

# ASPECTOS DA AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA LINGUA MATERNA

**Neste artigo, a autora procede a um levantamento das diferentes perspectivas da avaliação, tendo em conta as necessidades do ensino/aprendizagem da Língua Materna.**

**A análise dos problemas relacionados com a avaliação globalmente e em relação à Língua Materna, permite relacionar aspectos que nem sempre têm sido articulados.**

Ao escolher o tema "Aspectos da avaliação na perspectiva da Língua Materna", o meu intuito fundamental foi o de procurar obter uma panorâmica dos problemas referentes a tão importante e controverso elemento do *curriculum*.

Tentei realizar um levantamento dos diferentes aspectos relacionados com a avaliação, tendo em conta os conhecimentos necessários a um professor, particularmente o de Língua Materna, para poder enfrentar as dificuldades que se lhe deparam.

Elaborei o trabalho pensando que poderá servir como ponto de partida para uma investigação dirigida para um sector específico e delimitado, o qual, aliás, só será passível de aprofundamento depois de obtida uma visão global do respectivo contexto.

Levou-me ainda a um trabalho deste tipo a consciência de que, na área da Língua Materna, se verifica uma nítida carência de estudos sobre avaliação baseados na investigação experimental. Também não me foi possível realizá-la, atendendo aos limites de extensão e de tempo a que tive de obedecer. A investigação a que procedi foi de carácter bibliográfico e ficou muito aquém do que nesse campo é possível conseguir.

Os aspectos relacionados com a avaliação que me pareceram mais significativos são apenas apresentados, mas não analisados exaustivamente. Porque ao estudo a que procedi estiveram sempre subjacentes as preocupações de um professor de Língua Materna, procurei que toda a exemplificação se relacionasse com essa área do ensino/aprendizagem. Cada um dos aspectos exemplifi-

cados deverá, porém, ser objecto de investigação específica. Considero, assim, que este trabalho é um simples roteiro correspondente ao percurso que efectuei nos domínios da avaliação.

Muitas vezes confunde-se a avaliação como processo geral, 'evaluation', com a avaliação dos alunos, 'assessment'. Ora, no ensino, esta última funciona apenas como um elemento, importante sem dúvida, do processo geral de avaliação. Por exemplo, o mau rendimento dos alunos pode reflectir deficiências do *curriculum* ou da gestão escolar.

## PARA O ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM LINGUA PORTUGUESA

### I

A palavra portuguesa "avaliação" corresponde a dois conceitos diferentes que se torna indispensável distinguir para evitar ambiguidades. Recorrendo à língua inglesa conseguimos diferenciar esses conceitos com maior facilidade. Em inglês existem dois termos cujo valor semântico se pode definir da seguinte maneira:

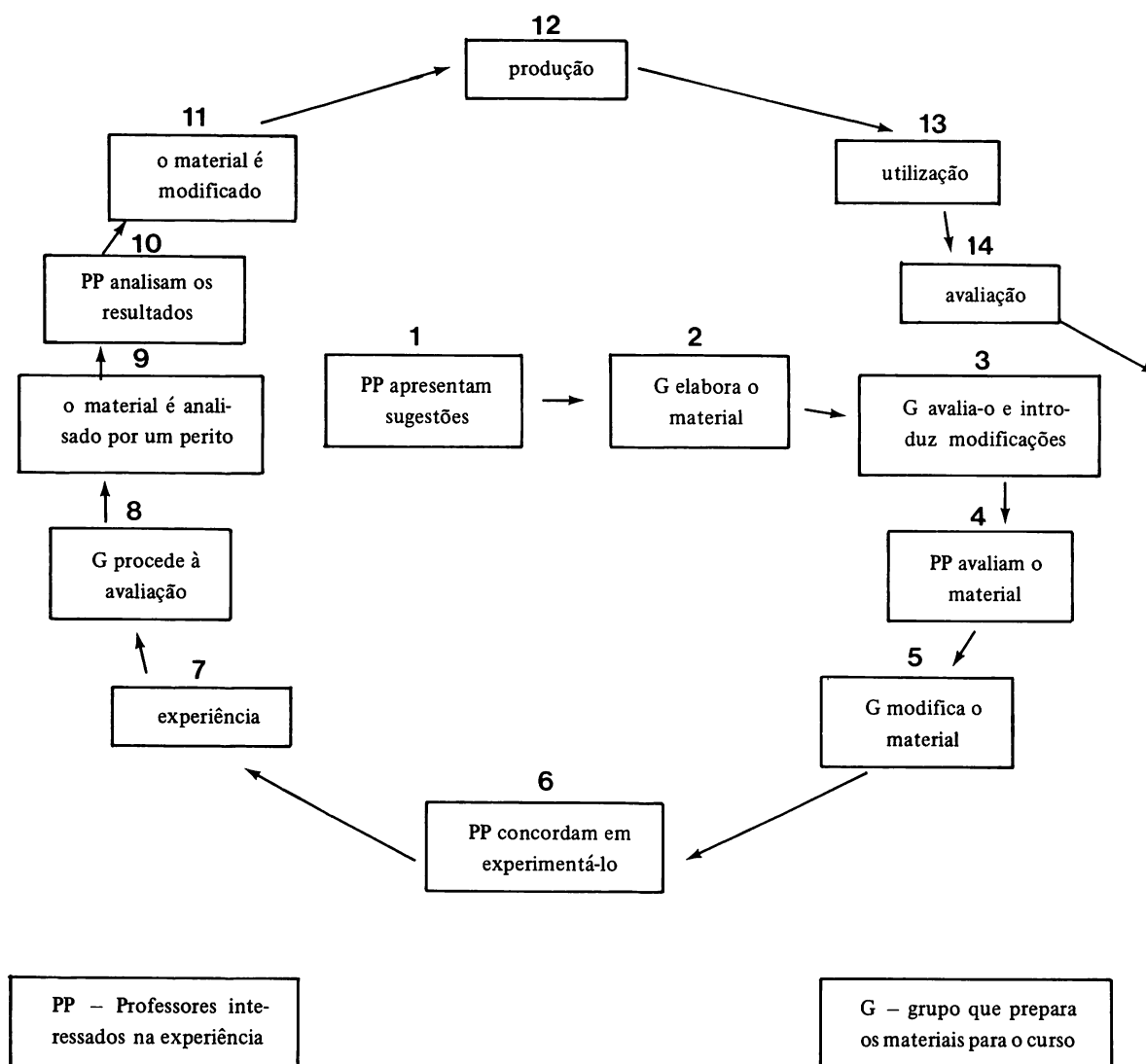
1. 'Assesment': "Obtenção e interpretação de informação sobre conhecimentos, destrezas e atitudes de outra pessoa". (Rowntree, 1977). Corresponde-lhe, em português, a expressão "avaliação dos alunos" e, ultrapassando a definição de Rowntree, deve também incluir-se nesta categoria a auto-avaliação dos alunos.
2. 'Evaluation': procedimento utilizado para julgar o valor ou utilidade de um processo ou de um produto.

