

■ ARTIGOS

■ Avaliação formativa - uma necessidade no ensino de línguas para sucesso das aprendizagens

 Helder Gomes Rodrigues *

Resumo: A avaliação formativa e o ensino de línguas possuem em comum o objetivo de que todos aprendam. Para que a avaliação para a aprendizagem¹ de fato se concretize na sala de aula de línguas, é preciso que aqueles que a praticam tenham compreensão não só do conceito desse tipo/função da avaliação, mas também percebam suas características como o feedback, o foco na aprendizagem, seu caráter democrático, dialógico e incluyente. A prática de uma avaliação do processo pode proporcionar o uso de diferentes instrumentos avaliativos, como a prova ressignificada, voltada para a aprendizagem, e a autoavaliação que contribui para que o estudante tenha consciência de seu processo de aprendizagem. O objetivo deste artigo é discutir sobre a avaliação formativa e seu uso no ensino de línguas. A avaliação da língua estrangeira, seja qual for a função utilizada, guarda especificidades como a presença da avaliação oral e a concepção de linguagem, sendo essa última condição para escolha de instrumentos e critérios avaliativos. Resta indagar sobre o papel da avaliação na escola e como a avaliação formativa pode contribuir para as aprendizagens, respeitando o tempo e o processo de cada estudante em seu caminhar no estudo da língua estrangeira. Nessa perspectiva, o produto passa a ser uma consequência, e não um fim da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Avaliação no ensino de línguas.

* Helder Gomes Rodrigues é graduado em Letras português/espanhol pela Faculdade Michelangelo (2008), especialista em ensino de língua e literatura espanhola e hispano-americana (2009) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2018). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua como diretor do Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho. Contato: profehelder@gmail.com.

Introdução

Para que a avaliação se torne formativa, será necessário que os professores deem provas, antes de tudo, de coragem. (HADJI, 2001, p.132)

A sala de aula de línguas é permeada por concepções como a de língua/ linguagem, ensino de línguas e de avaliação, elementos que integram a abordagem² do professor de línguas. Assim como a concepção de linguagem determinará o planejamento da aula, os materiais selecionados e a dinâmica da sala de aula, a concepção de avaliação do docente é que possivelmente guiará as práticas avaliativas realizadas por professores e alunos. Como a avaliação tem por excelência a característica de decisão, é forte seu peso e seu significado na rotina escolar.

A avaliação nesse contexto muitas vezes é sinônimo de aplicação de provas para “notação”, ou seja, atribuição de notas aos estudantes. O uso de notas na avaliação, por sua vez, está associado à decisão sobre aprovação e reprovação dos estudantes. A avaliação nessa perspectiva não visa à aprendizagem e destaca apenas o produto (resultado) em detrimento do processo. Dias Sobrinho (2002, p.20) salienta que: “na escola a avaliação determina quem ‘passa de ano’ e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados”.

Scaramucci (2016) afirma que a avaliação é um lugar privilegiado para a tomada de decisões tanto para o bem (inclusão) como para o mal (exclusão). As decisões, por sua vez, possuem impactos sociais, por esse motivo é importante pensar a quem interessa a avaliação e ainda se a avaliação escolar está voltada para as aprendizagens e para a inclusão dos estudantes. É claro que as decisões, geralmente, são guiadas por ideologias e posicionamentos do avaliador. Dias Sobrinho (2002) afirma que a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra ou ingênua.

Devido, em primeiro lugar, às consequências sociais da avaliação, é imprescindível que os docentes tenham clareza sobre o que é avaliar e como avaliar. Além dos professores, os estudantes também necessitam entender os processos avaliativos aos quais são submetidos. A avaliação formativa pode contribuir para o conhecimento sobre avaliação, uma vez que sua prática suscita reflexão sobre o processo de aprendizagem. Mas é preciso discutir se de fato a função formativa da avaliação é familiar aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Há pelo menos 20 anos, a avaliação formativa ou função formativa é difundida, discutida e estudada no Brasil, porém seu conceito ainda gera dúvidas e

incompreensões. Algumas vezes, ela é confundida apenas com registros e acompanhamento comportamental dos estudantes. Nesse caso a avaliação formativa é resumida a controle de cadernos, observações sobre disciplina do estudante entre outros.

Outras vezes, a avaliação formativa é confundida com ausência de avaliação, assim, a escola e os professores deixam de avaliar em uma prática sem registros. Há ainda o “mito” da avaliação formativa, quando ela é empregada nos discursos e documentos escolares, geralmente editados por secretarias de educação, redes de ensino, transmitindo uma imagem de avaliação politicamente correta, porém a prática de avaliação não condiz com os documentos e manuais.

