

---

---

## ESPECIFICIDADES AVALIATIVAS A SEREM OBSERVADAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Fabio Henrique Barrozo

Universidade de Brasília

**Resumo:** Este artigo discute alguns princípios e parâmetros fundamentais para que a avaliação nos cursos de idiomas seja mais proveitosa e representativa das habilidades relacionadas a essa área de estudo. A partir da percepção de que a avaliação molda-se às características do objeto de estudo no qual está inserida e da coleta de relatos sobre as experiências avaliativas correntes entre docentes, ele promove uma militância pela avaliação formativa nos cursos – deixando a avaliação somativa para outros eventos avaliativos onde não é percebido um processo didático, como exames de proficiência e outros tipos de seleção – e uma reflexão sobre outros fatores que têm minado o sucesso da instalação de uma avaliação promotora da aprendizagem. Para tanto, são consideradas algumas características que devem estar presentes na avaliação da competência comunicativa para que ela seja mais utilitária e sem um ideal de proficiência homogêneo, ou seja, baseada nas tarefas e habilidades que realmente foram executadas ou desenvolvidas durante o processo de ensino, como a avaliação baseada na norma (*norm-referenced tests*).

**Palavras-chave:** princípios da avaliação de línguas. relatos da experiência docente. avaliação formativa. avaliação somativa. testes baseados na norma.

**Abstract:** This paper discusses some fundamental tenets and aspects that can make the testing in language courses more profitable and representative of the abilities related to this field of study. Starting from the observation that the evaluation frame needs to fit in the features of the object of study it is inserted in and the consideration of some experiences reports from teachers about this subject, this study advocates the practise formative assessment – leaving summative assessments to evaluative events where there is no perception of the teaching process, like proficiency exams, for instance – and a reflection over other factors that undermine the success in the implementation of an evaluation that promotes learning. Thus, some indispensable test features for evaluating communicative competence are considered so that they can be more useful and freed from a homogeneous proficiency ideal, that is, based on tasks and abilities that have really been employed or developed along the teaching process, as norm-referenced tests do.

**Keywords:** tenets of language testing, teacher's experience reports, formative assessment, summative assessment, norm-referenced tests.

## **Introdução**

Historicamente o ensino de idiomas tem absorvido práticas didáticas e, conseqüentemente, modos avaliativos psicométricos que valorizam a aprendizagem mnemônica e analítica do código linguístico mais do que a competência comunicativa em situações autênticas de uso. Contudo, ao passo que novas teorias e abordagens desvelaram algumas das complexas características da aquisição linguística, modos didático-avaliativos mais adequados às nuances dessa disciplina vêm sendo propostos e inevitavelmente algumas das estratégias relacionadas a áreas do conhecimento distintas dela têm sido abandonadas ou remodeladas para que as habilidades linguísticas mais relevantes tornem-se protagonistas nos planejamentos e roteiros de aulas atuais. Isso criou uma demanda de aperfeiçoamento constante dos cursos de idiomas e seus tutores, pois ainda que muitos dos princípios hoje valorizados pela literatura acadêmica e pelas leis vigentes sejam de fácil acesso é visível a pouca habilidade docente para tratar com alguns termos imprescindíveis para a promoção de uma avaliação mais justa e complementar da aprendizagem, como é o caso da avaliação formativa, por exemplo.

Diante dessa demanda cada curso vem em seu ritmo próprio absorvendo também novas tecnologias e abordagens de acordo com o nível de abertura de seus docentes e os investimentos empregados no aperfeiçoamento de seus modos avaliativos. Para isso a linguística aplicada vem já há bastante tempo atacando as debilidades processuais e teóricas relacionadas ao ensino e à avaliação. Em contribuição com essa área de estudo e visando uma maior reflexão sobre os tipos de testes mais adequados ao ensino de idiomas, esse artigo parte de um levantamento dos princípios mais gerais sobre avaliação da competência comunicativa para em seguida analisar os dados coletados junto a professores dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília (CIL's) sobre como tratam temas como: os modos avaliativos processuais e somativos; a avaliação das habilidades linguísticas; as possibilidades de uso de ferramentas digitais no processo avaliativo; e os demais fatores percebidos na prática escolar que têm impedido uma modernização maior das políticas e práticas avaliativas.

## **Objetivos e Metodologia**

Munido de um questionário contendo oito perguntas sobre testes e demais procedimentos avaliativos como instrumento principal de coleta de registros junto a vinte e quatro professores dos CIL's, esta pesquisa qualitativa visa fazer uma checagem de como os princípios avaliativos modernos têm se sedimentado na prática do ensino de línguas e identificar alguns parâmetros que possam servir para a crítica e a construção de métodos avaliativos mais elaborados. Para cada professor foi dado um prazo extenso para que repensasse sua maneira de avaliar e pudesse relatar suas preferências, críticas e sugestões sobre as estratégias avaliativas que sua escola valoriza. Daí este artigo faz uma relação entre a prática escolar e aspectos teóricos consideravelmente relevantes para promover uma avaliação alinhada ao objeto de estudo, às suas características diversas e ao contexto globalizado e informatizado do mundo moderno.

## **Princípios Avaliativos**

No meio acadêmico, sejam em pesquisas ou em intervenções docentes, os testes e questionários, dentre outras estratégias de coleta de registros, têm papel imprescindível para validar as assunções já existentes, motivar novas ou gerar um movimento reflexivo com seus efeitos retroativos. Sua construção é tão importante que o sucesso das iniciativas tomadas é diretamente proporcional ao modo que foram planejados cada um de seus itens, bem como ao alinhamento entre objetivos gerais e específicos das intervenções no processo. Outro fator de indispensável consideração é sua aplicação, já que um bom instrumento pode reduzir, ou mesmo perder, sua validade, caso seja aplicado de forma inadequada ou para um grupo não relevantemente apto a participar do estudo em vigência.

Isso demonstra um pouco da complexidade do processo avaliativo, visto aqui como uma reflexão circular, igualmente ao ciclo de pesquisa, constituída pelo planejamento de conteúdos e práticas, intervenções e expectativas de aprendizagem, levantamento dos meios

mais eficazes de verificá-la e reavaliação do processo. Ainda, demonstra sua importância no processo de ensino, pois um se confunde com o outro de tal forma que é praticamente impossível distinguir onde começa o ensino e onde termina a avaliação, gerando um sistema sensível à interferência em qualquer de suas partes.

