

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA.

Vitória Maria Avelino da Silva (UFRN)

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma das partes fundamentais do processo de Ensino-aprendizagem, pois é através da mesma que se obtém o retorno de todo o investimento teórico e metodológico que se aplica em sala de aula. Na aula de língua estrangeira, entre diferentes métodos, técnicas e abordagens de ensino, o papel de uma avaliação coerente com os objetivos propostos se faz necessário, principalmente por ser esta língua “estranha” à maior parte das atividades desenvolvidas no cotidiano do aluno.

De acordo com Almeida Filho (1993), a avaliação é um dos componentes fundamentais da operação global de ensino de línguas, uma vez que o docente precisa dispor de meios que o permitam saber se seus objetivos estão sendo atingidos no que se refere aos conteúdos ensinados. Assim sendo, foi primordial para este trabalho investigar esses meios, ou seja, a avaliação empregada pelo professor de língua inglesa, pois o ensino de línguas não se resume unicamente na tarefa de dar aulas, como sutilmente tentam apregoar a maioria dos livros de metodologias de ensino nessa área, que nos oferecem abordagens, métodos e técnicas de ensino, mas são tímidos, quando não omissos na parte avaliativa, como se não existisse uma relação entre avaliação e ensino, legando à avaliação o status de tabu, quando a mesma “deveria ser um componente interno dos programas de ensino de línguas, deixando de ser usada como uma arma repressiva contra os alunos.” (TOTIS, 1991)

Analisamos as crenças que norteiam os professores e alunos a usarem ou preferirem um ou outro instrumento avaliativo e descobrimos o quanto elas influenciam diretamente no processo de internalização de uma LE.

Em se tratando de instrumentos avaliativos, vemos que apesar de todos os sugestivos espaços dispostos nos diários escolares e destinados as diversas atividades de cunho avaliativo durante o bimestre, o aluno brasileiro ao submeter-se a um exame de aptidão, como por exemplo o das forças armadas, vestibular, ENEM ou o dos Centros

Federais, só vai deparar-se com uma única maneira avaliativa: a escrita. Seria essa a melhor maneira de medir o conhecimento de alguém, em especial de um estudante de Línguas Estrangeiras?

Um fato interessante é que o aluno tem muito mais impregnado em si a importância da avaliação enquanto “nota” para passar de série do que o professor. O mesmo só quer fazer algumas atividades se souber que vai ganhar “ponto”, de modo que o professor tem de mesclar o ensino com a avaliação, senão corre o risco de comprometer a sua prática pedagógica, já que “tests are not intended to prove, but to improve.” (Shohamy *apud* TOTIS, 1991) e vemos a avaliação não como a conclusão do processo de ensino, mas como uma maneira constante de melhorar cada vez mais o mesmo e assim, os “pontos” que tanto atraem os estudantes não precisam vir de forma aleatória, sem um significado que os justifique ali, naquela atividade, naquele momento de aprendizagem.

Por isso, é de interesse deste artigo também emitir o parecer daquele que é frequentemente avaliado, sabendo do aluno o que o mesmo pensa a respeito da avaliação, como prefere ser avaliado e porquê.

Para a realização dessa pesquisa, contribuíram conosco quatro professoras, formadas em Letras com habilitação em Língua Inglesa e também contamos com a participação de doze alunos escolhidos de forma voluntária, sendo três de cada professora, todos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que variam dos quatorze aos dezoito anos, sendo quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino.

OS MODELOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E A AVALIAÇÃO POR MEIO DELES

Falar de avaliação é, antes de tudo, lembrar a trajetória de pesquisadores que buscaram novas propostas nesta área, para oferecerem uma avaliação mais justa e mais coerente com a aprendizagem, como avaliação diagnóstica (Luckesi, 2003) avaliação qualitativa (Saul *apud* CANAN, (1996)); (Demo, 1991); avaliação formativa (Bloom, Hastings, Madaus *apud* CANAN, (1996)) avaliação contínua (Hoffman, 2001) e auto-avaliação (Lewkowicz, Moon *apud* CANAN, (1996)) entre outras, como por exemplo a

avaliação apreciativa (Preskill; Catsambas, 2006). Não obstante os esforços empreendidos por tais estudiosos, constata-se que nem sempre se faz de forma frequente o uso das mesmas em sala de aula, o que acaba por prejudicar o resultado geral dos alunos perante os exames nacionais “que têm sido a tônica das políticas públicas de avaliação da qualidade das escolas e dos projetos educacionais.” (DE SORDI; LÜDKE, 2009).