### II

1. Já em 1942, R. Tyler considerava a avaliação "évaluation", um processo de determinar se os objectivos estabelecidos são alcançados. É uma definição largamente aceite no meio escolar, com a vantagem de conduzir ao esclarecimento dos objectivos de um programa ou projecto e ao seu relacionamento com os resultados obtidos. Oferece, porém, o contra de não atender à eficácia dos objectivos enunciados.

Além do quadro de referência sobre avaliação apresentado por Tyler, outras alternativas foram sendo propostas por Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967), Robert Hammond (1967), Daniel L. Stufflebeam (1967), Malcolm Provus (1969) e outros (Scriven e Stufflebeam 1978). Concordam todos na importância atribuída à avaliação, já que com ela se relacionam todos os aspectos da actividade pedagógica.

Exemplificarei esse carácter abrangente da avaliação adaptando à planificação de um curso de Língua Materna um modelo de trabalho em equipa seguido, em Inglaterra, pelo Council for Educational Technology (CET, 1981). Supondo que se trata de preparar um curso e respectivos materiais ('package'), para posterior utilização em outras escolas, o caminho a percorrer pode esquematizar-se do seguinte modo:



No modelo, os momentos de avaliação são oito: n.ºs 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10 e 14. Para além disso, a avaliação ainda está presente:

- na definição dos objectivos do curso e material (package)
- na escolha dos *media*
- na escolha dos métodos
- na determinação dos padrões de aprendizagem
- na escolha das técnicas de avaliação dos alunos

O modelo serve igualmente para mostrar que a avaliação, 'evaluation', é um processo contínuo, pois o feedback de professores e alunos está sempre a chegar.

No entanto, para muitos professores, as actividades de avaliação, com carácter sistemático, não são familiares, porque continuam a ser influenciados por uma série de mitos que devem ser combatidos (CET, 1981).

**Mito n.º 1:** a avaliação, 'evaluation', tem de ser realizada em grande escala.

Tal ideia resulta de a maioria dos estudos sobre avaliação educacional publicados nos anos 60 serem de grande escala, quase sempre associados a projectos de desenvolvimento curricular. Hoje reconhece-se que o importante é seleccionar o nível e a escala de avaliação de acordo com a amplitude e os recursos dos projectos. No caso do ensino da Língua Materna,

podem, por exemplo, ser avaliadas a nível de escola experiências relacionadas com a aprendizagem da leitura da escrita, com a apresentação e leitura de obras literárias integrais, com a sensibilização à poesia, etc. Devem também ser avaliadas as selectas utilizadas, tendo em vista a conveniência ou não a adoptá-las.

**Mito n.º 2:** *a avaliação exige técnicas muito elaboradas.*

Pelo contrário, está provado que técnicas simples, quando directamente relacionadas com os problemas, seleccionadas e interpretadas com inteligência, podem levar a conclusões muito valiosas. Na avaliação do material escolar, é possível utilizar um instrumento baseado em técnicas muito simples. A título de exemplo, lembro o Instrumento de Avaliação de Livros-Base (Modelo n.º 1 – Português) que em 1978 foi elaborado no MEIC.

**Mito n.º 3:** *a avaliação requer sempre a intervenção de um avaliador externo.*

De facto é útil recorrer a alguém de fora como garantia para assessorar a avaliação. Todavia, quando se tratar de inovações curriculares de fundo, cuja avaliação exige elevado domínio técnico e rigorosa objectividade, convém recorrer a um perito externo. Os responsáveis pela orientação pedagógica de um país ou de uma importante fundação devem encomendar estudos de avaliação que sirvam de base às suas decisões. Relativamente aos programas de Língua Materna, que já têm sido objecto de tentativas isoladas de análise, deveria promover-se a sua avaliação na sequência dos diferentes graus de ensino. Essa avaliação deveria ser entregue a uma equipa que, além de professores e especialistas em linguística e literatura, incluísse peritos em avaliação. Consoante a decisão dos responsáveis e o estilo de trabalho dos avaliadores, seria dada preferência a um ou outro dos modelos de avaliação que mais adiante serão indicados.

**Mito n.º 4:** *a avaliação representa trabalho adicional para os professores.*

Direi apenas que, se a avaliação for integrada no próprio plano do curso, se habitualmente for realizada em pequena escala, o trabalho extra não será muito.

**Mito n.º 5:** *a avaliação tende a transformar-se num mero exercício académico.*

Acreditar nisto será esquecer que a avaliação se tem de apoiar na realidade, atender aos aspectos práticos e produzir resultados, isto é, juízos de valor que levem a decisões.

2. Importa que o professor conheça bem as várias modalidades de avaliação, tanto para saber escolher oportunamente a mais adequada, como para prestar uma colaboração esclarecida quando for chamado a participar num processo de avaliação que ultrapasse os limites da sua escola.

Começarei por indicar os dois tipos considerados fundamentais:

**a) Avaliação com referência a objectivos (ACO), em que é possível distinguir dois subtipos:**

- *o modelo clássico de avaliação educacional, baseado no rendimento dos alunos em referência aos objectivos estabelecidos para o ensino ou para a acção educativa em geral. Esta modalidade exige que os resultados possam ser verificados em termos de modificações observáveis e mensuráveis. Geralmente utiliza medições comparativas entre um grupo-testemunho e um grupo de controlo. Serve-se de testes cujos resultados são explorados estatisticamente. Quando aplicado no âmbito da Língua Materna, este modelo resulta em relação aos níveis inferiores e médios do domínio cognitivo, mas a sua aplicação na avaliação das mu-*

danças afectivas e das aptidões intelectuais mais complexas é manifestamente deficiente. Além disso, não basta considerar o rendimento dos alunos para avaliar um *curriculum*, um programa ou o funcionamento de uma instituição. Outras variáveis contam também para uma decisão. Daí que se tenha desenvolvido um outro modelo.