Diante das questões que envolvem a avaliação e, sobretudo, a avaliação formativa no contexto escolar e mais especificamente no ensino de línguas, este artigo tem como objetivo discutir o conceito e as características da avaliação formativa no ensino de línguas. Essa discussão é relevante quando consideramos o grande potencial da avaliação formativa no que tange à aprendizagem, mas, para tornar-se uma realidade, a avaliação formativa necessita adentrar com plenitude na sala de aula de línguas.

Afinal, o que é avaliar?

A palavra avaliação historicamente traz consigo equívocos, discussões, críticas e, em muitos casos, aversão por estar relacionada a experiências de punição, medo e autoritarismo. Mas ao tratar de avaliação formativa no ensino de línguas, não podemos deixar de discutir o que se entende por avaliação e como é possível conceituar essa palavra cheia de significados e efeitos.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação é uma palavra plurirreferencial, complexa, polissêmica, tem muitas e heterogêneas referências. Esse mesmo autor discorre sobre a história da avaliação e relata que, muito antes de ela ser inserida no contexto educacional, já era praticada para selecionar pessoas para ocupar funções no serviço público ateniense antes de Cristo. Esse relato corrobora o fato de que a avaliação está presente em diferentes contextos da vida humana e há bastante tempo.

Na atualidade, a avaliação continua sendo uma prática social quando avaliamos o atendimento de um serviço prestado em uma loja ou de um serviço público. No comércio, são inúmeras as formas utilizadas para receber as avaliações dos clientes. Alguns avaliam por telefone, outros por meio de aplicativos ou ainda por e-mail. É comum, também, os equipamentos em que o cliente pressiona um daqueles botões “satisfeito”, “insatisfeitos” ou “bom”, “regular”, entre outros. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 29), “o ato de

avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam na tomada de decisão”.

Com a democratização do acesso à Internet e às mídias sociais, a avaliação se estendeu aos blogs, sites e aplicativos. Muitas pessoas utilizam esses meios para avaliar produtos e marcas. As avaliações são muito importantes e têm impactos e consequências. Por exemplo, um motorista de aplicativo pode perder seu vínculo com a empresa caso seja mal avaliado pelos passageiros.

Podemos dizer que a avaliação é uma prática complexa, composta por vários processos que envolvem planejar, coletar dados para analisar, fazer inferências e tomar decisões para uma determinada finalidade. Luckesi (2006, p. 69) define avaliação, de forma geral, como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Diferentemente da avaliação, tratada de um modo mais geral, presente no cotidiano das ações humanas, a avaliação escolar é articulada com o ensino. Isso significa que ela é planejada, organizada e também possui objetivos, como todo o ensino. Luckesi (2006), Hoffmann (2017), Hadji (2001) e Villas Boas (1998) defendem que a avaliação escolar deve caminhar em direção à aprendizagem, sendo um mecanismo de aprimoramento desse processo.

Paradoxalmente, enquanto na vida avaliamos para progredir, avançar e melhorar, segundo Hoffmann (2018) tradicionalmente a avaliação escolar tem sido utilizada para punir, amedrontar e desencorajar, sentenciar e marcar o fracasso. É preciso mais que nunca que questionemos qual função da avaliação deve predominar nas práticas escolares.

As funções da avaliação no ensino de línguas

As funções da avaliação variam de acordo com a finalidade da avaliação em determinado contexto. Nesse sentido, é preciso pensar sobre quais são os objetivos e a finalidade da avaliação no contexto de ensino de línguas.

De acordo com Rolim (1998), no Brasil, em contexto geral de línguas, a prática avaliativa fica reduzida à mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos. O que significa que apenas uma parte do processo de avaliação é realizado, uma vez que avaliar é coletar, analisar, inferir para tomada de decisão. Após os resultados coletados na avaliação, o que é feito para que os estudantes aprendam e superem suas dificuldades? Ou esse não é o objetivo da avaliação praticada nas escolas?

Um olhar diferenciado e cauteloso para avaliação praticada na sala de aula se faz necessário, porque é

subjacente uma concepção de educação que pode ser incluyente ou excluyente e, no caso do ensino de línguas, também uma concepção de linguagem quando se tem, por exemplo, a busca pela perfeição gramatical e eliminação de erros dessa natureza. Nesse contexto, cabe a reflexão: avaliar língua é apenas mensurar conhecimento gramatical?

De acordo com Haydt (1992, p. 19), existem três funções da avaliação que se relacionam a três modalidades de avaliação. São elas: avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa. A avaliação, por meio de suas funções, pode ter como objetivo classificar, discriminar, selecionar e excluir, o que costuma ser característico da função somativa da avaliação. Pode também ser processual, fornecer constantemente feedback para que haja melhora do processo de ensino-aprendizagem, atributos da avaliação formativa.

