

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E OS MULTILETRAMENTOS

ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

RESUMO

Este artigo busca discutir, em particular, as implicações da nova base epistemológica digital nos processos de avaliação da aprendizagem de línguas. Para tanto, faz-se necessário compreender as mudanças ontológicas e epistemológicas das sociedades pós-tipográficas, as quais redefinem conceitos como linguagem, texto e gênero em face da amplitude de novas multissensíveis ou multimodalidades em curso. Compreendidas essas mudanças conceituais, o texto trata das especificidades da avaliação da aprendizagem de línguas à luz das novas demandas sociais. O artigo conclui em favor da revisão de formas de ensinar e avaliar línguas, seja materna ou estrangeira, de modo que a prática escolar atual responda às novas éticas e estéticas emergentes nas sociedades multiletradas.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • LÍNGUAS • MULTILETRAMENTOS • MULTIMODALIDADE.

RESUMEN

Este artículo intenta discutir, en particular, las implicaciones de la nueva base epistemológica digital en los procesos de evaluación del aprendizaje de idiomas. Para ello hay que comprender los cambios ontológicos y epistemológicos de las sociedades post-tipográficas, que redefinen conceptos como lenguaje, texto y género frente a la amplitud de nuevas multimedios o multimodalidades en curso. Comprendidos dichos cambios conceptuales, el texto trata de las especificidades de la evaluación del aprendizaje de idiomas a la luz de las nuevas demandas sociales. El artículo concluye en favor de la revisión de formas de enseñar y evaluar las lenguas, sea ella materna o extranjera, de modo que la actual práctica escolar responda a las nuevas éticas y estéticas emergentes en las sociedades multiletradas.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • IDIOMAS • MULTILETRAMIENTOS • MULTIMODALIDAD.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the implications of the new digital, epistemological base in language assessment processes. In order to do so, it is necessary to understand the ontological and epistemological changes occurring in post-typographic societies since such changes have altered notions such as language, text, and gender towards the vast array of multimodalities in today's meaning making processes. Such conceptual understanding allows us to refer to some of the specificities in language assessment in light of new social demands. The text concludes in favour of a deep review on the ways of teaching and assessing languages, be them native or foreign, so that contemporary education might respond to the new emerging ethics and aesthetics in multiliterate societies.

KEYWORDS ASSESSMENT • LANGUAGES • MULTILITERACIES • MULTIMODALITY.

With a shift away from an individual's personal typographical or text efforts into a digital and group effort, the focus is increasingly on "collectives" as the unit of production, competence, intelligence. Assessment in new literacies must therefore be similarly rethought.

(BURKE; HAMMETT, 2009, p. 4)

AS NOVAS ONTOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS DA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos, hoje, profundas transformações sociais decorrentes dos atuais processos de globalização somados ao surgimento de novas tecnologias da comunicação e informação. De uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados, processo este que

complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade.

Dentre os diversos campos do conhecimento engajados em compreender tais mudanças ontológicas e epistemológicas trazidas e/ou potencializadas pelas mídias digitais, este artigo se ancora nas recentes pesquisas sobre novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2012) e na discussão que estas trazem quanto à forma como a digitalidade dos novos tempos faz emergir um novo entendimento de língua/linguagem, texto, gênero, leitura, escrita e autoria, dentre outras particularidades do campo. Antes, porém, de nos debruçarmos nesses conceitos fundamentais, sobretudo para aqueles que pesquisam sobre estudos da linguagem ou atuam na formação docente de professores de línguas – seja materna ou estrangeira –, convém tratar brevemente das mudanças ontológicas e epistemológicas em seu sentido mais amplo.

Quando buscamos entender que mudanças são essas, parece-nos útil a discussão trazida por Knobel e Lankshear (2007) quanto ao sentido do “novo” nos novos letramentos emergentes na sociedade pós-tipográfica: simultaneamente às novas tecnologias (o *new technical stuff*, nas palavras dos autores), vemos emergir um novo ethos (o *new ethos stuff*) na medida em que o surgimento de aparatos digitais em substituição a aparatos analógicos coexiste com um novo entendimento de sujeito, de língua/linguagem e de processos de produção de sentidos.¹

¹ Do original *meaning making processes* (KRESS, 2003).

Assim é que as novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo (DUBOC, 2011) se fundamentam na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade. O Quadro 1 busca resumir algumas das categorias que marcam tais rupturas ontológicas e epistemológicas em dois paradigmas.

QUADRO 1 – Formas de ser, conhecer e agir em dois modelos de sociedade

| SOCIEDADE TIPOGRÁFICA (LETRAMENTO CONVENCIONAL) | SOCIEDADE PÓS-TIPOGRÁFICA (NOVOS LETRAMENTOS) |
|---|--|
| centralização concentração autoria individual esfera privada normatização | distribuição compartilhamento autoria colaborativa esfera pública experimentação |

Fonte: Duboc (2011, p. 14).