- o modelo não limitativo, que integra o anterior, completando-o, porque abrange a avaliação integral do projecto, *curriculum*, programa, instituição, etc.

b) **Avaliação sem referência a objectivos (ASO)**, que foi definida e desenvolvida por Scriven (1972), o qual, ao realizar um trabalho para o Educational Testing Service reviu a sua posição anterior favorável à ACO (1967). Quando se usa a ASO, os avaliadores analisam um processo sem ter em conta os objectivos do projecto, do *curriculum* ou do programa em causa, nem as razões pelas quais a avaliação foi mandada realizar. O resultado constitui um balanço completo do processo analisado, de acordo com as perspectivas da equipa de avaliadores. Trata-se de uma avaliação completamente livre de restrições externas. Para Scriven, a ASO não substitui a ACO. As duas modalidades completam-se. Enquanto a ACO prevê determinados efeitos, subestimando os não previstos, que designa por residuais ou colaterais, para a ASO todos os efeitos observados são igualmente considerados. A análise dos resultados reais é mais importante que a retórica das intenções. “Resultados e não retórica” funciona como lema da ASO.

Estes dois tipos fundamentais da avaliação podem combinar-se ou apresentar variantes. Entre elas temos:

- O chamado *modelo contraditório*, em que actuam duas equipas, uma encarregada de avaliar os aspectos positivos e outra os negativos. Como

variante deste modelo pode também considerar-se o recurso a dois avaliadores cujas concepções de educação e de ensino sejam diferentes. Em relação à avaliação dos programas de Língua Materna, o emprego desta modalidade poderá ser muito vantajoso. O modelo contraditório admite ainda que se recorra a duas equipas, uma que pratique a ACO, outra que prefira a ASO.

- O *grupo de prestígio* (ou a “comissão” designada oficialmente), constituído por personalidades de renome, cuja opinião é geralmente respeitada. Considera-se uma solução apropriada em momentos de crise ou de descontentamento muito acentuados. No que respeita à Língua Portuguesa, já se recorreu a esta solução, por exemplo, na elaboração e/ou na revisão de programas entregues a professores que também são escritores conhecidos. No entanto, os resultados não corresponderam à expectativa criada.
- *avaliação intrínseca e avaliação de benefícios*. Scriven (1972) distingue avaliação intrínseca, que aprecia as qualidades de um instrumento ou método de ensino independentemente dos seus efeitos e avaliação de benefícios apenas tendo em conta os efeitos do instrumento ou do método de ensino sobre os alunos. Por exemplo, uma obra literária de valor indiscutível (avaliação intrínseca) pode não se adequar ao nível de desenvolvimento dos alunos.

3. Partindo do princípio de que o objectivo da avaliação é sempre o de julgar, Scriven (1967) chamou a atenção para a variedade de funções que a avaliação pode desempenhar. E considerou que muitas das dificuldades que se deparam aos avaliadores resultam de estes não chegarem a distinguir claramente os objectivos da avaliação (julgar o valor de algo) das funções de avaliação (utilização dos dados obtidos). Acontece, por vezes, que os avaliadores tendem mais para ajudar os interessados a melhorar um

programa ou um determinado material de ensino do que para se pronunciarem acerca do valor respectivo do objecto da avaliação. Esquecem assim que o julgamento do valor é o fundamento de toda a avaliação. Como exemplo, cito o caso de avaliadores que se dedicam a melhorar um manual para a aprendizagem da leitura, sem antes se pronunciarem acerca do método que ele pressupõe e da sua adequação aos alunos concretos a que se destina.

Julguei necessário distinguir entre objecto da avaliação antes de analisar estas mais detidamente. É que só partindo do fundamento da avaliação — o juízo do valor — se pode chegar às funções, isto é, à utilização desse juízo para fins diversos. No caso do ensino, a avaliação poderá servir, por exemplo, para aperfeiçoar a formação de professores, para melhorar um *curriculum*, para modificar um programa, para rejeitar ou recomendar um método, para decidir sobre a aquisição ou utilização de determinados materiais didácticos, para a orientação e “guidance” dos alunos, etc.

Deve-se a Scriven (1967), quando trabalhava num projecto de aperfeiçoamento de programas, o completo esclarecimento dos conceitos de avaliação formativa e somativa, que correspondem às duas principais funções da avaliação.

A avaliação formativa acompanha o processo de elaboração do produto, de aquisição do saber ou do saber-fazer, e fornece uma retro-informação permanente que, levantando os problemas, constitui um poderoso factor de aperfeiçoamento. A avaliação somativa dirige-se aos resultados do processo e deve servir de base às decisões dos responsáveis pedagógicos, quer sejam políticos, quer sejam administradores ou professores. Os resultados da avaliação somativa podem também ser aplicados, com as devidas cautelas, a diagnósticos de sequência, a fim de situar os alunos no seu nível de aprendizagem.

A avaliação de diagnóstico, outra das funções da avaliação, pode aliar-se à formativa. Note-se, porém, que o diagnóstico, como facto prévio, nada tem a ver com a função formativa; todavia, na continuidade do processo, relaciona-se com ela.

Há que considerar ainda uma diferença importante entre estas funções da avaliação, a das características dos instrumentos que cada uma utiliza. Os testes de diagnóstico destinam-se geralmente a medir conhecimentos, destrezas ou capacidades a um maior nível de generalidade que os testes aplicados na avaliação formativa. Gronlund (1976) cita os “Testes para diagnóstico da leitura” de Yates, que atribuem pontuação a características gerais importantes para a leitura. Pelo contrário, os testes para avaliação formativa pretendem localizar exactamente os aspectos em que estão a surgir dificuldades de aprendizagem.

4. A definição clara e rigorosa de fins e objectivos constitui condição indispensável de qualquer processo educacional. No entanto, no âmbito da educação e do ensino, a importância atribuída aos objectivos pode advir de pressupostos — valores, concepções filosóficas — muito diferentes. Elliot Eisner, no seu célebre artigo “Instructional and expressive educational objectives” (1969), que se encontra traduzido na obra de Escorza (1978), relaciona os objectivos e a sua função no processo educativo com três perspectivas:

- a) *A perspectiva industrial*, de raiz taylorista, que adopta métodos da gestão fabril para aumentar a eficiência da acção educativa. Com esse fim, impõe critérios padronizados, quantitativos e qualitativos, para apreciar os produtos da educação. A qualidade não deverá ser julgada pela escola, mas pelo consumidor do produto, ou seja, a sociedade. Ao professor competirá somente ensinar e avaliar tarefas, por sua vez divisíveis em subtarefas. Os professores serão como que engenheiros de educação e os alunos a matéria-prima a ser transformada. O produto será julgado em intervalos determinados por meio de critérios estandardizados, quantificados. Os requisitos do produto, isto é, os objectivos da acção pedagógica

gica, terão de ser definidos antes da produção. No ensino da língua materna podem relacionar-se com esta orientação os métodos e testes que fraccionam o texto em pequenas partes. Cabe ao professor perguntar se um texto pode ser tratado assim, sem ficar destruído a sua essência.

b) *A perspectiva comportamentalista*, que nasceu de uma orientação psicopedagógica defendida por Thorndike, Watson, Skinner e outros. Todos eles concordam na elaboração e emprego de métodos científicos para a análise e condução da educação. A formulação de objectivos é estabelecida em termos rigorosamente comportamentais.

