

AUTONOMIA E LETRAMENTO EM (AUTO) AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Renan Kenji Sales Hayashi

Universidade de Brasília

RESUMO: O presente artigo discute a questão da (auto) avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, discutimos a conceituação do termo autonomia, em seus aspectos principais, dimensões e perspectivas sociais. Em seguida, fazemos uma breve revisão dos principais estudos que questionam o papel da avaliação no ensino de línguas autônomo, para posteriormente, defender a proposta da avaliação no ensino de línguas ancorada na proposta do letramento em avaliação como um possível caminho para a consecução desta proposta. Por fim, apresentamos uma breve proposta sobre o que acreditamos que uma (auto) avaliação baseada no letramento deva conter para possibilitar um ensino autônomo e a viabilização do alcance do conhecimento por parte dos aprendizes autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Letramento; Auto-avaliação.

ABSTRACT: This article aims to discuss the question of (self) assessment in the foreign language teaching and learning process. Firstly, we discuss the definition of autonomy concept in its main aspects, dimensions and social perspectives. Then, we briefly review the main studies that argue the role of assessment in autonomous language teaching. Therefore, we stand up for a suggestion evaluation in language teaching based on the literacy assessment as a possible way to achieve success in language learning. Finally, we present a brief proposal of what we believe a literacy-based (self-) evaluation should contain to allow an autonomous learning and the viability of reaching the knowledge by autonomous learners.

KEYWORDS: Autonomy; Literacy; Self-assessment.

Introdução

A literatura em ensino de línguas estrangeiras tem dedicado especial espaço aos trabalhos que versam sobre a importância da autonomia nos contextos de ensino-aprendizagem institucional. Tal espaço tem aberto discussões não somente relacionadas ao papel do aprendiz quando da aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), mas sobretudo no novo papel do professor, que é tido como um agente viabilizador de todo o processo autônomo.

Esses novos papéis demandam uma mudança significativa de posturas dos agentes envolvidos, assim como mudança nas práticas outrora largamente executadas no processo de

ensino de LE. Uma dessas práticas, reconhecidamente de grande importância, está relacionada a avaliação de desempenho e de aprendizagem. Avaliações formativas e tradicionais tendem a perder espaço em ambientes incentivadores da autonomia, uma vez que aquelas pontuam somente o produto final acabado sem atribuir importância ao processo e ao desenvolvimento paulatino.

Dessa forma, novos cenários autônomos demandam novas formas de avaliação. Contudo, cumpre-nos questionar: de que maneira deve ser conduzida essa avaliação? Ela é pertinente ao processo autônomo de ensino-aprendizagem de LE? Se a aprendizagem autônoma é o objetivo final em si, porque devemos avaliá-la? Essas são as perguntas timoneiras deste artigo.

Ao longo do trabalho, tentaremos responder estas perguntas não desejando encerrar com este assunto, mas suscitar outras discussões e conceituações sobre o assunto tratado. Nesse sentido, primeiramente, traremos algumas definições apresentadas pela literatura sobre o processo autônomo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, abordaremos as proposições do conceito de avaliação no ensino de línguas para, posteriormente, problematizarmos se o processo de autônomo pode ser avaliado e de que maneira. Por fim, propomos considerações finais ancoradas nas contribuições do letramento em avaliação no intuito de responder as perguntas propostas nesse início.

Autonomia: responsabilidade e vontade

O conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas é um dos mais amplamente discutidos. Embora fortemente teorizado e pesquisado, pode-se observar que a definição padrão do conceito ainda tarda para ser proposta. Isto ocorre devido a diferentes entendimentos que os profissionais e pesquisadores têm em relação a este construto. Muitos entendem a autonomia como uma vontade que já vem com cada um dos indivíduos, então o papel da educação institucional seria potencializar essa vontade e canalizá-la de maneira produtiva e eficaz.

Outros advogam que a autonomia é um conjunto de atitudes e comportamentos que podem ser ensinados e trabalhados de maneira a viabilizar uma tomada de decisões sobre sua aprendizagem. Sobre essa dualidade, Moura Filho (2009), em seu trabalho sobre o estado-da-arte

da autonomia, apresenta mais de treze definições que a literatura em Linguística Aplicada reconhece e divulga em seus trabalhos. Apesar dessa profusão de definições, advindas dessa dicotomia se a aprendizagem autônoma é inata ou adquirida, ressaltamos algumas definições que o presente artigo levanta como relevantes para consecução desta pesquisa e de outras que serviram de base.