Em termos práticos, a aceção convencional de conhecimento e sujeito, fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, remonta ao modelo liberal-positivista de educação que “transmite” uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira direta e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar. Ao passo que a aceção pós-moderna de conhecimento e de sujeito tenta romper com a ideia de transmissão ao compreender o conhecimento como construção sociocultural. Nessa perspectiva, a produção de sentidos passa a ser compreendida sob o viés da colaboração, cujas significações devem ser mediadas pela escola.

O advento das novas tecnologias vem, portanto, potencializar a natureza mediada do saber já sinalizada por estudos socioconstrutivistas e incluir um elemento novo: o surgimento da chamada epistemologia do desempenho² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) ao priorizar a experimentação diante da ausência de modelos previamente definidos. Tais mudanças ontológicas e epistemológicas afetam sobremaneira toda e qualquer área do conhecimento. Por nos situarmos no campo dos estudos da linguagem, trataremos especificamente das implicações dessas macromudanças no que tange aos novos usos da linguagem, calcados agora em novas e complexas multisssemioses ou multimodalidades, conforme discutimos na seção subsequente.

² Do original *performance epistemology* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

AS MÚLTIPLAS SEMIOSES OU MODALIDADES DAS SOCIEDADES MULTILETRADAS

Ao cunharem o termo multiletramentos,³ o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), grupo de teóricos que se reuniu em 1996 para discutir o tema do letramento à luz do multilinguismo, do multiculturalismo e da multimodalidade, preocupava-se em problematizar um currículo pautado na marginalização linguístico-cultural de crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com os letramentos escolares. Assim é que, segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos.

Diante dessa ênfase à multiplicidade de sentidos e modos semióticos, torna-se premente refletir acerca das mudanças conceituais quanto ao entendimento que temos sobre linguagem, texto, leitura, escrita e autoria como pré-condição para a revisão de formas de ensinar e avaliar em contextos educacionais.

Nesse sentido, partindo da premissa de que a linguagem, quando transposta para um novo meio, passa a explorar os recursos expressivos por ele possibilitados (LIMA; DE GRANDE, 2013), vemos hoje uma rica e multifacetada maneira de produzir sentidos, em que diferentes modos semióticos se justapõem e se amalgamam, culminando em um novo entendimento do que constitui “texto”. Sob essa nova lógica, elencam-se, na perspectiva dos multiletramentos, modos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais, gestuais (COPE; KALANTZIS, 2000) como novos modos semióticos disponíveis, os quais inauguram, segundo Kress (2000, 2003), uma nova gramática textual, numa acepção de língua para além de seu entendimento como sistema de representação do real ou mera ferramenta de comunicação. Quanto aos novos

³ Do original *multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000).

papéis do sujeito-autor, vemos cada vez mais que este assume papel de designer, *bricoleur* e *jammer*, manipulando, justapondo, (re)mixando ou subvertendo de maneira inovadora os diferentes modos semióticos de que agora dispõe (LANKSHEAR; KNOBEL, 2004⁴ apud LARSON; MARSH, 2005).

O surgimento do texto multissemiótico ou multimodal aponta a emergência de novos gêneros discursivos no ciberespaço, tais como ciberpoema ou poema virtual/digital, miniconto, microconto ou nanoconto,⁵ *fanfics*,⁶ *fanclips*,⁷ *podcasts*, animações, *posts*, *twits*, para citar alguns. A figura abaixo ilustra um *site* voltado para a fruição e a criação de ciberpoemas para crianças.

4 LANKSHEAR, C.; KNOBEL M. *Planning pedagogy for i-node: some principles for pedagogical decision-making*, paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA, April 2004.

5 A respeito desse gênero, ver Spalding (2010).

6 Do inglês, ficção escrita por fãs.

7 Do inglês, videoclipes produzidos por fãs.

FIGURA 1 – Site voltado para o gênero ciberpoesia



Fonte: <www.ciberpoesia.com.br/zoom/>. Acesso em: 30 out. 2015.

Conforme é possível notar, a criança pode assumir o papel de sujeito-leitor, sujeito-autor ou, tal como cunhou Rojo (2013), sujeito *lautor* (aquele que lê e escreve de forma sincrônica), na medida em que diferentes graus de colaboração e experimentação são possibilitados (declamar, criar, completar, encadear, recompor, jogar, ver, desenhar). Quanto aos novos usos das linguagens, o pequeno internauta é convidado a adentrar o universo literário para além do uso da palavra escrita, lançando mão de uma gama de modos semióticos. Ao clicar no ciberpoema “Os dentes do jacaré”, por exemplo, pode-se ouvir, gravar, ver, ler e ainda interagir

com a animação de um jacaré que acena e mexe suas sobrance-lhas. Assim é que o poema significa em seu todo multissemiótico, para além do logocentrismo. Entendida por Kress (2010) como modo semiótico sociocultural, a imagem, um dos modos mais explorados nos novos gêneros discursivos da era digital, assume papel importantíssimo no processo de significação, estando muito além de seu tradicional entendimento como mera ilustração do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SANTAELLA; NÖTH, 2005).