No caso do ensino/aprendizagem de uma língua, relacionam-se com esta perspectiva, por exemplo, os métodos de ensino e de testagem influenciados pelo estruturalismo norte-americano de Bloomfield, que atendia apenas ao observável e não dava qualquer importância, no uso da língua, às situações e aos contextos. Convém que os professores tenham consciência das implicações desta orientação no ensino e que não esqueçam que o Chomsky das *Estruturas Sintácticas* (1957) navegava nas mesmas águas: "A melhor formulação de uma gramática estabelece-a como um estudo autónomo, independente da semântica", (p.115). A afirmação é de 1957, acentue-se, e só em meados dos anos 60 Chomsky abandona a ideia de uma forte separação entre gramática e significação.

c) *A perspectiva biológica*, que se pode relacionar com as ideias de John Dewey (1922), o homem vive num ambiente e depende dele. Assim, a criança não é uma matéria-prima a transformar de acordo com critérios padronizados nem um ser a treinar, modelando-lhe os comportamentos graças a recompensas, mas um indivíduo que traz consigo potencialidades, necessidades e experiências, em interacção com ambiente. Uma perspec-

tiva interessada na consecução de fins elevados, sempre no respeito pela personalidade individual. Situa-se nesta tendência o ensino da língua, tal como é utilizada para fins comunicativos, incluindo a comunicação literária. Em termos de avaliação, correspondem-lhe os testes de linguagem que empregam a língua plenamente contextualizada.

5. Em qualquer das modalidades de avaliação, à formulação de objectivos segue-se uma outra fase que é a apreciação e medição dos resultados por meio de instrumentos e técnicas apropriados. Deixo para a parte III, sobre avaliação dos alunos, uma referência mais demorada aos testes, limitando-me de momento a indicar as principais técnicas a que os avaliadores podem recorrer:

- questionários
- observação estruturada
- observação não estruturada
- método projectivo
- entrevistas individuais
- estudo de casos
- registo anedótico
- auto-avaliação dos participantes no processo
- estudo do material escrito disponível
- estudo de diferentes indicadores, como o absentismo de professores e alunos, a taxa de repetência, a taxa de aprovação em outras áreas de estudo, os factores socio-culturais, geográficos e económicos

6. Finalmente, um programa de avaliação compreende a organização e a interpretação dos dados recolhidos. O método estatístico é o mais utilizado para a análise e compreensão dos resultados. No entanto, a selecção do processo estatístico apropriado exige conhecimentos especializados que muitos professores não dominam. A assistência de um consultor estatístico, que pode ser um

colega da área das ciências matemáticas, constitui um factor importante.

### III

1. Avaliar é sempre julgar. Avaliar os alunos, julgar como a aprendizagem se vai processando e quais os seus resultados, é uma necessidade unanimemente reconhecida. O que constitui objecto de controvérsia são as modalidades, os instrumentos e as estratégias da avaliação.

Ao tratar da avaliação de alunos, importa considerar as duas modalidades seguintes:

a) *avaliação informal*, 'informal assesment', a que fornece o 'feedback' necessário para a prossecução da aprendizagem. É aqui que se inclui a auto-avaliação dos alunos. Já que esta visa a aprendizagem e não a classificação. Julgo que, neste ponto, as confusões têm sido frequentes. O aluno pode e deve autoavaliar-se, mas não classificar-se, pois não possui todos os dados que lhe permitam o desempenho dessa função.

São do domínio da avaliação informal casos como os seguintes:

- o aluno precisa de saber se pronuncia ou não correctamente os sons da língua, para poder aperfeiçoar a expressão oral e a leitura em voz alta;
- o professor tem de saber se a criança já domina o processo de lateralização, para o ensino da leitura.

b) *Avaliação formal*, 'formal assesment', que consiste no registo e apreciação dos resultados obtidos pelos alunos nos testes e nos exames. A avaliação formal tem como objectivo a classificação.

As funções referidas a propósito da avaliação como processo geral — formativa, somativa e de diagnóstico — exercem-se em grau diverso nestas duas modalidades.

2. Na avaliação dos alunos, como aliás em qualquer programa de avaliação, a tarefa inicial consiste na definição dos objectivos.

Porque o problema tem especial acuidade para os professores da área de estudos da linguagem, e da comunicação e expressão em geral, deter-me-ei numa referência à chamada *pedagogia por objectivos*, que nos últimos anos tem pretendido assumir o estatuto de modelo pedagógico. D. Hameline (1979) recusou-lhe decididamente, considerando-a uma mera "tecnologia das actividades educativas". Opõe-se àqueles que pretendem designar por pedagogia um conjunto de princípios metodológicos e de técnicas rígidas, baseados em investigações dos anos 50, principalmente nos E.U.A., com Tyler e Bloom. A título de exemplo, vejamos o que se passa com um programa de ensino, que pode ser de Português. Os fins do ensino e os objectivos gerais dos programas de cada disciplina são definidos pelos responsáveis políticos, cabendo ao professor, na prática docente, estabelecer os objectivos operacionais, isto é, traduzir comportamentalmente os objectivos gerais do programa, de tal modo que possa avaliar os alunos quantitativamente, em termos de produto da aprendizagem. Ao nível da actuação do professor, sucedem-se três momentos:

- determinação dos objectivos operacionais, geralmente por amostragem;
- criação de situações que permitam a aquisição dos comportamentos pretendidos;
- testagem da aquisição desses comportamentos.

Cada um destes momentos prepara o seguinte. O mesmo será dizer que, na prática docente, tudo se dirige para a avaliação (O. Pombo, 1984). Estamos perante um "método" de ensino que "avalia porque ensina e ensina porque avalia". O professor menos esclarecido corre o perigo de se tornar um mero instrumento de quantificação e padronização de comportamentos. Será um risco, se a situação chegar aos extremos limites.

