

Via Litterae

Revista de Linguística e Teoria Literária • ISSN 2176-6800

Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa

A look at the evaluation practice in English Language

Bianca Costa Rodrigues*, **Marinalva Pires dos Santos Rocha****, **Rejane Maria Gonçalves*****

*Colégio Batista Goiano, **Secretaria de Educação de Goiás, ***Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Este artigo objetiva discutir a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa. Para isso, apresenta conceito, histórico, abordagens, funções e alguns instrumentos, para posteriormente verificar a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa do ensino fundamental segunda fase na rede estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, buscou-se identificar quais são os instrumentos utilizados pela docente, o peso que cada um representa na nota final e qual a atitude da docente após o resultado dos instrumentos avaliativos por ela utilizados, bem como a(s) teoria(s) que subjaz(em) a sua prática. A análise dos dados coletados revela que a professora é consciente do caráter processual da avaliação e sua prática avaliativa possui traços ora da abordagem tradicional, ora da abordagem comunicativa.

Palavras-chave: Avaliação. Instrumentos avaliativos. Prática avaliativa.

Abstract: This article aims at discussing the evaluation of the teaching-learning process of the English Language. For that, we present its concept, history, approaches, functions and some instruments in order to verify the practice of a teacher of English Language of the *Ensino Fundamental Segunda. Fase* in the city of Bela Vista de Goiás. Through a descriptive qualitative research, it tries to identify what instruments are used by the teacher, the weight that each one has in the final note and what attitude the teacher has after the evaluating results of the instruments used by her, as well as the theories that are in her practice. The analysis of the collected data reveals that the teacher is conscious of the procedural character of the evaluation and her evaluating practice has characteristics both from the traditional approach and from communicative approach.

Keywords: Evaluation. Evaluating instruments. Evaluating practice.

Introdução

Numa época em que quase tudo está sujeito a processos avaliativos, discutir as dimensões da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental segunda fase pode até parecer mera repetição. Afinal, muitos são os pesquisadores e professores que debatem insistentemente quais os melhores métodos e mecanismos de avaliação da aprendizagem (HAYDT, 1995; HOFFMAN, 1996; LOPES, 2000, 2002; LUCKESI, 2005; SCARAMUCCI, 1997, entre outros). Mas, se ainda há dúvidas e hesitações no que tange ao aspecto avaliativo, é sinal de que é preciso explorar mais esta área a fim de que tais lacunas possam ser preenchidas e, conseqüentemente, mudanças significativas possam ser alcançadas.

A presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como é a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa do ensino fundamental segunda fase na rede estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Para alcançar tal objetivo, uma pesquisa qualitativa descritiva foi realizada tendo como instrumentos de coleta de dados conversas informais, atividades avaliativas e um questionário dividido em três partes: a primeira é responsável por traçar o perfil da professora de língua estrangeira participante do estudo, a segunda por identificar a concepção da professora do que é ensino e aprendizagem e avaliação de Língua Inglesa e a terceira, pelo tratamento dado aos instrumentos de avaliação utilizados por parte desta professora.

O que nos motivou a realizar esta pesquisa foi o fato de que nem sempre a prática avaliativa recebe atenção devida por alguns professores por não ser considerada como parte do processo de ensino e aprendizagem, capaz de direcionar todo o trabalho docente. Assim, acreditamos que buscar identificar as crenças de uma professora sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como o de avaliação, é de suma importância para compreendermos a sua prática.

Inicialmente apresentamos uma revisão de literatura de avaliação buscando abranger conceito, abordagens, funções e instrumentos avaliativos. Em seguida, tem-se a metodologia adotada, bem como a análise e a discussão dos dados obtidos. O trabalho encerra-se com algumas considerações finais feitas acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental tendo em vista o que foi discutido nas etapas anteriores e algumas sugestões que visam possibilitar o desenvolvimento reflexivo a respeito do assunto abordado.

1. Referencial Teórico

Nesta seção, discutiremos o processo avaliativo de língua inglesa. Para isso, apresentaremos: conceito de avaliação; breve histórico da avaliação no ensino de língua estrangeira; abordagens tradicional e comunicativa; crenças; funções da avaliação; e, por último, instrumentos de avaliação.