Brown (2010, p. 7) concentra-se nas funções somativa e formativa. Segundo ele, a função formativa é: “avaliar os alunos no processo de “formar” suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar esse processo de crescimento”. Já a avaliação somativa “tem como objetivo medir, ou resumir, o que um aluno aprendeu e geralmente ocorre no fim do curso ou na unidade de instrução”.

De acordo com as definições de Brown, é bastante provável a percepção de que a função somativa tem maior representatividade nas práticas escolares. Geralmente as avaliações são deixadas para o fim do processo, a nota está frequentemente presente e ainda tem o papel de decisão quanto à aprovação. A função somativa é pontual, e não processual. Ela está voltada para o produto e o resultado e, a partir deles, classifica os estudantes. A esse respeito Vianna (2002) postula que:

A avaliação em nossas escolas – públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más, não importa suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

A prática de avaliação predominante somativa é uma nuance de uma forte cultura de avaliar, ou seja, essas práticas são frutos de processos históricos que foram se cristalizando com o passar dos anos e formando as culturas de ensino e de avaliação, conforme demonstra o estudo de Rolim (1998) sobre a cultura de avaliar professores de inglês no Brasil. A autora destaca que o ensino de línguas brasileiro apresenta predominante o foco gramatical no ensino, e na avaliação é forte a prática da “testagem” – aplicação de provas e testes com o objetivo de atribuir notas aos estudantes.

Luckesi (2006) e Saul (1995) falam das origens da

cultura de avaliar brasileira e suas influências. O primeiro autor fala da influência das religiões católica e protestante manifestadas na pedagogia jesuítica e comeniana. De acordo com o autor, os jesuítas publicaram em 1599 a *Ratio Studiorum* e, em 1632, Comênio publica a *Didática Magna*. Esses textos definiam o modo de examinar que vigoram até hoje em muitas escolas. É preciso destacar que, por se tratar de pedagogias ligadas à religião, algumas práticas e visões são transportadas para o ensino, como é o caso da ideia de punição, muito fortemente observada nas práticas avaliativas.

Saul (1995), por sua vez, critica a cultura avaliativa brasileira e afirma que esta recebeu intensa influência do pensamento positivista norte-americano. Essa influência contribuiu para o uso de provas de múltipla escolha, a preocupação numérica e a exatidão de respostas e gabaritos.

Nesse sentido, uma prática de avaliação formativa representa uma mudança na cultura de avaliar predominantemente somativa. Perrenoud (1999) postula que a escola que preconiza a avaliação formativa vivencia forte ruptura. No mesmo sentido, Villas Boas (2009, p. 139) afirma que “é necessário mudar a ‘cultura avaliativa’ de todo o grupo docente para que os resultados em termos de aprendizagens se efetivem”. A seguir aprofundo a discussão sobre a avaliação formativa, tanto em um sentido mais geral de avaliação escolar que perpassa as diferentes áreas do conhecimento como no contexto específico do ensino de línguas.

Avaliação formativa

A avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem é um tipo/função da avaliação. Ao ser tratada como função, a avaliação formativa é classificada como uma das finalidades da avaliação. Como concepção formativa, ela passa a ocupar um papel mais importante, ela se torna o todo, e não um uso da avaliação. Nesse sentido, avaliar é sinônimo de avaliação formativa.

Cunha (2006) afirma ainda que a avaliação formativa abrange as qualidades esperadas de uma avaliação que participa integralmente do processo de ensino-aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para a regulação desse processo, além de modificar as relações de poder instauradas na sala de aula e, como consequência, emancipar os sujeitos envolvidos.

No mesmo sentido, Vianna (2002) postula que a avaliação formativa é uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos. Ele destaca que o desejável é que os estudantes, em diferentes níveis de escolaridade, deveriam ter seu desempenho escolar orientado para a realização de objetivos claros e sequenciados. Villas Boas (2017, p. 157) define avaliação formativa da seguinte forma:

[...] a avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços.

Perrenoud (1999) classifica como avaliação formativa a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da dimensão do ensino.

A avaliação formativa, que também pode ser chamada de avaliação para as aprendizagens, não compara os estudantes uns com os outros, gerando um clima de competição e segregação, ou seja, não pratica uma avaliação referenciada pela norma, pelo contrário, ela se baseia em critérios e compara o estudante com ele mesmo, sendo ele próprio a referência. A esse respeito, Villas Boas (2002) afirma que a avaliação formativa de processo se dá por critério, e não por norma. Ela acrescenta ainda que, na avaliação para as aprendizagens, não se deve observar somente os critérios, mas também é preciso olhar para o estudante, considerando o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo.

