

# REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LE NO VIÉS DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

Andriza Pujol de Avila<sup>1</sup>

*RESUMEN: Cada vez más la responsabilidad del fracaso de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje recae sobre el profesor, que se encuentra a merced de orientación externa cuanto a su práctica docente. Esta falta de autonomía tiene influido en el proceso de evaluación del aprendizaje que, de modo general, no contempla su finalidad. De esta manera, se hace necesario pensar en la emancipación docente y en la construcción de su rol social durante la formación de profesores. Así, este trabajo tiene el objetivo de presentar una revisión de la Teoría Holística da Atividade y proponer algunas reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje en lengua extranjera en el bias de esta teoría.*

*PALABRAS CLAVE: Evaluación del aprendizaje; Lengua extranjera; THA.*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O profissional professor tem sido cada vez mais cobrado pela sociedade, que atribui aos professores toda a responsabilidade quanto ao fracasso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Paralelo a isso se percebe que os professores, muitas vezes, têm assumido realmente essa responsabilidade, acreditando que suas aulas devem ser motivadoras e dinâmicas para conquistar os alunos, de modo que os mesmos aprendam e desejem estar na escola. Incorporado dessa responsabilidade e a mercê das orientações de gestores, de pais e até mesmo de alunos, o professor acaba por ministrar as suas aulas com um mínimo de autonomia, que se restringe, muitas vezes, apenas a questões práticas em sala de aula.

Essa postura de aceitação por parte do professor reflete na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de avaliação da aprendizagem, que de modo geral não contempla a sua verdadeira finalidade e acaba sendo realizada apenas com o intuito de examinar o que aluno não sabe e classificá-lo numericamente por meio de notas.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria; bolsista CAPES. E-mail: andrizatutora@yahoo.com.br

Considerando essas colocações, acredita-se que seja necessário mudar essa concepção, e essa mudança perpassa a formação de professores. Neste sentido, a Teoria Holística da Atividade, a qual trata da formação docente, vem se firmando como uma alternativa recente para construir uma abordagem de ensinar com base na adoção de práticas estruturadas e cientificamente embasadas (LIMA, 2009). Assim, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma revisão da Teoria Holística da Atividade (RICHTER 2004, 2006, 2008) e propor algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em LE no viés desta teoria.

## 2. TEORIA HOLISTICA DA ATIVIDADE

A Teoria Holística da Atividade (THA) é uma proposta de formação docente originária de um contexto de formação de professores como uma forma de responder ao problema do distanciamento entre o discurso e a conduta dos profissionais da educação. É este problema da contradição entre o dizer e o proceder, denominado *akrasia*, que permeia essa iniciativa para-acadêmica (RICHTER, 2006). Segundo o autor (2005), os modelos tradicionais de formação continuada de professores, que privilegiam o objetivo de “ensinar a refletir”, se esquecem de que apenas incorporar formas reflexivas de se pronunciar sobre questões didáticas nem sempre altera a prática destes profissionais, que, em geral, permanece tradicional e baseada no modelo pelo qual estes receberam a sua formação. Neste sentido, acredita-se que a mudança só acontece quando, de forma voluntária, o professor modifica a própria ação, “é pela mudança no agir que se espera um efeito-rebote em termos de novos valores e novos conceitos teórico-práticos”. (LIMA, 2009).

A Teoria Holística da Atividade tem sustentação nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, precisamente na segunda fase discutida por Leontiev. No entanto, a THA amplia seu horizonte ao negar-se a abordar a atividade social e o assujeitamento de forma restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais. Essa é a razão pela qual a teoria recebe o nome de “holística”. A THA parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional.

Em um primeiro momento, esta teoria aperfeiçoa a Teoria da Atividade anexando à sua base teórica uma tríade comportamental: pensar, agir e sentir. Paz (2006) acredita que somente a dimensão holística da formação é capaz de reconstruir criticamente a vida profissional docente, levantando índices diretos e indiretos de seu pensar (crenças e saberes), sentir (sentimentos e valores) e agir (atitudes e práticas), enquadrando-os na relação complexa de ser professor.