Presentemente a tendência é a de evitar extremismos. Em particular nas áreas da comunicação e da expressão, é sensível o esforço para ir substituindo a estrita subordinação do ensino/aprendizagem à prévia determinação analítica de comportamentos terminais, segundo a inspi-

ração behaviorista ou neobehaviorista, por uma orientação que respeita mais a individualidade de cada um. Nesta perspectiva filiam-se orientações como a de John Dewey e a dos cognitivistas. Para estes, entre professor e aluno, entre observador e observado, estende-se o véu das significações. Os objectos, as circunstâncias, os acontecimentos não são os mesmos para todos os sujeitos, dependem do modo como cada um os significa. Igualmente, a reacção a cada estímulo não pode ser mecânica: em vez do comportamento, temos a conduta, o “acto do sujeito” como “manifestação de uma personalidade” (Piaget e Fraise, I, 1976).

Não se deve concluir que a óptica condutista prescindirá de definição de objectivos. O facto de se opor à determinação de objectivos em termos de microcomportamentos imediatamente observáveis não quer dizer que descure a formulação de objectivos. Interessada em que o aluno desenvolva os seus próprios processos cognitivos de invenção e de descoberta, tende a definir os objectivos a médio e a longo prazo. Actualmente a maioria dos investigadores não defende a formulação de objectivos operativos com o nível máximo de especificidade, isto é, indicando expressamente o comportamento, o conteúdo, o critério, as condições, e por vezes a população-alvo e o tempo. Consideram obrigatória apenas a especificação do comportamento e do conteúdo.

A formulação de objectivos educacionais constituiu um ponto extremamente controverso. Tyler (1950), Bloom e os seus colaboradores (1956 e 1964), Mager (1962), Gagné (1967), Eisner (1969) e outros podem citar-se entre os que tentaram clarificar, classificar e especificar a formulação de objectivos. Embora entre eles haja divergências, em termos gerais concordam em alguns princípios:

- a) os objectivos educacionais devem descrever o comportamento do aluno e não do professor;
- b) os objectivos, além do comportamento, devem descrever os conteúdos a que dizem respeito;
- c) os objectivos devem ser formulados a um nível de especificidade que torne possível reconhecer o comportamento visado, evitando a interferência de outras variáveis.

Accepta-se ainda que estes princípios, no desenvolvimento do *curriculum*, facilitam

- . a planificação
- . a selecção dos conteúdos e das actividades
- . a avaliação

Tendo em conta os diferentes níveis de abstracção que as perspectivas behaviorista e não-behaviorista supõem, podem estabelecer-se dois tipos de objectivos educativos:

- *objectivos formais*, de carácter formativo, que se subdividem em gerais e específicos, conforme se relacionam com várias disciplinas ou apenas com uma;
- *objectivos operacionais*, mensuráveis, directamente ligados a conteúdos disciplinares concretos.

Porque me parecem de muito interesse para os professores de Língua Materna, indico três propostas diferentes de análise e ordenação de objectivos:

- *As taxonomias - o modelo de Bloom (1956, 1964)*

Como a definição dos comportamentos esperados tem de ser o mais clara e exacta possível, já que os alunos devem saber “sem ambiguidades nem mistérios” (V. e G. de Landsheere, 1975) o que deles se espera, têm sido elaborados taxonomias para facilitar o trabalho dos professores.

A primeira tentativa deste tipo deve-se a Bloom e aos seus colaboradores. É a que os professores conhecem melhor. A partir da taxonomia de Bloom esboçaram-se aplicações à aprendizagem da Língua Materna. O primeiro volume da *Taxonomia* de Bloom trata do domínio cognitivo (1956). Considera seis categorias de objectivos cognitivos, hierarquicamente distribuídas: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, que, por sua vez, se dividem em subcategorias.

No domínio afectivo a taxonomia de Krathwohl-Bloom-Masia (1964) define cinco categorias de

objectivos (recepção, resposta, valorização, organização, caracterização, por um valor ou sistema de valores) e discrimina as correspondentes subcategorias.

A taxonomia dos objectivos do domínio psicomotor ainda não foi desenvolvida pela equipa de Bloom. Foram, porém, elaboradas taxonomias sobre este domínio por outros investigadores: Elisabeth Simpson (1967), Kibler (1970), R. H. Dave (1971) e Anita Harrow (1972). A taxonomia de Simpson estabelece cinco categorias de objectivos: percepção, disposição, resposta dirigida, mecanismo e resposta manifesta complexa. M. R. Moore (1967) identificou a necessidade de considerar um quarto domínio – o perceptual. Inclui nele cinco níveis ordenados em termos de integração: sensação, percepção e desempenho perceptivo.

Não quis deixar de fazer referência à proposta de Moore, pela importância que tem no ensino/aprendizagem da língua a nível elementar.

• *O modelo de Gagné (1965 e 1967)*

Para Gagné, os comportamentos complexos são constituídos por outros mais simples, a que correspondem tarefas cuja realização dá acesso ao comportamento complexo. Gagné parte do postulado de que existe uma estrutura para a aprendizagem de qualquer comportamento ou conhecimento, a qual inclui desempenhos críticos que o aluno tem de ir sucessivamente dominando. Identificando conteúdo com objectivo, o modelo discrimina as subtarefas correspondentes a cada objectivo, dispondo-as por ordem crescente de complexidade. Em linhas gerais, o esquema de análise de tarefas, que farei acompanhar de exemplos relacionados com a linguagem, é o seguinte:

- **Diferenciação da resposta.** A resposta do aluno é uma cópia do estímulo: por exemplo, o aluno repete exactamente a palavra que foi pronunciada (bem e não vem),
- **Associação.** O aluno, como resposta a um estímulo, identifica-o sem o copiar: responderá “Lisboa” ao estímulo “Capital de Portugal”,
- **Discriminação múltipla.** Perante dois ou mais estímulos potencialmente confundíveis. O aluno responde, identificando diferencialmente esses estímulos: o caso da possível confusão na leitura de b e d - bom / dom,
- **Sequências de comportamento.** Ao ser-lhe apresentado um estímulo específico, o aluno emite uma resposta seguindo uma determinada ordem: recitação de um poema, duma lenga-lenga, citação de um provérbio, etc.,
- **Conceito de classe.** O aluno consegue distinguir estímulos fisicamente diferenciados como membros de uma classe. Pode servir de exemplo a diferenciação entre vogais e consoantes, entre formas de presente, pretérito e futuro, etc.,
- **Princípios.** O aluno executa sequências do tipo a b, em que o conceito a pode ser aplicado a uma situação b: por exemplo, a aplicação de uma regra (a) a uma nova situação (b),
- **Resolução de problemas.** Na aplicação de princípios a situações novas, o aluno selecciona o princípio que corresponde à solução requerida pela nova situação, tal como acontece com a interpretação de um texto, sempre que o aluno não tem dele conhecimento prévio.

