

DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM AULAS DE MATEMÁTICA

Paulo Henrique Freitas Silva

Universidade Estadual da Paraíba; Paulo_henrique_fs@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho traz uma breve discussão e reflexões referentes às práticas avaliativas realizadas em sala de aula. Para a fundamentação, foi utilizada a literatura sobre avaliação na visão de Hoffmann (2007), Hoffmann (2003) e Libâneo (2008), entre outros. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica, que destaca as atitudes rotineiras, até hoje utilizadas, de considerar as avaliações como um meio de simplesmente atribuir notas e classificar os alunos. Mas também ressalta um caminho diferente (um modo diferente de avaliar), que pode, além de possibilitar a verificação do desenvolvimento da aprendizagem, ser utilizado para proporcionar a estimulação dos alunos à aprendizagem. As discussões mostram que a avaliação, apesar de geralmente ser caracterizada por ser utilizada ao final da abordagem de conteúdos, pode ser repensada de forma que se torne um instrumento que possibilite verificar as dificuldades dos alunos, para a realização de um trabalho de ensino que vise eliminar ou amenizar as deficiências da aprendizagem deles. Este trabalho também mostra que uma mudança no processo de avaliação, no início, pode ser trabalhosa e não trazer resultados bons de imediato, mas que a mudança para melhor só ocorre com o enfrentamento das dificuldades e com a busca constante por caminhos que possam proporcionar resultados melhores.

Palavras-chave: matemática, avaliação, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quando cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, era costume, nas turmas que frequentei, a utilização da avaliação somente para a promoção dos alunos, para as etapas posteriores de ensino. Os professores utilizavam as provas simplesmente para obterem notas para cada aluno. Não existia uma análise dos erros cometidos pelos discentes, para posterior discussão e elaboração de caminhos que possibilitassem eliminar ou amenizar as deficiências na nossa aprendizagem. A avaliação sempre era utilizada para finalizar um conteúdo.

Hoje em dia, percebe-se que a rotina permanece a mesma. É comum os professores abordarem conteúdos de matemática e posteriormente utilizarem a avaliação para atribuir notas, sem uma posterior revisão do conteúdo para o esclarecimento das dúvidas dos alunos.

Através de pesquisas na literatura sobre avaliação, pude perceber que essas práticas avaliativas não se limitam às escolas públicas nas quais estudei, no município de Sumé, Paraíba. Muniz (2010) diz que falar sobre avaliação não é tarefa simples, pois a escola sempre foi marcada pela tradição de práticas avaliativas baseadas na mensuração do desempenho e da disciplina do aluno. Libâneo (2008) afirma que “a prática de avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo, por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas” (LIBÂNEO, 2008, p. 198).

Nem sempre os olhares se voltam para onde deveriam. Apesar de haver críticas ao modo em que geralmente a avaliação vem sendo utilizada, as soluções não são direcionadas para uma mudança no modo em que se avalia. Muniz afirma que

As soluções apontadas, na maioria das vezes, voltam-se para ações nas escolas, com expectativas de melhorar o desempenho dos alunos: classes de reforço, projetos de recuperação, inserção de atividades extraclasse, dentre outros. Raramente se questionam as provas em si e o quanto elas possibilitam ou não avaliar o que os alunos aprenderam (MUNIZ, 2010, p. 9).

A conscientização faz parte da luta em prol do desenvolvimento de resultados positivos para a educação. É Pensando nisso que este trabalho traz discussões sobre as práticas avaliativas que persistem dentro de muitas salas de aulas, além de comentar sobre um outro modo de avaliar, para responder/mostrar que pode haver uma mudança significativa na aprendizagem do aluno, através de uma mudança no modo em que é realizada a avaliação.

METODOLOGIA

Geralmente as pesquisas, sejam qualitativas, quantitativas, entre outras, iniciam com uma pesquisa bibliográfica, para a realização de um levantamento dos conhecimentos existentes sobre o que se deseja pesquisar.

Esta pesquisa tem um caráter unicamente bibliográfico, na qual contêm reflexões e opiniões de autores, sobre o tema avaliação.