1.1 Conceito de avaliação

O ato de avaliar faz parte de nossas vidas indubitavelmente. Avaliar, em quaisquer áreas, é um fator que gera grande preocupação e inquietação no ser humano. Justamente por isso é que o sistema educacional deve se incumbir de desmistificar o papel da avaliação.

Luckesi (2005, p. 21) afirma que “a nossa prática educativa se pauta por uma *pedagogia do exame*”. Essa pode ser entendida como uma prática escolar voltada para *treinar* o aluno na resolução de provas, como a de vestibular, por exemplo. Assim, a atenção é dada ao resultado final de promoção ou não, desconsiderando-se o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências anteriores. Esses valores podem influenciá-los em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de atividades avaliativas de Língua Inglesa revelando, assim, sua abordagem de ensino e aprendizagem. Professores que queiram demonstrar sua “responsabilidade e competência” no trabalho podem elaborar testes que, como afirma Perrenoud em entrevista concedida ao site Educacional em janeiro de 2004, servem para eliminar as questões que todo mundo sabe responder. E há também, ao contrário, alguns professores que gostam de facilitar seu próprio trabalho e, para isso, avaliam seus alunos de modo que todos possam passar de ano. Algumas atividades extras, que demonstram ter pouca ou nenhuma relação com o aprendizado dos alunos, valem pontos. A escola e os pais ficam satisfeitos mesmo se o progresso do aluno não foi realmente satisfatório e/ou comprovado, preocupando-se com as notas.

Então, nos questionamos: será que quando o aluno tem notas (muito) altas, isso significa que houve realmente aprendizagem satisfatória? Por outro lado, aquele aluno cujas notas foram baixas pouco ou nada assimilou/aprendeu? Para responder a essas perguntas, é necessário primeiro entender o real conceito de avaliação.

Segundo Haydt (1995), o ato de avaliar durante várias décadas foi entendido como sinônimo de medir, representar por meio de números o quanto o aluno aprendeu. Entretanto, tal abordagem passou a ser questionada quanto a sua confiabilidade, pois se concluiu que nem todos os aspectos podem ser medidos.

É justamente no ambiente escolar onde mais “sofremos” com o peso da avaliação e suas conseqüências. A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos mais críticos do trabalho do educador com seus alunos, dada sua importância e complexidade, independentemente do nível de escolarização em que estes se encontram, seja no ensino fundamental, ensino médio ou superior. Isso ocorre porque a sociedade, a instituição escolar e o docente vivem a cultura da nota. Conforme Luckesi (2005, p. 24), “as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor quanto pelos alunos. [...] É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.”

De acordo com os PCNs (1997, p. 52), “[a] avaliação, ao não se restringir ao

juízo sobre sucessos e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.” Vendo por este ângulo, a avaliação se torna uma ferramenta de grande auxílio ao professor e ao próprio aluno, ao invés de ser vista erroneamente como instrumento de “tortura” e/ou de disciplina. Desta forma, a avaliação não é uma ameaça para o aluno, mas um apoio para ele próprio, podendo então ser entendida como elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e as condições oferecidas para que isso aconteça.

Melchior (1998, p. 43) afirma que “a avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua situação no processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias”. Obviamente torna-se necessária, a partir de tal resultado, uma reflexão do professor seguida de providências a serem tomadas com o intuito de melhorar suas ações em sala de aula.

O pedagogo Luckesi (2005) divide o avaliar em basicamente três etapas. São elas:

- conhecer o nível de desempenho do aluno;
- comparar a realidade do aluno com o que é considerado importante no processo educativo, e
- tomar as decisões necessárias para alcançar os resultados esperados.

A prática tradicional da ação avaliativa com garantia de um ensino de qualidade fragmenta o conhecimento impedindo uma reflexão conjunta entre professores e alunos. Both (2005, p. 8) afirma que “em vez de fragmentar, é preciso incentivar a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem onde cada um tem algo a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes”. Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão para se manter a qualidade do ensino, observando e cuidando para que, mesmo de forma inconsciente, o autoritarismo e a arbitrariedade não prevaleçam. Assim, é preciso que o professor estabeleça metas para seu trabalho docente que sejam as mais claras e operacionais possíveis. Desta forma, como ditam os PCNs, o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível ao seu aluno atribuir e produzir significados, meta principal do ato de linguagem.