A primeira que trazemos é a definição de Holec (1981), o qual entende a autonomia como a habilidade do aprendiz de assumir e/ou controlar sua própria aprendizagem. Ao pontuar a autonomia dessa maneira, Holec reconhece dois pontos de grande relevância: o primeiro deles versa sobre a autonomia enquanto habilidade. Dizer isso, implica, em última instância que a autonomia não é um atributo estanque, pode e deve ser trabalhado, tal como uma outra habilidade, com vistas a constante aprimoramento. Segundo, que a autonomia está intimamente, se não diretamente, relacionada a assunção de responsabilidade por parte do aprendiz. Nesse sentido, podemos identificar uma ressignificação do papel outrora acreditado para o aprendiz de LE, uma vez que a partir desse entendimento, o aprendiz deve controlar os caminhos de sua aprendizagem e direcionar para aquilo que ele, juntamente com seu professor ou outros colegas, julgam como ideal.

Esse entendimento de que a autonomia depende da contribuição de outros colegas e do próprio professor não foi contemplado na definição de Dickinson (1987, p.11 *apud* MOURA FILHO, 2009, p. 257), para o qual autonomia é:

[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele.

A definição de Dickinson traz uma concepção de aprendizagem autônoma plenamente desenvolvida por ações pessoais e individualizadas. No caso da autonomia total proposta pelo autor, o aprendiz não depende de laços mantidos junto aos professores, parceiros mais

competentes ou materiais de instrução. Ele consegue instituir sua aprendizagem sob a perspectiva independente de fatores outrora tidos como cruciais e inerentes ao contexto ensino-aprendizagem de línguas.

Embora o autor não reconheça a importância que os outros atores sociais têm na aprendizagem autônoma, Dickinson deposita especial atenção na tomada de responsabilidade por parte do aprendiz. Essa concepção é latente nas demais definições trazidas por autores contemporâneos. Responsabilidade é uma das peças-chave, aliadas a tomada de consciência e a implementação de decisões refletidas e eficazes.

O fato de o autor colocar a autonomia em estreita relação com a independência pessoal do aprendiz, as responsabilidades dos demais atores sociais é mitigada, uma vez que entende-se que a tomada de consciência e as decisões que um aprendiz toma em relação à aprendizagem são largamente influenciadas, quando não motivadas, pela presença de um parceiro mais competente e de um professor facilitador do processo.

Entendendo a importância de outrem no desenvolvimento da aprendizagem autônoma, Kohonen (1992) propõe uma definição de autonomia que vai de encontro à definição proposta por Dickinson. Para o autor (op. cit.), o aprendiz autônomo é interdependente, bem como independente em sua aprendizagem. O mesmo autor ainda segue afirmando que o grande desafio da educação é encorajar os aprendizes a tomar responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, assim como desenvolver habilidade para trabalhar colaborativamente e efetivamente com colegas e professores em prol da autonomia.

Interessante notar que, embora essas definições diverjam em relação ao papel do outro na aprendizagem autônoma, elas ressaltam a importância da responsabilidade do aprendiz sobre sua aprendizagem, motivadas por decisões e desenvolvimento de habilidades. Sobre isso, Little (2000), grande teórico da área de autonomia no ensino de LE, expõe que a definição de autonomia requer não somente tomada de responsabilidade, como também avaliação de progresso. Nas palavras dele:

Autonomia na aprendizagem de línguas depende de desenvolver e exercitar a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Aprendizes autônomos assumem a responsabilidade para determinar o propósito, o conteúdo, o ritmo e o método de sua aprendizagem; monitorando seu progresso e avaliando seu resultado (LITTLE, 2000, p. 69).

Nesse sentido, a autonomia adquire um espectro mais amplo e com delineamentos mais complexos, uma vez que avança sobre as definições anteriores ao afirmar a necessidade de não somente tomar decisões e assumir responsabilidades, mas, sobretudo refletir criticamente sobre todo o processo, bem como estabelecer métricas de avaliação e monitoramento de progresso. Little (op. cit.) ainda segue ressaltando que a autonomia é uma capacidade psicológica que os aprendizes podem escolher ou não exercitar, e que essa é uma característica forte da autonomia instalada.

Nesse viés, podemos identificar que a autonomia pode ser avaliada em termos mais gerais, no qual uma autoavaliação serviria como uma maneira de averiguar seu próprio progresso na aprendizagem de línguas. Entretanto, conforme salienta Benson (2001), a capacidade de medir os níveis de autonomia é limitada, uma vez que sabemos pouco sobre os variados níveis e estágios pelos quais os aprendizes passam em seu desenvolvimento autônomo nos mais variados contextos.

Dessa forma, a avaliação da autonomia devia contemplar esses variados estágios de desenvolvimento, bem como se adequar aos diferentes níveis de autonomia na aprendizagem. Benson (1997, *apud* MOURA FILHO, 2009, p. 260) propõe que a autonomia seja vista mediante a divisão do construto em três dimensões, cada uma dessas dimensões atrelada a uma abordagem do conhecimento científico e social produzido a partir do século XIX.

A primeira dessas dimensões, denominada pelo autor de autonomia técnica, está intimamente ligada à perspectiva positivista de produção do saber científico. Por visão positivista entendemos o conjunto de conhecimentos científicos produzidos na Europa por volta da segunda metade do século XIX, a qual preconizava o emprego de métodos de pesquisa das ciências naturais em investigações nas ciências sociais/humanas. Suas principais características são a

empíria, objetividade, experimentação, validade e o estabelecimento de leis e previsões (CHIZZOTTI, 2006).