Segundo Fonseca,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, de forma sucinta, as discussões e reflexões foram fundamentadas de acordo com a literatura referente aos assuntos tratados neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notas altas foram e continuam sendo sinônimos de alegria para os alunos, seus pais e os professores. Elas são utilizadas como fundamentos para que se diga que um aluno aprendeu e que está se saindo bem na escola. Entretanto, dois alunos que tiraram a mesma nota e que, inclusive, acertaram as mesmas questões, podem ter um nível de compreensão diferente um do outro, sobre o assunto abordado em uma avaliação. Segundo Hoffmann,

É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste, dos resultados numéricos obtidos. Isso significa, por exemplo, perceber que a nota 6 de José pode ser radicalmente diferente da nota 6 de Maria obtida no mesmo teste, em circunstâncias idênticas, simplesmente porque os itens desenvolvidos com propriedade por José podem ser totalmente diferentes daqueles desenvolvidos por Maria.” (HOFFMANN, 2007, p. 59).

Dessa forma, uma nota pode não representar o nível real de aprendizagem do aluno, pois quando há uma resposta correta para uma questão de uma prova que solicita as raízes de uma função de segundo grau, por exemplo, não necessariamente houve compreensão sobre a ideia de função. O discente pode ter encontrado as raízes por meio da utilização irrefletida de uma fórmula. Hoffmann (2005) diz que é costume não haver uma análise sobre o significado das notas obtidas em avaliações, e que isso dificulta a utilização dos erros como pontos referenciais, na busca pelas dificuldades reais do aluno.

O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades (HOFFMANN, 2005, p. 17).

Continuando, Hoffmann (2005) afirma que, para o professor, aplicar avaliações é cumprir uma exigência e que, desse modo, professores e alunos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação, de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento. Ainda nesse sentido, ela diz que as discussões, de professores e alunos, mostram que eles têm uma visão reducionista da prática avaliativa, e que parecem conceber a ação avaliativa como um processo que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos; e que, em encontros que fez, sobre avaliação, com grupos de professores da educação infantil à universidade, permitiu-lhe perceber, com clareza, que a prática avaliativa do professor reproduz e revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Os professores com “suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus “casos”, expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso” (HOFFMANN, 2005, p. 12).

Hoffmann (2003, p. 22) afirma que “para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. Pensando assim, a avaliação é resumida a um meio necessário para se obter as notas exigidas pelo sistema escolar.

Quando um aluno consegue uma nota dez em uma prova, é comum surgirem conclusões de que esse aluno conseguiu aprender o conteúdo abordado, mas é necessário, antes de uma conclusão como essa, parar para pensar sobre o conceito de aprendizagem.

Para iniciar uma pequena discussão sobre aprendizagem, vamos partir de uma ilustração.

Quando um aluno dá a resposta “22 de abril de 1500”, para a pergunta “em que data o Brasil foi descoberto?”, diz-se que a resposta está correta, pois geralmente é essa a resposta dita correta pelos livros de história da Educação Básica. Dessa forma, pode-se dizer que o aluno sabe sobre aquele ponto sobre o qual foi questionado, e esse conhecimento pode ter sido adquirido através da repetição, que o levou a memorizar a resposta. Falando sobre matemática, não se pode dizer, entretanto, que o aluno compreende a ideia de funções do segundo grau, por exemplo, quando ele consegue encontrar raízes dessas funções, utilizando-se da fórmula de Bhaskara. Ou seja, quando se trata de matemática, é necessário que o aluno também compreenda o assunto abordado, pois somente a memorização e utilização de fórmulas, de forma irrefletida e mecânica, não significa que houve aprendizagem, compreensão. Segundo Mauri,

Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a de ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto de aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender (MAURI, 1999, p. 86).

Para outros, o processo de aprendizagem não ocorre quando o aluno não se põe a refletir sobre o assunto abordado. Van de Walle afirma que

construir conhecimento requer pensamento reflexivo, pensar ativamente sobre ou trabalhar mentalmente em uma ideia. O pensamento reflexivo significa peneirar as ideias já existentes para encontrar aquelas que pareçam ser as mais úteis ao dar significado às novas (VAN DE WALLE, 2009, p. 43).

Complementando a ideia de aprendizagem, Ubiratan D’ambrosio afirma que

Isto é aprendizagem por excelência, isto é, a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Aprender não é o mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações e teorias (D’AMBROSIO, 2006, p. 119).