Em sala de aula não é diferente. Se, por um lado, o aspecto subjetivo do ensino de línguas e das habilidades concernentes a seu objeto de estudo tendem a dificultar o êxito das estratégias de avaliação, pois não podem ser observados com exatidão empírica, por outro, permitem uma variada gama de possibilidades no tratamento das competências e informações e, conseqüentemente, incontáveis tipos de instrumentos avaliativos.

Entretanto, um dos maiores desafios é planejar os modos de avaliação e instrumentos coletores de informações válidas junto ao planejamento do curso, seus conteúdos e habilidades esperadas. É comum no ensino de LEM uma repetição de instrumentos de avaliação pré-existent, devido às contribuições de profissionais antepassados, sem uma reflexão mais aprofundada dos seguintes pontos oportunos de discussão:

- O que está sendo avaliado e o que é esperado do avaliado?
- Quais os modos e instrumentos ideais que refletem o êxito do processo de ensino?
- Quais características do ensino de idiomas que justificam ou desqualificam um tipo de teste?
- Será que a avaliação no ensino de línguas tem a mesma função que nas outras disciplinas?
- Quais ferramentas de apoio à aplicação de testes estão disponíveis e quais são mais viáveis ou proveitosas?

Para responder a essas questões e encontrar parâmetros utilitários à avaliação é imprescindível que busquemos na literatura existente os princípios e construtos modernos a respeito da tarefa de avaliar e suas facetas, principalmente os concernentes ao ensino de línguas propostos por esse artigo.

Visto por Bachman (1990) como o primeiro passo para a mensuração de uma habilidade linguística, o construto avaliativo funciona como uma espécie de gabarito das expectativas de aprendizagem e nele estão presentes o que é valorizado pelo grupo elaborador dos testes e demais estratégias avaliativas. Se, por exemplo, almeja-se avaliar habilidades comunicativas, é primordial sua definição e o entendimento de quais habilidades são observáveis, de forma objetiva ou subjetiva, para ter-se uma coerência entre o curso planejado e as estratégias de verificação do cumprimento de seus objetivos. Assim, qualquer habilidade ou traço hipotético sobre uma habilidade linguística é um construto (HUGHES, 1989) e no ensino de línguas ele possui diversas peculiaridades e influências teóricas a serem consideradas para que possa ter uma validade reconhecida no ambiente educacional.

Dessa forma, a validade dos testes e demais modos avaliativos é diretamente proporcional às características e consistências das inferências que eles permitem, podendo assim um construto sobre habilidades relevantes ao uso linguístico inviabilizar um ou outro modo específico de testá-lo. E para isso é imprescindível organizá-lo, defini-lo de forma mensurável (FULCHER & DAVIDSON, 2007), considerando as complexidades do contexto real de uso em que cada habilidade linguístico-comunicativa se insere. Isso direciona o ensino de línguas a construtos sobre a competência comunicativa, o letramento, etc., visto que o arranjo visual construído sobre cada habilidade irá delimitar a validade das possíveis inferências que um determinado modo de avaliar um grupo provê.

Em outras palavras, cada modo avaliativo tem sua consistência, ou utilidade, submissa aos desenvolvimentos teóricos da área acadêmica em que está inserido, pois uma medição psicométrica de uma habilidade que possa ser observada através de atividades objetivas e pontuais, como cálculos e experimentos, pode ser inútil para obter-se inferências válidas em áreas onde as habilidades não apresentam uma linearidade de conteúdos e pré-requisitos, exigindo do avaliador raciocínios subjetivos sobre o que é o saber teórico e o saber prático, em que o domínio do uso em contexto real é almejado. Isso nos leva em direção às considerações de Bachman sobre até que ponto uma habilidade é mensurável:

Características físicas como altura, peso e cor dos olhos podem ser experienciadas diretamente por meio dos sentidos, e podem, portanto, ser

definidas por comparação direta com um padrão observável. Habilidades mentais como proficiência linguística, contudo, não podem ser observadas diretamente. Não podemos experimentar competência gramatical, por exemplo, da mesma forma que experienciamos a cor dos olhos. Nós inferimos a habilidade gramatical por meio da observação do comportamento que presumimos ser influenciado pela habilidade gramatical. O primeiro passo para a mensuração de uma dada habilidade linguística é, portanto, distinguir o construto que desejamos medir de outros construtos semelhantes, definindo-o de forma clara, precisa e não ambígua. Isso pode ser conseguido por meio da determinação de quais características específicas são relevantes para o dado construto (BACHMAN, 1990, p. 41).

Devido à necessidade de múltiplas estratégias comunicacionais, orais e escritas, e a dificuldade de quantificar por meio de um só instrumento a aprendizagem no ensino de línguas, visto que, como sistema complexo, a aquisição se dá por trajetórias desconhecidas e idiossincráticas, a avaliação formativa se figura como caminho naturalmente adequado às peculiaridades desse ensino. Ela ajuda a todos os participantes a perceberem a importância de cada atividade e da participação engajada no processo de ensino, causando um efeito retroativo positivo à medida que gera nos alunos atitudes positivas em relação à aprendizagem interativa. Ainda, permite maior controle do processo, pois torna mais fácil a identificação dos progressos, problemas e necessidades de aprendizagem, não deixando para um só momento a compactação dos conteúdos em um instrumento de avaliação primordialmente psicométrico, como ainda vem sendo feito em muitos cursos, e que não reflete a competência real dos alunos, pois não simulam o uso da língua em seu contexto natural.

Isso não quer dizer que deve-se abandonar os testes pontuais, ou seja, a avaliação somativa. Ela ainda é muito útil, principalmente por sua praticidade, para diagnosticar tanto falhas no processo como o nível aproximado do aluno, de acordo com objetivos específicos construídos pelo corpo docente. E também são úteis em diversas outras situações, como seleção, admissão, etc., (BACHMAN, 1990), porém são mais efetivos na avaliação dos conhecimentos gramaticais (sub-competência metalinguística) e outros aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem do idioma. Podem ser baseados em um construto de proficiência (*theory based*) ou em um ideal de domínio específico de conteúdo (*syllabus based*), servindo

como registro de que o programa foi cumprido e de que informações específicas relacionadas tanto ao idioma como sua cultura foram transmitidas.