À vista disso, a autonomia técnica seria propiciada em situações nas quais o aprendiz é obrigado a assumir responsabilidades sobre sua aprendizagem, geralmente ligada a contextos não institucionais, ou seja, fora da escola e sem a ajuda de um professor facilitador (BENSON, 1997). Essa assunção de responsabilidades viabilizaria o desenvolvimento de habilidades de controle e avaliação de sua aprendizagem, tanto em situações já vivenciadas, quanto em situações ulteriores durante o processo de aprendizagem técnico-autônoma.

Benson (op. cit.) segue pontuando sobre uma segunda dimensão da autonomia, a psicológica, essa mais complexa em termos de esforços dos aprendizes. Nesta dimensão, a autonomia estaria ligada à perspectiva construtivista do saber científico, mais notadamente produzida na Europa. Autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky foram grandes expoentes do Construcionismo, o qual apregoava que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz em resposta a estímulos do ambiente e interações com outros aprendizes. Para os autores expoentes dessa perspectiva, a linguagem e a cultura têm um grande papel no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (McMahon, 1997).

Mediante esse entendimento, a dimensão psicológica da autonomia é entendida como a habilidade construída vinda da capacidade interior de assumir níveis de responsabilidade sobre sua aprendizagem. Conforme se avança nessa dimensão, maiores são os níveis e graus de complexidade das responsabilidades assumidas quando de sua aprendizagem de línguas (BENSON, 1997). O autor (op. cit.) ainda pontua que nessa dimensão psicológica, os aprendizes têm condições reais de decidir sobre os passos que sua aprendizagem deve seguir, assim como métodos e sequência de conteúdos.

A terceira dimensão proposta por Benson (op. cit.) é a política, tida pelo autor como a mais completa e idealmente plena em termos de autonomia na aprendizagem. A autonomia política versa sobre o controle exercido pelo aprendiz para controlar seus processos de aprendizagem, bem como os conteúdos de seu interesse (MOURA FILHO, 2009). A grande diferenciação que esta dimensão acarreta é o controle pleno do aprendiz de sua aprendizagem e, fundamentalmente, do contexto de sua atuação.

Essa proposta de controle do contexto da aprendizagem é ancorada na abordagem da Teoria Crítica de produção do saber científico, introduzida pela Escola de Frankfurt em meados do século XX. Nesse viés, ocorre a crítica científica de um mundo no qual a instrumentalização das coisas também torna-se instrumentalização dos indivíduos de uma dada sociedade. Portanto, essa teoria acredita na existência de uma ordem política e econômica que incide na sociedade moldando-a em seus padrões e nos níveis de atuação dos indivíduos (BORTOLOZO, 2011).

Transpondo essa abordagem para a conceituação de aprendizagem autônoma, tem-se na autonomia uma possibilidade de mudança dessa ordem política que molda os padrões de atuação dos indivíduos e massifica suas opiniões e interesses. Na autonomia política, segundo Benson (op. cit.) seria possível desenvolver níveis de atuação que instrumentalizariam os aprendizes a empreender mudanças e os envolveriam em práticas engajadas de transformação. Moura Filho (2009) observa que esses níveis de engajamento podem variar desde uma profunda conscientização do contexto social de origem até o mais pleno engajamento em situações que possibilitem reais mudanças sociais e políticas que os indivíduos julguem pertinentes, considerando não somente contextos educacionais, mas também a sociedade como um todo.

À vista disso, conseguimos identificar que a apropriação e a atuação da autonomia não ficariam restritas aos contextos de aprendizagem formal, mas poderiam servir de base para arregimentar processos de mudanças em outras áreas da vida em sociedade. Dessa forma, com essa visão de autonomia, podemos eleger uma definição conceitual de autonomia que abarque não somente a proposta desse construto para o contexto educacional, mas também para os contextos recorrentes da vida social dos indivíduos. Nesse sentido, trazemos a definição de Paiva (2005) para autonomia no ensino:

[...] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2005).

Do exposto, percebe-se que a definição de autonomia proposta pela autora, e adotada por este artigo, contempla não somente fatores psicológicos e pessoais ligados à aprendizagem, mas

também o papel da interação, fatores externos e a relevância da avaliação, tanto como aprendiz de LE, como cidadão do mundo. Nesse sentido, conforme destacado por Paiva (op. cit.) a avaliação tem uma importância ímpar para o desenvolvimento da autônoma. Contudo, urge-nos questionar: que tipo de (auto) avaliação deve ser feita? Na próxima seção, abordaremos os conceitos mais relevantes na área de avaliação, mais precisamente, na avaliação no ensino de LE para, em seguida, problematizarmos a avaliação na autonomia e propor um possível caminho para consolidação de uma proposta condizente para (auto) avaliar o desenvolvimento autônomo abarcando todas as complexidades que a natureza desse movimento exige.