A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo para tomada de consciência, para mudar quando necessário, objetivando reverter, reconsiderar, redimensionar a ação e sua direção servindo, assim, como um diagnóstico auxiliar no planejamento das aulas. Isto significa dizer que toda atividade discente é passível da avaliação (SCARAMUCCI, 1997).

Ademais, se a nota não é satisfatória, isso não significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade. Deve-se considerar que houve ponto de partida e ponto de chegada e que, durante esse processo, houve reflexões e transformações na opinião do aluno. No final, cada um não é como era no início. Entende-se isso então como ganho e progresso.

1.2 Breve histórico da avaliação no ensino de língua estrangeira

Três momentos podem ser identificados no percurso histórico da avaliação de Língua Estrangeira (doravante LE): o Pré-científico, o Psicométrico-estruturalista e o Sociolinguístico-integrativo.

O pré-científico (início dos anos 50) pode ser entendido como um período em que a LE estudada nas escolas não era considerada como componente curricular, mas apenas como um meio de adquirir a cultura da elite. Assim, os professores elaboravam seus testes de acordo com o que achavam “que constituía um bom ensino e uma boa avaliação” (SILVA, 2004, p. 33). Baseadas na abordagem tradicional da gramática-tradução, as avaliações buscavam verificar apenas a aquisição de regras gramaticais e de vocabulário.

O segundo momento – psicométrico-estruturalista – data do início dos anos 50 ao final dos anos 60. Por ser compreendida como uma combinação da linguística estrutural e da psicologia behaviorista, como afirma Silva (2004, apud BROWN, 1994), a avaliação agora precisa ser mais elaborada, preocupando-se com os componentes gramatical, lexical e fonológico. Busca-se uma comprovação empírica dos resultados que atendam aos novos critérios de confiabilidade (é confiável se há certa similaridade nas notas obtidas) e validade (amostra significativa das habilidades linguísticas).

O terceiro e último momento, nomeado sociolinguístico-integrativo, aparece no final da década de 60 como uma tentativa de sanar as lacunas deixadas na avaliação de LE pelos períodos anteriores. Assim sendo, como acrescenta Silva (2004), os métodos indiretos (múltipla escolha) cederam lugar para exercícios focados em tarefas que pudessem fornecer ao professor informações do que os discentes seriam capazes de fazer utilizando a língua alvo. O início desse período é marcado por dúvidas do que significa comunicar-se de maneira adequada.

1.3 Abordagem tradicional *versus* abordagem comunicativa

A abordagem de um professor geralmente aparece quando ele conceitua língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem e avaliação. Muitos profissionais da área de ensino de línguas acreditam ser abordagem a *alma do professor*, as crenças e os conceitos construídos por meio de suas experiências de ensino e aprendizagem de línguas. Tal conceito aqui proposto é confirmado por Almeida Filho (1990, p. 1): “[p]or abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Desta forma, entende-se tudo o que um professor faz na sala de aula – atividades, postura, decisões – como o reflexo de sua abordagem.

De acordo com Mello (2000), são duas as abordagens de ensino: a

gramatical e a *comunicativa*. A primeira considera a língua como um sistema de formas organizadas que obedece a um número limitado de regras estruturais. Assim, o ensino é entendido como a aprendizagem de tal sistema por meio de memorização de vocabulário, leitura e tradução de textos ditos literários e do estudo de regras gramaticais da língua. Tudo isso orientado pelo professor, o único detentor de conhecimento na sala de aula, sendo, portanto, a autoridade nesse espaço.

A *abordagem comunicativa*, por sua vez, é quase que o oposto da *abordagem gramatical*. Aqui a língua é considerada como um sistema para comunicação social. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem que considera a bagagem de conhecimento trazida pelo aluno para a sala de aula. O estudo de regras não desaparece, mas vai para um segundo plano, cedendo espaço para situações reais e significativas construídas por meio da interação entre alunos e professor. Enquanto que na *abordagem gramatical* o aluno é um participante passivo (não são considerados aspectos psico-sociais), aqui ele é ativo, colaborador e responsável pela sua aprendizagem; além de ter seus valores, crenças e individualidade respeitados (SOUZA, 2003).