Outros gêneros que vêm ganhando expressiva força nas diversas redes sociais são os remixes, os *mashups*⁸ e as paródias, compreendidos aqui como métodos, produtos e/ou processos de atividade semiótico-discursiva já existente em linguagens analógicas, mas que se revisitam em plena cultura digital, ganhando relevância por poderem constituir-se tanto como formas de entretenimento quanto como formas de participação cívica (BUZATO et al., 2013).

Ao tratar dessas novas manifestações de transtextualidade, Buzato et al. (2013) discutem semelhanças e diferenças entre estas quanto aos objetivos do autor-produtor, o efeito almejado, as operações referentes à forma e ao conteúdo e ainda seu traço identificador. Por delimitação de espaço e escopo, não convém aqui tratar de cada um desses gêneros, importando-nos, por ora, a identificação das competências, estratégias e habilidades ativadas pelo sujeito-autor (ou designer) nos usos criativos da linguagem nesse exercício de transtextualidade possibilitado pelos aparatos digitais. Para ilustrar essas manifestações transtextuais, apresentamos a seguir a versão “Que calor”, de autoria de Camilla Ellen, a qual recupera o texto-fonte “*Let it go*”, trilha sonora do filme *Frozen*.⁹

⁸ Segundo Buzato et al. (2013), ao passo que o remix se filia à obra original, o *mashup* combina elementos de duas ou mais fontes, podendo ou não retomar explicitamente características do original.

⁹ Filme de animação produzido pela Walt Disney Animation Studios (2013).

FIGURA 2 – Exemplo de remix reflexivo



Fonte: Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eZ3PjhUxFO8>>. Acesso em: 30 out. 2015.

Rotulada como “paródia do Frozen” nas redes sociais e vista por mais de dois milhões de internautas, interpretamos a referida versão como um remix reflexivo na medida em que, conforme Buzato *et al.* (2013), trata-se de uma (re)montagem que subverte o texto-fonte, preservando, porém, referências a ele. O remix reflexivo reinventa o texto-fonte, reverberando uma e outra característica do original, repetindo de modo bastante criativo sua forma e reelaborando seu conteúdo, num processo em que se “estiliza transformando” (BUZATO *et al.*, 2013).

Compartilhamos esses dois exemplos anteriores por acreditar que ambos ilustram bem as múltiplas semioses ou modalidades ativadas nos novos usos da linguagem em sociedades multiletradas. Até o momento, priorizamos um exercício genealógico mais amplo que levasse o leitor a compreender as mudanças ontológicas e epistemológicas que fundamentam os novos usos da linguagem, exercício este que se constitui pré-condição para o redesenho de ações pedagógicas e avaliativas. Não se pode alterar um *habitus* avaliativo sem se compreender tais mudanças. A educação

linguística, seja materna ou estrangeira, não pode negligenciar esses novos usos, mas deve levá-los para dentro da sala de aula e, sobretudo, repensar suas escolhas teórico-metodológicas no redesenho de práticas de ensino e avaliação, conforme discutimos na seção subsequente.

REVISITANDO O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Diante da emergência desses novos textos e gêneros discursivos, cujos processos de significação operam sob a lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação, quais são as implicações para o professor de línguas, seja materna ou estrangeira, quanto ao ensino e à avaliação da aprendizagem? Para além da mera substituição de aparatos tecnológicos, tem-se aqui a necessidade premente de revisar teorias da linguagem de modo que as especificidades do campo possam contemplar as diversas semioses ou modos usados nessas novas mídias digitais, obrigando, inclusive, que tomemos um viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos. Parece-nos, pois, fundamental recuperar ou visitar contribuições advindas de estudos sobre linguagem, de um lado, e de estudos em avaliação educacional, de outro, a fim de que nossas formas de ensinar e avaliar línguas possam melhor responder às demandas contemporâneas.