Considerando essas ideias sobre o significado de aprendizagem, a avaliação elaborada de forma que exija dos alunos somente a utilização de métodos, de fórmulas, de maneira mecânica e irrefletida, perde a sua eficácia, pois, assim, além de não estimular a reflexão e a compreensão dos alunos, em relação aos

conteúdos abordados, reforça a ideia de que a matemática é simplesmente um conjunto de regras.

Dessa forma, para que se possa concluir que os alunos compreenderam um conteúdo de matemática, é necessário mais que observar suas notas. É preciso que uma prova, por exemplo, seja elaborada de forma que permita identificar, na medida do possível, as compreensões e dúvidas do discente, em relação ao conteúdo abordado, e que essas dúvidas e compreensões sejam consideradas na formação da nota.

A avaliação, atualmente caracterizada por atribuir notas e classificar alunos, como dito anteriormente, pode tornar-se o início da elaboração de estratégias que possibilitem amenizar ou eliminar as dúvidas dos alunos, em relação ao conteúdo abordado. Pois o erro pode dizer muito sobre as dificuldades dos alunos, e, assim, a avaliação pode ser pensada como mais um instrumento no auxílio à aprendizagem dos discentes.

Hoffmann (2005) afirma que a avaliação, na perspectiva de construção de conhecimento, deixa de ser um momento terminal do processo educativo, como hoje é concebida, para se transformar na busca constante de compreensão das dificuldades dos alunos, e, assim, na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Maria Inês Sparrapan Muniz diz que seus alunos precisavam sentir o significado de avaliação nas aulas de matemática, pois eles viam o processo de avaliação como um julgamento. Ela conta que “queria que eles percebessem que, a qualquer momento do processo, seria possível tomar decisões para mudar em direção ao melhor; que aprendemos a fazer fazendo; e que não precisamos acertar tudo para aprender” (p. 20). Ela teve a oportunidade de se sentir na pele dos alunos, quando a mãe de um deles questionou sobre o porquê de notas baixas, se havia tantas atividades e exercícios registrados no caderno. O aluno respondeu que o motivo das notas baixas é a professora não gostar dele. Muniz conta que foi assim que percebeu o quanto a prática avaliativa dela era inadequada e centrada nela, totalmente controlada por ela.

Continuando, Muniz (2010) afirma que essa conscientização - mesmo depois de vinte e cinco anos dentro da sala de aula, seguindo uma mesma rotina avaliativa - a levou a perceber que o processo avaliativo que ela utilizava tinha a ver com uma cultura escolar que trazia com ela, e que via a avaliação da aprendizagem como um instrumento de controle, do qual nunca havia questionado. Atribuía sempre os problemas decorrentes ao desinteresse dos alunos, à falta de participação dos pais e a algumas condições de trabalho que eram estabelecidas pela escola. Contou que foi preciso reconhecer que estava na hora de buscar

ajuda, indo ao encontro de conhecimentos que permitissem abrir o acesso a novos caminhos e promover transformações. Percebeu que a avaliação tinha que estar presente em qualquer uma das etapas do processo de aprendizagem, que tinha que deixar claro os seus critérios, e estabelecer estruturas de tal forma que permitisse ao aluno a sua participação consciente durante todo o seu processo avaliativo, e procurar envolver os pais ou responsáveis em todo o processo avaliativo.

Com essas reflexões, ela chegou à conclusão que seus alunos deveriam

ter material escolar em sala; estar presente todos os dias (só faltar se necessário); realizar as tarefas propostas para construir um conceito; fazer lição de casa; empenhar-se para fazer os trabalhos de classe propostos pelo professor; estudar em casa; participar dos diálogos e debates feitos em classe; fazer a correção das avaliações e levá-las para serem assinadas por seus pais ou responsáveis; ter os registros organizados no caderno; cumprir combinados; respeitar regras; cumprir prazos; ler e interpretar códigos (principalmente em Matemática); ler e interpretar textos; ter ritmo de trabalho; descobrir propriedades; generalizar; projetar; elaborar um trabalho com começo, meio e fim e com coerência, além de apresentá-lo com estética; enfim, são esses alguns exemplos do que listei e os exponho aqui, na “desordem” com que os via naquele momento (MUNIZ, 2010, p. 24).

Muniz considerou esses “princípios” para a realização da forma com a qual iria avaliar. Mais detalhes seguem no decorrer deste texto.

