

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: ENSINO E AVALIAÇÃO; AVALIAÇÃO E ENSINO

Irândé Antunes*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo, dentre outros mais específicos, discutir a relação entre língua, ensino e avaliação escolar. Neste sentido, busco mostrar que é inegável a recíproca relação entre ensinar e avaliar. Ambos são atos do “drama” insconstitucional escolar, atos inerentemente interligados e, em parte, intercondicionantes. Ensinar e avaliar são atividades e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam. Ensinar língua e avaliar ensino de língua são atividades em que se refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Neste cenário, destaco também o papel da escola e os mecanismos de que ela dispõe como processos de avaliação, como o vestibular, por exemplo. Por fim, destaco a disposição dos órgãos institucionais – acadêmicos e administrativos – para oferecerem um suporte teórico capaz de promover concepções mais amplas, mais condições reais de uso de língua. No entanto, ainda se podem registrar apenas tímidas e pouco substanciais mudanças no âmbito do ensino. Concluindo, insisto em que não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar.

O título da presente reflexão sugere dois níveis de relação entre as questões que pretendemos levantar:

- a) primeiro, a relação mais abrangente entre, por um lado, *concepções de língua* e, por outro, *ensino e avaliação*;
- b) segundo, a relação mais pontual, de dupla direção ou de reciprocidade, entre *ensino e avaliação*.

No âmbito da primeira relação, começamos por dizer que ensinar e avaliar são ‘atividades’ e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um

conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam. Tais concepções ou princípios é que imprimem a direção da atividade, é que demarcam: fluxo, direção e objetivos de cada passo. Assim, é que nada acontece por acaso, isto é, tudo que se faz em uma sala de aula tem sua razão de ser: o que percebemos e o que fazemos, ou sua contrapartida, o que deixamos de perceber e o que deixamos de fazer.

Consequentemente, ensinar língua e avaliar ensino de língua são atividades em que se refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Destas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas consequência das linhas às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram (cf. MARCUSCHI, 1999).

Chegamos agora ao âmbito da segunda relação que quisemos estabelecer aqui – aquela mais pontual existente entre ‘ensino’ e ‘avaliação’.

Começamos por ressaltar que ensinar presume objetivos muito mais abrangentes, muito mais pretensivos e abertos que avaliar. Seus limites remontam a determinações um tanto quanto fluidas e até certo ponto heterogêneas e assistemáticas. Os sujeitos envolvidos na atividade de ensinar e de aprender, em princípio, comparecem no exercício ativo de sua própria subjetividade e de seu próprio arbítrio.

Em relação à avaliação, os parâmetros são outros. Os objetivos são mais pontualmente direcionados e os limites decorrentes da natureza contingente e técnica de seus instrumentos implicam uma série de restrições que afetam a extensão de seu alcance.

* (UECE/CESVASF)

Contudo, é inegável a recíproca relação entre ensinar e avaliar. Ambos são atos do “drama” institucional escolar, atos inerentemente interligados e, em parte, intercondicionantes. Afinal, avaliamos o que foi supostamente ensinado, com o claro objetivo de obtermos algum tipo de mensuração, quanto à apreensão do que foi objeto de ensino. Em contrapartida, a avaliação serve de referência para determinarmos a seqüência das opções de ensino. Há, pois, um olhar na avaliação, que é retrospectivo e, ao mesmo tempo, prospectivo, enquanto aponta para trás e aponta para futuros rumos e decisões.

A interinfluência entre ensino e avaliação, contudo, não acontece de forma linear, transparente e inequívoca. Ressente-se de toda a imponderável complexidade e heterogeneidade que envolve as atuações humanas. Só muito simplistamente poderíamos admitir um mútuo condicionamento entre ensino e avaliação que não refletisse a *previsível imprevisibilidade* de todos os processos humanos.