Das contribuições de estudos sobre a linguagem, a perspectiva sociocultural do final do século XX ainda nos parece bastante pertinente, merecendo ser repensada sob a ótica pós-tipográfica. A nosso ver, estudos voltados para os letramentos ou multiletramentos constituem uma linha de pesquisa pertinente na medida em que atualizam a abordagem sociocultural já presente em documentos reguladores da educação linguística na educação básica brasileira à luz das especificidades da sociedade pós-tipográfica. Segundo releitura de Rojo (2013), a teoria bakhtiniana, por exemplo, tem seu lugar ao sol ainda que tenha sido arquitetada em tempos analógicos, sendo-nos bastante atual e apropriada para

pensarmos questões como composição e estilo textuais: se o estilo, segundo o modelo bakhtiniano de gênero, pautava-se estritamente na unidade linguística, hoje, conforme revisão de Rojo (2013), passaríamos a falar em unidades semióticas mais diversas e complexas.

O Quadro 2 organiza algumas categorias imprescindíveis para o campo dos estudos da linguagem de modo a compará-las em dois modelos de sociedade. Naturalmente, embora inscritos na era digital, convivemos com mídias impressas. Assim é que o quadro não apresenta os elementos elencados à direita como substitutos dos elementos à esquerda, mas sim como elementos que se tornaram potencialmente mais visíveis, fundamentando, inclusive, uma nova base epistemológica na atualidade.

QUADRO 2 - Mudanças conceituais no campo da linguagem

| | SOCIEDADE TIPOGRÁFICA | SOCIEDADE PÓS-TIPOGRÁFICA |
|-------------------------|--|---|
| LINGUAGEM | código | prática social |
| SENTIDO | "pronto" no texto | advém da relação leitor-texto |
| TEXTO | linear, estável, monomodal | alinear, dinâmico, multimodal |
| LEITOR | passivo | protagonista (<i>leitor</i> = leitor + autor) |
| ESCRITA | individual, normativa, "pura", privada | colaborativa, performativa, híbrida, pública |
| ESTÉTICA TEXTUAL | linguística | multissemiótica |

Fonte: Elaboração da autora.

Em termos práticos, que implicações tais mudanças conceituais trazem para o professor de línguas? A visibilidade das categorias elencadas à direita traz a necessidade de pensar o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdos linguístico-discursivos. O aluno hoje participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais. Ou seja, o

ensino de línguas na contemporaneidade não pode mais restringir-se ao estudo de aspectos léxico-gramaticais ou voltar-se essencialmente para o texto impresso; é necessário que o professor de línguas amplie seu escopo de atuação de modo a incluir as múltiplas semioses ou modalidades disponíveis nessas mídias digitais.

Quanto às contribuições advindas das pesquisas em avaliação educacional, convém recuperar a discussão fértil das últimas décadas do século XX, momento em que importantes agentes do campo educacional brasileiro travam um discurso de denúncia (SOUSA, 1995) quanto às limitações de uma acepção de avaliação ainda pautada na mensuração de conteúdos curriculares objetivos, estáveis e universais. Assim é que, partindo de contribuições da sociologia, antropologia e teoria crítica (LUDKE, 2002), o campo da avaliação educacional começa a se descolar de sua herança fabril,¹⁰ em que se primava pela padronização de conteúdos e procedimentos com vistas à garantia de eficiência e produtividade¹¹ no ambiente escolar, muito similar ao modelo fordista (SHEPARD, 2000).

Em termos práticos, a concepção formativa de avaliação da aprendizagem posta ao final do século XX, somada à legitimidade da natureza subjetiva e heterogênea da construção do saber, inaugura novos conteúdos, propósitos e modalidades avaliativas. No que diz respeito aos conteúdos, a avaliação da aprendizagem de línguas passa a considerar conteúdos menos objetivos e estáveis (em geral, restritos ao uso “correto” da língua ou à acepção de leitura como mera decodificação) ao legitimar a multiplicidade de sentidos em exercícios de interpretação textual, por exemplo, ou mesmo o uso contextualizado e situado da língua. Quanto aos propósitos, passa-se a “avaliar para conhecer” em vez de “examinar para excluir”, nos termos de Álvarez Méndez (2002), concepção avaliativa que vem prevalecendo nos diversos documentos reguladores da educação básica. Tal preocupação formativa nos leva a modalidades alternativas de avaliação que passam a priorizar o processo em detrimento do produto. Assim é que no fervor do final do século XX, em que teorias socioculturais influenciam sobremaneira o currículo

10 Segundo Vianna (1995), a avaliação educacional herdou três elementos essenciais do gerenciamento industrial tipicamente postos nos primeiros trinta anos do século XX, a saber, a sistematização, a padronização e a eficiência.

11 Trata-se, segundo Shepard (2000), da chamada teoria da eficiência social (do original, *social efficiency movement*).

escolar brasileiro, a prova escrita, sempre no pedestal, como instrumento avaliativo por excelência, passa a conviver com o desenvolvimento de projetos e portfólios como modalidades avaliativas menos verticalizadas e centralizadoras (VIEIRA, 2002; VILLAS-BOAS, 2005), os quais primavam pela centralidade do aluno.