Em um segundo momento, a THA começa a considerar duas proposições essenciais: a primazia do papel social sobre o sujeito discursivo e a sistemicidade da atividade humana. O conceito de papel social abordado por Richter (2008) se refere ao que cabe a cada um fazer de acordo com suas atribuições, em um determinado contexto, e está voltado a construção da identidade profissional. Neste sentido, o autor menciona:

Papéis - relaciona-se com a divisão de trabalho e estipula o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos) fazer, saber-crer, valorar, sentir, como e quando. Relaciona-se também ao processo identitário, já que ancora a auto-imagem social e o jogo de imagens recíprocas, o valor-prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social que o cliente vem a obter (ou assim supostamente) em virtude da intervenção do profissional (2008, p.52).

Para melhor situar essa ideia de papel, é necessário mencionar o discernimento apresentado por Richter (2008) entre profissão emancipada e profissão não emancipada. Nas profissões emancipadas são resguardados os seus direitos jurídicos, por meio de Resoluções, Código de Ética, entre outro. Esse resguardo legal valida os alcances e os limites de atuação dos profissionais da área. De acordo com Motta (2009), essa demarcação do domínio permite a contratante e contratado vislumbrar o que faz parte das obrigações seja de um ou de outro lado. Essa rede de proteção que envolve as profissões emancipadas permite ao profissional assumir e fazer valer seu papel diante de si e da sociedade. Para Richter (2008), a endogenia das profissões emancipadas se desdobra em efeitos discursivos de prestígio, legitimidade e verdade.

Em contrapartida a este cenário de endogenia, estão às profissões não emancipadas, ou conforme se refere o autor, (semi) profissões. Estas sem respaldo social e legal especificamente demarcado não oferecem resguardo ao profissional que [...] *dado o caráter exógeno, não-emancipado de sua (semi) profissão, é levado a exercê-la num espaço social atravessado por paradoxos e contradições, povoado de vozes estranhas ao próprio profissional [...]* (RICHTER, 2008, p. 71).

Neste cenário encontram-se os profissionais das licenciaturas<sup>2</sup> onde o insucesso do processo de ensino e aprendizagem é considerado unicamente do profissional-professor. Esta realidade compromete a autoimagem do professor (MOTTA, 2009) e dificulta a construção de um perfil identitário. Devido ao caráter exógeno de sua profissão o professor passa a exercê-la de acordo com um discurso externo repleto de contradições e incertezas.

De acordo com Richter (2008), a relação professor – aluno enquanto contrato *tout court*, consiste numa convenção em que os participantes contraem obrigações recíprocas, porém trata-se de uma convenção implícita – *que, paradoxalmente, só revela o caráter contratual no preciso instante em que é rompida* (2008, p.09). Conforme menciona o autor, o maior impasse nessa contratualidade está na “zona de incerteza” em ambos os lados:

cada parte do contrato emprega essa margem de imprevisibilidade para exercer um controle sobre a outra, manipulando-a a seu favor, o que dificulta a convergência dos esforços em direção ao objetivo de consenso- a aprendizagem da língua- alvo. (2008, p. 10)

Assim, acaba por acontecer um “jogo de empurra”, onde professor e aluno medem forças entre si causando um enorme prejuízo para o ensino e aprendizagem.

Em profissões emancipadas o contrato de trabalho é bem diferente, as partes envolvidas têm clara definição dos seus “direitos e deveres” em relação ao contrato que assumem, não podendo ser cobrado de um ou de outro aquilo que não está previamente estabelecido e reconhecido socialmente. Conforme aponta Richter (2008, p. 11-12),

---

<sup>2</sup> Exceto a Educação Física-ver Richter (2008).

segundo o senso comum: a) o professor ao mesmo tempo sabe e não sabe, pode e não pode - não tendo assim, um lugar social onde se inserir e modelos de competência com quem se identificar; b) ele é a priori o responsável pelos fracassos, até prova em contrário; c) invertendo o caso dos emancipados, o professor entra em cena para corresponder aos meios e não aos fins [...] – o que constitui os desvios aos meios [...]; d) seu trabalho poderia em princípio ser feito por qualquer um que apenas se dispusesse a fazê-lo [...] - o que [...] a grosso modo nivela profissional e leigo.