De conhecimento deste vasto *menu* de opções avaliativas, e conhecedor das necessidades dos seus alunos no tocante ao desempenho de competências e habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem de um idioma estrangeiro, o professor de idiomas encontra-se entre o dilema do que lhe é possível fazer, avaliativamente falando, para melhor expor os resultados, a culminância do seu processo de ensino na sala de aula, bem como analisar aquilo que se torna desafiante, que de repente vai de encontro com suas metodologias de ensino, mas que se faz necessário aplicar. Sobre isso, é pertinente a colocação da autora CANAN (1996) quando ela observa que:

“ Todo modelo de avaliação contém orientações sobre como o professor avalia seus alunos e toma decisões a partir dos resultados obtidos. As decisões realizadas pelo professor representam determinadas formas de concepção do mundo, do indivíduo e da sociedade, fazendo-se necessária, portanto, uma análise dos pressupostos subjacentes às modalidades de ação educativa.” (pg. 07)

Esses modelos avaliativos que dispomos, bem como as crenças que nos norteiam ao elegê-los, refletem a nossa cultura avaliativa, pois quando um professor opta por algum instrumento na hora de avaliar, não o faz de maneira casual, ingênua. O mesmo escolhe porque, de antemão, sabe o que pretende obter com aquela escolha. Assim como escolhe técnicas de ensino, escolhe instrumentos para aplicar tais técnicas. Entendamos que instrumentos avaliativos são os meios através dos quais o professor obterá o nível de aprendizagem do aluno, indo de uma prova escrita a um trabalho em grupo, segundo o Artigo 4º da portaria nº. 1033/2008/SEEC/RN¹:

Serão considerados instrumentos de avaliação da aprendizagem os trabalhos teóricos e práticos, aplicados individualmente e em grupo, testes, provas, relatórios, pesquisas, sínteses, exposições orais, entre outros adequados ao componente curricular, que permitam avaliar o desempenho do aluno.

Apesar da variedade de instrumentos avaliativos que observamos nossos colegas utilizarem, os professores pesquisados admitiram fazer mais uso da prova escrita, pela sua praticidade e os alunos em sua maioria disseram preferir também a prova escrita, pelas seguintes razões: por acharem que esta os deixa mais à vontade para responder, por ser mais fácil, por apresentar menos complicação, por melhorar a escrita e por ser a mais usada das avaliações.

Observamos que estamos tratando de uma avaliação de linguagem. Tal avaliação deve encarar e trabalhar todas as faces linguisticamente possíveis, atribuindo-lhes valores, não apenas numéricos, mas antes de tudo sociais, no intuito de buscar a certificação de que está havendo a internalização da língua ensinada, em todas as estruturas que lhe são necessárias ao seu aprendizado, uma vez que as competências linguísticas que se esperam ao se aprender uma LE são muitas.

AS PRINCIPAIS CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO, COMUNS A PROFESSORES E ALUNOS

De acordo com Holanda (1993,p.153) crença é o “ato ou efeito de crer, convicção íntima.” Se procurarmos no mesmo por crer, veremos que é “ter por certo ou verdadeiro; acreditar.” Neste artigo, expomos algumas crenças que são comuns a professores e alunos, crenças estas que antecedem, acompanham e concluem o processo avaliativo das escolas pesquisadas. São elas:

“Uma avaliação difícil provoca o respeito pelo professor.”

Essa crença, comum entre professores e alunos, não se sabe ao certo quem a repassou para quem: Se um aluno, diante de uma ‘prova difícil’ passou a dar mais credibilidade a tal professor, ou se um professor, elaborando uma ‘prova difícil’ conseguiu se impor àquele aluno. O fato é que ambos acreditam e respeitam, às vezes até imitam, o professor que é mais sisudo, tradicional e cujas avaliações são mais difíceis de resolver. Tais professores recebem elogios dos alunos e alguns estudantes

acham um milagre e o dizem com satisfação quando são aprovados na disciplina de um desses professores.

“Dia de prova é dia de sair mais cedo da escola.”

Algumas escolas brasileiras, como todas as escolas que foram pesquisadas, realizam, bimestralmente, a semana de avaliação. Os alunos são avisados com antecedência, os professores reforçam o aviso dando-lhes a grade de conteúdos para se prepararem para os exames e, uma semana antes da semana avaliativa, é fixado no mural da escola um horário específico para aquelas avaliações, geralmente dividindo duas avaliações de disciplinas diferentes por dia.