De acordo com Lopes (2000, p. 116),

A única diferença necessária entre o ensino e a avaliação, dentro do paradigma comunicativo, é, segundo Weir (1990), a quantidade de ajuda que o aprendiz recebe do professor e de seus colegas. A ajuda que acontece normalmente na sala de aula não ocorre na hora do teste, por questões de confiabilidade dos resultados. Assim, o teste comunicativo deve ser visto como um estágio intermediário entre a sala de aula e situações futuras reais, nas quais o aprendiz terá que usar a língua alvo.

Desta forma, todas as características de um ensino comunicativo, exceto o fator ajuda, podem ser consideradas para uma avaliação comunicativa: mostrar se um candidato pode ou não desempenhar um conjunto de atividades, preferir meios de avaliação qualitativos a quantitativos, estar subordinada à validade em vez da fidedignidade, entre outros (LOPES, 2000).

1.4 Crenças

O construto teórico de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas tem ganhado força dentro e fora do país nas últimas décadas graças a inúmeras pesquisas realizadas e trabalhos publicados. Para Barcelos (2006), isso tem permitido que tal processo avance significativamente uma vez que é possível compreender por que determinado professor, por exemplo, ensina o que ensina e a maneira como o faz.

Mas, qual seria o conceito de crenças? De acordo com Coelho (2006, p.

128), “[a]s crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Assim, são elas que direcionam todo o trabalho do professor, desde o planejamento das aulas até a correção dos instrumentos avaliativos e após também. As decisões do professor são tomadas tendo por base aquilo em que ele acredita que dará certo, ou que será o certo a fazer naquele determinado contexto.

Barcelos (2006) afirma que a relação entre crenças e ação é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, as crenças podem influenciar a ação do indivíduo ou podem ser influenciadas por esta ou, ainda, se influenciarem mutuamente. Ela acrescenta que as crenças não são solidamente imutáveis, tal qual a prática do professor. As transformações decorrem de experiências e reflexões do indivíduo. Coelho (2006) ressalta que as crenças “são parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos efeitos dessas ações em sala de aula” (p. 128).

Em se tratando de avaliação de língua inglesa, o tipo de instrumento utilizado para avaliar, a elaboração deste, bem como sua correção e seu *feedback* dar-se-ão segundo as crenças do professor e poderão ser alteradas a qualquer momento e infinitas vezes.

Todavia, não podemos pensar que somente o professor possui crenças. O aluno também as possui e, por isso, a sua aprendizagem está estritamente ligada às suas crenças. A maneira como o aluno se comporta ao ouvir a palavra avaliação, como ele se prepara para realizá-la, como ele a faz e como age depois está condicionada às crenças que possui sobre isso.

Ao ter conhecimento sobre o que são crenças e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, o professor de língua inglesa poderá certamente direcionar melhor seu trabalho docente em todos os âmbitos (planejamento, execução, avaliação, reflexão, replanejamento etc). Assim sendo, muitos problemas poderão ser amenizados e talvez até resolvidos (BARCELOS, 2004).

1.5 As funções da avaliação

A avaliação possui basicamente três funções:

- diagnóstica – segundo Miras e Solé (1996), essa classificação de avaliação oferece informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica objetiva averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e de aprendizagens anteriores que servem de base àquelas;
- formativa - segundo Haydt (1995), é por meio desse tipo de avaliação que o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, o que pode significar um estímulo para o próprio aluno. Este mecanismo permite que o professor detecte e identifique possíveis deficiências na forma de ensinar, e modifique

algo se for necessário, visando aperfeiçoá-la;

- somativa – segundo Miras e Solé (1996), esta determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite emitir uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto.

De acordo com Pellegrini (2003, p. 27), “[a] avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes”. E ainda acrescenta que “a avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam – como no caso do vestibular ou de outros concursos. A formativa é muito mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula”. Desta forma, pode-se dizer que os três tipos de avaliação supracitados são importantes e necessários, todavia devem ser usados no momento certo segundo sua função.

1.6 Instrumentos de avaliação

Por instrumentos de avaliação compreendemos os recursos usados cuja finalidade é coletar e registrar os dados inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Com base em Herculano (2001), sugerimos uma tabela cujo propósito é mostrar, de maneira prática e objetiva, os tipos de instrumentos de avaliação mais conhecidos, bem como a natureza e função destes.