Ao professor lhe falta um lugar próprio, um perfil profissional bem definido e um discurso endógeno que auxilie na construção de uma imagem identitária. Para Richter (2008), os professores estão desprovidos de práticas constitutivas (valores e lugar social próprios), práticas articulativas (relações ético-profissionais entre pares e entre profissionais e terceiros) e práticas exercitivas (competências privativas e limitadas para a consecução dos benefícios sociais juridicamente previstos e amparados) que normatizem e organizem o seu dever-ser.

A segunda proposição apresentada na THA se refere à sistematicidade da atividade humana. Pode-se dizer que as relações entre comunidade, regras e divisão de trabalho podem diferir dependendo de estarem associadas a uma profissão emancipada ou a uma não-emancipada (LIMA, 2010). Segundo Richter (2008), os sistemas endógenos são mais organizados e, por isso, mais capazes de defender tais elementos de interferência externa – do entorno social.

Os sistemas endógenos são aqueles com respaldo jurídico, que desfrutam de um Código de Ética que defende e assegura seus direitos e deveres. Estas características garantem a valorização de seus profissionais perante a sociedade e a si mesmo, lhes dando sustentação para se “defender” e/ou escolher e aceitar o que falam os discursos alheios. (LIMA, 2010).

Os sistemas exógenos não desfrutam dessas garantias, ao contrário, estão expostos ao discurso de terceiros. Como exemplo dessa disparidade entre sistemas, um nutricionista (profissão emancipada, sistema endógeno) não aceitará que um leigo venha a prescrever dietas, simplesmente porque acha que sabe o que se deve ou não comer para emagrecer, e tão pouco será responsabilizado pelo fracasso (não emagrecimento, por exemplo) de um cliente que não cumpriu rigorosamente a dieta prescrita. Caso que não

acontece com o professor de línguas (profissão não-emancipada, sistema exógeno): simplesmente por que alguém morou no exterior, na Alemanha, por exemplo, está “apto” a dar aulas de alemão, mesmo não tendo formação superior adequada. A falta de respaldo jurídico e normatização tornam possíveis este tipo de situação.

Richter (2008) sustenta suas considerações a partir da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, a qual lhe permite concluir que *quanto mais organizado um sistema de atividade, mais distantes tenderão a ser as ‘vozes’ (enunciadores) das comunidades interna e externa.* (2008, p. 34).

A partir das considerações do autor na THA, é possível dar-se conta da realidade na qual se encontra a classe professoral. É neste sentido, que na seção seguinte, serão feitas considerações sobre avaliação e propostas algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira-LE no viés desta teoria.

### **3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação é uma parte do processo de ensino aprendizagem, portanto só tem sentido como elemento deste processo (MELCHIOR, 1998). É como parte integrante do processo de ensino aprendizagem que a avaliação deve ser realizada, para tanto é preciso que exista uma relação entre os objetivos propostos e a forma como a avaliação será realizada, ou seja, deve haver uma coerência e adequabilidade entre o que foi trabalhado em sala de aula e aquilo que será avaliado.

Conforme menciona Melchior, *a avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua atuação no processo de ensino aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessária* (1998, p. 41). Neste sentido, a avaliação deve ser um mecanismo regulador da prática educativa que serve como base para tomada de decisões. Nas palavras de Luckesi (2006) *avaliar é diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação.*

A avaliação precisa ser vista como uma forma de se detectar o andamento da aprendizagem, para que então a partir desta verificação sejam direcionadas as práticas educativas, de modo a contribuir com o avanço do aluno no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, nas escolas, de modo geral, as práticas avaliativas em LE têm caráter examinativo e classificatório e não cumprem a função de analisar o desenvolvimento global do aluno. Assim, na seção seguinte, tem-se o intuito de propor algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em LE no viés da THA.