Há de se considerar também a possibilidade de estes testes serem mais comunicativos. Para tanto, uma de suas propriedades relevantes deve ser observada: a autenticidade. É ela que permite que o teste seja representativo da comunicação da vida real, baseando-se na interação com o texto e não na mera modificação de expressões ou itens do conteúdo (FULCHER, 2000), tornando-se mais verdadeiro e significativo. O teste precisa também ser um reflexo do ensino (UNDERHILL, 1982), já que isso é um dos pré-requisitos para sua validade, e como o uso linguístico contempla as quatro habilidades de forma holística é desejável que apresente tarefas integrativas, em que as habilidades sejam identificadas de forma plural.

Como exemplo, podemos citar um teste que simula uma palestra e avalia o desempenho do aluno ao ouvir sobre um assunto, identificar palavras-chave, opinar sobre ele oralmente e por escrito e, caso seja parte do objetivo do curso, fazer uma análise das estruturas gramaticais. Testes assim demonstram que há uma preocupação em preparar o aluno para o contexto interativo em tempo real e desaconselham o uso de alguns tipos de testes que o ensino de línguas herdou de outras áreas do conhecimento, como testes de múltipla escolha, por exemplo. Tais testes, por outro lado, são exemplos de como a validade pode ser ameaçada, seja pela sub-representação de seu construto, pois possui pouca autenticidade, seja por envolver um número excessivo de variáveis relativamente irrelevantes para construto em verificação (SCARAMUCCI, 2009). “Não há situação na vida real em que saímos por aí perguntando ou respondendo testes de múltipla escolha.” (UNDERHILL, 1982, p. 18)

Os testes devem ser um reflexo do modo como o curso é ministrado (UNDERHILL, 1982), pois outro item indispensável para sua validade é sua confiabilidade, ou seja, ser suficiente para cumprir a função a qual é proposto, permitindo seguras inferências sobre o processo e suas possíveis falhas. Não adianta muito criar-se um curso com identidade comunicativa, inspirado pela relevância que esse tipo de abordagem vem obtendo desde os anos 70, e na hora de avaliar negligenciar a importância de uma consistência de mensuração (BACHMAN & PALMER, 1996), repetindo exercícios mnemônicos que vieram de outras

áreas do conhecimento que possuem objetivos e complexidades distintas do ensino de línguas – como *Cloze Tests* ou outros sem abertura para que o aluno utilize de estratégias compensatórias para efetivar a comunicação; como questões que exigem o conhecimento de uma palavra específica, desconsiderando o possível conhecimento de seus sinônimos por parte do aluno. E esse é outro item-chave a ser observado na avaliação do ensino de línguas: pra que ela serve. Será que o saber linguístico tem as mesmas características dos outros saberes?

Considerando que a língua é usada para interação comunicativa, absorção e transmissão de informações e conhecimentos, a mera valorização e avaliação da competência linguística não é suficiente para inferir sobre habilidades de uso do código linguístico em contexto. Mais válido seria se os testes representassem uma simulação de possíveis atividades valorizadas no uso real da língua, como falar sobre si ou sobre um tema específico, nas quais o avaliando usa a língua para fazer coisas, evidenciando seu desempenho nos desafios propostos, e não apenas demonstre que conhece as funções e estruturas do código linguístico. Esse conhecimento estrutural nunca deixará de ser desejado, principalmente em cursos de formação de professores, porém nos cursos de idiomas, em que o propósito principal é criar usuários de um código e não necessariamente analíticos dele, ele nunca deveria ser o foco principal, podendo estar presente nos testes, já que há aspectos cognitivos relevantes a serem considerados na aprendizagem, porém sem contabilizarem um peso preponderante na avaliação geral da competência dos alunos e da qualidade do curso.

Na verdade, o que mais estimula o uso de testes baseados no conhecimento gramatical e questões objetivas é sua praticidade. Ela está relacionada com as formas em que o teste é construído e implementado, viabilizando um determinado instrumento dentro de seu limite de tempo de aplicação proposto. Se por um lado ela facilita a realização de um teste, por outro pode reduzir sua validade, pois as inferências obtidas tendem a ser mais superficiais. Contudo, observar a praticidade de um teste é tão importante quanto os demais princípios avaliativos, já que para obter indicadores perfeitamente consistentes sobre uma habilidade demanda muito tempo e estratégias diversas que podem tornar o teste inexecutável dentro de um curso. Daí a

importância de saber pra que um teste irá servir e usar outras estratégias que possam identificar o relativo êxito de cada aluno no processo de aprendizagem.

Outro fator importante é o modo de classificação dos alunos. Se considerarmos que cada curso tem suas peculiaridades regionais e que cada indivíduo possui seu próprio modo de falar e sua extensão de uso linguístico na L1 podemos perceber que idealizar um padrão de competência não é nada justo. Os cursos de línguas tendem a negligenciar o fato de que alguns itens linguísticos aprendemos a compreender e outros aprendemos a usar; e isso os faz exigir do aluno um conhecimento na L2 muitas vezes além do conhecimento que ele possui da L1, criando um padrão de competência que, caso não seja atingido, levará o aluno a reestudar tudo o que estudou no nível em que está e experimentar frustrações e efeitos retroativos em sua autoestima e motivação.

Para responder a isso a literatura prevê dois modos de testar o desempenho dos alunos: com testes, vistos aqui como qualquer atividade avaliativa, baseados na norma (*norm referenced tests*) e com testes baseados em um critério (*criterion referenced tests*). O primeiro avalia o desempenho dos alunos de acordo com os progressos observados na turma, ou seja, cada aluno é avaliado de acordo com aquilo que foi absorvido pelo grupo. Esse tipo de tratamento dos testes permite visualizar o quanto o aluno cumpriu ou correspondeu às expectativas naquilo que foi realmente possível de ser trabalhado no curso, dando menor margem a erros de equivalência entre a competência do aluno e a nota recebida.