Quadro 1: Natureza e função dos tipos de instrumentos avaliativos		
Tipos de instrumentos de avaliação	Natureza	Função
Prova escrita objetiva	Questões diretas que possuem apenas uma resposta correta	Avaliar o quanto o aluno apreendeu dos dados singulares e específicos do conteúdo.
Prova escrita discursiva	Questões indiretas com uma maior flexibilidade nas respostas	Avaliar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.
Prova escrita mesclada (objetiva e discursiva)	Questões diretas e indiretas (já descritas anteriormente)	Avaliar tanto a aquisição de dados singulares quanto a capacidade de formular ideias e redigi-las.
Prova oral	Questões diretas e/ou indiretas feitas oralmente	Verificar a capacidade de compreensão e produção oral.

Ditado	Questões diretas	Verificar a compreensão oral e ortografia.
Produção textual	Questões indiretas	Avaliar a capacidade de expressão, interpretação e organização na produção textual.
Trabalho individual	Atividades de naturezas diversas realizadas individualmente	Avaliar a capacidade individual do aluno de compreensão, elaboração e organização de ideias.
Trabalho em grupo	Atividades de naturezas diversas realizadas coletivamente	Avaliar a capacidade de compreensão, elaboração e organização de ideias por meio da socialização.
Seminário	Exposição oral para um público utilizando a fala e possíveis materiais de apoio para explanação do assunto	Avaliar a capacidade de expor oralmente um conteúdo/assunto para um determinado público.
Participação/conceito	Análise feita pelo professor da participação do aluno nas atividades propostas	Avaliar a participação do aluno nas atividades propostas.
Auto-avaliação	Análise oral ou escrita que o aluno faz do seu próprio processo de aprendizagem	Permitir ao aluno se auto-avaliar julgando seu processo de aprendizagem e percebendo os pontos positivos e negativos.

Fonte: Herculano, 2001.

Como nos mostra o quadro 1, vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar o processo de ensino e aprendizagem tanto de forma diagnóstica, quanto formativa e somativa. Todavia, quaisquer que sejam os instrumentos escolhidos, o professor deve observar cuidadosamente para qual função da avaliação, pré-estabelecida pelo docente, eles foram selecionados.

2. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa, os objetivos, a participante, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

2.1 A Pesquisa

O presente artigo se deu a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva realizada com uma professora de Língua Inglesa no ensino fundamental 2^a. fase numa escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Os

dados desta pesquisa foram coletados entre Abril e Maio de 2007, por meio de aplicação de questionário, análise de atividades avaliativas e conversas informais com a professora. A pesquisa também apresenta um caráter exploratório, uma vez que visa a obter maior conhecimento sobre o assunto por meio de levantamento bibliográfico.

De acordo com Minayo (1993, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como a principal fonte de dados. O objetivo do pesquisador é o de descrever os dados o quanto for possível e, intuitivamente, considerar como as pessoas interpretam as coisas e a vida. Este tipo de pesquisa focaliza a realidade, algo que não pode ser quantificado (pode até apresentar alguns números, mas esta não é a sua principal ferramenta-norteadora), já que considera o significado, as razões e as atitudes dos seres envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, considera a ação do participante como um dos elementos fundamentais na relação com o mundo real.

2.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é o de verificar a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa no ensino fundamental segunda fase numa escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás.

A partir do objetivo geral supracitado, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- verificar o que a professora entende por avaliação;
- identificar quais são os instrumentos de avaliação mais usados pela professora;
- verificar qual o peso que cada instrumento utilizado representa na nota final e
- verificar qual é a atitude/postura da docente após ter-se o resultado dos instrumentos avaliativos por ela utilizados.

2.3 Participante da Pesquisa

A participante da pesquisa é uma professora de Língua Inglesa graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, que exerce a docência há aproximadamente cinco anos. Após conversa informal com a professora e exposição da proposta do trabalho a ser realizada, ela concordou gentilmente em participar da pesquisa. A fim de preservar sua identidade, optamos pela adoção do pseudônimo Mariana para a análise e discussão dos dados.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita por meio de:

* questionário dividido em três partes: a primeira parte é composta de cinco questões objetivas e é responsável por traçar o perfil da professora de Língua Inglesa participante do estudo; a segunda parte refere-se à concepção de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, bem como a de avaliação desta; a terceira, pelo tratamento dado aos instrumentos de avaliação utilizados na Língua Inglesa por parte da professora, sendo questões objetivas e subjetivas. Faz-se importante ressaltar que as respostas do questionário foram transcritas de maneira fidedigna, mantendo inalteradas quaisquer ideias expressas pela docente participante da pesquisa. Tal questionário foi aplicado em meados de abril de 2007;