#### **4. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

As considerações aqui realizadas não mencionam esta ou aquela escola e seus professores. Trata-se de forma geral da realidade da avaliação em LE nas escolas, cenário este bem conhecido de professores e pesquisadores da área.

1º) No que tange a avaliação da aprendizagem em LE é possível perceber o hiato entre o discurso e a conduta. O professor direciona o seu discurso de maneira que ele seja coerente com aquilo que lhe é solicitado (ou conforme deveria ser feito), mas na sua prática docente age diferente. Existe uma contradição entre o dizer e o proceder (Richter, 2006). Um exemplo disto é a utilização de mecanismos de avaliação apenas para verificar o que o aluno aprendeu, as ações avaliativas são dissociadas da proposta pedagógica, onde na maioria das vezes, a avaliação é proposta com o sentido de auxiliar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, e o que se vê são ações de verificação da aprendizagem que pouco (ou não) auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem.

Realiza-se as avaliações, atribui-se uma nota e está terminado um ciclo. Assim, o professor considera que avaliou a aprendizagem do aluno e repete o mesmo processo durante todo o ano. Falta ao professor embasar a sua prática em uma teoria sólida, que sustente a sua ação docente com coerência entre o seu dizer e o proceder.

2º) A pouca valorização dada a língua estrangeira na escola tende a ser um dos problemas que envolve a avaliação da aprendizagem. A pouca carga horária da LE na grade curricular e a ideia de que não é possível aprender uma LE na escola, servem como justificativa para que o aluno seja avaliado apenas por meio de provas e testes pontuais. Ou seja, a ideia de que não há tempo suficiente para a aprendizagem acaba se tornando um dos motivos pelo qual o professor avalia o aluno apenas para aprová-lo ou não na disciplina.

O professor a partir das informações obtidas por estes instrumentos “mede aquilo que o aluno sabe de LE”. Outros conhecimentos que o aluno possua e que não foram cobrados na avaliação não representam aprendizagem para o professor. Faz-se necessário que o próprio professor valorize a sua disciplina e promova práticas avaliativas que auxiliem o aluno na aprendizagem da LE.

A THA pressupõe que a mudança na conduta do professor só acontece a partir da ação dele próprio. O professor não precisa esperar que aumente a carga horária da sua disciplina para mudar a sua prática. De acordo com Lima (2010) deve adotar um conjunto de práticas estruturadas novas e cientificamente alicerçadas que o ajude a conduzir a sua prática docente.

3º) “Língua estrangeira não reprova”. É nesta máxima ou em discursos semelhante a esse que, muitas vezes, se apoiam gestores, equipe pedagógica e até mesmo pais de alunos, quando intencionam interferir (ou interferem) na avaliação do professor quanto à aprovação ou reprovação de um aluno. Isso demonstra a fragilidade do professor em relação ao discurso alheio, outros profissionais ou até mesmo leigos se acham no direito de interferir no seu trabalho. Com relação a esta situação de minoridade jurídica, Richter (2008) afirma que falta ao professor um perfil identitário e práticas constitutivas endógenas que lhe assegure um lugar social de direito.

É preciso que o professor tenha autonomia sobre suas decisões, e que estas sejam tomadas de maneira consciente com o grau de responsabilidade de suas atitudes. No caso do professor entender que um aluno deve ser

reprovado em sua disciplina<sup>3</sup>, o fracasso do processo de ensino aprendizagem não deve recair sobre ele. De acordo com Richter (2008), o discurso do déficit não deve recair sobre o próprio profissional. Para o autor, a endogenização contribui para reverter esse quadro, *profissionais emancipados gozam de autonomia diante da clientela e das organizações* (2008, p.13).

O professor, profissão não emancipada, conforme argumenta Richter (2008) tem sua autonomia restrita à sala de aula, cabendo-lhe ser mero coparticipante da micropolítica do estabelecimento de ensino em que atua.