A avaliação formativa no ambiente escolar pode levar a uma condução não autoritária em que haja diálogo entre avaliador e avaliado e que a ameaça dê lugar ao encorajamento para a aprendizagem, a negociação de critérios e a cooperação. Ela pode abrir caminhos para que saiam de cena as posturas antiéticas de punição e exclusão e que entre a avaliação como um ato amoroso, conforme denomina Luckesi (2006). Amoroso e ético porque inclui e respeita as pessoas, não seleciona e não tem caráter definitivo de sentença irrevogável e incontestável.

O diálogo revela-se como uma característica indispensável da avaliação formativa, uma vez que é necessário que professores e estudantes conversem constantemente sobre o processo e o percurso em que avaliação e aprendizagem estão envolvidos. Nesse momento, entra em cena o feedback no qual o estudante recebe o retorno de suas produções na língua e por meio dele, também, o docente pode refletir sobre suas ações e práticas.

O feedback

É notório que a principal diferença das funções da avaliação é o fato de possuírem finalidades diferentes. Destaco que a finalidade da avaliação formativa é a aprendizagem. Sua razão de existir é justamente em e para a aprendizagem. Ela não tem o propósito de retenção ou promoção, e sim de observação e

acompanhamento. Nesse sentido, o feedback é um elemento fundamental. Ele pode fomentar a conscientização do educando sobre seu processo de aprendizagem, pode ainda proporcionar ao professor aperfeiçoamento profissional na medida em que este recebe um retorno de seu trabalho. Podemos afirmar que o feedback na avaliação formativa fornece informações sobre professores e alunos.

Ao conceituar a avaliação formativa, Black e Wiliam (1998, p. 7) enfatizam a função do feedback: “[...] avaliação formativa engloba todas as atividades realizadas por alunos e professores que fornecem informações a serem utilizadas como feedback para modificar as atividades de ensino e aprendizagem”. Fica claro, segundo os autores, que o feedback é necessário quando se objetiva a modificação e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante salientar que o feedback na perspectiva da avaliação para as aprendizagens deve desvincular-se da nota e dos conceitos e focar nas informações úteis e relevantes para a aprendizagem. A esse respeito, Sadler (1989, p. 121) afirma que a nota pode não ser produtiva quando se tem finalidade formativa. Fica claro que muito além de receber uma nota, o estudante precisa ter conhecimento do que dele é esperado, quais são os objetivos a serem alcançados e em que estágio ele se encontra. Luckesi (2015, p. 60) também compartilha da mesma ideia e afirma que ao receber um teste, lido “notado” por um professor, usualmente o estudante olha exclusivamente para a nota e nada mais.

No ensino de línguas, o estudante precisa receber o feedback tanto de seu desempenho oral como escrito. É necessário que o estudante consiga ter clareza sobre qual desempenho linguístico é esperado e tenha ainda consciência sobre sua produção na língua estudada, com destaque para os elementos que compõem o desempenho oral e escrito como pronúncia, entonação, fluência, coesão, clareza, sintaxe, vocabulário, entre outros.

Ao dar ao estudante o retorno de uma produção oral, por exemplo, o professor pode apontar dados que ele anotou durante a fala do aluno e indicar pontos como, por exemplo, dificuldade de pronúncia e juntamente sugerir ações para que o estudante avance. Em um outro momento, o feedback pode se concentrar no avanço ou não do estudante, em uma relação de diálogo entre professor e aluno.

É fato que, em uma avaliação formativa com vistas à regulação da aprendizagem, o feedback é imprescindível, porém a forma como ele é feito pode ser bastante variada. O feedback pode ser formal (por escrito em correção de provas, testes, redações, atividades entre outro), informal (oralmente), direto (individualizado ao estudante), indireto (para um grupo ou turma).

No ensino de línguas, pode ser tanto na língua estrangeira ou na língua materna, a depender da maturidade linguística do estudante, já que o objetivo é que o estudante compreenda as informações sobre seu percurso em direção à aquisição da língua estrangeira. O mais importante é que o feedback favoreça o diálogo e a interação entre o professor, o aluno e a língua estudada.

De acordo com Katz (2012), na sala de aula de ensino comunicativo, é comum que o feedback formativo ocorra durante uma performance de uso da língua. Nesse sentido, a autora se refere às tarefas e às atividades comunicativas que podem envolver apresentações, dramatizações, situações simuladas entre outros. A autora também afirma que geralmente esse feedback é fornecido oralmente e pode partir tanto do professor como dos estudantes e afirma ainda que para esse tipo de retorno é necessário que o professor planeje atividades que envolvam interação entre os estudantes.