A lógica a que obedece o modelo de Gagné é a de que a aprendizagem pressupõe requisitos prévios. Assim, no campo da avaliação, concede grande importância:

- **à avaliação diagnóstico,** destinada a determinar a carência ou a presença de pré-requisitos das aprendizagens. No caso da leitura, o desenvolvimento cognitivo da criança condiciona tanto a decifração do código como a compreensão do texto. Pode dizer-se que a criança que ainda não consegue realizar tarefas de classificação, de escolha e de seriação não se encontra apta para iniciar a aprendizagem da leitura.

- à avaliação formativa e de diagnóstico, na análise dos dados obtidos relativamente ao domínio de subobjectivos necessários à aquisição de determinado comportamento. Continuando ainda a estabelecer uma relação com a aprendizagem da leitura, lembro a importância de um programa de pré-leitura para o desenvolvimento de capacidades necessárias na aquisição da leitura. As actividades de medição, modelação, construção, transformação, disposição e comparação de objectos constituem uma primeira fase, são subtarefas a realizar para a aquisição da leitura.

- *A proposta de Eisner (1969)*

Na sua análise geral sobre a polémica em torno da formulação de objectivos, Eisner distingue dois tipos fundamentais:

- de instrução
- de expressão

Eisner baseia o seu critério no facto de a definição e utilização de objectivos educacionais não ser uma simples questão técnica, mas um problema de valores. O verdadeiro fundamento situa-se sempre nas concepções de educação. Poderá dizer-se que as técnicas de formulação de objectivos são instrumentos, mas também não se deve esquecer que os instrumentos, no dizer de Bachelard (1978), são teorias materializadas. Por detrás das técnicas esconde-se uma visão do homem e do mundo.

No que respeita à formulação de objectivos, as soluções estão balizadas por dois critérios extremos: o da acção educativa como modeladora de comportamentos e o da acção educativa como processo mais fluido, conduzido criativamente. Os dois tipos fundamentais de objectivos propostos por Eisner caem dentro destas balizas.

Os objectivos de instrução especificam o saber ou o saber-fazer que o aluno deve adquirir ao completar a aprendizagem. Caracterizam o modelo preditivo de desenvolvimento curricular, no qual a avaliação determina até que ponto o objectivo foi atingido. Em caso de insucesso, o método

pode ser modificado ou o conteúdo curricular revisto. Os objectivos de instrução centram o trabalho de professores e de alunos na consecução de uma sequência específica de comportamentos (cf. Bloom e Gagné). O uso de objectivos de instrução aconselha uma estratégia de esclarecimento e orientação do aluno. Por exemplo, na preparação da leitura de um texto integral – conto, novela, romance – o professor deve incluir uma série de perguntas e de indicações que orientem a atenção do aluno para os aspectos fundamentais do texto a analisar. Em termos gerais, os objectivos de instrução têm em vista o comportamento final do aluno para os aspectos fundamentais do texto a analisar. Em termos gerais, os objectivos de instrução têm em vista o comportamento final do aluno, que irá ser avaliado de acordo com critérios padronizados (padrões de comportamento). A propósito, lembro que Alan C. Purves (1971) organizou grelhas para análise dos textos escritos pelos alunos e da sua capacidade de leitura de obras literárias.

Pelo contrário, os objectivos de expressão não especificam o comportamento do aluno após a aprendizagem. Limitam-se a referir e a identificar situações de aprendizagem, problemas a resolver, tarefas a realizar. Proporcionam a professores e a alunos oportunidades de reflexão e de descoberta. São mais evocativos que prescritivos. Não têm em vista a homogeneidade das respostas mas a diversidade. Consequentemente, a avaliação não se processa por meio de critérios padronizados, mas pela análise dos produtos da aprendizagem.

Constituem, por exemplo, objectivos de expressão os que se relacionam com as seguintes actividades:

- caracterizar uma personagem
- indicar a sua importância no desenvolvimento da intriga
- interpretar o significado de um conto

Não se especificam os passos que o aluno tem de cumprir, mas a situação ou o problema a resolver. Na avaliação, aprecia-se o produto, sem que previamente o aluno tenha sido dirigido para um determinado tipo de produto. Paradoxalmente, os objectivos de expressão, que muitos consideram uma novidade em relação aos de instrução, foram, e são, os mais usados pelos professores, em particular em certas disciplinas, mais abertas à expressão criativa. Os objectivos de expressão também correspondem aos níveis mais elevados do trabalho intelectual. Servem mais a renovação e a criatividade do que a simples transmissão cultural. Nesta linha se situa a resposta de Piaget a Bringuier, ao tentar caracterizar a sua técnica de entrevistas, que difere da dos testes, nos quais “as perguntas são feitas, escolhidas, determinadas antecipadamente”. Piaget acrescenta: “E como quer que nós, com a nossa mentalidade adulta, saibamos o que é interessante? Ao passo que, se andarmos de um lado para o outro, atrás da criança, ela responde-nos de uma forma imprevista em vez de ser guiada através de perguntas previstas; e é então que se descobrem coisas novas” (Bringuier, 1978).

Eisner mostra-se contrário à exclusividade e à preponderância dos objectivos de instrução. Procura criar no *currículum* um espaço para algo diferente dos objectivos operacionais. No entanto, não é suficientemente claro na caracterização dos objectivos de expressão. No que respeita à avaliação, não chega a discutir se o produto da aprendizagem é mensurável. Nada diz acerca da validade da medição a curto prazo. Limita-se a referir que, quanto aos objectivos de expressão, o avaliador se deve situar na linha do crítico de arte. Ora o crítico avalia comparando o que observa com determinados padrões, que são os do seu sistema de valores. Pergunto, pois, se assim não se estará apenas a substituir os valores veiculados no *currículum* pelos valores de cada professor. Ficará garantida a liberdade do aluno na construção da sua personalidade? Quando os objectivos de expressão traduzem um convite a actividades e não um fim, será preferível que o professor não

exteriorize a sua apreciação? E quando eles introduzem o aluno numa conduta criativa, poderá então o professor fazer e comunicar uma avaliação aberta, global e subjectiva?

3. Depois da selecção e da formulação clara dos objectivos, o professor deve construir instrumentos de medida – testes – para poder avaliar o grau de consecução dos objectivos. O teste será assim considerado como um instrumento que abrange qualquer tipo de situação em que o comportamento do estudante possa ser observado.

É demasiado vasta a bibliografia sobre testes – planificação, construção, aferição, aplicação e interpretação de resultados – para que me seja possível tratar cabalmente qualquer desses aspectos. Referir-me-ei somente aos testes de linguagem de carácter pragmático, de acordo com a orientação seguida por John W. Oller (1979).