A esta altura, assoma uma questão bastante polêmica nos dias atuais, a questão do vestibular: um conjunto de provas em torno dos programas curriculares desenvolvidos até o final do ensino médio, instituído para avaliar e selecionar os candidatos ao ensino superior. Naturalmente, estes limites deixaram o vestibular, nos primeiros anos de sua instalação, em forte vinculação com o ensino médio, tendo como referência maior seus programas curriculares, para definir os conteúdos das provas. Porém, mais do que talvez se pudesse esperar, o vestibular foi assumindo uma grande e inusitada repercussão social, com desdobramentos em todos os pontos do país e em todas as classes sociais, principalmente na classe média, para quem o vestibular chegou a ser uma espécie de objetivo a que não se podia fugir. Pouco a pouco, ele próprio, e não mais o ensino médio, foi-se constituindo ponto de referência do ensino, de maneira que as coisas se invertem. Não era mais o ensino médio que ditava as regras do vestibular, mas o vestibular que inspirava, que orientava e dirigia cada setor do ensino médio e até do ensino de etapas anteriores. Nestas circunstâncias, passou a ser a referência maior do ensino – para não dizer a única referência -, passou a ser a medida, o ponto a partir do qual se decidia o que ensinar ou deixar de ensinar. Tinha importância o que caía nos exames vestibulares, que passaram, assim, a funcionar a finalidade, o ponto de chegada do ensino. “Estudar para o vestibular” era a meta, como se “não houvesse vida” depois dele. Na esteira dessa influência, veio a indústria dos cursinhos, vieram as incontáveis produções didáticas, cada uma sintonizada com as tendências das últimas provas. Ou seja, o vestibular definiu tudo; não havia imprecisão ou qualquer falta de rumo. Os parâmetros estavam, claramente, e sem ambigüidades, definidos. Este quadro, muito bem pintado por Britto (1997), ainda permanece substancialmente, em alguns pontos do país.

Tal inversão – vestibular versus ensino – pelas circunstâncias em que se deu, foi incontestavelmente perniciosa. Primeiro, porque, por mais que se abram as possibilidades avaliativas de uma prova, nunca se pode atingir todo o contingente do que é possível fazer à volta de um objeto de ensino; segundo, porque, nos moldes em que inicialmente acontecia, a prova de português punha em relevo apenas aspectos marginais da comunicação verbal. Além disso, tal inversão um tanto quanto linear foi perniciosa, porque nada garante que todos os alunos que concluem o ensino médio devam pretender o ingresso à universidade. Aquele que optasse por não fazer vestibular teria tido restrita a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e suas habilidades. Muito do que se precisa aprender para ser um cidadão conscientemente participativo e um profissional competente não cabe nos limites restritos das questões de qualquer vestibular. O vestibular funcionou, portanto, como uma redução, uma redução que chegou a ser perversa e nociva, dos amplos fins a que a escola se propõe para formar e informar o jovem cidadão. Tem-se que reconhecer que é “pouco demais” pôr a escola toda, seus objetivos, seu ideal maior, seus programas, suas atividades - e até a formação dos professores - em função dos limites estreitos do vestibular, um exame que é apenas uma circunstância, uma contingência pontual de um momento temporalmente localizado. Esta redução favoreceu a conversão da escola em empresa particular de ensino, submetida a todos os jogos da competitividade de mercado, nem que, para isso, se tivesse que abrir mão dos ideais que definem a natureza da autêntica prática educativa.

Em suma, se no início o ensino “alimentou” o vestibular, o definiu, o estipulou, posteriormente, o vestibular passou a ser a referência do ensino, e com o agravante de que as diretrizes do vestibular nem sempre coincidiam com o que havia de mais consistente e relevante em termos do que deveria ser uma avaliação.

Em relação às línguas, como áreas de avaliação dos vestibulares, o quadro não foi diferente, embora apresentasse as suas idiosincrasias. As concepções de língua que orientavam o ensino ressentiam-se da visão imanentista, descontextualizada e normativa da língua, o que repercutiria no tratamento das questões linguísticas presentes às provas. Toda uma tradição histórica, que não cabe analisar aqui, havia conferido à gramática um valor que não corresponde a suas limitadas dimensões e a sua específica função. E daí provieram muitos equívocos, distorções, simplismos e reduções falseadas acerca dos fatos linguísticos.