Avaliação: a chave do sucesso ou o controle do processo?

A temática da avaliação no ensino de língua tem sido uma tônica bastante recorrente nos estudos sobre os processos de aprendizagem/aquisição de LE. Os autores têm se voltado para a problematização quanto à efetividade e propriedade que esse recurso deve ter no processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz. Avaliações somativas e que se preocupam somente com o produto final e acabado têm perdido cada vez mais espaço por métodos avaliativos que destacam o processo e colocam em relevo a formação do aprendiz ao longo de um período estabelecido de tempo.

Sobre isso, Bachman (1990) pontua a existência de dois tipos de métodos avaliativos: a avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* a aprendizagem. A primeira delas ocorre após a aprendizagem ter ocorrido e objetiva identificar se a aprendizagem ocorreu e se foi efetiva. Ao passo que a segunda se refere ao processo de buscar e interpretar evidências, para uso dos aprendizes e dos professores, sobre estágios de desenvolvimento da aprendizagem, para onde precisam ir e de que maneira.

Dessa forma, é possível afirmar que dependendo do propósito dos professores e aprendizes, uma avaliação ocorre em detrimento de outra. A busca por métodos mais semelhantes à avaliação *para* aprendizagem (BACHMAN, op. cit.) tem sido bastante representativa e latente no ensino de LE, especialmente quando pensamos no efeito que esse recurso tem no processo de desenvolvimento de uma competência linguística. Exames internacionais de proficiência de

língua estrangeira buscam avaliar a proficiência adquirida de um aprendiz, mas sem observar propriamente o processo pelo qual cada um dos aprendizes, autonomamente ou não, passou para atingir determinado nível de competência em uma dada LE.

Scaramucci (2006) afirma que ensino e avaliação são indissociáveis e mantêm uma relação simbiótica, ou seja, a presença de um acarreta a existência de outro. O ponto principal dessa questão é trazer tais avaliações somativas para uma perspectiva mais processual, colocando a avaliação mais próxima do método de ensino e das vantagens de se avaliar para a aprendizagem efetiva. Scaramucci (op. cit.) ao afirmar que o ensino e a avaliação guardam estreita relação reconhece que, de forma alguma, esta última não deve ser relegada ao final da empreitada da aprendizagem, especialmente se for de maneira autônoma, mas sim, permeada durante todo o caminhar em direção à apropriação do conhecimento por parte dos aprendizes.

Essa mudança de consciência quanto à avaliação presente em todo o processo pode ser iniciada quando se pensa na validade da avaliação para o processo formativo do aprendiz. Henning (1987) pondera que a validade de uma avaliação deve estar atrelada a um propósito claramente estabelecido, no qual a avaliação seja definida para um fim. Nas palavras dele:

Um teste é válido na medida em que mede o que deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição “para”. Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros (Henning 1987, p. 96).

Dessa forma, a validade de um teste deve estar claramente estabelecida por propósitos delineados. Avaliar *por* avaliar deve ceder lugar para avaliar *para* formar. Em termos de avaliação da aprendizagem autônoma, esse delineamento deve ser ainda mais claro, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem autônoma segue um caminho diferente. Adotam-se métodos de aprendizagem diferentes, percursos diferentes, e por consequência, avaliações diferentes. Esse é o ponto mais complexo, dificultoso e alvo deste artigo, pois de que maneira podemos avaliar um processo, que em última instância, é o próprio objetivo? Em outras palavras, como avaliar a aprendizagem autônoma de um aprendiz, uma vez que ao averiguar a existência da autonomia, já estamos constatando o atingimento do objetivo?

Na próxima seção trataremos da avaliação da autonomia na aprendizagem de LE em uma breve revisão sobre o que as pesquisas que serviram de base para este artigo dizem. Exporemos alguns argumentos contra a avaliação da autonomia, em seguida, traremos algumas evidências em favor desse tipo de avaliação, para posteriormente, apresentar a proposta deste artigo, acreditando na possibilidade de se (auto) avaliar a autonomia de maneira adequada, valorativa e processualmente orientada.

Avaliando a autonomia: um novo jeito de olhar

A ocorrência da (auto) avaliação na autonomia é uma proposta que não é unanimemente aceita pelos pesquisadores, especialmente, quando voltamos para a questão da autonomia no ensino de línguas estrangeiras. Embora possa se observar muitas pesquisas que advogam pela avaliação do desenvolvimento autônomo, muitas outras argumentam que a avaliação para essa maneira outra de se aprender pode interferir negativamente no andamento do processo.

Os autores, cujas obras foram consultadas neste artigo, que se mostram contrários à avaliação na autonomia levantam argumentos relacionados à validade e à precisão da avaliação para mensuração de aspectos autônomos desenvolvidos pelos aprendizes. Benson (2001) nos mostra que a avaliação para a autonomia é ainda um pouco problemática, uma vez que, para ele, a autonomia é desenvolvida em variados níveis de complexidade. Dessa forma, uma avaliação, para ser válida, deveria contemplar verdadeiramente todos esses níveis de desenvolvimento de maneira plena e verdadeira. Além disso, Benson (op. cit., p. 53) pontua que nossa habilidade para medir tais níveis de autonomia é ainda muito limitada, uma vez que se sabe ainda muito pouco sobre os estágios pelos quais os aprendizes passam ao desenvolver sua autonomia em diferentes contextos de aprendizagem.

Mais que isso, a autonomia se desenvolve por um processo altamente irregular e variável. Nesse sentido, uma avaliação institucional somativa, por exemplo, poderia deixar de contemplar esses variados estágios, nivelar os diferentes níveis e se focar em aspectos do produto final e menos do processo de desenvolvimento. Mais que isso, Benson (op. cit., p. 51) afirma que embora nós possamos identificar e lista um apanhado de comportamentos os quais podemos

considerar como tentativa de controlar e desenvolver o aprendizado de maneira autônoma, não se pode afirmar que tais comportamentos sejam indícios consistentes de que um aprendiz é autônomo.

Little (1991) endossa essa visão contrária à avaliação para a aprendizagem autônoma retomando a proposição de que a autonomia é um construto multidimensional e, como tal, sua mensuração não é linear nem quantificável em termos de uma avaliação somativa. Além disso, Little (op. cit.) também faz questão de ressaltar que a autonomia é uma capacidade psicológica, por isso deve ser exercitada pelo aprendiz. No exercício dessa capacidade, o indivíduo pode adotar os mais variados comportamentos autônomos, dependendo de sua idade, experiência prévia de aprendizagem de LE, necessidades e anseios e, principalmente, do contexto de aprendizagem.

Dessa forma, não seria possível instituir uma avaliação que pudesse responder à altura dessa capacidade psicológica e multidimensional mensurando-a em todos os seus aspectos fundamentais.

Benson (2001) ainda acrescenta que quaisquer comportamentos autônomos devem ser iniciados por vontade do aprendiz – self-initiated – para que seja efetivamente uma aprendizagem autônoma e um desenvolvimento pleno e consistente. Se essa vontade do aprendiz for gerada em resposta a uma demanda vinda do professor e/ou avaliador do processo, talvez, argumenta o autor (op. cit.) possa se comportar de maneira ao que o outro espera dele, e não de maneira autônoma e alinhada à sua vontade enquanto aprendiz.

Mais que isso, Benson (op. cit., p. 52), reiterando a visão de capacidade psicológica de Little (1991), afirma que a autonomia se manifesta em situações nas quais os aprendizes reagem de maneira implícita ou explícita, dependendo do contexto. Esse fato é determinante para argumentar contra as proposições de avaliação para a autonomia, uma vez que a implicitude dos comportamentos psicológicos pode não ser tão facilmente mensuráveis, e por conseguinte, avaliáveis em termos de uma avaliação formal ou institucional.

Embora os mencionados autores se refiram à avaliação institucional somativa como não apropriada para avaliar com propriedade e validade o desenvolvimento autônomo da aprendizagem de LE, os autores reconhecem que, em última instância, a autonomia deve

estimulada para instrumentalizar os aprendizes com ferramentas com as quais eles possam gerenciar e tomar o controle de sua aprendizagem por completo. Sobre isso, Voller (1997) assevera que uma dada abordagem de ensino que deseje potencializar a autonomia deve “transferir o controle para o aprendiz” (p. 112). Dizer isso significa mudar o lugar comum que os atores sociais estiveram durante muito tempo e ressignificar os papéis e as responsabilidades de cada um quando do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Se voltarmos à definição de Scaramucci (2006) sobre avaliação no ensino de línguas, para a qual o ensino e a avaliação têm uma relação indissociável e simbiótica, uma vez que a presença de um acarreta a existência de outro e confrontarmos com a proposta de Voller (1997) de transferência de controle para o aprendiz, veremos se o aprendiz deve assumir todo o controle de sua aprendizagem autônoma, aquele também deve se responsabilizar pela escolha do conteúdo, método de aprendizagem e pela avaliação também, uma vez que tudo está interconectado.

Contudo, é coerente se questionar: de que maneira deveria ser escolhida e conduzida essa avaliação? Boud (2002) nos diz que a avaliação no ensino de LE influencia as decisões que os aprendizes fazem a respeito da maneira *como* desejam e o *que* aprender. Dessa forma, a avaliação pode ser pertinente se considerarmos contextos educacionais que reconhecem e favorecem a autonomia como uma alternativa para a aprendizagem. O’Leary (2007) advoga pela inclusão da avaliação nos programas de aprendizagem autônoma em contextos institucionais, pois, segundo ela (op. cit.), a não inclusão desse aspecto poderia sugerir aos aprendizes que a avaliação não é uma etapa importante.