Segundo ele, a designação de testes de linguagem apenas diz respeito aos que visam a utilização e a aprendizagem da língua. Considera ainda que nem todos os tipos de testes são aconselháveis para aplicação no domínio da linguagem. Oller, de acordo com a opinião de especialistas em testes de linguagem como John Carrol, distingue dois tipos: testes específicos e testes integrativos.

Os testes de linguagem sobre pontos específicos tratam separadamente dos diferentes aspectos de língua: fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, etc. E, em relação a cada um desses aspectos, podem incidir sobre sectores específicos.

Por sua vez, os testes integrativos visam uma avaliação global das capacidades de utilização da língua. Entre os testes integrativos incluem-se os pragmáticos, ou seja, os que respondem simultaneamente a duas exigências.

- a de o aluno utilizar os condicionalismos contextuais que normalmente se verificam em qualquer sequência linguística;
- a de o aluno compreender ou produzir sequências linguísticas significativas, relacionando-as com contextos extralinguísticos.

A pragmática distingue os dois tipos de contexto no uso normal da linguagem: o contexto linguístico, que abrange o material físico da linguagem e a sua organização num arranjo de elementos interrelacionados, dispostos, mais ou menos linearmente, em sequências temporais; e o contexto extralinguístico que pode ser subjectivo ou objectivo.

Aliando à pragmática a noção de expectativa gramatical, Oller chama a atenção para o facto de as sequências de classes de elementos linguísticos e respectivas hierarquias serem úteis para quem se serve da língua nas situações reais, porque representam uma adequação ao contexto extralinguístico. São ainda úteis porque tornam possível prever parcialmente o que vem a seguir numa determinada sequência de elementos, fonemas, sílabas, palavras, orações, frases, parágrafos ou unidades mais extensas do discurso. Admite que quanto mais previsível for uma sequência de elementos linguísticos tanto mais facilmente se produz.

O recurso à orientação pragmática na construção dos itens dos testes de linguagem merece uma clara preferência por parte de Oller, embora reconheça que os testes sobre aspectos específicos se destinam a atingir objectivos importantes.

- o diagnóstico de dificuldades e capacidades dos alunos;
- a construção de programas destinados à aquisição de saberes particulares;
- o desenvolvimento de estratégias de ensino para superar dificuldades específicas.

Apesar disto, não aceita os fundamentos da teoria dos aspectos específicos, ou seja, a ideia de que é possível separar analiticamente os elementos da linguagem e ensiná-los ou avaliá-los cada um por sua vez, sem referência aos normais contextos da comunicação linguística.

Entre muitos exemplos dessa orientação teórica, cita o da utilização de frases constituídas por elementos sem sentido, como **Le muglet a été condré par la friblonne**. **Muglet**, **condré** e **friblonne** não existem como palavras. No entanto a sequência citada terá sido utilizada para testar a identificação de elementos morfológicos e sintácticos.

Para Oller, é impossível ensinar e avaliar conheci-

mentos linguísticos quando se utilizam materiais de ensino ou de testagem que destruam as características da língua.

Pelo contrário, os testes pragmáticos permitem medir a capacidade linguística do aluno nos contextos da comunicação normal. Além disso têm sobre os testes específicos a vantagem de serem mais fáceis de preparar e de os seus resultados serem mais significativos.

Oller distingue três tipos de testes pragmáticos: auditivos, orais e escritos.

Entre os testes auditivos inclui:

a) o *ditado*:

- padronizado, quando o aluno escreve as sequências verbais tal como são ditas pelo professor ou transmitidas por um gravador;
- parcial, se o aluno utiliza um texto escrito de que apenas não fazem parte os passos que irão ser ditados (uma combinação do 'close procedure');
- composição, em que o aluno depois de ouvir ler um texto ou de assistir a um diálogo, é convidado a reproduzir por escrito o que ouviu.

b) o *reconto ou imitação orientada*, se o aluno é mandado recontar por escrito o que ouviu. Poderá, por exemplo, fazê-lo utilizando um nível de linguagem diferente: recontar em linguagem familiar o que ouviu em linguagem cuidada.

Entre os testes pragmáticos orais indica:

- a leitura em voz alta;
- os testes baseados em imagens: por exemplo, descrição de uma imagem ou narrativa de uma sequência de banda desenhada;
- a narração oral;
- a conclusão de uma história;
- o reconto de uma história;
- o 'close procedure' oral.

Para além das dificuldades de análise e de tradução numérica dos resultados dos testes orais, comuns aos auditivos e aos escritos, temos os problemas específicos resultantes da caducidade do material oral. Por isso, é indispensável que o professor registe imediatamente os dados que for recolhendo.

Quanto aos testes escritos, pode dizer-se que, praticamente, não há limites para a variedade de tarefas que podem ser utilizadas. Limitar-me-ei a chamar a atenção para dois tipos:

- o chamado 'close procedure', já referido a propósito dos testes auditivos e orais. Julga-se ter sido N. L. Taylor o inventor, não só na técnica, mas também da palavra 'close'. O termo constitui uma espécie de mnemónica destinada a evocar o processo de 'closure' (percepção de uma figura completa) estudado pelos gestaltistas. No 'close procedure', os espaços em branco representam as palavras que foram suprimidas e que o aluno tem de descobrir, realizando um processo construtivo semelhante ao de quem escreveu o texto. Esta técnica pode apresentar graus diferentes de dificuldade. No entanto, os itens assim construídos só poderão fazer parte de testes pragmáticos, se estiverem relacionados com o contexto linguístico e extralinguístico. Se forem constituídos por frases isoladas, ou se dirigirem para aspectos muito específicos, não são de carácter pragmático.
- o ensaio e outros trabalhos escritos correspondem às técnicas tradicionais de avaliar a expressão escrita. Apesar da popularidade do ensaio ou expressão livre, persiste o problema da quantificação dos resultados. Oller propõe dois métodos para traduzir os resultados em termos numéricos:

- . o que envolve a contagem dos erros e a determinação da ratio entre o número de erros e o número de oportunidades de erro
- . e o que dependendo da avaliação subjectiva, utiliza uma escala traduzível numericamente.

Oller considera que, para atribuir pontuação a um ensaio, o principal é saber o que o seu autor pretende dizer. Só depois será possível avaliar o grau de conformidade entre o que o autor escreveu e aquilo que alguém mais sabedor (padrão de aprendizagem) poderia ter escrito. A prática de o professor reescrever o texto, de acordo com o padrão de aprendizagem pretendido, pode oferecer uma base para a tarefa de avaliação.