E o círculo (vicioso!) aqui também se instaurou: avaliava-se tal qual se ensinava e, conseqüentemente, se ensinava o que e como se avaliava. O vestibular veio, então, reforçar o ensino de uma língua cujos constituintes se satisfaziam nos limites de sua própria natureza interna e,

consequentemente, de uma gramática cuja pretendida consistência a isentava de qualquer interferência externa. Por este viés, se reforçava o caráter normativo-prescritivo dos usos da língua, e se reafirmava o único foco que parecia dirimir todos os problemas da língua: o da correção, o do irrefutavelmente “certo”. Nesta perspectiva, o que poderia ganhar saliência eram as regras morfossintáticas, conforme estavam descritas nos manuais e, depois, o campo das nomenclaturas e das classificações metalingüísticas. Estudar a língua era, assim, afastar-se da intrínseca heterogeneidade de seus múltiplos usos, para, através de abstrações de toda ordem, dar conta das mais refinadas, inusitadas e inequívocas particularidades de identificação dos fatos. Nem é preciso considerar quanto os limites tão estreitos destas concepções repercutiram nas representações acerca do que seja uma língua, do que seja estudar uma língua, de quem seja o professor de língua e o que lhe compete saber e fazer. (Professor de Português é alguém que serve para apontar “erros” e, por outro lado “mostrar” a única forma certa de se dizer as coisas).

As reações surgiram e redundaram, entre outras medidas, na inclusão da prova de redação no vestibular, como meio de marcar o lugar da língua como expressão, cujo exercício naturalmente implica a ativação de conhecimentos de diversas ordens.

Pensava-se, assim, providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em conseqüência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas as questões textuais. Não estava fora, também agora, a pretensão pedagógica do vestibular. Esperava-se que, desta forma, as escolas cuidariam para desenvolver nos alunos a competência para a produção de bons textos escritos.

Neste quadro, a força da escola pública manifestou-se um tanto quanto insignificante. Vista (de maneira equivocada) como incapaz de competir com a escola particular, na tarefa de preparar os alunos para os intrincáveis meandros do vestibular, foi criando a representação de uma universidade acessível exclusivamente àqueles que provinham de escolas particulares, onde esses alunos podem ter acesso aos sofisticados, e cada vez mais especializados, meios de preparação. Com esta distorção, as pretensões pedagógicas que se poderiam propor para o vestibular ficaram comprometidas, uma vez que entrava em ação o interesse financeiro das agências de ensino, por vezes direta e explicitamente vinculadas às imposições do mercado. É sumamente desconfortável admitir que as premências de uma escola-empresa, influenciadas pelas imposições do lucro esperado, tenham prevalecido, por mais ideais que fossem as pretensões pedagógicas pensadas para o vestibular. As oportunidades de exercício da produção escrita, por tudo isso, ainda aconteceram em condições bastante

limitadas, sem a necessária interlocução com outros textos e na rigidez quase mecânica de modelos tipológicos e de estratégias discursivas que anulam a subjetividade necessária a toda autoria. Ainda assim, na sequência dos anos, a prova de redação veio a ser o indicador a que mais frequentemente se recorre para avaliar a qualidade do desempenho dos alunos. Na verdade, até agora, são poucos os dados que nos asseguram, com precisão, que a prova de redação trouxe significativos avanços no estudo da língua e, consequentemente, no desempenho dos alunos. Parece que nos satisfazemos apenas com a suposição de que, ruim com a prova de redação, muito pior sem ela.