* documentos cedidos pela docente, sendo algumas atividades avaliativas aplicadas nos meses de abril e maio e respectivos valores atribuídos a cada um dos instrumentos de avaliação; e

* conversas informais (cujo registro se deu por meio de anotações) acerca do questionário, das provas escritas, dos valores atribuídos a cada instrumento de avaliação e outros aspectos relevantes de sua prática. Tais conversas ocorreram durante toda a pesquisa.

Com base no questionário, nos instrumentos de avaliação cedidos e também nas conversas informais a respeito das notas, comportamento das turmas e procedimentos, opiniões e justificativas da professora, seguem-se a análise e discussão dos dados.

3. Análise e discussão dos dados

Para melhor apresentação e explanação dos dados, organizamo-los em cinco partes: ensino e aprendizagem; avaliação; instrumentos de avaliação; ação da professora após a obtenção dos resultados da avaliação e crenças da professora.

3.1 Ensino e aprendizagem

Como já mencionado na seção 1.3, a abordagem de um docente fica clara quando ele conceitua língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1987). Ao ser indagada sobre a concepção de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Mariana responde que: “Ensinar/aprender Língua Inglesa é um ato de cidadania”. Segundo o Mini Dicionário Aurélio (2000), “cidadania” pode ser entendida como a ação de usufruir seus direitos e deveres nos âmbitos social, cultural

e político. Desta forma, verifica-se que a docente acredita que ensinar essa língua é proporcionar ao aluno subsídios para que ele possa atuar na sociedade de maneira que seus conhecimentos possam lhe dar mais oportunidades e lhe trazer mais benefícios como, por exemplo, viajar para o exterior, conforme ela aponta em conversa informal.

3.2 Avaliação

Ao ser questionada sobre o que ela entende por avaliação, Mariana diz que avaliar é “verificar a aprendizagem sempre e de várias formas”. Sua concepção está de acordo com Silva (2004, p. 32) que afirma que “uma definição de avaliação deve considerar também o processo e não apenas o produto”. Percebe-se assim que, ao considerar a necessidade de “verificar a aprendizagem sempre”, ela preza o processo considerando a avaliação como meio de verificar o desenvolvimento da aprendizagem e não como fim em si mesma, de apenas servir para representar os resultados finais por meio de notas.

Pedimos a docente para nos explicar como ela distribuiu os 10,0 pontos da nota do 1º bimestre/2007 e ela assim delimitou:

Teste = 3,0 (dupla)

Prova oral= 1,0 (alfabeto)

Avaliação = 4,0

Participação= 2,0

Percebemos certo equívoco sobre o termo *avaliação*. Apesar de afirmar, no questionário, que avaliação deve acontecer de “várias formas”, durante a conversa sobre a distribuição dos 10,0 pontos, a avaliação surge como um dos instrumentos e que vale 4,0 pontos. Depois de nos mostrar tal “avaliação”, observamos que esta se tratava de uma prova escrita.

Segundo Hoffmann (1996), a avaliação deve ser compreendida como o meio de acompanhar o processo de construção do conhecimento, o que exige tempo, não podendo se limitar a um dia específico para acontecer. Todavia, a avaliação ainda tem sido confundida como prova escrita por parte de alguns professores e, conseqüentemente, por alunos. Percebe-se então que a prova escrita nada mais é do que um dos vários instrumentos de avaliação existentes tendo, esta última, um conceito muito mais amplo.

Há, ainda, outro aspecto interessante a ressaltar sobre a nota. Em nossa primeira conversa informal, Mariana negou ser influenciada pela coordenação e/ou direção ao definir e elaborar os instrumentos avaliativos. Todavia, ao falar sobre a distribuição dos pontos na nota bimestral discente, ela disse que a coordenação determinara que a prova escrita deveria, a partir do segundo bimestre, representar 50% da nota. Interessante notar que, naquele momento, Mariana não percebeu tal atitude como interferência. Já na segunda conversa informal, a professora nos contou

que, incomodadas com a limitação imposta, ela, juntamente com outras quatro professoras de Inglês da escola onde trabalha, pediram à coordenação que a distribuição dos pontos fosse feita de acordo com os objetivos de cada docente e que não fosse limitada, portanto, à imposição feita. O pedido foi aceito e a nota continuou a ser planejada conforme os objetivos individuais das professoras.