4º) Conforme afirma Luckesi (2006) é contraditório desejar práticas avaliativas em um sistema pedagógico tradicional que utiliza os instrumentos de avaliação apenas para verificar e examinar a aprendizagem. Para que se tenha uma avaliação centrada no desenvolvimento é necessário também um currículo centrado no desenvolvimento e construção do aprendiz.

Uma nova prática avaliativa requer, necessariamente, novas práticas metodológicas. De acordo com Richter:

Em suma, professores tendem a se apoiar profissionalmente no modo como foram ensinados: sua prática está, em grau variável, desde sempre “maculada” por um pecado original pedagógico herdado ao longo de incontáveis gerações, praticamente sem qualquer processamento privativo de uma classe profissional que distinga esse saber de saberes leigos. Essa situação de indiferenciação profissional-leigo é tão marcante que pode vir até a depreciar a própria formação universitária.

Se o professor tende a direcionar sua prática apoiado em modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, reproduzindo em suas aulas a forma como foram ensinados, certamente, as suas práticas avaliativas não irão emitir um juízo de valor que sirva de base para ações futuras. Neste sentido a THA defende a adoção de uma conduta nova pelo docente com a precedência da ação sobre a reflexão, partindo da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>3</sup> Considerando que o professor direcionou a sua prática docente para a promoção do ensino e aprendizagem, e através de ações avaliativas consistentes entendeu que o aluno não apresenta condições de aprovação.

Este trabalho apresentou uma revisão da teoria holística da atividade e propôs uma reflexão a respeito da prática avaliativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira no viés da teoria apresentada. Os quatro tópicos foram propostos com a intenção de refletir como tem sido realizada, de modo geral, as práticas de avaliação da aprendizagem de LE nas escolas e destacar como estas se distanciam do direcionamento adequado da ação avaliativa.

As considerações feitas no viés da THA ajudam a entender o porquê desta situação e indicam um possível caminho para a mudança na prática docente. Foi possível perceber a necessidade de abordar a problemática da profissionalização do professor, em especial a educação lingüística. Neste sentido, Richter (2008) afirma que o desejado processo emancipatório passa pela construção endógena de uma imagem identitária. *Trata-se de construir deôntica e intradiscursivamente a própria competência e campos de atuação* (2008, p.72).

Avaliação da aprendizagem é um campo muito amplo e não deve ser tratado de maneira superficial. Avaliar é um caminho repleto de pormenores que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, este trabalho, de modo algum, se esgota em si mesmo, apenas contribui com as atuais discussões sobre esse tema, bem como abre espaço para reflexão da necessidade de emancipação, por parte dos professores, e de construção do seu papel social já durante a formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREZER, A.; BRAIDA, F.C.; LIMA, L.J.R. *A teoria holística da atividade como alternativa para o trabalho do acadêmico em formação*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel/textos/t16.pdf>. Acesso em: 08/07/2011.

LIMA, L.J.R. *Aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira segundo a teoria holística da atividade*. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Novo Hamburgo: s.ed,1998.

MOTTA, V. R. A. *Noticing e consciouness-raising na aquisição da escrita em língua materna*. 2009. Tese Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2517](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2517). Acesso em: 08/07/2011.

PAZ, D. M. S. *Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua*. 2006. 389f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RICHTER, M. G. *Rumo a uma concepção holística de formação docente*. Projeto (nº016280), registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes de Letras – UFSM, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por um modelo holístico de formação docente*. Linguagem e cidadania. Santa Maria, 13. ed. jan-jun. 2005. Disponível em: [www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania). Acesso em: 08/07/2011.

\_\_\_\_\_ et al. *O modelo Holístico como alternativa à formação docente*. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006. Florianópolis-SC. *Anais...* Florianópolis-SC, 2006. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/81\\_Marcos\\_Richter\\_%20Dioni\\_Paz\\_Fabricia\\_Cavich\\_ioli\\_e\\_Candida.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/81_Marcos_Richter_%20Dioni_Paz_Fabricia_Cavich_ioli_e_Candida.pdf). Acesso em: 07/07/2011.

\_\_\_\_\_. *Aquisição, Representação e Atividade*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008