#### IV

A minha opção por um estudo global dos problemas da avaliação e dos seus reflexos no ensino/aprendizagem da língua materna permitiu-me relacionar aspectos que os professores costumam considerar em separado. A perspectiva biológica que Dewey, que respeitando a personalidade de cada um, a considera inserida num ambiente; a dicotomia entre objectivos – formais/operacionais, de expressão/de instrução; a noção de expectativa da gramática e do texto; a interrelação entre o contexto linguístico e o extralinguístico – eis os marcos que conduzem e delimitam um sector específico que exige num estudo de maior envergadura, o sector dos testes pragmáticos de linguagem.

#### BIBLIOGRAFIA

##### a

- A. A. V. V. – *Language Testing*, ed. by J. B. Heaton, Modern English Publications Ltd., 1982.
- A. A. V. V. – *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, McGraw-Hill Book Comp., U.S.A., 1981.

## b

BACHELARD, G. – *Le Nouvel Esprit Scientifique*, PUF, Paris, 1978.

BAKER, Eva L. Vide POPHAM, W. James.

BLOOM, Benjamin S. et alii – *Taxonomy of Educational Objective – Handbook I: Cognitive domain*, D. McKay Company, U.S.A., 1956 (tradução em língua portuguesa: *Taxionomia de Objectivos Educacionais. 1. Domínio cognitivo*, ed. Globo, Porto Alegre, 1973).

BLOOM, Benjamin S. e KRATHWOHL, David R. e MASIA, Bertram B. – *Taxonomy of Educational Objectives - Handbook II: Affective Domain*, D. McKay Company, U.S.A., 1972 (tradução em língua portuguesa: *Taxionomia de Objectivos Educacionais, 2. Domínio afectivo*, ed. Globo, Porto Alegre, 1973).

BONBOIR, Anna – *Como avaliar os alunos*, Seara Nova, Lisboa, 1976.

BRINGUIER, J. - C. – *Conversas com Jean Piaget*, Bertrand, Lisboa, 1978.

## C

CHOMSKY, Noam – *Estruturas sintácticas*, ed. 70, Lisboa, 1980 (1.<sup>a</sup> ed. em língua inglesa: 1957).

COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY for the U.K. (CET) – *How to write a distance learning course* (unit 5 'assessment', unit 10 'the problem of evaluation', unit 11 'Setting up an evaluation', London, 1981.

## d

DEWEY, John – *Human Nature and Conduct*, Henry Holf, New York, 1922.

## e

EISNER, E. W. – "Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum", in *Instructional Objectives*, POPHAM, J. ed., Chicago, AERA, 1969 (Tradução espanhola em formulación de objetivos para la programación didáctica, ESCORZA, Tomas Escudero).

ESCORZA, Tomas Escudero – *Formulación de objetivos para la programación didáctica*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Saragoza, 1978.

ESTARELLAS, Juan – *Preparación y evaluación de objetivos para la Enseñanza*, ed. Anaya, Madrid, 1971.

## f

FRAISSE, Paul e PIAGET, Jean – *Traité de psychologie expérimentale, I*, PUF, Paris, 1976.

## g

GAGNÉ, R. – *The conditions of learning*, Holt, Rinhehart and Winston, New York, 1965.

GAGNÉ, R. – "Psychological conception of teaching", in *Journal of Educational Science*, I, 1967.

GRONLUND, Norman E. – *Measurement and Evaluation in Teaching*, MacMillan Company, U.S.A., 1976 (3.<sup>a</sup> ed.).

## h

HAMELINE, D. – *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ed. ESF, Paris, 1979 (2.<sup>a</sup> ed.).

HANNAH, Larry S. e MICHAELIS, John U. – *A comprehensive framework for instructional objectives*, Addison-Wesley Publishing Company, USA, 1977.

HOPKINS, Kenneth D. e Stanley, Julian G. – *Educational and Psychological Measurement and evaluation*, Prentice-Hall, New Jersey, 1981 (6.<sup>a</sup> ed.).

## k

KRATHWORTH, David R. – Vide BLOOM, Benjamin S.

## l

LANDSHEERE, Viviane e Gilbert de – *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1975.

LENANDOWSKI, Theodor – *Diccionario de Lingüística*, ed. Cátedra, Madrid, 1982.

## m

MASIA, Bertram B. – Vide BLOOM, Benjamin.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE – *Documents pédagogiques -évaluation (Langue maternelle)*, Belgique, s/d.

MOORE, Maxine R. – *A proposed taxonomy of the perceptual domain and some suggested applications*, Educational Testing Service, Princeton, 1967 (citado por HANNAH e MICHAELIS).

## O

OCDE-CERI – *L'utilisation, la commande, la réalisation et la présentation des études d'évaluation*, CERI/NAE/75.01, Paris, 1975.

OLLER, John W. – *Language tests at school - A pragmatic approach*, Longman, London, 1979.

## p

PHILLIPS, Ray C. – *Evaluación y educación*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.

POMEC, Olga – “Pedagogia por objectivos / Pedagogia com objectivos”, in *Logos*, n.º 1, Junho de 1984, Lisboa, pp. 47 - 72.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Como ampliar as dimensões dos objectivos de ensino*, ed. Globo, Porto Alegre, 1979.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Como planejar a sequência de ensino*, ed. Globo, Porto Alegre, 1978.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Sistematização do ensino*, ed. Globo, Porto Alegre - Rio de Janeiro, 1981 (3.ª ed.).

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Táticas de ensino em sala de aula*, ed. Globo, Porto Alegre, 1978.

PURVES, Alan C. – “Evaluation of learning in literature”, in *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, BLOOM, B. S. et alii, McGraw - Hill Book Company, USA, 1971.

## r

ROWNTREE, Derek – *Assessing students: how shall we know them*, Haroer Row, 1977 (citado por CET).

## S

SCRIVEN, Michael – “Prose and cons about goal-free evaluation”, in *Evaluation comment*, 3.4, 1972.

SCRIVEN, Michael – “The methodology of evaluation”, in *Perspectives on curriculum evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Rand MacNally, Chicago, 1967 (citado por SCRIVEN e STUFFLEBEAM).

SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel – *Avaliação educacional I I*, ed. Vozes, Petrópolis, 1978.

SEQUEIRA, Maria de Fátima – *Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura*, texto dactilografado, s/d.

STUFFLEBEAM, Daniel – Vide SCRIVEN, Michael.

## V

VASCONCELOS, Maria Luísa T. – Vide CATELA, Maria Emília.

---

\* MARIA ALICE GOUVEIA

Colaboradora do Centro de Estudos de Pedagogia e Ensino a Distância, professora da Área de Ensino da Língua Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra.