

Reflexões sobre a avaliação em língua estrangeira¹

Ismair Ignácio Júnior²



DESENVOLVIMENTO

O consenso da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem não tem garantido a ela um lugar de destaque nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Com efeito, a avaliação ainda é um objeto de estudo recente em pesquisas na graduação e na pós-graduação (MAROCHI e RETORTA, 2018, p. 9). O cenário não é diferente na educação básica. Poucas são as oportunidades de discutir os métodos e instrumentos avaliativos que nos permitam refletir sobre a natureza da avaliação em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados. Isto é, avaliar implica um processo planejado, ativo e consciente que promove o envolvimento de professores e alunos, criando uma cultura avaliativa da e para as aprendizagens (FERNANDES, 2011).

Dado o complexo e desafiador cenário de ensino e aprendizagem via ambiente virtual durante o período pandêmico de Covid-19 (2020/2021), este trabalho se propõe a refletir sobre os limites e possibilidades do processo avaliativo em língua estrangeira, em especial na disciplina de língua inglesa no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Ao investir nessa problematização, o texto apresenta e discute as produções acadêmico-científicas que abordam os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação em sua perspectiva mais contemporânea. Em seguida, são feitas algumas considerações na tentativa de contribuir para a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas em avaliação em língua estrangeira.

¹ Artigo de opinião desenvolvido em decorrência do Projeto Mário Travassos - Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

² Docente; Colégio Militar de Curitiba; ismair.junior@unesp.br

Dias Sobrinho (2003) explica que a avaliação educacional se desenvolveu a partir do paradigma de racionalização científica, que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar aos processos industriais. Essas raízes remetem ao contexto sócio-histórico e político dos Estados Unidos no começo do século 20, pois naquela época os testes e medidas faziam parte da cultura da educação. Avaliar, de acordo com o autor, confundia-se com medir. Por essa razão, “esses termos (avaliar e medir) se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

Outro brasileiro que traz subsídios importantes para a discussão sobre a avaliação é Luckesi (2011), o qual compreende a avaliação como um componente importante do ato pedagógico, uma vez que sua característica principal é diagnosticar o processo de ensino/aprendizagem do educando para a qualidade do seu conhecimento. Nas palavras do próprio autor, o ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados mais satisfatórios, o que implica a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação (LUCKESI, 2011, p. 198).

Luckesi (2011) afirma que os atos avaliativos na escola permitem ao educador saber como está se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, para o autor, subsidia o educador nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade de ensino.

Em *Avaliação de quarta geração*, Guba e Lincoln (2011) ressaltam os problemas inerentes enfrentados pelas gerações precedentes de avaliadores - opiniões políticas, dilemas éticos, imperfeições e lacunas, deduções inconclusivas - e atribuem as falhas e a não utilização da avaliação à confiança inquestionável no paradigma de pesquisa científico/positivista. Os autores abordam elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que estão envolvidos na

atividade de avaliar. Logo, a obra apresenta uma investigação atualizada e mais robusta se comparada às propostas desenvolvidas no início dos anos 1990.

Em síntese, as três primeiras gerações possuem pressupostos quantitativos, ao passo que a quarta geração considera a avaliação enquanto um processo que envolve pessoas. A maneira como os sujeitos – avaliadores e avaliados – irão se posicionar perante a avaliação educacional e à realidade social é apontada por Rodrigues (1995) enquanto relações de poder que inscrevem a sociedade, o homem, o conhecimento, a educação e a avaliação.

Indo ao encontro dessa ideia, Fernandes (2011), em seu texto *Avaliar para melhorar as aprendizagens*, argumenta que a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, deveria ajudar os alunos a aprender com compreensão, a ser mais autônomos e responsáveis. Para isso, o autor diz que a avaliação precisa ser concebida como um processo ao serviço da melhoria e do bem-estar de quem é avaliado. É necessário, porém, que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os envolvidos e que o processo seja participativo e integrado ao ensino e aprendizagem.

Além de Fernandes, outro estudioso português nos ajuda a entender um pouco mais sobre a complexidade dos processos de avaliação educacional: Almerindo Janela Afonso. O pesquisador elabora a defesa de que, na avaliação educacional, questões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas devem ser consideradas como um todo por aqueles que têm responsabilidades especiais na administração da educação. Isso significa dizer que a avaliação educacional, segundo Afonso (2003), é processo que ocorre em pelo menos quatro níveis complementares, os quais são: nível microssociológico (realizado na sala de aula); nível mesosociológico (feito no contexto institucional da escola); nível macrossociológico (centrado nos objetivos educacionais do país); e nível megasociológico (que abrange o contexto global/internacional).

Diante desse entendimento, Draibe (2001), em um esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas, critica as pesquisas de avaliação de programas e políticas públicas que são meramente descritivas. Segundo a autora, uma efetiva avaliação ocorre exatamente quando se põem em relação tais resultados e os processos pelos quais foram produzidos (avaliação de processo e medidas de eficácia e eficiência); tais resultados e as mudanças que o programa

provoca na realidade sobre a qual incide (avaliação de impactos e efeitos; medidas de efetividade) (DRAIBE, 2001, p. 39).

