo qual os sujeitos que aprendem expressem seu saber acumulado integrado habitualmente aos modos de raciocinar e de agir em um estado (de formação) que é dinâmico, variável, aberto, inseguro, imaturo, provisório, cheio de dúvidas e de contradições, de sobressaltos, de curiosidade. (Álvarez Méndez, 2002:82).

Tendo discutido os conceitos de avaliação e de representação, centrais para este estudo, são discutidas, na seção seguinte, as questões metodológicas, incluindo aspectos da coleta e da descrição de instrumentos utilizados – dentre eles, um instrumento de avaliação.

3. Metodologia

Este trabalho insere-se no que Cumming (1994:674) descreve como investigação crítica - que busca transformar as relações sociais dos participantes, utilizando os processos de pesquisa para mudar os indivíduos ou as relações do grupo – pela conscientização crítica do papel de cada um. Em outras palavras, é um trabalho que se insere em uma concepção de pesquisa que visa à emancipação dos participantes, à autonomia dos alunos e dos professores. Como ressalta Kincheloe (1993:179), um dos principais compromissos com esse tipo de pesquisa é a consciência, por parte dos pesquisadores, de “seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante”, o que significa dizer que há uma constante confrontação dos valores e das práticas que os veiculam. Ainda segundo os autores citados, é a prática que se busca transformar com a pesquisa crítica. Nesse sentido, é um tipo de pesquisa que, como discutido acima, torna possível ver, pelas escolhas lingüísticas, a compreensão de que o engajamento dos sujeitos em uma ação comunicativa traz à tona as representações encontradas no *mundo da vida*.

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma turma de uma escola de língua inglesa da cidade de São Paulo. Foram participantes: uma professora-coordenadora (doravante PrC), que já trabalha há cerca de nove anos na escola na qual a pesquisa se desenvolveu e, portanto, está bem familiarizada com os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação lá adotados; duas pesquisadoras (doravante P e PeC) - uma delas (PeC) também coordenadora da escola - e treze alunos, todos pré-adolescentes e adolescentes (9-14 anos), de classe média, acostumados a se auto-avaliarem com instrumentos desenhados por professores da escola para esse fim. A utilização de uma outra ficha de avaliação na escola se deu, em parte, pela percepção de PeC de que havia a

necessidade de especificação de *critérios* que auxiliassem o aluno a monitorar seu próprio desempenho e, também, pelo meu (P) interesse, já citado, de verificação de aplicabilidade de uma ferramenta de avaliação em um contexto diferente daquele para o qual fora, inicialmente, elaborada. Por esse motivo, nenhum ajuste foi feito na ficha, mesmo sabendo que, com isso, poderíamos correr o risco de prejudicar a compreensão de professores e/ou de alunos que viessem a utilizá-la.

O instrumento apresentado aqui (Quadro 1) foi elaborado para um contexto de ensino de língua inglesa em que P atuava. Assim como o contexto de PrC e PeC, a escola de atuação de P era de língua inglesa,

| FEEDBACK FORM: SITUATION: MEETING SOMEONE – SOCIALISING CASUALLY | | |
|--|---|---|
| <p>You have just met _____ - who is Australian/ _____ and is visiting Brazil for the first time. You want to know him/her better. You are talking to him/her today. What will you say/ask? Complete the form below:</p> | | |
| <p>1. Subjects you think you can talk about with someone you don't know _____</p> | | |
| <p>2. For each of the subjects you listed above, write down the kind of language that you can use:</p> | | |
| A- Subject | B- Language | C |
| (ex.: pedir informações pessoais) | (eg.: Hi, my name is Silvia. What's your name?) | |
| | | |
| <p>3. How would you end a conversation with him/her – now that you know each other?</p> | | |
| <p>4. Look back at the situation above and at your answers. Can you justify some of your choices? (Use Portuguese if you want. See example below): Eg.: Eu usei "Hi, my name is Silvia. What's your name?" porque é uma forma de pedir informações pessoais. Eu poderia ter usado "How do you do", se eu quisesse uma opção mais formal, ou "...(meu nome). Nice to meet you", se eu quisesse uma opção mais neutra.</p> | | |
| <p>5. Now you are going to role play the situation. A colleague is going to tick (column C) what you use to help you remember later.</p> | | |
| <p>6. Finished? Look at column C. Is everything ticked? Did you change (or add) anything? Why (not)? Look back and justify your choices.</p> | | |