O segundo avalia o desempenho de cada aluno diante de um padrão previamente fixado pelo aplicador do que os avaliandos devem saber pra ultrapassar o nível em que está ou obter classificação relevante em um teste específico. É muito útil para fornecer indicadores sobre o modo como conceitos ou habilidades específicas foram absorvidos pelo grupo a ser avaliado, porém podem não refletir em suficiência a qualidade instrucional que foi dada, caso o avaliador não tenha esgotado as estratégias necessárias para que seus alunos possam demonstrar êxito diante de um teste específico. Em testes de proficiência ou concursos são muito utilizados por tratar-se de um tipo de avaliação em que não é possível perceber um processo didático. Em cursos de idiomas, onde há a necessidade de um desenvolvimento grupal de habilidades não lineares, isto é, que não apresentam uma sequência na

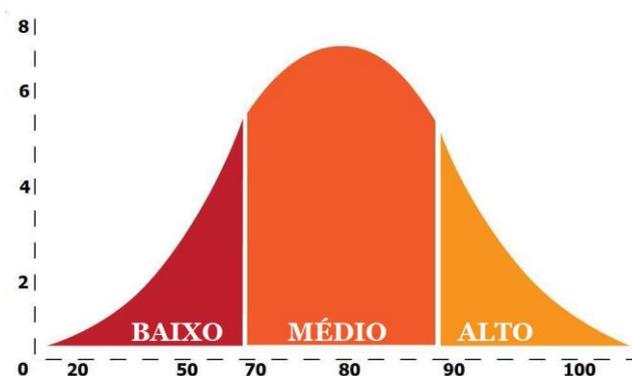
aprendizagem dos conteúdos, o uso desse modo avaliativo deve ser tão cauteloso quanto a idealização de competência comunicativa proposta pelos avaliadores, bem como e os modos e instrumentos para avaliá-la, pois é possível que o êxito nos itens relevados pelos testes não representem a destreza que o avaliando precisa em situações de uso espontâneo da língua.

O quadro abaixo apresenta uma versão esquemática, adaptada ao contexto do ensino de idiomas, da diferença e utilidade destes dois tipos de testes, baseada em POPHAM (1975):

	<b>Criterion-Referenced Tests</b>	<b>Norm-Referenced Tests</b>
<b>Propósito</b>	Determinar o quanto cada aluno desenvolveu em habilidades e conceitos específicos ou descobrir o quanto ele assimilou após a instrução.	Determinar o quanto cada aluno desenvolveu em relação à média de desempenho do grupo ou descobrir até que extensão do conteúdo foi possível ser assimilada pelos participantes.
<b>Conteúdo</b>	Mensura habilidades específicas que conformam o currículo designado. Cada habilidade é demonstrada dentro de um objetivo instrucional.	Mensura áreas mais amplas de habilidades demonstradas por meio de uma variedade de currículos, abordagens didáticas e julgamentos sobre essas habilidades.
<b>Características dos Itens</b>	Cada habilidade é testada por múltiplos itens paralelos em dificuldade para obter uma amostra adequada de performance e minimizar as marcações baseadas em suposições.	Cada habilidade é testada por uma quantidade menor de itens de dificuldade variável. São selecionados os itens que discriminam as altas e as baixas performances.
<b>Interpretação dos Escores</b>	Cada indivíduo é comparado com um padrão pré-estabelecido de performance. A performance dos demais avaliandos não é considerada. Os escores são usualmente apresentados em porcentagem.	Cada indivíduo é comparado com os demais avaliandos e alocado em um grupo de escores, usualmente apresentados por meio de uma menção equivalente, representando o desvio padrão de uma Distribuição Normal (curva de Gauss).

No ensino de línguas, devido às complexidades já mencionadas e à dificuldade de seguir um passo contínuo e homogêneo no ensino – com todos os alunos seguindo uma mesma trajetória na construção do conhecimento ou uma mesma marcha, apresentando os

mesmos resultados e desenvolvimentos – a avaliação baseada na norma (*norm-referenced tests*) é mais adequada, principalmente por atender à essas complexidades e às subjetividades desse tipo de ensino. Nesse tipo de avaliação cada teste considera um mínimo aceitável de desempenho (nota de corte) e uma média de desempenho do grupo, conforme demonstrado no gráfico a seguir que ilustra o desempenho de 0 a 100 (eixo das abscissas) e a quantidade equivalente de alunos que o obtiveram (ordenadas) em turma imaginária:



Esse tipo de avaliação permite também que seja feita uma natural análise do desempenho docente, pois ao não idealizar um padrão de proficiência para aprovação o professor considera a efetivação real do cronograma do curso, ou seja, o que ele conseguiu ministrar ou desenvolver por meio das atividades propostas, antes de avaliar o corpo discente. Isso representa uma atitude mais humilde por parte do professor, pois sabemos que os cursos apresentam progressões específicas e distintas quanto ao tempo, imprevistos, sucessos, insucessos, recursos, etc. E os alunos possuem também necessidades distintas de extensão de aprendizagem e uso do idioma. Enquanto que para alguns o idioma pode significar uma emergência socioeconômica e cultural, para outros pode significar apenas mais uma habilidade de possível utilidade prática em eventuais situações de contato com outros povos, ou até menos. Há casos em que o idioma representa apenas uma necessidade instrumental para submeter-se a uma seleção específica. Ainda, há casos em que a língua estrangeira representa um desvio diante à relevância de outras questões na vida de um ser humano, principalmente em casos de extrema privação de itens necessários ao exercício da cidadania. Não são raros casos de alunos que entram em um curso, especialmente os gratuitos, e por

justos motivos relacionados à vida pessoal o abandonam sem previsão para retomá-lo. Isso não quer dizer que um segundo idioma não seja importante ou que não traga benefícios ao aprendiz, mas que há outros fatores muitas vezes negligenciados pelas instituições que não buscam flexibilizar os modos de frequência, participação e avaliação dos estudantes.

A avaliação nos cursos de idiomas deve representar uma constante reflexão tanto em esfera institucional como em sala de aula sobre quais pontos deficitários devem ser enfrentados, respondendo aos anseios dos professores e alunos por um ensino de maior excelência onde o ambiente seja mais favorável à aprendizagem. E os testes devem funcionar principalmente como instrumento de coleta de indicadores sobre os quais as decisões são embasadas sempre no intuito de mostrar ao grupo escolar os caminhos futuros a serem trilhados por indivíduos e grupos, diferentemente do ainda comum uso de testes pouco confiáveis ou válidos como prova de que uma decisão de aprovação ou não está embasada em evidências, muitas vezes refutáveis, concretas ou que parecem concretas.