3.3 Instrumentos de avaliação

A respeito dos instrumentos de avaliação, Mariana afirma elaborá-los “de acordo com o conteúdo trabalhado e entendimento dos alunos” e aplicá-los com a finalidade de “verificar a aprendizagem dos conteúdos”. Mesmo não tendo como objetivo analisar e discutir os instrumentos avaliativos usados pela professora, pareceu-nos relevante identificar a abordagem desses como um todo, a fim de compreendermos o trabalho realizado por Mariana.

Ao analisarmos as respostas dadas no questionário e as provas escritas e orais aplicadas, percebemos uma preocupação com a assimilação de conteúdos gramaticais. Conforme vimos em Mello (2000), na abordagem gramatical, o ensino de língua estrangeira é compreendido como a aprendizagem do sistema linguístico por meio da memorização de vocabulário, leitura, tradução e estudo de regras gramaticais. Assim sendo, essa preocupação com os “conteúdos” parece apontar para um ensino que privilegia a *compreensão* oral e escrita em detrimento da *produção*.

3.4 Ação da professora após obtenção dos resultados da avaliação

No questionário, perguntamos à Mariana: “Frente a um resultado satisfatório e/ou insatisfatório dos alunos, qual é a sua atitude?”, cuja resposta foi: “Recebem elogios e incentivo aqueles que não conseguiram”. E, quanto a optar pela auto-avaliação, a professora respondeu que o faz por querer olhar para sua própria prática, por querer “fazer o que é certo”. Comparando tais respostas notamos que, apesar de sentir a necessidade de acertar, a auto-avaliação de Mariana ainda não tem lhe permitido perceber a sua própria prática (conforme o conceito de auto-avaliação pressupõe), analisá-la, identificar possíveis falhas e, neste caso, melhorar seu trabalho.

Mariana se mostra como uma professora preocupada com o bom desenvolvimento discente. De acordo com Figueiredo e Assis (2006, p. 167), “[s]e a auto-estima elevada constitui, em si, um elemento ampliador das possibilidades de sucesso, o oposto dessa situação também parece ser verdadeiro: a baixa auto-estima conduz frequentemente ao fracasso”. Isso acontece quando ela intenciona e busca manter a auto-estima de seus alunos *alta* motivando aqueles que já demonstram um resultado satisfatório a mantê-lo e incentivando os outros, que não alcançaram o resultado esperado/desejado, a estudar e se esforçar mais.

3.5 Crenças da professora

Tudo o que foi apresentado e discutido nos quatro sub-tópicos anteriores revela, na verdade, as crenças de Mariana. Assim, quando diz que “[e]nsinar/aprender Língua Inglesa é um ato de cidadania”, avaliar é “verificar a aprendizagem sempre e de várias formas”, a elaboração de seus instrumentos está “de acordo com o conteúdo trabalhado e entendimento dos alunos” e aplica-os a fim de “verificar a aprendizagem dos conteúdos” e que tece “elogios e incentiv[a] àqueles que não conseguiram”, Mariana mostra que tipo de professora é, que tipo de trabalho faz, por quê e como o faz. Em outras palavras, ela é uma docente que acredita que, quando o professor ensina uma língua estrangeira e quando o aluno a aprende, ambos estão exercendo seu papel de cidadãos, o primeiro colaborando para que seu aluno possa ser inserido na sociedade e o segundo, desenvolvendo habilidades para sua melhor atuação no meio em que vive. Além disso, Mariana acredita que avaliar é algo contínuo e diversificado, que poderá direcionar melhor o seu trabalho a fim de que ela possa verificar o que está sendo aprendido, o que ainda não foi assimilado pelos alunos, quais alunos têm dificuldade de aprendizagem, entre outros aspectos.

Vale ressaltar aqui que, o intuito de identificar as crenças de Mariana não foi o de dizer se elas estão certas ou erradas, mas sim o de entender melhor a sua prática docente (SILVA; FIGUEIREDO, 2006).