Diante dessas considerações, conclui-se que a trajetória dos estudos em avaliação educacional ao longo do século XX caminhou a contento das mudanças paradigmáticas: de uma acepção moderna de conhecimento, língua e sujeito, calçada, *grosso modo*, na centralidade, na objetividade e na norma, a concepção de avaliação da aprendizagem, em particular, culmina nas últimas décadas do século XX no reconhecimento da mediação, da subjetividade e da experiência nos processos de significação postos nas relações humanas. E quanto ao século XXI, marcado, sobretudo, pela intensificação dos processos de globalização e pelo advento das mídias digitais? Como esses fenômenos mais recentes afetam concepções e práticas avaliativas?

Em outro momento (DUBOC, 2011), debruçamo-nos sobre essa questão no intuito de sinalizar que as discussões postas pelos multiletramentos não rompem com as contribuições já desenhadas ao final do século XX, mas as revisitam a contento de demandas recentes. Assim é que a ênfase ainda tímida conferida à mediação nos processos avaliativos (por meio, por exemplo, da valorização de trabalhos ou projetos em grupos) ganha expressiva força na medida em que colaboração, distribuição, compartilhamento e experimentação (conforme elencado no Quadro 2) passam a fundamentar uma nova base epistemológica. Dito de outra forma, a prática avaliativa atual deve caracterizar-se como prática distribuída, colaborativa, situada e negociada:

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a idéia

de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem. (DUBOC, 2007, p. 109-110)

É, portanto, o coletivo tomado como unidade de produção (BURKE; HAMMETT, 2009) que redefinirá as práticas pedagógicas e avaliativas das sociedades contemporâneas, um coletivo de dimensões temporais e espaciais sem precedentes na medida em que se estabelece no público e dinâmico ciberespaço.

Essa ênfase que se imprime à ideia de coletivo é um dos pontos discutidos por teóricos voltados para os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos (BURKE; HAMMETT, 2009; DUBOC, 2007, 2009, 2011, 2014, no prelo; KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003; KLENNER; SANDRETTO, 2011, para citar alguns), os quais vêm mais recentemente discutindo a questão da avaliação da aprendizagem à luz de tais estudos. Kalantzis, Cope e Harvey (2003), por exemplo, afirmam ser necessário pensar em práticas avaliativas que priorizem o desempenho em tarefas multimodais, o planejamento e a conclusão de projetos e o trabalho colaborativo. Burke e Hammett (2009) já trazem uma perspectiva mais focada nas novas tecnologias ao afirmarem que dos novos letramentos emerge a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de manipular e criar remixes e textos e de interpretar criticamente as ideias e as autorias compartilhadas que circulam nas redes sociais. Em tom similar, Bearne (2009) afirma que a avaliação de trabalhos multimodais deve se voltar para construções e desempenhos múltiplos no uso de modos semióticos variados, como música, áudio, imagem em movimento, bricolagens com diferentes tipos textuais, além da capacidade do aluno de usar de maneira situada e criativa diferentes cores, padrões, texturas, formatos, espaços, perspectivas e enquadramentos, expressões e gestos. Ou seja, um professor de línguas que solicite aos alunos a criação de um simples vídeo como parte de um projeto colaborativo, por exemplo, deveria, *a priori*, avaliar não apenas aspectos linguísticos como usualmente temos feito, mas também todos esses aspectos listados por Bearne (2009), os quais estão muito mais

relacionados à ideia de design no intuito de legitimar o papel do aluno como ativo designer ou *bricoleur* nas práticas letradas em contextos digitais.

No intuito de aproximar teorias e práticas, corroborando a relação dialética que se estabelece entre estas, a seção subsequente recupera os dois exemplos de novos gêneros discursivos trazidos anteriormente, tomando-os como ponto de partida para um possível redesenho de uma prática avaliativa que considere as novas éticas e estéticas postas nas sociedades multiletradas.

POR UMA PRÁXIS AVALIATIVA DAS NOVAS ÉTICAS E ESTÉTICAS EMERGENTES

Ao tratar de uma pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) pontua a emergência de novas estéticas e uma nova ética: novas estéticas na medida em que se pluralizam valores e gostos, pulverizando a ideia mesma do belo nesses novos usos da linguagem; e uma nova ética, na medida em que do conhecimento distribuído e compartilhado emerge a necessidade de refletir criticamente a questão da propriedade intelectual, do direito autoral, do dilema do plágio. Somada às dimensões estética e ética, pensamos ser também fundamental abordar uma dimensão estratégica para dar conta da nova base epistemológica das sociedades contemporâneas.

Partindo dessas considerações, podemos, então, esboçar um novo *habitus avaliativo* à luz das dimensões estética, ética e estratégica. Assim é que a avaliação da aprendizagem de línguas na perspectiva dos multiletramentos abarcaria, por exemplo, a avaliação das habilidades conforme organizamos no Quadro 3.