Os testes não são desenvolvidos e utilizados em um tubo de ensaio psicométrico e livre de valores; eles são sempre virtualmente propostos pra servir às necessidades do sistema educacional ou da sociedade em geral (BACHMAN, 1990).

### **Análise dos dados**

A partir de então, esse artigo volta sua atenção ao questionário aplicado a vinte e quatro professores lotados nos Centros Interescolares de Línguas de Ceilândia e Taguatinga. Seu intuito foi obter informações sobre como o corpo docente vê a importância da avaliação processual no ensino de línguas e quais são suas insatisfações, angústias, ideias, críticas, sugestões, etc., bem como sobre algumas características de seus testes e se já consideram a possibilidade de usar recursos digitais para aplicar testes. O questionário aborda oito questões, sendo quatro abertas à livre expressão e quatro de múltipla escolha, a serem apresentadas e discutidas a seguir, conforme as respostas e demais observações na análise desses dados obtidos.

**(Questão 1) Adotaria ferramentas online na avaliação de seus alunos?**

A resposta positiva a essa questão foi praticamente unânime, com apenas uma abstenção, demonstrando que há uma ampla abertura dos professores pela absorção de utilitários eletrônicos para dinamizar e facilitar a avaliação. De fato, há muitas profícuas possibilidades de uso de recursos de telecomunicação para aplicar testes ou sugerir exercícios de fixação. As próprias redes sociais e os aplicativos de troca de mensagens são ótimos pra isso, pois permitem que sejam controlados quais serão os participantes e por quanto tempo o evento avaliativo estará disponível, além de obter instantaneamente as respostas dos alunos, porém são mais indicados para testes em que a consulta a materiais externos seja permitida. Há ainda aplicativos e sites destinados à criação de exercícios avaliativos ou até mesmo de gestão da avaliação, mas ainda são pouco utilizados, apesar de o uso de estratégias assim representar um ganho enorme de tempo para os professores à medida que usam o tempo destinado à aplicação de testes para ampliar a oferta de insumo compreensivo por meio das atividades interativas ou coordenar as atividades e projetos diversos.

**(Questão 2) Conhece alguma ferramenta digital de avaliação (site, aplicativo, etc.)?**

Diante dessa questão aberta os professores demonstraram conhecer apenas o *moodle*, plataforma que permite acompanhar atividades do curso pela internet, e não demonstraram em sua maioria conhecer as possibilidades avaliativas e coordenativas das ferramentas digitais de comunicação que já utilizam, como *googledocs*, redes sociais, etc. Entretanto, foram citados por alguns sites de ensino eletrônico (*e-learning*) ou que gerenciam o ensino em geral: *edmodo*, *blackboard*, *duolingo*, *iscollective*, entre alguns sites de conteúdos diversos; dentre eles um site chamou atenção por propor exercícios gramaticais em inglês a partir de trechos de filmes (*Movie Segments To Assess Grammar Goals*).

Isso demonstra que ainda há pouco interesse em prover os alunos com atividades e opções avaliativas virtuais que possam contribuir com o processo de ensino/aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento de estratégias autônomas nos educandos. Uma de suas razões é o

pouco investimento por parte do poder público na modernização dos sistemas informáticos das escolas e na adoção, ou criação, de interfaces que possam inserir a rede pública de ensino no contexto moderno de ensino interativo, no qual as aulas presenciais obtêm amplo suporte em inúmeras ferramentas digitais, dinamizando e aperfeiçoando as atividades docentes. Contudo, é importante salientar algumas valorosas iniciativas de professores que têm sido pioneiros em promover o uso consciente de alguns recursos disponíveis, nos quais os alunos já têm amplo acesso, para desenvolver projetos educacionais e outras atividades, que podem servir como instrumentos avaliativos, aproximando o ensino dos interesses discentes, como descrito nos relatos a seguir:

“Utilizo aplicativos com os alunos para a aprendizagem de verbos, vocabulário e sentenças. Utilizo os grupos de *facebook* como plataforma de ensino e avaliação. Utilizo o *whatsapp* como meio de avaliação oral e escrita e de interação, etc.  
“Trabalho com *whatsapp* – exercícios, textos ou vídeos. É rápido e os alunos estão bem familiarizados”.

### **(Questão 3) Tem alguma preferência pela avaliação processual (formativa)?**

A essa questão apenas treze entre os vinte e quatro participantes, ou seja, aproximadamente 54 por cento, demonstraram ter alguma predileção pela avaliação formativa. Foi percebida também a pouca familiaridade entre os professores com esses termos. Muitos perguntaram sobre o que é uma avaliação formativa (processual) e tiveram dificuldade para identificá-la em suas próprias práticas, pois muitos já usam de estratégias processuais de avaliação, seja por intuição ou por uma abordagem consciente desse modo de avaliar, mas não compreendem que mesmo a avaliação processual está subjulgada à necessidade de praticidade e que ela pode ter uma extensão variada de acordo com as necessidades do curso e seu currículo. Isso se dá provavelmente pela crença por parte de grande parte dos docentes de que a avaliação processual é mais onerosa ou trabalhosa, pois os levariam a gastar muito mais horas em correções e preenchimentos de planilhas avaliativas.

De fato, quanto mais instrumentos avaliativos forem propostos maiores esforços serão despendidos, porém isso depende também da forma em que foram planejados e executados.

Além disso, se observarmos que a avaliação formativa contribui para a efetivação do ensino, podemos vê-la como um trabalho preventivo que evita maiores trabalhos futuros e alguns efeitos retroativos negativos, como a desmotivação dos participantes do processo provocada por inúmeras instruções e atividades que valem menos que um instrumento final de avaliação, comumente psicométrico e com conteúdos compactados, para medir o progresso e o envolvimento no curso.