Desse modo, Draibe (2001) defende a tese de que, em avaliações de implementação, não basta tão somente descrever processos e sistemas. Mesmo quando se trata de variáveis qualitativas, é preciso ir além, caso se queira efetivamente avaliar um processo de implementação de um programa e relacioná-lo com os resultados, buscando explicar, então, também por fatores internos à própria política, os seus êxitos e fracassos.

Por fim, no livro *Avaliação desmistificada*, Hadji (2001) revisita as pesquisas sobre avaliação dos últimos trinta anos para tentar responder questões que permanecem abertas. Logo, o autor permite que professores e todos aqueles que estão envolvidos com a avaliação escolar percebam o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens e como isso pode ser concretamente feito. Na perspectiva de Hadji, toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (HADJI, 2001, p.20).

De acordo com a citação acima, o autor destaca a importância da avaliação na prática pedagógica, permitindo julgar, por exemplo, sua ‘formatividade’, isto é, contribuindo para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação, no sentido amplo).

No caso da avaliação em língua inglesa, a elaboração de provas, testes e exames por profissionais que avaliam as habilidades linguísticas dos alunos precisa levar em consideração a validade consequencial, ou seja, quais são as ações efetivamente tomadas a partir dos resultados desses instrumentos avaliativos. Os impactos da pandemia da Covid-19 nas aulas inglês, tema de uma pesquisa feita por Denardi, Marcos e Stankoski (2021), mostraram que, embora tenha-se observado um avanço na promoção do letramento digital, a avaliação ainda é vista como o produto final do processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado a oportunidade de ressignificar a avaliação por meio do uso de plataformas e mídias digitais.

Em linhas gerais, a avaliação, entendida aqui como um processo que envolve a coleta sistemática de evidências sobre o que as pessoas sabem ou

conseguem fazer, caracteriza-se pela sua relação com o percurso histórico e político da sociedade. No âmbito escolar, foco deste trabalho, a avaliação nos convida a fortalecer dinâmicas que pratiquem mais diálogo, participação, coletividade e inclusão. Em outras palavras, a avaliação também mobiliza dimensões de ordem ética e social. Isso porque, segundo Scaramucci (2006), a prática avaliativa envolve tomadas de decisões que precisam ser pautadas em códigos de ética. Além disso, dada a sua complexidade inerente, é na avaliação que se encontram os problemas, mas é também nela em que estão as soluções (SCARAMUCCI, 2006).

No que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o paradigma comunicativo nos interessa mais de perto. Desde sua implementação em 1994 no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) vem promovendo o desenvolvimento de competências necessárias à comunicação em língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino vinculados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). A abordagem comunicativa suscitou, conseqüentemente, mudanças na elaboração de testes. Marochi e Retorta (2018) comentam que “os testes, antes centrados em avaliar a estrutura fragmentada da língua, passaram a focar o seu uso em contexto social” (MAROCHI e RETORTA, 2018, p. 37), ou seja, privilegiando, majoritariamente, a avaliação integrada das habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) por meio de tarefas que simulam diversas práticas sociais.

Por fim, ao salientar o propósito comunicativo intrínseco às atividades do mundo real, tais avaliações buscam verificar a capacidade do aluno em usar a língua-alvo em situações análogas à vida real. Logo, no paradigma comunicativo, a abordagem é voltada para a ação, na medida em que os alunos (atores sociais) usam estrategicamente competências específicas para atingir um determinado resultado.

Nesse caminho, a avaliação no contexto de ensino remoto emergencial (ERE) representou vários desafios aos profissionais da educação. A conjuntura social em que nos encontrávamos criou a necessidade de distanciamento social e de trabalho em/de casa. A modalidade tradicional da avaliação presencial, portanto, cedeu espaço à avaliação *online*. O planejamento didático-pedagógico precisou ser repensado e adaptado à nova realidade. Ao invés de papel e caneta, recursos como

áudio, vídeo, e outras ferramentas de leitura e escrita digitais se tornaram parte da nova rotina de professores e alunos. Ou seja, a migração para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) exigiu, por exemplo, o desenvolvimento de competências relativas à informação, mídia e tecnologia, as quais Jerald (2009) descreveu como sendo competências para aprendizagem no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 35-46, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior, 2003.

DENARDI, Didiê Ana C.; MARCOS, Raquel A.; STANKOSKI, Camila R. Impactos da Pandemia Covid-19 nas aulas de Inglês. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, v. 74, nº 3, p. 113-143, set/dez 2021. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733/47239>

DRAIBE, Sonia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino**: questões teóricas, práticas e metodológicas, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Artmed Editora, 2001.

JERALD, C. D. **Defining a 21st century education**. Alexandria, VA: Center for Public Education, 2009. Disponível em: http://www.mifras.org/know/wp-content/uploads/2014/06/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico, 2011.



MAROCHI, Thaís Barbosa; RETORTA, Miriam Sester. **Avaliação em línguas estrangeiras**: da teoria à prática. Curitiba: CRV, 2018.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: Rodrigues, Pedro.; ESTRELA, Albano (Orgs.). **Para uma fomentação da avaliação em educação**. Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995, p. 27-36.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. & Santos, S. R. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de Línguas**: Língua Estrangeira. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006, p. 49-64.