QUADRO 3 – Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta

| DIMENSÃO ESTÉTICA | DIMENSÃO ÉTICA | DIMENSÃO ESTRATÉGICA |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa.• Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo.• Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais).• Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens.• Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico. | <ul style="list-style-type: none">• Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista.• Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais.• Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos.• Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral.• Habilidade de elaborar citações e referências.• Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa. | <ul style="list-style-type: none">• Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais).• Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos.• Habilidade de trabalhar de forma colaborativa.• Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos. |

Fonte: Elaboração da autora.

Para ilustrar uma prática avaliativa à luz dessas três dimensões, tomemos como exemplo o trabalho com o gênero ciberpoema, partindo da premissa de que a ciberpoesia ou poesia digital poderá ser uma grande aliada na retomada do papel do texto literário na educação linguística como momento de fruição, de encantamento, de imaginação. Desse modo, o professor do ensino fundamental poderá, por exemplo, revisar as características do gênero poema e apresentar o novo gênero discursivo aos alunos – no caso, a ciberpoesia – a fim de propor um exercício de comparação e contraste quanto às formas composicionais e o estilo previstos em um poema impresso e monomodal e um poema digital e multimodal. Feita essa exploração metalinguística, os alunos poderiam desenvolver um processo de escrita no qual criariam um ciberpoema segundo os critérios e procedimentos previamente aprendidos e negociados. Ao final da produção, o professor poderá avaliar, por exemplo, se o aluno demonstra capacidade de: i. usar diferentes semioses ou modalidades em seu ciberpoema (no caso, modos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais ou gestuais a depender do que o *site* ou plataforma permite); ii. identificar os diferentes gostos que emergem das escolhas multissemióticas de seus colegas (uns preferirão modos visuais, outros modos sonoros) e discutir as implicações de tais escolhas (que efeito o poema X possui ao lançar mão de modos visuais; que efeito o poema Y possui ao se valer de modos sonoros; que efeitos teríamos caso

tivéssemos usado apenas o modo linguístico e assim por diante); iii. interpretar diferentes pontos de vista que emergem da escolha temática na produção de cada ciberpoema; iv. colaborar no caso de um trabalho em duplas ou em grupos; v. experimentar livremente as possibilidades de combinação e justaposição de modos semióticos com autonomia e criatividade, dentre outros.

Já no que diz respeito ao gênero remix, tão difundido em redes sociais, em vez de condenar esses novos usos da linguagem, o professor de línguas poderá valer-se dessas apropriações discursivas para trabalhar conteúdos que podem ser bastante significativos para alunos do ensino médio, por exemplo. O remix reflexivo “Que calor”, mencionado anteriormente, favorece um trabalho para além da aprendizagem de aspectos linguísticos propriamente ditos ao possibilitar que sejam ensinadas e avaliadas muitas habilidades em suas dimensões estética, ética e estratégica.

Do ponto de vista estético, o remix em questão faz pouco uso de modos semióticos (no caso, o modo linguístico por meio da letra da música; o modo visual, por meio do uso do vídeo; o modo sonoro, por meio da melodia da música). De todo modo, há aqui dois exercícios de comparação e contraste bastante ricos, pautados na noção de intertextualidade: primeiramente, a comparação entre as letras da música do texto-fonte e do remix; em segundo lugar, a resignificação do próprio vídeo, na medida em que, originalmente, a personagem de *Frozen* vive em um território gélido, daí o constante tom de azul e branco do filme original, em contraste com o tom predominantemente avermelhado da versão do remix, cujas cenas flamejantes dialogam diretamente com a letra do remix “Que calor” em consequência do uso da técnica de reversão de cores pelo sujeito que a resignificou, fazendo com que muitas vezes nos esqueçamos que se trata de um remix. Assim, ao trabalhar com gêneros como o remix na sala de aula de línguas (materna ou estrangeira), o professor poderá avaliar a capacidade do aluno de usar diversos modos semióticos de maneira coerente às suas significações, o que implica avaliar se o aluno é capaz de criar uma nova letra de música que dialogue com os modos visual e sonoro.

Ainda do ponto de vista estético, é fundamental que se avalie a capacidade do aluno de manipular a língua no processo de recriação da letra da música, na medida em que o aluno-compositor lança-se no desafio de pensar questões voltadas para a métrica (no caso, a extensão das estrofes), bem como a articulação das rimas e a criação de um bom refrão.