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) tratam a avaliação formativa como imprescindível ao êxito de um processo de ensino democrático e a avaliação somativa como complementar, essa proporção de reconhecimento por parte dos docentes da importância e das vantagens de avaliar os alunos durante todo o processo de ensino acende um preocupante sinal de alerta, pois mostra que boa parte dos professores não percebe ainda a avaliação como participante da aprendizagem, mas sim como uma mera formalidade em que identifica-se o êxito do aluno em questões que representam apenas uma parte do processo e registra-se seu desempenho como prova de que ele deve progredir de nível ou não. A avaliação é acima de tudo um instrumento de aprendizagem e os testes específicos são apenas indicadores daquilo que pode ser mensurável. Em outras palavras e dentro do contexto de ensino de línguas, avaliar é colocar o aluno em situação autêntica de comunicação e perceber seus progressos interacionais.

A partir de então é possível dizer que em cada atividade de uso autêntico do idioma proposta há a possibilidade de colher evidências do desempenho discente e que a forma como tratamos os êxitos e insucessos é imprescindível ao sucesso do processo de aprendizagem, pois ao identificá-los em cada estratégia comunicativa o professor pode tomar as medidas cabíveis para auxiliar os alunos a superar suas debilidades, ao invés de identificá-las no final do ciclo de ensino, quando já não há mais tempo para medidas compensatórias das falhas do processo ensino/aprendizagem. Isso nos leva de encontro à visão de ZABALA (1999, p. 27) sobre esse tipo avaliação que envolve todos os participantes e coloca o professor ao lado do aluno para que possa guiá-los segundo uma observação êmica, também, das dificuldades a serem superadas:

“O termo avaliação formativa se refere a uma concepção de avaliação, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.”

Além da proporção de preferência pela avaliação processual entre os professores e por tratar-se de uma questão aberta foram coletadas as seguintes opiniões em resposta a essa questão:

“Em partes, quando se faz necessário de acordo com o comportamento da turma”.

“Ela faz bastante sentido no dia-a-dia de aula por que percebemos e trabalhamos as dificuldades dos alunos à medida que essas aparecem”;

“Pois a avaliação se dá ao longo do processo de aprendizagem”;

“A formativa vejo positiva, principalmente na escrita”;

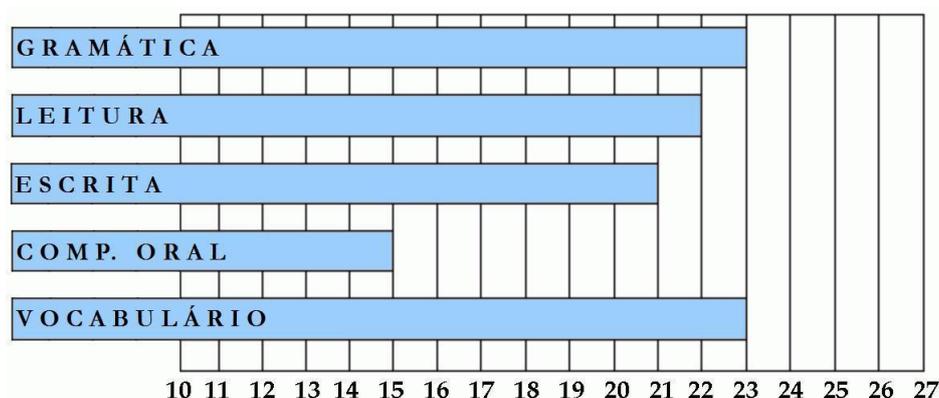
“Avaliação gradativa” (entende-se aqui que o professor enfatizou o aspecto gradual de sua predileção pela avaliação formativa);

“Acredito que é a melhor forma de avaliar, no entanto o atual modelo torna o processo inviável”.

É inevitável perceber que, além de demonstrar percepções utilitárias desse tipo de avaliação por parte de alguns indivíduos, essas respostas evidenciam uma angústia existente no meio educacional, seja por sentir-se desamparado pela estrutura e suporte que lhes são oferecidos, seja por desconhecer o *modus operandi* da avaliação processual, vendo-a como condicional a uma contrapartida dos alunos. De fato e figurando como um dos principais anseios dos educadores, o Estado não tem demonstrado interesse em aportar recursos suficientes na capacitação desses e, conseqüentemente, na efetivação da presença dos valores propostos pelos PCN's em sua rede de ensino, apesar de tê-los como representantes do avanço que o país precisa ter na educação. Também é visível que a área de avaliação raramente é contemplada nos cursos oferecidos ao magistério, e até mesmo nas licenciaturas, contraditoriamente à importância do ato avaliativo nos cursos, já que em sala de aula tudo e todos passam por uma avaliação constante, seja formalmente, nos moldes institucionais, ou informalmente, por impressões subjetivas.

**(Questão 4) Quais habilidades seus testes escritos avaliam?**

Por tratar-se de uma questão fechada, sem opção de comentários, os dados coletados por essa pergunta foram mais objetivos e consideraram habilidades de compreensão oral e escrita, gramática e vocabulário, já que é comum um tratamento mnemônico dos vocábulos, assim como também é comum sua presença nos testes, conforme o gráfico a seguir que mostra quantos professores afirmaram contemplar cada uma:



Infere-se então que os testes do grupo pesquisado valorizam pouco a habilidade de compreensão oral, o que pode evidenciar uma pouca atenção a essa habilidade nas atividades didáticas propostas, tornando-as incoerentes com a importância dessa habilidade, que tem sido evidenciada desde os anos 70 por autores como Asher, Postovsky, Winitz e Krashen, por exemplo, devido à suas características facilitadoras da absorção de insumo e, conseqüentemente, da aquisição linguística. Ainda, infere-se que há uma valorização da gramática e do vocabulário e isso é devido à necessidade que esses cursos têm de preparar os alunos para submeterem-se aos exames de vestibulares e concursos. Vejo isso como algo positivo desde que estejam proporcionalmente equilibrados no cômputo geral da avaliação e a isso que responderá a próxima questão.

**(Questão 5) Os testes escritos correspondem a quanto por cento das menções finais na sua escola?**

Os dados coletados por essa questão mostram que grande parte dos professores usa estratégias avaliativas diversas para identificar o desempenho dos alunos em atividades comunicativas. Isso é uma ótima notícia, pois o modo de testar é um reflexo do modo de ensinar, conforme já observava UNDERHILL (1982: 18): “Assim como você ensina, você deve avaliar<sup>1</sup>”. Onze professores (45%) afirmaram que os testes escritos correspondem a mais de 50% da menção final dos alunos. Quatro professores apenas (16%) disseram que o valor desses testes é menor que 50% por cento da nota final, portanto maiores que 30%, já que seis professores (25%) afirmaram ser menor que 30% seu peso no cômputo geral da avaliação. Os demais não souberam responder e nenhum considerou a um peso maior que 70% para esses testes escritos. Em resumo, nota-se que há grande espaço entre os professores para a avaliação processual por meio de atividades comunicativas, porém há de se avaliar futuramente se esses testes também são comunicativos, ou seja, se suas questões são autênticas, já que um bom teste reflete a comunicação real (MORROW, 1981).