O feedback pode acompanhar os diferentes instrumentos avaliativos. Ao voltar-se para o processo, a avaliação para as aprendizagens tem necessidade de uma série de recursos e instrumentos. Ela não pode ser limitada a um único instrumento avaliativo ao final do processo. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa deve “forjar seus próprios instrumentos”. Dessa forma, é claro que a avaliação formativa deve ir além dos instrumentos tradicionais de avaliação.

Os instrumentos avaliativos

A avaliação formativa não é definida pelos instrumentos, mas sim pela intenção do avaliador, já afirmava Hadji (2001). Dessa maneira, instrumentos tradicionais podem se prestar à função formativa. A questão mais relevante é o uso do instrumento de forma que o professor entenda o porquê de usá-lo, consciente dos impactos na aprendizagem dos seus estudantes. No contexto escolar, é necessária, ainda, a preocupação com a função social da avaliação e suas consequências, que podem ser muito negativas e gerar problemas como a reprovação, a repetência e a evasão.

De acordo com Scaramucci (2006), a concepção de linguagem do docente é o que subsidia o seu método de ensino, assim como define seu material didático e instrumentos de avaliação. Dessa forma, em uma concepção de língua como estrutura é comum a escolha por instrumentos como provas e testes que medem conhecimento metalinguístico e acuidade gramatical de forma mecânica e memorizada, já em uma concepção de língua como comunicação é provável que o docente busque outros instrumentos que forneçam amostras de linguagem e estejam voltados para o uso da língua, de forma mais espontânea.

A prova e a nota

A prova é o instrumento mais forte da avaliação tradicional escolar. Ela é inclusive sinônimo de avaliação muitas vezes. É comum a prática de semanas e períodos escolares dedicados às provas. Podemos dizer que a cultura de avaliar nas escolas brasileiras tem grande amparo no uso desse instrumento. A prova pode ser caracterizada como um instrumento de produção de dados, ou seja, é utilizada para que os dados sobre um determinado conhecimento ou competência sejam gerados e, posteriormente, esses dados sejam analisados.

McNamara (2000) destaca que os testes de “caneta e papel” são uma forma tradicional de avaliação. No ensino de línguas, segundo o autor, essa avaliação tende a medir componentes isolados da língua como gramática e vocabulário, por exemplo. Isso revela uma visão fragmentada de língua(gem) e uma supervalorização desse instrumento ou forma de avaliar.

Embora haja uma predominância do uso de provas na avaliação, não se pode deixar de destacar as fragilidades desse instrumento e reconhecer que ele não é infalível. Segundo Scaramucci (1993, p. 95), é necessário o uso de mais de um instrumento para uma melhor avaliação: “[...] uma visão do processo sob ângulos diferentes possibilita ao avaliador minimizar suas chances de erros, uma vez que a avaliação através de um único instrumento se mostra limitada”. A esse respeito Vianna (2002) afirma que um único instrumento não é capaz de medir de forma mais globalizada e integral as diferentes dimensões do ser humano.

No âmbito do ensino de línguas, além da prova escrita, também é comum a utilização de provas orais. A avaliação da oralidade envolve vários aspectos linguísticos como pronúncia, entonação, fluência, e extralinguísticos como postura, gestual entre outros. A prova oral é desafiadora, pois exige critérios claros e objetivos a fim de diminuir a subjetividade, já que avaliador e avaliado estão frente a frente.

Uma questão que a prova oral pode gerar para a aprendizagem é a dificuldade de o professor coletar dados confiáveis, uma vez que o estudante pode estar mais tenso e produzir menos do que de fato é capaz de produzir na língua. Por esse motivo é importante salientar que se apenas a prova oral for utilizada para avaliar o estudante, a inferência sobre sua capacidade de uso da língua pode ser incompleta ou equivocada.

Segundo Scaramucci (1998, p. 117), “[...] o professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido através de provas e exames”. Dessa forma, todo o percurso caminhado pelo estudante durante o processo de ensino-aprendizagem não é considerado, valoriza-se apenas o momento do exame. Ainda pior é que o resultado da prova não serve

como avaliação do trabalho docente, apenas avalia o aluno e enfatiza o erro em detrimento da construção do conhecimento (HOFFMANN, 2018).