Além disso, o controle dos aprendizes autônomos implica em uma mudança do poder dentro e fora da sala de aula, acompanhada da mudança de papéis, no qual o professor deixa de ter um papel de detentor do conhecimento e interventor direto, para uma figura de parceiro e facilitador do processo. Assim, a avaliação deveria refletir toda essa mudança de papéis, de tomada de poder, mudança de foco e alternância de responsabilidades.

Para referendar essa proposta, O’Leary (2006) conduziu um estudo utilizando as três dimensões da autonomia de Benson (2001) – técnica, psicológica e política – com aprendizes de francês no último ano do curso de língua. O objetivo era analisar os relatos de autoavaliação que os aprendizes expressaram em seus portfólios de avaliação, cujo acesso para leitura era permitido

somente à pesquisadora. O estudo pode concluir que a autoavaliação e avaliação institucional claramente têm um importante papel no desenvolvimento da autonomia nos aprendizes de LE e o que irá determinar o sucesso da empreitada da avaliação é a natureza desta.

Nesse sentido, é possível afirmar que tão importante quanto avaliar é o cuidado em conduzir essa avaliação. O'Leary (op. cit.) ainda pontua que a autoavaliação, seja ela *para* ou *como* aprendizagem, deve focar tanto no processo quanto no resultado da aprendizagem autônoma, uma vez que esse mecanismo aprimoram a experiência de aprendizagem e estimulam ainda mais o desenvolvimento autônomo em LE.

Champagne (2001), em sua pesquisa, também ressaltou a importância da autoavaliação para a aprendizagem autônoma no ensino de LE. O autor conduziu uma pesquisa-ação na qual, em um primeiro momento, ele observaria o desempenho dos aprendizes por meio de testes de proficiência em língua inglesa para averiguar a apropriação de conhecimento linguístico. Em seguida, por meio de entrevistas e análise qualitativa das autoavaliações nos portfólios, Champagne pode constatar que o papel da autoavaliação era crucial para condução coesa da aprendizagem autônoma, uma vez que os aprendizes podiam expressar o que julgavam inconsistente em sua aprendizagem e, com a ajuda do pesquisador, contornar da maneira mais adequada respeitando as características individuais.

O estudo desse autor também ressaltou a necessidade de a autoavaliação e a avaliação institucional do processo serem partes integrais do programa de aprendizagem autônoma. É esse entendimento que o presente artigo adota. Consideramos a necessidade de autoavaliar-se como uma tônica para o ensino-aprendizagem de LE de maneira autônoma, uma vez que, conforme preconiza Champagne (2001), O'Leary (2007) e Scaramucci (2006), a avaliação e o ensino são parte de um processo maior e, por conta disso, não podem ser dissociadas. Pelo contrário, devem estar cada vez mais integradas e refletirem uma o espectro da outra, para que a avaliação seja válida para o ensino e o ensino viabilizador da avaliação.

Letramento em (auto) avaliação: possíveis caminhos

Nesse entendimento sobre a importância da avaliação para o ensino, propomos que a autoavaliação e/ou a avaliação institucional da aprendizagem autônoma de LE sejam conduzidas com um aporte teórico do letramento, proposto por Gee (1996). Mas o que quer dizer letramento em avaliação?

Johnston (2005, p.685) nos mostra que o mundo social está em constante e rápida transformação. De certa forma, a única certeza que temos é a da mudança rápida, contínua e permanente. Estamos inseridos em contextos cada vez mais multilinguísticos e multiculturais que estão rompendo com quaisquer barreiras outrora existentes. Nesse sentido, devemos preparar os aprendizes para enfrentar todas essas mudanças e se adaptarem a novos cenários e novos contextos de aprendizagem de LE. Para tanto, as propostas de letramento e letramento crítico se mostram bastante adequadas e pertinentes a tais situações de incertezas.

Ainda segundo o autor (op. cit., p. 685), nesse contexto, para incluir e preparar os aprendizes para enfrentar essas mudanças, seria necessário o trabalho com o letramento pautado em cinco características principais a serem assimiladas pelos aprendizes: a resiliência, flexibilidade, autodirecionamento, abertura e a colaboração. Dentre todas essas características, podemos destacar a resiliência e o autodirecionamento como particularmente interessantes para este artigo, sem contudo, desmerecer os demais aspectos levantados pelo autor.

A resiliência diz respeito à disposição para manter o foco na aprendizagem em face de quaisquer dificuldades (*idem, ibidem*), ao passo que o autodirecionamento assevera que o aprendiz deve gerar e negociar critérios de autoavaliação para qualidade do material escolhido, do conteúdo, de seu desempenho na aprendizagem, aplicar tais critérios, argumentar consigo de maneira consistente e negociar com um parceiro mais competente e/ou um professor oportunidades de melhoria. Todo esse processo viabilizaria a independência e a interdependência nos contextos de aprendizagem autônoma. (*Idem*, p. 686).