**(Questão 6) Quais estratégias são usadas para a avaliação da produção oral ou habilidades de comunicação?**

Por saber previamente que as habilidades de expressão oral são avaliadas em momento diferente das presentes no gráfico anterior e através de outras estratégias avaliativas, essa habilidade mereceu uma questão própria com o intuito de identificar o quão inovadores e criativos esses professores têm sido e se há a presença de recursos digitais de comunicação ou atividades lúdico-artísticas como complemento à aprendizagem e sua avaliação. Estratégias de entrevista dos alunos são usadas por 95% dos professores. Seminários, isto é, apresentação de trabalhos e pesquisas, são usados por 79% deles. Encenações são utilizadas por 58 %, enquanto que outros 45% afirmaram usar gravações de áudio e vídeo como estratégia avaliativa. Outros disseram também promover debates e diálogos também e uma resposta foi considerada inadequada, já que o tema principal aqui é a produção oral. Um professor descreveu uma atividade de simulação em grupo de um empreendimento e vivência em eventos comunicativos como estratégia avaliativa e outro fez questão de dizer que “a

avaliação escrita e oral caminham juntas nesse desafio”, talvez por incômodo com essa diferenciação entre estratégias orais e escritas.

Os CIL's em geral possuem professores de alta capacitação e engajamento comunicativo. Não são raros os casos de professores que promovem eventos comunicativos, apresentações teatrais, concursos de talentos musicais, vídeos, documentários, entre outras atividades criativas, e não surpreende que esses dados se mostrem tão favoráveis à abordagem comunicativa. Eles indicam que esses centros de línguas vêm rompendo com a tradição meramente estruturalista do ensino de idiomas, pois seus docentes têm absorvido em grande extensão os princípios modernos da educação e as dinâmicas comunicativas de comum compartilhamento entre os docentes. Porém, mostram também que há muito espaço para a ampliação do uso de estratégias modernas de ensino e avaliação e que um dos maiores desafios nesse assunto é a adesão de todo o corpo docente aos parâmetros curriculares modernos e ao uso das modernas tecnologias de comunicação para a promoção de atividades que possam integrar os alunos, seja pela participação e registro em produções audiovisuais, cênicas ou outras que possam colocar a língua no seu devido lugar: a comunicação significativa, não meramente analítica.

**(Questão 7) Qual o principal desafio ou problema que você identifica na avaliação em sua escola?**

Além do desafio citado, os professores relataram os seguintes desafios e críticas em resposta a essa questão:

“A implementação de um modelo igual de avaliação para todos os professores”.

“Apego pelo o que está pronto. Há grande resistência à mudança e inovação de atividades escolares de uma forma geral”.

“Certo distanciamento das habilidades propostas e das avaliadas”.

“Nossos colegas preferem empregar métodos caducos e simplistas”.

“Não avaliam corretamente os alunos (todas as habilidades)”.

“A avaliação oral poderia ser diversificada, cada professor organizar de acordo com sua turma/necessidade (seminários, encenações...)”.

“Falta de trabalho em equipe”.

“Os alunos não preparam as apresentações em casa, tudo parece muito improvisado, salvo algumas exceções”;

“Falta de interesse dos alunos”

“Minha escola tem uma ótima proposta de avaliação por que se propõe a ser formativa e oferece ferramentas e autonomia para que isso ocorra”

“A introdução plena da avaliação formativa”

“O modelo de prova oral deveria ser reformulado ou mais flexível em sua aplicação”

“Pela falta de leitura o aluno tem muita dificuldade para compreender/interpretar os textos e oralmente a dificuldade é maior”

“Falta de preparo dos estudantes”

“Falta de recursos necessários disponíveis aos alunos”

“Conteúdo, algumas coisas são necessárias”

“Muitas avaliações tem coisas que não avaliam, que são desnecessárias”

“O tempo individual de cada aluno pra alcançar determinados objetivos”

“Envolver o aluno no processo avaliativo, tornando-o um autor do processo e não apenas um ente passivo”

“Os alunos executarem o que é proposto”

“Avaliar a habilidade oral adequadamente”

Nestas respostas é possível perceber alguns valores e crenças relacionados a ideais construídos pela prática da aplicação de testes, mas sem demonstrar em sua maioria uma abordagem da avaliação como procedimentos e perspectivas presentes no planejamento dos cursos. A avaliação é vista como um simples ato de aplicar testes, principalmente escritos, e subentende-se que a maioria das críticas se referem ao modo como eles são propostos e aplicados. É visível uma insatisfação diante da falta de interesse dos professores em dedicar tempo à elaboração de testes, o que os levam a repetir muitas vezes os modelos existentes, mas percebe-se também que uma valorização da homogeneidade nas formas e instrumentos de avaliação, paralelamente a uma militância por parte do grupo por mais flexibilidade no uso dos testes para adequá-los às peculiaridades de cada turma. A necessidade de avaliar e valorizar as habilidades de forma holística também se mostra um princípio sedimentado no grupo, pois é através disso que é possível ter uma visão real do quanto cada habilidade é representativa no curso e se ele promove a fluência no idioma ou um ensino analítico do idioma.