Quadro 1: Ficha de avaliação

com crianças da mesma faixa etária e também de classe média. Nas turmas de P, o instrumento oferecia um certo apoio ao aluno para que se auto-avaliasse (Fidalgo, 2002), ou seja, oferecia uma oportunidade para que o aluno conseguisse (re)ver o que era capaz de fazer com a língua inglesa. Com isso, aluno e professor conseguiam diagnosticar o que deveria alimentar a prática pedagógica (avaliação qualitativa, PCN, 1998) e podiam traçar um plano de ação. Era do conhecimento de P e PeC que dificilmente essa realidade seria replicável no segundo contexto, sem apresentar problemas. No entanto, como em ambas as escolas os outros instrumentos de avaliação eram, comumente, desenvolvidos pelos coordenadores dos cursos para serem aplicados em todas as turmas de mesmo nível ao mesmo tempo, parecia senso comum que, na prática, avaliar era tido como uma tarefa generalizável. Se isso fosse verdade, esse instrumento, como outro qualquer, poderia ser utilizado em ambos os contextos.

A ficha foi pensada da seguinte forma: sendo uma espécie de planificação escrita para uma produção oral, é preciso que o aluno a preencha para que, depois, participe de diálogo no qual pode utilizar os exemplos que cita na coluna dois. Durante sua atuação oral, ele é avaliado por seus colegas ou tem sua participação gravada para se auto-avaliar mais tarde. Em seguida, recebe de volta o instrumento para (1) verificar como foi sua avaliação, justificar o que fez durante o diálogo ou reformular suas sentenças da segunda coluna; ou (2) ouvir/ver a gravação de sua participação no diálogo e se auto-avaliar, utilizando a terceira coluna. O segundo procedimento revelou-se pouco prático para os contextos de sala de aula comumente encontrados. Logo, a primeira opção foi a que foi escolhida pelos participantes desta pesquisa.

No contexto para o qual o instrumento fora elaborado e no qual fora inicialmente utilizado, outras fichas parecidas haviam sido preenchidas com alguma frequência. Assim, o aluno pôde, nas primeiras vezes, avaliar o colega – perceber os erros nos outros – e, posteriormente, avaliar a si próprio, reformulando sempre as suas respostas. Vale esclarecer que a idéia de reformular as respostas não teve como foco principal os erros gramaticais, mas aspectos culturais (se seria polido ou não perguntar a idade, por exemplo) ou registro de formalidade (iniciar a conversa com “*nice to meet you*” ou com “*how do you do*”,

por exemplo) de acordo com cada situação. Além da reformulação, o fato de ter que justificar suas escolhas poderia levar o aluno a refletir sobre a teoria aprendida, tendo, assim, outra chance de monitorar o que estava escrevendo/falando. Assim, quando, posteriormente, estivesse se auto-avaliando, ou se atribuindo uma nota, o aluno poderia contar com mais do que simplesmente sua memória daquilo que estudou durante o semestre letivo – comumente pedido em fichas de auto-avaliação e, também, comumente motivo de não-validação da auto-avaliação pelos pais, alunos, etc. Afinal, como seria possível avaliar com base apenas na memória?

Como o aluno tinha que dar exemplos de enunciados (coluna B) que realizariam cada uma das fases de uma interação (coluna A), ele conseguia ver aquilo de que já se apropriara. Por outro lado, como podia, em um segundo momento, utilizar o material para preencher a ficha, conseguia também ver o que era capaz de fazer com ajuda (Vygotsky, 1934)³. Em seguida, deveria justificar suas escolhas para, depois, interagir com o professor e com colegas e, por fim, reconstruir o que fez, comparando as escolhas feitas no papel e aquelas feitas na hora da interação oral. Também por isso, o trabalho se insere no que Perrenoud (1998) chamou de pedagogia crítica, uma vez que, no que diz respeito à avaliação, é utilizado o monitoramento de aprendizagem definido por Perrenoud (1998:101) como regulação interativa – “em tempo real”. Em outras palavras, a avaliação deve ser um momento que sirva para (auto-)monitorar o que foi aprendido, mas também para interações e intervenções didáticas; não mais um momento estanque de julgamento do que já foi aprendido, mas uma oportunidade para aprender e ensinar, para (re-)planejar os próximos passos, para intervir na aprendizagem uns dos outros – inclusive do professor.