A nota

A nota e a prova parecem estar juntas em matrimônio. Ambas possuem grande impacto social e também são, equivocadamente, definidas como sinônimo de avaliação. Avaliar não é simplesmente dar nota. Sobre o uso da nota, Castilhos (1974, p. 28) afirma que “Como o aluno depende de uma nota que lhe será atribuída pelo professor, passa a se preocupar mais com o professor, com aquilo que valoriza, do que com a aprendizagem”. Isso é notório no dia a dia da sala de aula, no qual os estudantes perguntam frequentemente ao professor quanto valerão, em termos de pontos, as atividades e tarefas propostas, quando deveriam preocupar-se com o que lhes falta para o sucesso de suas aprendizagens.

É indiscutível que uma das etapas ou processos da avaliação é a tomada de decisões e a nota é usada para isso, principalmente no caso das avaliações de larga escala ou exames padronizados, em que a decisão tem implicações sociais relevantes. Porém, dentro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário um pensar sobre o uso que se faz da nota. Luckesi (2006, p. 76) assinala que “no cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem”.

Luckesi (2006), Perrenoud (1993) e Hoffmann (2018) defendem uma avaliação sem o uso de notas. Eu acrescento que não é apenas retirar a nota, mas sim esvaziar a supremacia que ela exerce na avaliação, isto é, utilizar a medida ou mensuração a serviço da aprendizagem. Mesmo porque tirar a nota numérica ou substituí-la por uma menção pode manter a mesma ineficiência e falta de impacto que hoje a atribuição de nota tem sobre a aprendizagem.

A prova padronizada

A prática de aplicação de um mesmo modelo de prova para todos os estudantes pode trazer diferentes implicações para a avaliação. Ao aplicar a mesma prova de língua para todos os estudantes de um mesmo nível ou série e para estudantes de diferentes professores, tecnicamente, há um problema em relação à validade³. Ao considerarmos que há diferentes concepções de linguagem e, portanto, diferentes abordagens entre os professores. De acordo com Perrenoud (1999), mesmo que avaliem exatamente o que ensinam, os professores não avaliam as mesmas aquisições, porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências.

Ainda que seja o mesmo professor que aplica a mesma prova para todas as suas turmas, em relação aos princípios da avaliação, há um ganho quanto à confiabilidade pelo fato de todos os estudantes serem submetidos ao mesmo instrumento, porém essa prática não privilegia as aprendizagens, uma vez que em cada turma há diferentes saberes.

Cada grupo é composto por pessoas com diferentes histórias e experiências. Nesse sentido, um instrumento padrão de avaliação, que objetiva a aprendizagem dos mesmos conteúdos por todos os estudantes ao mesmo tempo, desconsidera essas características e pode não ser benéfico para a aprendizagem. Segundo Hoffmann (2017, p. 46), “não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um”.

Outro aspecto que podemos destacar em relação ao teste padronizado é a dificuldade de análise dos resultados para a tomada de decisão que favoreça a aprendizagem. Torna-se mais difícil mapear as dificuldades e potencialidades dos estudantes por meio de provas padronizadas. Para esse objetivo, que é fundamental quando se trata de avaliação para a aprendizagem, é necessário um instrumento personalizado que leva em consideração o conteúdo trabalhado e os sujeitos envolvidos, a dinâmica do grupo/turma e a abordagem do professor.

A prova, seja ela padronizada ou não, de itens fechados, com o uso de métodos como múltipla escolha, de relacionar verdadeiro ou falso ou abertos, com perguntas direcionadas, é instrumento tradicional de avaliação, muito conhecido e utilizado, porém, não deve e não precisa ser o único instrumento ao qual o professor lança mão na hora de avaliar, quando se trata de avaliação do processo (formativa).

Diferentemente da prova, a autoavaliação não é um instrumento tão utilizado em sala de aula, porém pode ser considerada uma potencializadora da avaliação formativa.

A autoavaliação

A autoavaliação é uma grande aliada da avaliação formativa e uma forte estratégia metacognitiva (VILLAS BOAS, 2008), uma vez que possibilita ao estudante pensar sobre a própria aprendizagem e sobre o processo de avaliação, o que pode trazer efeitos muito positivos para o estudante de línguas. Por um lado, porque monitora o que o estudante já sabe e é capaz quanto ao uso da língua, por outro, porque fomenta a autonomia do estudante quando o leva a refletir sobre as formas que ele usa para aprender a língua dentro e fora da sala de aula, além de sua conduta e participação.

Segundo Perrenoud (1999, p. 11), numa perspectiva tradicional de avaliação, “os alunos são comparados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto pelo professor e pelos melhores alunos”. Diferentemente dos instrumentos tradicionais, a autoavaliação não tem o objetivo de comparar os estudantes entre si ou em concorrência, mas comparar cada um consigo mesmo, dentro do seu progresso e percurso na aprendizagem. A esse respeito, Black e Wiliam (2010) afirmam que os alunos devem ser preparados para o uso/prática da autoavaliação para que possam compreender os objetivos de sua aprendizagem e, dessa forma, buscar caminhos e alternativas para o que eles precisam fazer a fim de alcançar esses objetivos.