Ao criticarem a relevância dos conteúdos cobrados para o cumprimento dos objetivos do curso, os professores sugerem uma tendência de cisão com os métodos estruturalistas, mas não foi possível identificar até que extensão em cada curso a obrigação de cumprimento dos conteúdos suprime as estratégias comunicacionais e experimentais do idioma. De fato, um dos efeitos colaterais da homogeneização dos cursos é a pressão por um ensino em marcha, onde nenhuma turma pode se atrasar em relação às outras, mesmo que o professor perceba demandas locais bem mais relevantes ao processo de aquisição, como a prática direcionada à superação das debilidades linguísticas observadas em cada turma, por exemplo. Os cursos tendem a depositar muito suas fichas na crença de que o conhecimento gramatical em sua totalidade refletirá em um domínio suficiente do idioma, negligenciando o fato de que esse conhecimento é mais útil em situações comunicativas em que o falante tenha tempo suficiente para uma expressão monitorada, como em redações e outras comunicações por escrito. Isso demonstra como a avaliação e os métodos de ensino estão atrelados e que a não consonância entre eles pode gerar efeitos retroativos tão negativos a ponto de desvirtuar uma proposta comunicativa, fazendo com que seu modo de avaliar seja o ponto fraco do curso.

**(Questão 8) Quais sugestões, críticas ou demais comentários sobre as práticas atuais de avaliação na sua escola ou na rede gostaria de apresentar?**

A última questão proposta traz uma abertura à expressão espontânea dos discentes sobre o que eles idealizam para que a avaliação em sua escola seja mais efetiva e utilitária, presentes nas respostas a seguir:

“Alterar ferramentas (estratégias) avaliativas; atualizar as atividades utilizadas; utilizar ferramentas digitais como a própria plataforma moodle; realizar mais atividades processuais e parceladas (no que se refere à nota, principalmente)”.

“As turmas em geral possuem muitos alunos desnivelados, alunos fracos X alunos fortes no conhecimento do idioma estudado. Acredito que a escola deveria ser mais atenta e procurar melhorar de forma mais efetiva essa situação”.

“Deveria haver mais planejamento avaliativo”.

“Ter liberdade de elaborar as avaliações escritas e orais”.

“Meu sonho de avaliação é que alcançássemos ao menos a inter/multidisciplinaridade na avaliação do ensino de línguas estrangeira, para quiçá um dia alcançarmos a transdisciplinaridade”.

“Por mais que se defenda a avaliação formativa, a avaliação permanece em vários aspectos ligada à avaliação avaliativa. Necessitando a avaliação ser constante em todo o momento do processo de ensino/aprendizagem”.

“O professor precisa ter mais liberdade em relação à forma de avaliar seus estudantes, não ficando preso a qualquer modelo engessado de avaliação, pois é preciso, antes, pensar em atender às necessidades do educando. Procurando desenvolver habilidades e competências pertinentes a todo o processo educativo”.

“O atual modelo se preocupa com a aprovação em detrimento da aprendizagem. A questão não é ser aprovado ou reprovado, mas sobretudo alcançar de forma satisfatória o objetivo proposto”.

“A rede propõe que o aluno passe quando deveria propor que ele aprendesse”.

Os dados demonstram que há aspectos políticos que pressionam por uma “avaliação aprovativa” no ensino público para que os recursos despendidos sejam economizados à medida que haja uma retenção menor dos alunos, mesmo que ainda não tenham atingido proficiência no idioma ou objetivos particulares de cada curso. Isso é um fator que mina a necessidade de promover a fluência em línguas estrangeiras entre a população brasileira, mas que pode ser minimizado pela adaptação dos cursos às necessidades mais emergentes de comunicação no mundo globalizado moderno. Ainda, demonstram que os professores clamam por mais atenção a esse tema e por mais capacitação para que possam compreender melhor para que serve a avaliação nos cursos de línguas e como ela pode refletir um trabalho coletivo bem planejado, homogêneo em seu aspecto formal porém heterogêneo em seu aspecto procedimental, respondendo também às necessidades atuais de criação de cursos mais abrangentes em relação a seus conteúdos e as possibilidades de interação com as demais áreas de conhecimento para que possam apresentar também uma identidade transdisciplinar. Isso só será possível com a absorção dos modos modernos de comunicação, suas tecnologias e a relação entre elas e suas utilidades práticas, artísticas e lúdicas.

## **Conclusão**

Esta pesquisa demonstra que o modo de avaliar nos cursos de idiomas deve possuir características específicas que a torne mais utilitário à aprendizagem e não somente a uma análise estática do conhecimento linguístico, em que o conhecer da forma sugere saber usá-la em contexto. Dentre essas, seu caráter diagnóstico é sublinhado pela necessidade de estar em constante modificação das estratégias didáticas de modo a prover os alunos com experiências comunicacionais diversas que possam alinhar-se aos estilos individuais de aprendizagem, aos contextos comunicativos modernos, às necessidades emergentes dos educandos e à idade das turmas. Isso nos leva a creditar nossas fichas em um modo avaliativo tão diverso quanto as práticas didáticas e os objetivos avaliativos, promovendo uma militância pela maior presença da avaliação processual nos cursos, deixando a avaliação somativa principalmente para os testes de proficiência, vestibulares e demais concursos, já que no uso natural do idioma não há concorrência, mas sim um uso comunicativo heterogêneo em extensão e modos do código linguístico.

## Referências

- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**, 1990.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BLOG MOVIE SEGMENTS** (...), por Claudio Azevedo, Brasília, DF. Brazil. Disponível em: <http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com.br/>, acesso em 25/11/2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FULCHER, G. & DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book**. London and New York. Routledge, 2007.
- FULCHER, G. **The Communicative Legacy in Language Testing**. English Language Institute, University of Surrey, Guildford, 2000.
- HALL, Inc. In <http://www.edpsycinteractive.org/topics/measeval/crnmref.html>, acesso em 13/11/2015.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. 172 p.
- MORROW, K. **Communicative language testing: revolution or evolution?** In J.C Alderson & A. Hughes, *Issues in Language Testing: ELT Documents 11*. London: The British Council, 1981. Oxford, Oxford University Press, 408 p

POPHAM, J. W. **Educational evaluation**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1975.

SCARAMUCCI, M.V.R. 2009. **Avaliação da Leitura em Inglês como Língua Estrangeira e Validade de Construto**. Calidoscópico, Vol. 7, n. 1, p. 30-48, 2009 by Unisinos.

UNDERHILL, N. **The Great Reliability Validity Trade-of: Problems in Assessing the Productive Skills**. In: Heaton, J.B. (Ed.), Language Testing. Modern English Publications, London, 1982. pp. 17±23.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Editora Artmed. 2ª ed. Porto Alegre. Zabala, Antoni. in A Prática Educativa. Como Ensinar. Artmed, P. Alegre, 1998.