No que diz respeito à dimensão ética, esta nos parece muito pertinente no trabalho com remix já que possibilita discutirmos, durante as aulas de línguas, os limites entre gêneros discursivos legítimos (como remix, *mashup*, paródia) e a problemática questão do plágio, convidando os alunos a refletirem criticamente sobre questões de propriedade e autoria. A pertinência da questão passa a ser justificada na própria empreitada em que nos envolvemos ao tentar buscar o texto-fonte do remix “Que calor”. Em um primeiro momento, depreendemos que, do ponto de vista do modo linguístico (no caso, a letra da música), o remix brasileiro faz referência à letra original “*Let it go*” quanto à sua forma, e não ao conteúdo, uma vez que mantém a mesma melodia (aliás, na belíssima e afinada voz da adolescente brasileira). No entanto, quando buscamos o texto-fonte do modo visual (no caso, a cena das chamas flamejantes por meio da técnica da reversão de cores), este não é de autoria de Camilla Ellen, tampouco se trata de cenas do filme original *Frozen*. Assim, a quem creditar a autoria do modo visual utilizado no remix “Que calor”? A questão da propriedade intelectual ou autoria é tão complexa na contemporaneidade que aqui adentramos numa trama de intertextos. Ao buscar os textos-fontes dos modos semióticos utilizados pela adolescente brasileira, deparamos com descobertas interessantes: do texto-fonte “*Let it go*”, parte da trilha sonora do filme *Frozen*, encontramos um remix anterior intitulado “*Let'em burn*”,¹² cujo modo visual é exatamente o mesmo utilizado no remix brasileiro “Que calor”.

Assim, quando se analisa a forma do modo linguístico (qual seja, a letra da música), ambos os remixes recuperam a melodia do texto-fonte; do ponto de vista do conteúdo do modo linguístico, embora haja proximidade semântica entre o “calor” do remix brasileiro e o “queimar” (*burn*, em inglês)

12 Remix cantado por Mo Mo O'Brien, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=BikI9-OPPmA>. Acesso em: 30 out 2015.

do remix em inglês, em nossa leitura, ambas as letras trazem temáticas distintas: ao passo que a letra da música de Camilla Ellen trata do problema das altas temperaturas do Rio de Janeiro em um viés crítico, interpretamos que a letra da música de “*Le’em burn*” fala sobre o tema da liberdade. Do ponto de vista semântico, o remix brasileiro chama-nos a atenção por ressignificar o texto-fonte de modo contextualizado com extrema criatividade, trazendo à tona um problema social e político ao tratar das dificuldades de brasileiros ao enfrentarem um calor de 40 graus em plena crise energética (“Liguei o ar / chegou a conta, como vou pagar / O jeito é 40 graus aguentar”). Diante dessa complexa teia de significações em remixes como este, o professor de línguas poderá avaliar, por exemplo, se o aluno é capaz de: i. identificar tais inter/transtextualidades; ii. creditar tais inter/transtextualidades, mostrando uma postura ética quanto à propriedade autoral; iii. identificar e interpretar diferentes temáticas e pontos de vista nos vários remixes de um mesmo texto-fonte. Quanto à dimensão estratégica, recupera-se, aqui, a necessidade de avaliar a capacidade de distribuição, colaboração, compartilhamento e experimentação conforme já discutido anteriormente quando tratamos do ciberpoema.

O extenso espaço dispendido neste artigo ao remix, em particular, justifica-se pelo fato de que este constitui um gênero em que as ferramentas tecnológicas ativadas pelo sujeito-produtor são usadas de maneira pronta e para audiências autênticas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008¹³ apud BUZATO et al., 2013), práticas estas, segundo Buzato et al. (2013, p. 1215) ocorridas:

[s]ob condições em que apoio, experiência e feedback estão disponíveis a qualquer momento e em qualquer lugar – práticas em que isso é construtivo em vez de punitivo, em que se reconhece que os avanços se dão em “níveis”, como num jogo, e não como tudo ou nada, tal qual em provas de aprovação ou reprovação.

Pensar a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade,

13 LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 54, n. 1, p. 22-33, 2008.

objetividade e homogeneidade. Para fazer jus à ideia mesma de epistemologia do desempenho, se hoje nossos alunos produzem sentidos e utilizam as diversas linguagens na ausência de modelos previamente definidos, este artigo não poderia partir da prévia determinação de descritores, cabendo a cada professor desenhá-los a contento de sua realidade local e coerentemente com a proposta curricular que orienta sua práxis pedagógica.

Ponderação similar parece oportuna quando pensamos quais habilidades ou dimensões priorizar nos momentos avaliativos na medida em que o professor, a depender do gênero discursivo trabalhado, poderá priorizar a avaliação de elementos estéticos em detrimento das outras dimensões. Em outros trabalhos, outras dimensões seriam priorizadas na avaliação do desempenho dos alunos, não havendo a necessidade de dar conta de todas em uma única tarefa.