Atualmente, é evidente a disposição dos órgãos institucionais - acadêmicos e administrativos - para oferecerem um suporte teórico capaz de promover concepções mais amplas, mais condizentes com as condições reais de uso da língua. Aí está o documento dos Parâmetros Curriculares, aí estão as orientações do SAEB e outras similares. Ou seja, pode-se constatar uma visão de língua que já inclui sua realização como uma das formas de as pessoas atuarem socialmente; ou, uma visão que privilegia a natureza dialógica e interativa da língua, sua dimensão discursivo-textual, sua irrestrita e inevitável dependência das múltiplas e variadas condições de uso. Tanto o ensino como a avaliação podem, neste instante, desfrutar de bases teóricas capazes de respaldar opções pelas múltiplas competências implicadas nos usos da modalidade oral e da modalidade escrita da língua.

No entanto, ainda se podem registrar apenas tímidas e pouco substanciais mudanças no âmbito do ensino. O peso de uma experiência que “miticamente” foi defendida como a legítima ainda exclui como objeto de ensino-aprendizagem e avaliação o uso interativo e interpessoal da língua. Nem mesmo a constatação de que certos pontos já não são objeto de questões em provas de vestibular, nem mesmo a significativa pontuação atribuída à prova de redação têm tido a força suficiente para deslocar da “pura metalinguagem”, daquela eminentemente classificatória e terminológica - pelo menos, tanto quanto se poderia legitimamente esperar - o interesse e o foco do ensino. O que os novos modelos de provas de português podem ter querido demonstrar parece ainda não ter criado vínculos efetivos na escola.

Na área da linguagem, não podemos deixar de referir as imensas dificuldades de uma avaliação, como a do vestibular, em que predominem questões objetivas, de múltipla escolha, mas que pretenda, sobretudo, avaliar competências, de fato, comunicativamente relevantes. Uma situação naturalmente paradoxal: o que é mais relevante, expressivo e propriamente definidor do que é uma língua não pode ser reduzido ao irrefutável, ao absolutamente

certo, principalmente com base numa interpretação forçosamente subjetiva de determinado interpretante, que é o elaborador da questão. A “certeza”, na verdade, provém do universo reduzido das alternativas. Tudo o mais não é cogitado. A subjetividade de quem é avaliado já está submetida e limitada pela outra do outro sujeito criador da “opção correta”.

Sumarizando todas as considerações aqui levantadas, insistimos em que não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar. Como não se pode negar, ainda, a reciprocidade de relação entre ensinar e avaliar, logo, conseqüentemente, entre as “provas” (como o vestibular) e o ensino de língua. Contudo, queremos ressaltar um ponto que foi ficando bastante claro à medida que íamos desenvolvendo a presente reflexão: por mais previsíveis que sejam tais relações, elas nunca acontecem de forma linear e inequívoca. Ou seja, por mais que se pretenda para o vestibular a pretensão pedagógica de interferir no ensino, são sempre ainda limitadas tais interferências, pois interferir em educação é muito mais que, pela lógica dos cálculos e pontuação das conclusões, transpor elementos de um universo para outro.

Tudo o que envolve ensino e avaliação envolve a inexorável imprevisibilidade da dimensão humana. O que é absolutamente previsível é que não se pode abrir mão dos ideais. Nunca foi tão urgente promover uma escola que seja, de fato, uma porta de entrada de todas as pessoas para o mundo da participação e do desfrute dos bens materiais e culturais que temos produzido. Faz muito tempo que as portas da escola (pelo menos da escola que favorece o engajamento, a participação) não se abrem. E nesse tempo, o ensino e a avaliação que fizemos em torno da língua “excluíram” mais que “botaram pra dentro” aqueles que nos bancos da escola se sentaram. Escola que representa, de qualquer maneira, um de nossos direitos fundamentais. A sociedade não pode mais esperar ...

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sobre do caos - ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

Marcuschi, Elisabeth. Avaliação da Língua Portuguesa. In. Marcuschi, Elisabeth (org.) *Formação do educador, avaliação & ensino*. Recife: Editora da UFPE, 1999.