De acordo com Lima (2017), autoavaliação não se confunde com autonotação. Não se trata de atribuição de notas, pontos ou conceitos sem que haja reflexão sobre a aprendizagem. É preciso identificar as duas lógicas avaliativas: foco na medida e foco na aprendizagem. Enquanto a primeira tende a formar estudantes mais dependentes e condicionados, a segunda subsidia a autonomia e nesse aspecto o instrumento de autoavaliação exerce um importante papel.

Além do fomento à autonomia, a autoavaliação, quando bem praticada, pode favorecer a relação professor-aluno, proporcionar mais cumplicidade e compartilhamento da responsabilidade sobre a aprendizagem. Nessa perspectiva vários elementos se ligam em torno da prática da avaliação para a aprendizagem. O professor fornece e recebe feedback, por meio dos mais variados instrumentos entre eles a autoavaliação em que o estudante, partícipe do processo avaliativo, avalia a si. Dessa forma tudo e todos são avaliados dentro da dinâmica da avaliação formativa.

A avaliação formativa na prática da sala de aula de línguas

Para que de fato a avaliação formativa ocorra na prática escolar é preciso dar passos acertados e transformar alguns procedimentos rotineiros de avaliação. A avaliação formativa requer registros diários que possam auxiliar professores e alunos sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Hoffmann (2017, p. 155) afirma que “as anotações do professor precisam ser diárias e frequentes, correspondendo à dinâmica do processo de aprendizagem”.

De acordo com Hoffmann (2017), há um perigo no que tange à avaliação apenas pela observação sem registros. Segundo a autora, a ausência de registros deixa a avaliação no terreno das impressões gerais, holísticas e inconsistentes para a aprendizagem. Nesse sentido, fica demonstrada a importância dos registros na avaliação.

Manter registros não quer dizer que o professor tenha que padecer da síndrome de *Burnout*, anotando excessivamente todos os passos, ações e produções dos estudantes. Esse não é o propósito da avaliação formativa. O professor necessitar ter anotações suficientes para dar informações e propor intervenções que contribuam com a aprendizagem do estudante.

O professor pode, por exemplo, fazer anotações sobre a turma em um dia, noutra escolher alguns alunos e registrar suas produções. Pode ainda criar rotinas semanais ou quinzenas para proceder seus registros e observações sobre as aprendizagens dos estudantes. Dessa forma, uma prática de avaliação formativa é viável, inclusive em turmas com o número maior de alunos.

A prova na perspectiva formativa

Apenas decretar o fim dos instrumentos e das práticas tradicionais de avaliação não torna a avaliação formativa. A prova pode ser usada de forma formativa ou somativa. De acordo com Vianna (2002), um teste para uso em sala de aula com a finalidade de promover uma avaliação formativa não tem as mesmas características de outro com a finalidade de seleção, como ocorre com a avaliação somativa.

É importante que o docente ao aplicar qualquer instrumento de avaliação reflita sobre sua prática, questionando-se: por que eu aplico essa determinada prova? O que é importante avaliar quando se trata de uma língua estrangeira? O que eu faço com os dados que coletei? Os meus instrumentos avaliativos contribuem para a aprendizagem dos meus estudantes?

A esse respeito Luckesi (2011, p. 186) afirma que “A função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. Se o professor verifica no resultado da prova que o estudante não aprendeu e nada é feito, a prova serviu apenas para classificar e excluir o estudante do processo.

A prova também pode compor a avaliação formativa, somada a outros instrumentos avaliativos. A prova com finalidade formativa não precisa necessariamente vir acompanhada de nota ou conceito, não pode estar repleta de “armadilhas”, precisa estar desassociada do caráter punitivo e também deve apresentar objetivos claros de sua aplicação e do que pretende avaliar. Ela precisa ainda fornecer feedback, com apontamentos e orientações para que os estudantes saibam quais são suas potencialidades e dificuldades e quais cominhos devem seguir para superar as lacunas que lhes faltam em relação à aquisição da língua-alvo. Essa prova é ressignificada e vai além do ato de apontar erros, ela aponta que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

A correção e o feedback podem ser feitos inclusive

pelos pares, em que um estudante pode corrigir a prova do colega e fazer as observações, com o auxílio do professor e de outros recursos como dicionários, gramáticas, livros entre outros.