Para que pudesse utilizar a ferramenta descrita, as pesquisadoras tiveram uma reunião com PrC para que esta lhes desse as explicações e respondesse às perguntas necessárias. Era preciso que ela compreendesse como o instrumento deveria ser usado para que as representações que mais tarde verificaríamos não fossem resultado de falta de compreensão da ferramenta. Pelo mesmo motivo, o instrumento é descrito aqui.

³ Cf. conceito de ZPD (Vygotsky, 1934: 112).

Embora sejam as representações de P que interessa discutir, é preciso que o instrumento e sua utilização sejam esclarecidos para que as referências feitas a ele pelos participantes da pesquisa sejam compreendidas pelo leitor.

Além do instrumento descrito acima, foi utilizada também uma gravação da reunião de PeC, P e PrC – que ocorreu depois da utilização do instrumento - para que as representações de ensino-aprendizagem e de ensino de língua estrangeira, dentre outras, fossem verificadas. Essa reunião foi transcrita na íntegra e alguns fragmentos retirados revelam as representações da professora (PrC) em relação a: processo de ensino-aprendizagem, avaliação, papel do professor e papel do aluno. Vale lembrar que, como discutido por Horikawa (2001:67), a descrição que pesquisadores fazem das representações de outros participantes “são resultados da apreciação valorativa” dos próprios pesquisadores. Também Arrojo (1992:11) ressalta que não é possível ter a “ilusão de que o significado de um significante” possa ser “algo além de outro significante”. Logo, apresento as representações a seguir consciente do papel interpretativo que assumo e consciente de que tudo está filtrado por minhas próprias representações.

4. Discussão dos dados

A interpretação dos dados será apresentada com o apoio de alguns excertos da reunião entre a professora e as pesquisadoras. Inicialmente, discuto as representações de ensino-aprendizagem (E-A) e de ensino de língua estrangeira (LE):

15 PrC_ “... É ... aquela coisa que a gente fala, né? De a gente acabar é... como a gente quer praticar determinadas estruturas com os alunos... pra eles memorizarem que é ‘How old are you’ e não ‘How many years do you have?’ então eles acabam até essa faixa de Pre-Inter, eles ficam bem que condicionados naquilo ali quando eles se encontram com uma pessoa, né?”

16 PrC_ “... do Pre-Inter 3 ou Inter é que a gente começa a dar mais liberdade pra eles. Até o próprio material já começa a trazer mais pra realidade.”

19 PrC_ “... *Se eu estou trabalhando com prepositional phrases é..., ahn...memorizando que certas frases são fixas... e ‘I’m interested in , I’m afraid of, I’m sorry for’ então trazer isso pra realidade deles: ‘what are you afraid of?’*”

Esses três fragmentos parecem revelar que, para PrC, é preciso que o aluno pratique bastante as estruturas corretas para poder memorizá-las. Por outro lado, ela reconhece que, ao fazê-lo, o aluno fica “condicionado” - o que o impede de atuar em uma situação real, na qual, por exemplo, seria pouco polido perguntar a idade das pessoas, principalmente já em um primeiro encontro. Para PrC, parece ser importante esse “condicionamento” em níveis mais elementares, mas não em níveis mais adiantados. Alunos de nível intermediário, por exemplo, podem “ter mais liberdade” e tratar de assuntos mais reais.

De uma certa forma, a colocação de PrC revela uma atitude bancária (Freire, 1970:58) em relação ao ensino de LE , no sentido de que, para que o aluno tenha liberdade de expressão em outra língua, é preciso que “receba” até o nível intermediário alguns depósitos de estruturas e provavelmente de vocabulário previamente escolhidos pelo professor ou pelo currículo. Não se trata de julgar sem importância o aprendizado de algumas estruturas elementares, mas é possível que esse “condicionamento” em relação à pergunta pela idade *How old are you?* não tenha sido escolha do aluno, como PrC mesmo ressalta: “a gente quer praticar...” (15PrC). Pode nem sequer ter sido escolhida por ela, uma vez que PrC segue um currículo que é elaborado a partir de representações culturais – de uma cultura quase exclusivamente de ensino de LE, de língua *per se*, sem apoiar-se no mundo real. Em outras palavras, a cultura escolar de ensino de LE valida o ensino nesses moldes e essa validade⁴ faz com que as escolas aceitem a ditadura do livro didático.

⁴ Como visto na fundamentação teórica, o conceito de validade também é discutido por Habermas (1985), quando trata das pretensões de validade, dizendo que nossas ações buscam ser validadas. Dessa forma, é possível afirmar que, devido a essa busca, acabamos por agir dentro do que achamos que será autenticado por nossos pares.

A representação de que o aluno precisa receber mais estruturas e vocabulário no início do curso fica mais evidente nos próximos fragmentos:

27 PrC_ “Bom... é... eu acho que no caso do Pre-Inter 1, a maior dificuldade foi entender o próprio inglês porque: ‘How would you...?’ ‘Teacher, mas como é, o que que é isso aqui? O que é would?’ Então eles não entendiam a estrutura da pergunta, a linguagem, a... a... talvez não estivesse adequada pro nível, tá?”

29 PrC_ “É... aí nos tópicos é... eu falei: ‘Vocês vão completar os subjects.’ ‘Ah, teacher, mas subject’ Mas não é “school subject?” (...) ‘eu falei: ‘lembrem-se que no dois... tá escrito aqui: ‘for each of...’ ‘Mas o que é ‘each’, teacher?’”

Aqui também aparece uma imagem de aluno como alguém que precisa compreender todas as palavras para poder se comunicar. No entanto, todos os falantes de outras línguas, PrC inclusive, sabem que isso é impossível. Sabem, portanto, da necessidade de conseguir desenvolver a capacidade de lidar com o desconhecido, seja pela inferência de significados, pela compreensão de exemplos escritos ou citados pelo professor, até, talvez, pelo ser capaz de ignorar termos que não impedem a compreensão do sentido geral do texto ou da instrução – como é o caso de “would” e de “each” que, no instrumento, aparecem como *How would you start a conversation* e *For each of the subjects you listed above, write....* Traduzir ou explicar essas palavras é, no mínimo, tornar o exercício cansativo para o próprio professor, uma vez que: *How – start – conversation* e *For - subjects – listed - write...* deveriam permitir que o aluno compreendesse esses enunciados.

Portanto, a representação de linguagem que emerge desses exemplos parece ser a de imutabilidade, no sentido de haver uma estrutura fixa que deve ser aprendida pelo aluno em uma ordem também fixa. Emerge, também, uma representação de que a língua, como outros conteúdos ou matérias escolares, deve ser apresentada ao aluno de forma fragmentada para que ele, pelo acúmulo de pequenas partes do

conhecimento, possa juntar todas as partes, formando um todo coeso. O exemplo abaixo confirma essa hipótese.

27 PrC_ “*Bom... é... eu acho que no caso do Pre-Inter 1, a maior dificuldade foi entender o próprio inglês porque: ‘How would you...?’ ‘Teacher, mas como é, o que que é isso aqui? O que é would?’ Então eles não entendiam a estrutura da pergunta, a linguagem, a... a... talvez não estivesse adequada pro nível, tá?’*”

Quanto à representação de avaliação, os seguintes fragmentos foram selecionados para discussão:

8 PrC_ “*... Então percebi assim, que o... a atividade, ela é interessante, mas acho que ela tem que estar mais relacionada com o assunto...*”

9 PrC_ “*O assunto que o aluno estiver trabalhando em aula*”

19 PrC_ “*... Se eu estou trabalhando com prepositional phrases é..., ahn... memorizando que certas frases são fixas... e ‘I’m interested in, I’m afraid of, I’m sorry for’ então trazer isso pra realidade deles: ‘what are you afraid of’*”

Aqui, é possível perceber que, para PrC, a avaliação deve ser dada sobre a matéria recentemente estudada. Se, por um lado, isso pode ser proveitoso para o aluno – *i.e.*, se o aluno tiver a oportunidade de discutir seus erros, reformular suas respostas, aprender com o que fez – , por outro, pode ser mais um indício de educação bancária se apenas pedirmos que o aluno repita o que estudou, no estilo *matéria dada, matéria cobrada*, tão repetido alguns anos atrás na escola⁵.

A língua é vista, portanto, como um comportamento a ser ensinado paulatinamente, dividido em partes pequenas (Lado, 1971 *apud* Doll, 2000:20).

⁵ Não quero dizer que essa seja a proposta consciente da professora, mas que pode ser uma representação encontrada em seu mundo da vida, uma vez que ela, assim como P e PeC, viveram esse modelo de avaliação como alunas.

É possível perceber também que, para PrC, a avaliação tem que estar relacionada à vida do aluno – o que pode parecer uma contradição se, como diz: *o aluno só começa a ter liberdade para falar sobre a vida real no nível intermediário*. Parece haver aqui uma questão de validade de conteúdo (cf. Fidalgo, 2002) nos níveis mais elementares, uma vez que o que é ensinado deve ser *memorizado*, mas o que é avaliado deve estar *na vida real do aluno*. No entanto, PrC nos esclarece o que quis dizer com *trazer para a realidade deles*:

10 PrC_ “(...) *Então, como eu procuro fazer com outras atividades... como a gente faz... Procura trazer aquele ponto gramatical para a realidade do aluno, então se eu estou trabalhando com ‘giving advice’, é... eu posso utilizar isso aí.*”

18 PrC_ “... *Então é... ao invés de você simplesmente cobrar uma determinada situação, um determinado ponto gramatical, é... ‘complete the sentences with é... real information about you’, por exemplo.*”

Em outras palavras, para a professora, a avaliação estará relacionada à vida do aluno se partir de um ponto gramatical para a vida real. Isso parece reforçar a teoria discutida acima – de que é preciso fazer depósitos gramaticais e lexicais antes de se discutir a realidade.

Além dos excertos acima, na entrevista com a professora, ela disse que instruiu os alunos a preencherem apenas até a questão quatro do instrumento e, só depois, devido à insistência de PeC, resolveu fazer o restante do instrumento com os alunos – o que demonstra que PrC validou apenas a parte de conteúdo e, mesmo assim, parcialmente, já que nem tudo tinha sido ensinado, como os dados acima demonstram.

É também interessante notar que todos os alunos preencheram “corretamente” a ficha – o que mais uma vez contradiz essa imagem de dificuldade que aparentemente teriam tido. Teriam recebido uma ajuda da professora? Por que não? Não é na interação que aprendemos? Ou seria com repetição de estruturas e palavras cuidadosamente selecionadas?

5. Considerações finais

Para concluir, gostaria de voltar à pergunta inicial e ao título deste trabalho: questão de prática, ou de representações? A prática no preenchimento de ferramentas desse tipo tem um papel importante, sem dúvida. Para o aluno do primeiro contexto, utilizar o instrumento apresentado aqui se tornou mais fácil depois de já ter preenchido alguns. Compreendia que era possível entender o que conseguia fazer e, assim, validava o instrumento. Achava difícil avaliar-se só com um questionário, sem contexto e sem exemplos, do tipo: *Minha expressão oral está bem/mal desenvolvida.*

Já no segundo contexto, a professora não conseguiu validar o instrumento. Segundo seu depoimento, também o aluno teve dificuldade de compreensão de palavras e não estava acostumado a lidar com esse tipo de problema. Por isso, perguntava à professora o significado de todos os termos lexicais. Isso revela ainda representações da professora quanto ao papel do professor – de fornecer aquilo de que o aluno necessita - e quanto ao ensino de LE, como discutido anteriormente.

Se pensarmos, no entanto, na pergunta feita, fica evidente que não é possível desenvolver um instrumento de avaliação e utilizá-lo em mais de um contexto, sem pelo menos uma adaptação. Ideal seria que a ferramenta fosse elaborada pelo professor de acordo com a teoria de ensino-aprendizagem e de ensino de LE praticadas pela escola, seguindo o conteúdo que ele acreditar mais adequado. Mais ideal ainda seria incluir o aluno no processo de elaboração do instrumento para que ele compreenda melhor o tipo de texto a que chamamos de enunciado, mas isso é matéria para outro artigo. Ideal também seria que a avaliação fosse utilizada de forma dinâmica, para alimentar mudanças – nos instrumentos avaliativos e pedagógicos em geral. Afinal,

utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento. (PCN – Introdução, 1998:83)

Os resultados demonstram que, se considerarmos a avaliação parte do processo de ensino-aprendizagem, sua preparação e aplicação não podem ser estanques, vistas em isolamento porque correríamos o risco de dificultar o uso dos instrumentos desenvolvidos e, provavelmente, de ter resultados menos autênticos. Logo, se procuramos formas de auxiliar o aluno a exercer a auto-regulação (Perrenoud, 1998), é preciso que pensemos, com mais cuidado, na criação de nossos instrumentos.

Recebido em: 10/2004; Aceito em: 12/2004.

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. 2002 *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Artmed.
- ARROJO, R. 1992 A noção do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano. IN: R. ARROJO *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Pontes.
- BAKHTIN, M. 1953 Os gêneros do discurso. IN: M. BAKHTIN *Estética da criação verbal*. MartinsFontes.
- BLOUFLEUER, J.P. 1998 *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Editora Unijuí.
- BRASIL 2000 Ministério da Educação e Desporto 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. MEC.
- BRONCKART, J.P. 1997 *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. Educ.
- _____. 1998 Prefácio. IN: A.R. MACHADO *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Martins Fontes.
- CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C.C. 2001 Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. Trabalho apresentado no Simpósio Nacional: *Discurso, Identidade e Sociedade*, realizado na PUC/Rio.

- CUMMING, A. 1994 Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quarterly*, **28.4**: 669-703.
- DOLL, J. 2000 Avaliação na pós-modernidade. IN: M. da G.G. PAIVA & M. BRUGALLI *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Mercado Aberto.
- FIDALGO, S.S. 2001 Aprendendo a ensinar(,) a avaliar. *Intercâmbio XI*: 117-124.
- _____. 2002 *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para formação de agentes críticos*. Dissertação de mestrado inédita. LAEL/PUC-SP.
- FREIRE, P. 1970 *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- HABERMAS, J. 1985 *O discurso filosófico da modernidade*. Martins Fontes.
- HORIKAWA, A. 2001 *As representações e a prática pedagógica transformada: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. Tese de mestrado inédita. PUC-SP.
- KINCHELOE, J. 1993 *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Artmed.
- LADO, R. 1971 *Testen Im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. Hueber.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2000 *O conceito de representação*. Mimeo.
- PERRENOUD, P. 1998 *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.
- SIEBENEICHLER, F.B. 1994 *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Tempo Brasileiro.
- SILVA, T.T. da 1999 *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica.
- STIELTJES, C. 2001 *Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria*. Germinal.
- VYGOTSKY, L.S. 1930 *Pensamento e linguagem*. Tradução do inglês por Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes.
- _____. 1934 *A formação social da mente*. Tradução do inglês por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Martins Fontes.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. 1997 *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

Sueli Salles Fidalgo is an English teacher and holds a Master's Degree in Applied Linguistics – which is also the area of her current doctoral studies at the Catholic University of São Paulo (PUC-SP). For the last six years, she has been working with Teacher Education, first as coordinator of a Language Institute in São Paulo and, later, in pre-service programs – undergraduate courses in language and literature – and in-service programs – at the extramural courses offered by COGEAE, PUC-SP, as well as in Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero) and Universidade de Taubaté (Unitau). Her main interests include the dichotomy between inclusion and exclusion, and learning assessment matters. ssfidalgo@terra.com.br