Este deveria ser um dia letivo comum, onde professores e alunos deveriam reforçar conhecimentos e buscar, através da avaliação aplicada, ambos verem se estão cumprindo seus papéis. Porém, o que se observou é que a maioria dos alunos sequer prestava atenção às instruções dos professores e muito mal liam as questões, respondendo-as freneticamente ou “pescando” respostas alheias. Numa das turmas, ANTES DO PROFESSOR TERMINAR A LEITURA DA PROVA, já haviam garotos entregando-lhe a folha, aparentemente respondida. Perguntando sobre esse modo de responder com rapidez sua prova, eles confirmavam que era para saírem mais cedo da escola.

“O dia de dar os resultados é só para dar as notas dos alunos.”

Com esta crença, pudemos perceber que muitos professores tem o momento de dar o resultado como entrega de notas, e só. Fixam as notas dos alunos na lousa ou então as verbalizam, através da folha de frequência e depois disso, procedem a aula normalmente, já introduzindo conteúdos novos. Numa das escolas observadas, o aluno pegava sua nota e ia embora para casa (mais um dia para sair cedo!) e nesta, **ainda que o mesmo fosse prejudicado**, não fazia questão de corrigir a prova!

Aqueles que resolviam corrigir na lousa as questões dos exames, (talvez sensibilizados com a presença do pesquisador em campo) antes de iniciarem tal ação, eram frequentemente desencorajados pelos seus pupilos que argumentavam que aquilo

não era necessário, que o professor ficasse na sala só com quem tinha tirado notas baixas.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO E CORREÇÃO

Sendo a avaliação um processo intencional, devemos sempre nos questionar sobre quais são as nossas intenções ao aplicá-la. É interessante basearmos nosso público pela maioria dos alunos interessados da classe e não apenas pelos ‘intelectuais’ ou os ‘bagunceiros’. Assim como há muitos professores que elaboram avaliações para os alunos ‘intelectuais’ que continuam no ‘pódio,’ tornando-se difíceis para os demais, há também os professores que elaboram suas provas baseados naqueles que ‘não querem nada’ na classe, e assim acabam por prejudicar a todos.

O ato de avaliar em si predispõe o avaliando a um amedrontamento psicológico, que parece desprepará-lo quando o mesmo se encontra até diante de questões bem simples. Percebemos que alguns alunos já recebiam a ‘prova’ (termo aliás bem pejorativo para se empregar apenas a um instrumento avaliativo, a escrita, como se só ela pudesse provar o que se sabe.) reclamando, dizendo que nada sabiam, e de fato, tais alunos pouco faziam na mesma, mas quando o professor a corrigia na lousa, percebemos que aqueles que ‘travaram’ no dia do exame em uma ou outra questão, até as acharam facilímas e conseguiram resolvê-las tranquilamente, pois se comportavam sabendo que não estavam sendo avaliados naquele momento de correção.

Outro aspecto importante da avaliação é sabermos que ela não deve ser uma etapa final, mas deve iniciar, acompanhar e concluir o trabalho pedagógico do mestre, sendo, portanto, indispensável um retorno ao aluno da avaliação feita por ele, não apenas um retorno numérico, mas um retorno reflexivo, que revise e re-ensine ao mesmo aquilo que se cobrou nas atividades, de forma a habilitar o estudante para o próximo conteúdo, e não um mero repasse de médias escolares, embora eles assim encorajem que seja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação que essa pesquisa propôs-se a investigar, e o fez, não é e não pode ser vista unicamente como responsabilidade do corpo docente de uma escola, isentando seus demais componentes, querendo fazer do professor o responsável até pelo desinteresse assumido do aluno, que cada vez mais protegido, mais relapso e insolente vai ficando.

Constatamos, através dos resultados obtidos, que a avaliação é um processo escolar geral, que parte da escola em si, passa pela sala de aula e pelas práticas pedagógicas do professor e repousa no compromisso do aluno.

A avaliação faz parte da natureza da escola, e vai desde a organização de seu regimento interno, passando pela sua divisão de turmas, até a própria semana de avaliação, instituída pela mesma.

A escola determina a avaliação quando faz diferença entre o ensino diurno e o noturno. Quando separa turmas de alunos, colocando nas iniciais os estudantes oriundos de escolas privadas, e nas turmas periféricas, alunos vindos de escolas rurais ou não conceituadas. A escola determina a avaliação quando institui períodos em que esta deve acontecer e ainda dita ao professor que instrumento avaliativo se espera que ele utilize nesse período. A escola determina sua avaliação quando não oferece a menor oportunidade, através de seus recursos, de um professor dar uma aula diferente, que dirá avaliar de uma forma diferente!