Dessa forma, a partir do trabalho com essas duas características, poderíamos estimular uma autoavaliação ancorada em perspectivas que pudessem ao mesmo estimular a autonomia técnica e a psicológica de Benson (2001), já com vistas à política. Esse aporte do letramento para

autoavaliação toma contornos ainda mais consistentes se pensarmos quão relevante é o efeito retroativo que a autoavaliação tem na aprendizagem autônoma. Segundo Gardner (2000), a autoavaliação é particularmente proveitosa para o ensino de LE, pois pode ser utilizada de variadas maneiras dentro do ensino, desde o retorno imediato para mensuração da aprendizagem, passando pelo diagnóstico das estratégias de aprendizagem e indo até a construção da autoconfiança e do ganho na aprendizagem (p.50).

Esses efeitos relacionados à confiança e ao ganho na aprendizagem somados à possibilidade de desenvolvimento da resiliência e do autodirecionamento, justificam as discussões empreendidas neste artigo em duas instâncias: primeiramente, a real possibilidade de se utilizar a (auto) avaliação na aprendizagem autônoma no ensino de LE, em contextos educacionais institucionais ou não. Os estudos de Champagne (2001) e O’Leary (2007) concluíram as vantagens reais sobre a inclusão da avaliação na aprendizagem autônoma de LE. Conclusões estas que corroboram a proposta de Scaramucci (2006) sobre a não dissociabilidade do ensino e da avaliação.

Segundo, sobre os benefícios de se utilizar o aporte teórico do letramento para endossar mais consistentemente a inclusão integral da (auto) avaliação na autonomia. Gardner (2000) ressalta as vantagens para o aprendiz da autoavaliação no ensino de LE – individualização, reflexão, motivação, avaliação de progresso, monitoramento e suporte – porém, acreditamos que todas essas vantagens podem ser melhor aproveitadas em termos de desenvolvimento da autonomia se forem acreditadas pelos percursos teóricos do letramento, mais especificamente, aqueles propostos por Johnston (2005).

À vista disso, podemos afirmar que a aprendizagem autônoma deve guardar um espaço considerável para a avaliação durante o desenvolver de seu processo, pois embora alguns autores argumentem dos não-benefícios de tal procedimento da aprendizagem, acreditamos pelos argumentos expostos que a avaliação e autonomia devem realizar o trabalho de viabilizar o conhecimento aos aprendizes a quatro mãos, na qual a autonomia mostra um possível caminho e a avaliação mostraria o jeito de caminhar. Nesse sentido, a relação seria sempre de duas vias, na qual a autonomia representaria uma via e a avaliação outra e ambas sempre em sintonia.

Contudo, para que essa sintonia esteja sempre alinhada é necessário estabelecer, mediante aderência à perspectiva do letramento juntamente com a da avaliação, como deve ser conduzida uma avaliação no contexto da aprendizagem autônoma. O presente artigo adota a proposição de Chappius (2011) e propõe uma expansão na proposta do autor a partir da inclusão dos pressupostos do letramento de Johnston (2005).

Para Chappius (2011, p. 11), toda avaliação de aprendizagem deve primar pelo desenvolvimento de características principais:

- 1) Propósitos claros: todos os processos avaliativos e seus resultados devem servir para propósitos claros e apropriados à aprendizagem dos aprendizes. Primeiramente, faz-se necessário identificar as expectativas e anseios dos indivíduos, colocando em relevo informações cruciais como experiências prévias, interesses, motivações, estratégias de aprendizagem e estilos. Posteriormente, inculcar nos aprendizes as diferenciações de avaliação formativa e somativa, primando pela primeira;
- 2) Objetivos claros: a avaliação deve refletir claramente os objetivos de aprendizagem do aprendiz. Nessa característica é possível pontuar claramente a necessidade de uma autoavaliação bem direcionada, pois uma vez estabelecido os propósitos para tal, também é necessário traçar os objetivos. Uma autoavaliação clara tem o poder de conduzir um aprendiz a níveis mais altos e melhores. Chappius (op. cit.) propõe entre outras sugestões, que os objetivos iniciais devem ser exequíveis e baseados no autoconhecimento do aprendiz, a fim de que se tornem parte do processo e não um item à parte.
- 3) Adequação: os objetivos de aprendizagem são traduzidos para uma autoavaliação que os transforme em resultados acurados. Nesse ponto, podemos identificar a proposta de autodirecionamento de Johnston (2005), uma vez que por meio desse, os aprendizes podem focar em estratégias e estilos de aprendizagem que funcionem efetivamente em seu desenvolvimento rumo à competência linguística em LE.

- 4) Efetividade: esse aspecto diz respeito aos resultados da avaliação. OS resultados devem funcionar para aumentar as conquistas dos aprendizes quando aprendizagem de uma LE. Os resultados devem bem administrados e combinados para gerar um conjunto de instruções para viabilizar melhorias no processo. Além disso, para proposta de avaliação que contemple a atuação de um parceiro mais competente ou de um professor, esse passo é fundamental, pois nesse momento o aprendiz tem condições de receber retornos sobre sua aprendizagem e potencializa-los.

- 5) Envolvimento do aprendiz: por meio da avaliação institucional da autonomia, mais especificamente, da autoavaliação, os aprendizes participam ativamente do processo de avaliação, pois como são os principais interessados, devem permear todo o processo. Por meio do envolvimento dos aprendizes, é possível estabelecer além de objetivos claros, critérios de qualidade e tempo para o atingimento daqueles. Além disso, o envolvimento em todas as fases, tanto inicial quanto final, possibilita a manifestação da resiliência na aprendizagem do aprendiz, uma vez que, o aprendiz entende que deve manter o foco na aprendizagem, a despeito de quaisquer dificuldades verificadas durante o processo avaliativo.

Do exposto, é possível afirmar que a autonomia sendo um construto complexo como o é, a avaliação da autonomia deve seguir os mesmos passos para estar em sintonia e poder avaliar de maneira consistente e válida. Ressaltamos o entendimento de que acreditamos que há espaço para a autoavaliação e a avaliação institucional dentro da aprendizagem autônoma de línguas, desde que os métodos avaliativos se mostrem válidos, com propósitos claramente estabelecidos e fomentadores de mudanças e viabilizadores de melhorias no processo de desenvolvimento de competência em LE.

Considerações finais

No início deste artigo, começamos por questionar algumas perguntas que julgamos pertinentes ao assunto aqui abordado. Primeiramente, abordarmos a maneira como a avaliação deveria ser conduzida dentro do contexto de aprendizagem autônoma. Scaramucci (2006) assevera que o ensino e a avaliação são indissociáveis e simbióticos, pois a existência de uma acarreta a ocorrência da outra. Nesse sentido, a condução dessa avaliação deve estar em consonância com o método de ensino escolhido pelos aprendizes ou empregado pelos professores para os aprendizes. Se a forma de alcance do conhecimento for autônoma, assim também deve ser a (auto) avaliação. Uma avaliação para a autonomia deve contemplar todos os seus aspectos intrínsecos e mostrar sua validade na identificação de propósito e no delineamento de objetivos.

Para tanto, é necessário lançar mão de um aporte teórico que garanta que a avaliação poderá alcançar esse status maior que é o da autonomia. Nesse artigo, identificamos o letramento como o conjunto teórico que melhor pode atender a essa demanda de avaliação, que é inerente à atividade de aprender. Dessa forma, levantamos alguns aspectos do letramento para subsidiar uma proposta de autoavaliação que possa contemplar todos os aspectos esperados para um desenvolvimento autônomo, desde os objetivos para aprender até o envolvimento total do aprendiz na tarefa de avaliar, o que pode responder a segunda pergunta da introdução deste artigo.

Com esta proposta de avaliar a autonomia desejamos não somente fazer um diagnóstico do processo, mas sobretudo, apresentar um conjunto de argumentos e práticas que possam melhorar continuamente o processo de aprender autonomamente, visto que esse processo nunca cessa.

Não desejamos encerrar o assunto ou propor uma única visão sobre esse fenômeno. Pelo contrário, acreditamos que este assunto se mostra mais fascinante à medida em que mais estudado e esmiuçado em termos de construção teórica. Esperamos que assim como o letramento tem mostrado um novo caminho para avaliar, este artigo mostre um novo jeito de caminhar, tanto rumo à autonomia, quanto rumo a uma avaliação condizente e apropriação efetiva do conhecimento.

Referências

- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990.
- BENSON and P. VOLLER. *Autonomy and Independence in Language Learning*: 132-49. London: Longman, 1997.
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman, 2001.
- BOUD, D. *Assessment and learning: Contradictory or complementary?* In: P.Knight (Org.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, pp. 35-48, 2001.
- CHAMPAGNE, V. The assessment of learner autonomy and language learning. In Dam, L. (Org.) *Learner Autonomy: new insights*. Aila review 15, 2001.
- CHAPPUIS, J. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. London: Pearson, 2011.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- GARDNER, D. Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, 2000.
- GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.
- Henning, G. *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HOLEC. H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford:Pergamon, 1981.
- JOHNSTON, P. Literacy assessment and the future. *International reading association*. 2005.
- KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (Org.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- LITTLE, D. *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D. *Autonomy and autonomous learners*. Oxford : Oxford University Press : 2000.

MCMAHAN, M. *Social constructivism and the World Wide Web – a paradigm for learning*.
Australia : Perth, 1997.

MOURA FILHO, A. C. L. *O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009.

O’LEARY, C. Should Learner Autonomy be assessed? Palestra proferida em Kanda University of international studies, Chiba, Japão, Outubro de 2007.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Aquisição, ensino e autonomia do aprendiz de LE: da pedra lascada ao século XXI. Palestra de abertura do II FILE – Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Pelotas, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador, Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia; DOS SANTOS, Susane Silveira (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2006.

VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.