Nesse sentido, o Quadro 3, que resume algumas das habilidades a serem avaliadas considerando-se as dimensões estética, ética e estratégica, não pretende apresentar uma proposta estática e homogeneizante, tratando-se apenas de um esboço que elenca aqui e acolá algumas das habilidades que merecem ser pensadas no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, na prática avaliativa. Convém, também, ressaltar a natureza interdisciplinar dessas habilidades hoje fundamentais na medida em que independem do componente curricular, o que torna cada disciplina corresponsável pela formação de sujeitos que sejam capazes de engajar-se ativa, autônoma e criticamente nas diversas práticas sociais em que se inserem.

Quanto às modalidades que melhor responderiam à avaliação de tais habilidades, acreditamos poder nos valer dos instrumentos avaliativos já discutidos na literatura, desde uma prova escrita (por que não?) até o uso de plataformas virtuais partindo-se da premissa de que eventuais limitações de certos instrumentos avaliativos não se encontram no instrumento em si, mas no uso que se faz dele (DUBOC, no prelo).

Embora não discuta as especificidades da era digital e suas implicações para o campo da avaliação, Vasconcellos (2003), há mais de dez anos, já sinalizava a necessidade de

superarmos a primazia da avaliação cognitiva ao resgatar-mos aspectos de ordem socioafetiva, tão relevantes na esfera escolar, uma vez que nela reside um jogo constante de valores, hábitos, atitudes. A recuperação das contribuições de Vasconcellos (2003) neste momento parece-me muito pertinente se considerarmos a natureza complexa e multifacetada desses aspectos socioafetivos nos dias atuais, equivalendo, de certo modo, às dimensões ética e estratégica aqui propostas com as devidas expansões segundo demandas contemporâneas.

Por fim, uma palavra acerca da ausência de tecnologias no espaço escolar, uma vez que esta constitui uma realidade em muitos contextos educacionais brasileiros carentes de boa infraestrutura e recursos didáticos. Partindo da premissa quanto à emergência de uma nova base epistemológica fundamentada na colaboração, na distribuição, no compartilhamento e na experimentação, este artigo advoga em favor de práticas avaliativas mais horizontais e situadas com ou sem o uso de novas tecnologias digitais na sala de aula (DUBOC, 2011). Não há aqui nem o vislumbamento míope de pensar ações pedagógicas altamente dependentes das novas tecnologias, tampouco a ingenuidade de negligenciar a legitimidade dessas mudanças no espaço escolar e a forma como afetam nosso *habitus* avaliativo. Parece-nos, pois, fundamental que o professor compreenda a nova base epistemológica e a maneira como esta altera nossa maneira de significar. A esse respeito, diz Rowsell (2009, p. 109):

Admittedly, all of our students do not have access to such programs, but the fact is that most people today use these programs to produce texts. Many students will not have access to such programs and software, but the key point is that our communicational landscape is made with these programs in mind and, as such, they control our meaning-making epistemologies and need to be accounted for in our assessment measures.¹⁴

14 Tradução livre: "Sem dúvida, nem todos os nossos alunos possuem acesso a tecnologias, mas o fato é que a maioria das pessoas as utiliza na produção de textos. Muitos alunos não têm acesso a programas e *softwares*, mas o ponto crucial é que o cenário da comunicação já se insere nessa digitalidade, controlando a base epistemológica dos atuais processos de significação, o que deve ser levado em conta nos processos de avaliação".

A educação que se pretende relevante precisa valorizar e legitimar as multissemoses ou multimodalidades presentes em práticas de letramentos não escolares desenvolvidas por crianças e adolescentes em espaços outros que não o escolar. Legitimar essas multissemoses no espaço escolar é premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas, como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEARNE, E. Assessing multimodal texts. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.
- BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.
- BUZATO, M. E. K.; SILVA, D. P.; COSER, D. S.; BARROS, N. N.; SACHS, R. S. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Language assessment and the new literacy studies. *Lenguaje*, Colombia, v. 36, n. 2, p. 159-178, 2009.
- _____. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 18, p. 9-28, 2011.
- _____. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 21-47.

_____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas*. (No prelo).

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education*, v. 10, n. 1, p. 15-26, Mar. 2003.

KLENNER, S.; SANDRETTO, S. *Planting seeds: embedding critical literacy into your classroom programme*. New Zealand: NZCER, 2011.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about Language. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 337-340, 2000.

_____. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University, 2003.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage, 2005.

LIMA, M. B.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

LUDKE, H. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROWSSELL, J. My life on Facebook: assessing the art of online social networking. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. New York: Peter Lang, 2009.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, v. 29, n. 7, p. 1-14, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SPALDING, M. O hiperconto e a literatura digital. *Digestivo Cultural*, 8 abr. 2010. Disponível em: <www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital>. Acesso em: 18 dez. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002.

VILLAS-BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
anaduboc@usp.br

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015