Os resultados obtidos nos mostram que temos escolas despreparadas e sem uma política voltada para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, especificamente no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira.

Vimos professores que, ignorando o despreparo de suas escolas, valem-se até de recursos próprios para trabalharem as competências exigidas aos alunos de cada série, mas infelizmente também vimos alunos acomodados e interessados apenas nos resultados numéricos de suas avaliações e pais relapsos na educação de seus filhos, incentivadores do comodismo por uma nota suficientemente regular, que dê para passar de ano.

A situação dos professores de Língua Inglesa nas escolas pesquisadas é desanimadora: apenas duas aulas semanais por classe, turmas superlotadas, ausência de

livro didático gratuito e, em sua maioria, a escola sequer possui um aparelho simples de som, para ser utilizado numa das competências primordiais da língua, o listening.ⁱⁱ

Com essa carga horária, as classes superlotadas, fator que muito compromete o aprendizado de uma língua estrangeira, o professor como faz-tudo e que, muitas vezes, se quiser uma aula diferente, deve ele mesmo carregar os recursos de sua casa para tal fim, como culpá-lo pelo processo avaliativo de que ele mesmo é vítima?

Outro fato interessante que pudemos descobrir durante esse trabalho é de que os alunos, geralmente tão poupados das críticas, vistos sempre como as maiores vítimas das avaliações empregadas por seus mestres, têm preferência pelo instrumento avaliativo escrito, dentre os outros que seus professores utilizam, o que nos prova que eles não se vêem julgados ou punidos senão pelas suas próprias ações e preferências, e que os professores pesquisados não utilizam os instrumentos avaliativos de forma punitiva ou excludente, pois lançam mão de vários desses instrumentos durante o bimestre, dando opções ao aluno que não se saiu bem em um, que tente o outro.

O nosso trabalho propôs-se a analisar não apenas as possibilidades avaliativas disponíveis aos educadores de língua Inglesa, mas também as desafiantes, como por exemplo, fazer do resultado um momento avaliativo do fazer pedagógico durante o bimestre.

Com esta pesquisa, abrimos um novo capítulo no processo de avaliação brasileiro, que servirá de apoio àqueles que almejam investigar esse tema tão fascinante, norteando-os a enxergar a amplitude do processo avaliativo de forma geral, não apenas centrados em uma das partes, pois não devemos nos comportar como observadores ingênuos, buscando respostas apenas no professor, no aluno ou na escola que se foi investigar, mas ignorando quem realmente exige e determina as diretrizes educacionais do nosso país.

É necessário que nossas pesquisas elevem a voz daqueles que estão contando conosco, enquanto divulgadores de suas realidades, não para concluirmos um trabalho científico e obtermos uma titulação correspondente, mas para, de alguma maneira, intervirmos nessas realidades com o intuito de melhorá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sócio-discursivo**, São Paulo: Educ, 1999.

CANAN, A. G. **Implantação de um sistema de avaliação e a análise dos seus efeitos sob a perspectiva do aluno**. 1996. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

DE SORDI, M. R.; LÜDKE, M. A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais. **Revista Pátio**. Edição 50. Maio/Julho. 2009

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____ **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOPKINS, D. **A teacher's guide to classroom research**. Bristol, PA, USA: Open University Press, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In : PEREIRA R. C. M.; ROCA, M. P. **Linguística aplicada um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PENNA FIRME, T. Uma perspectiva inclusiva da avaliação. **Revista Pátio**. Edição 50. Maio/Julho. 2009

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ O papel da avaliação. **Revista Pátio**. Edição 50. Maio/Julho. 2009

PRESKILL, H.; CATSAMBAS, T.T. **Reframing evaluation through appreciative inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2006.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Portaria nº. 1033/2008/SEEC/RN, Artigos 3º e 4º.

SILVA, V. M. A. **Avaliação de Língua Estrangeira Moderna: Desafios x Possibilidades**. Assu: 2007. (Monografia de conclusão de curso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Especialização em Ensino de Língua Inglesa.)

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOTAS

ⁱ Artigo 4º da portaria nº. 1033/2008/SEEC/RN: Portaria de Avaliação do Estado do Rio Grande do Norte que é anualmente divulgada em todas as escolas do Estado.

ⁱⁱ Listening (aula avaliativa desenvolvida para checar a compreensão auditiva dos alunos, de palavras no idioma estrangeiro estudado.)