Procurando fazer com que o aluno tomasse consciência do seu verdadeiro papel no processo de avaliação de sua aprendizagem, ela buscou em Chevallard (2001) a ideia de contrato didático. Então, diante das reflexões feitas, organizou um processo de avaliação sustentado por registros feitos por ela e pelos seus alunos, de forma compartilhada e ao longo do bimestre.

Os registros tinham a finalidade de possibilitar o compartilhamento da gestão do processo de avaliação entre ela, seus alunos e os pais deles; permitir a organização do processo avaliativo no início do bimestre, dando a oportunidade de o aluno ter conhecimento de todos os instrumentos avaliativos que seriam utilizados para avaliá-lo nesse período, assim como, também, a forma e a intensidade como seriam considerados; Contemplar a avaliação do conteúdo *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*, permitindo que os alunos conheçam os critérios para avaliá-los; criar possibilidades de tornar os critérios da avaliação atitudinal, dentro do possível, mais claros, objetivos e sujeitos ao processo de ensino e aprendizagem; permitir que o aluno assuma a responsabilidade pelos

registros de suas avaliações, de forma sistemática e organizada num registro que estivesse ao seu alcance constantemente; possibilitar que o discente reflita sobre o seu desempenho, com base nos registros de avaliações feitos por ele mesmo, para que tome consciência da importância de seu papel na sua aprendizagem e, assim, promover as mudanças necessárias ao longo do bimestre, na intenção de haver o melhor desenvolvimento possível de suas potencialidades; e abrir um canal de participação para os pais.

Segundo Muniz (2010), os conteúdos conceituais são referentes à abordagem dos conceitos, fatos e princípios, cuja aprendizagem envolve a aquisição de informações, vivência de situações, construção de generalizações e compreensão de princípios.

Continuando, ela afirma que,

Com relação aos procedimentais, ao pedirmos, por exemplo, um cartaz sobre determinado tema, devemos orientar a execução de uma margem, indicar quais serão os itens principais a serem destacados ou mesmo quanto tempo haverá para sua execução e apresentação (MUNIZ, p. 46).

Explicando de outra forma, ela diz que os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer, e compreende tomada de decisões, obtenção de uma meta e construção de instrumentos para analisar processos e resultados obtidos, e realização de uma série de ações de forma ordenada e não aleatória. Nas palavras de dela, “podemos citar mais especificamente como “saber fazer”: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, perfurar, entre outras ações cognitivas, motoras ou algorítmicas” (MUNIZ, 2010, p. 44).

Os conteúdos atitudinais é o denominado saber ser. Envolve questões como respeito, responsabilidade e educação, para cumprir com suas obrigações escolares (realização das atividades, e levar para as aulas os materiais escolares necessários para a realização da aula, por exemplo), manter um tom de voz adequado, respeitar a vez do colega. “Incluem valores, normas e atitudes, e sua aprendizagem envolve: orientação de ações e estímulo ao desenvolvimento do juízo crítico, da cognição (conhecimentos e crenças), do afeto (sentimentos e preferências), das condutas (ações e declarações)” (MUNIZ, 2010, p. 43).

No início da aplicação dessa avaliação diferenciada, em suas turmas de matemática, no primeiro bimestre, Muniz se sentiu insegura, tanto em relação à implantação, quanto aos efeitos que observava nas reações dos alunos. Tudo foi novidade para ela e para as turmas.

A partir dos resultados das avaliações realizadas, sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os itens dos registros feitos iam sendo modificados, e variavam

de bimestre para bimestre. Ou seja, à medida em que observava e refletia sobre os resultados de seu trabalho, ela acrescentava ou retirava pontos de avaliação. Por exemplo, eram atribuídas notas aos pontos: ritmo, normas e conduta no trabalho em grupo, mas esses pontos eram retirados, alterados, substituídos ou permaneciam, de acordo com a necessidade verificada pelas observações e análises que ela fazia durante o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

No dia do fechamento do primeiro bimestre da aplicação, os alunos se mostraram “impressionados, inseguros e desconfiados com a possibilidade de fechar o seu próprio conceito, ao mesmo tempo em que perceberam a importância de ter seus registros completos para realizar essa tarefa” (MUNIZ, 2010, p. 29). Os efeitos desse trabalho foram sentidos por todos, mas os que tinham feito todos os registros solicitados pela professora ficaram realizados em poder controlar esse processo; os que perderam o registro ou não o fizeram, e os que tinham registros incompletos, ficaram decepcionados por não poderem participar do momento de fechamento de suas próprias notas e, nesses casos, foram submetidos ao fechamento do conceito final da forma tradicional.