Dessa forma o estudante não somente fornece as correções ao colega, mas também aprende com a atividade. Isso corrobora a afirmação de Scaramucci (1997) de que a avaliação é um momento educativo por excelência. Na mesma direção, Lima (2017) assevera que a avaliação por colegas traz ganhos para todos: enquanto as aprendizagens se alargam, princípios éticos e formativos estão presentes.

Por fim, o uso de provas de forma formativa revela que não se trata de eliminar as provas, mas sim ressignificá-las e colocá-las a serviço da aprendizagem, considerando as diferenças entre os estudantes. Hoffmann (2017) afirma que a ideia de avaliação para controlar que todos façam as atividades propostas ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas é uma concepção tradicional de avaliação. Portanto podemos concluir que essa concepção não se relaciona com a avaliação formativa que considera o tempo e a individualidade dos alunos.

Considerações finais

Hadji (2001) classificou a avaliação formativa como uma utopia promissora. Podemos acrescentar a essa afirmação que a avaliação formativa pode sim ser uma realidade palpável nas práticas escolares. Neste artigo discutimos sobre a avaliação formativa no ensino de línguas, suas características e sua potencialidade para a aquisição de uma nova língua em contexto formal de ensino, além de suas possibilidades de uso para a sala de aula. A discussão parece ser uma carência para que os professores de línguas se familiarizem com o conceito e com a prática de avaliação para as aprendizagens e dessa forma consigam envolver seus alunos no processo avaliativo. A avaliação formativa ainda é pouco tratada nesse contexto de ensino de línguas.

Tanto o ensino como a avaliação objetivam o sucesso das aprendizagens dos estudantes, ou seja, que os aprendizes alcancem a aquisição da língua estudada, e na avaliação pode estar o caminho para esse sucesso. De acordo com Scaramucci (1997), na avaliação está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções.

É preciso que se fale mais sobre avaliação entre os docentes que se dedicam ao ensino de línguas. Que seja um tema de discussão e formação para que os professores vivenciem com segurança experiências de avaliação formativa juntamente com seus alunos rumo à aquisição da língua estudada/ensinada, e que essa a avaliação não perca de vista o processo. Neste

artigo foram apresentados alguns conceitos que envolvem os processos de avaliação, juntamente com proposições para sua melhoria.

A avaliação de processo ou para a aprendizagem é um mecanismo propulsor de melhorias no ensino, e, conseqüentemente, benéfica à aprendizagem. Porém, é preciso mudar a sina classificatória da

avaliação; e mudar a avaliação é mudar a sociedade, a cultura de um grupo de indivíduos. Para que a avaliação formativa aconteça, precisamos de um ensino de línguas com menos exames e mais aprendizagem. Uma avaliação em que a obsessão pelo resultado não obscureça a importância do processo (FISCHER, 2010).

Notas

¹ Neste artigo não é feita a distinção entre aprendizagem e aquisição de línguas. Os dois termos são usados.

² “Um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.17)

³ Para leitura e aprofundamento sobre conceito de validade e confiabilidade sugerimos Weir (1990) e Scaramucci (2009). Vide referências.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- BLACK, P.; WILLIAN, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v.22, n.1, 1998.
- _____. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, 2010.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: San Francisco State University/Longman, 2010.
- CASTILHOS, M. T. J. **Uma estratégia de avaliação por objetivos e sua aplicação**. 1974. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.
- CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- FISCHER, B.T.D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE; F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala**. Brasília, DF: Oikos, Liber, 2010.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- _____. **Avaliação Mediadora**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- KATZ, A. Linking Assessment With Instructional Aims and Learning. In: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge Guide to Second Language Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 66-73.
- LIMA, E. S. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

- _____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2015.
- MCNAMARA, T. **Languagetesting.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993, p.173.
- _____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROLIM, A.C.O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública. IEL. Unicamp. 1998. Dissertação de Mestrado.
- SADLE, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, n.18, p. 119-144, jun. 1989.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1998.
- _____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.
- _____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Línguas Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.
- _____. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. Outras Palavras. In: SEMANA DE LETRAS, 5, 1993, Maringá, SP. **Anais [...]**, Universidade Estadual de Maringá, 1993, p. 91-98.
- _____. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). **Linguística Aplicada no Brasil:** Rumos e olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p 141-165.
- _____. O professor avaliador: Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas:** língua estrangeira. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006, p. 49-64.
- VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética.** 2. ed. Londrina: Eduel, 2009
- VIANNA, H. M. Questão de Avaliação Educacional. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002
- VILLAS-BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- _____. **Bases pedagógicas do trabalho escolar I.** Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v.1. Brasília: FE/UnB, 2002.
- _____. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 3(27), p. 19-27, nov. 1998.
- _____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas: Papyrus, 2009.
- WEIR, C. J. **Communicative language testing.** Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1990.