Muniz (2010) afirma que no segundo bimestre houve uma melhora significativa no processo de conscientização dos alunos sobre o registro do caderno. Foi possível identificar melhoras na disciplina das classes, no desenvolvimento dos projetos e das atividades que aconteciam nas aulas de matemática.

O tempo de trabalho com esse jeito de avaliar ia aumentando, e a conscientização dos alunos, em relação às suas responsabilidades, ia ficando cada vez maior. Como diz a autora,

Tudo ficou ainda melhor no terceiro bimestre: a postura dos alunos, o envolvimento com as propostas de trabalho, o desempenho e o interesse pelas aulas. Eles melhoraram em todos os aspectos que inicialmente havia listado como essenciais para ter um aluno que viesse para a escola para aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser. Isso, porém, não quer dizer que eu não tivesse problemas (MUNIZ, 2010, p. 29).

Ela tomou consciência de que o seu papel não era o de suportar sozinha a enorme carga da responsabilidade da educação de seus alunos. A partir do momento em que os alunos se engajaram como protagonistas do sistema didático tudo ficou mais fácil, pois ela pôde dedicar uma parte maior de seu tempo em sala de aula e fora dela, para o projeto pedagógico, organizando melhor suas aulas; ganhou um espaço muito interessante como orientadora dos trabalhos que os alunos desenvolviam; e, ao mesmo tempo, iam surgindo alunos que

ajudavam ela nessa tarefa, e isso permitia um melhor ritmo no cumprimento dos programas.

Ela trabalhou dessa forma durante três anos. Afirma que esse caminho realmente permitiu interferências positivas no desempenho dos alunos, na relação com os pais (pois eles eram conscientizados sobre os registros que a professora e os seus filhos faziam sobre a avaliação da turma) e, principalmente, na reestruturação do processo didático que acontecia em sala de aula.

Apesar de sempre ter havido alguns casos de alunos que por diversas razões não conseguiam integrar-se nessa prática avaliativa, Muniz afirma que com o tempo foi descobrindo um aluno que se dá a chance de aprender, de ser e de fazer; e pôde perceber como esse movimento é contagiante. Ela constatou isso durante as aulas, pois ocorreram interações entre os alunos de maneira a contagiarem-se uns aos outros com as atitudes que interferiam no seu bom desempenho. Cada vez mais a turma se empenhava em atitudes que contribuía com o seu aprendizado.

Muniz (2010) afirma que nem tudo foi perfeito, pois os problemas de disciplina existiam, mas minimizaram-se por que surgiu, para cada aluno, o desafio de compenetrar-se no desempenho do seu papel, ocupando-se com as tarefas propostas, com a sua aprendizagem e com a sua avaliação, pois eles se sentiam, a qualquer tempo, responsáveis pelos resultados obtidos. Houve casos nos quais alguns alunos queriam brincar, sem interesse em participar da aula, mas, sem respaldo dos colegas que estavam ocupados e empenhados em atividades escolares, muitas vezes deixavam-se contagiar pelo ambiente de trabalho que se instalava na classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho nos indicam que a avaliação, ainda nos dias de hoje, são muito utilizadas somente como instrumento de classificação de alunos, permitindo ou não que eles progridam para uma etapa posterior de ensino. Mas nos mostram, também, que a avaliação pode tornar-se uma aliada no desenvolvimento de estratégias para promover aprendizagem.

Os relatos de Muniz (2010) expõem mais que um exemplo de avaliação diferenciada que resultou em efeitos positivos. Mostram, também, que os resultados nem sempre virão de imediato e, dessa forma, a insistência e a reflexão tornam-se importantes para realizar, quando necessário, as mudanças que possam contribuir com o sucesso da nova forma de avaliar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. 13^a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 39. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2008.

MAURI, Teresa. A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, Cezar. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

MUNIZ, Maria. A prática avaliativa nas aulas de matemática. In: MUNIZ, Maria; LOPES, Celi (Org.). O processo de avaliação nas aulas de matemática. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

VAN DE WALLE, J. A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação na sala de aula. Tradução: Paulo H. Colenese. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.