Na seção seguinte, apresentaremos nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

4. Considerações finais

Certamente uma das melhores formas de se aprender é o estudo constante. Na verdade, quando nós, durante o curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa promovido pela Universidade Estadual de Goiás, nos propusemos a realizar uma pesquisa sobre avaliação, a fizemos porque tínhamos dúvidas sobre esta ferramenta norteadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, realizar a presente pesquisa foi um ganho inestimável. Perpassar as teorias, analisar a prática avaliativa de uma professora e refletir sobre tais fatores, fizeram de nós não somente pesquisadoras, mas professoras que, com um olhar mais aguçado para a nossa prática de avaliar, refletem acerca do próprio fazer docente.

A avaliação da aprendizagem é um aspecto crítico do trabalho do educador com seus alunos, independente do nível de escolarização em que estes se encontrem e da matéria que está sendo abordada. Desta forma, esta pesquisa poderá auxiliar professores da área de Língua Inglesa ao sugerir uma reflexão acerca da avaliação que utilizam em seu trabalho docente.

Ao propormos uma análise das percepções de Mariana acerca de suas ações

em sala de aula, procuramos direcionar um olhar, ainda que breve, para as suas crenças. Barcelos (2006) afirma que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (p. 25). A autora ainda acrescenta que “experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas e/ou formação de novas crenças” (p. 26). O entendimento do que sejam crenças e da relação que se estabelece entre elas e as ações dos indivíduos envolvidos no contexto educacional certamente pode colaborar para o aprimoramento não só da prática avaliativa, foco neste trabalho, mas de todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas uma vez que possibilita a compreensão da dinamicidade indubitável que o caracteriza.

O educador precisa centrar sua atenção em alguns pontos importantes para melhorar o seu processo de avaliar. Indubitavelmente, a constante leitura e a reflexão acerca do tema *avaliação* são um dos pilares para a prática docente. É preciso também conhecer o tipo de alunado, suas características, bem como quais são as suas necessidades. Além disso, o tipo de avaliação utilizada em Língua Inglesa deve estar de acordo com a prática de ensino do professor, ou seja, se a língua estrangeira é trabalhada de forma comunicativa e interativa, pressupõe-se o desenvolvimento de uma avaliação também comunicativa. Assim, ao estabelecer um elo entre teoria e prática, o professor poderá adequar a sua avaliação aos objetivos propostos.

A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de sustentar e orientar a intervenção pedagógica, tornando-se assim, uma ferramenta de grande auxílio ao professor e ao próprio aluno, um meio para se chegar a um fim maior que é a aprendizagem discente.

Enfim, a avaliação, assim como o processo de ensino e aprendizagem, deve ser constantemente revista e ajustada às necessidades do momento, podendo ser metaforicamente compreendida como um “barco [que] chega à praia, mas a trajetória continua sempre... Novas viagens, os marujos são outros, a tripulação é por vezes alterada... Permanece o mar incógnito, sempre inusitado, como um dia após o outro... É a vida... Navegar é preciso...” (SOUSA, 2003, p. 205).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80?* Universidade do Chile, 1990.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121. jan/jul. 2004.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BOTH, S. J. Avaliação educacional, construção do conhecimento. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 335, p. 8-9, abr. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-143.

DREYER, D.; RISCHBIETER, L. *O pensador dos ciclos*. Jan. 2004. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevistas0108.asp>. Acesso em: 19 dez. 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, F. J. Q de; ASSIS, N. A. L. de. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

HERCULANO, V. *Avaliação: sua influência no insucesso escolar*. Rio de Janeiro, RJ, dez. 2001. Disponível em: <www.avezdomestre.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

HOFFMAN, J. Avaliação: Um olhar construtivo sobre a educação. *ANAIS DO ENDIPE*. Florianópolis, 1996, pp. 1-15.

LOPES, C. R. Avaliação comunicativa de línguas: uma análise de testes escritos. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. de. *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: UFG, 2000.

_____. *A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa: uma análise de testes escritos*. 2002. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar por meio de da avaliação e da recuperação*. Novo Hamburgo: sine nomine, 1998.

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, p. 11-37, 2000.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Coleção temas sociais. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico*

e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. *Revista Escola*. São Paulo, SP, ed. 159, jan/fev. 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SILVA, C. V. e. *A auto-avaliação do envolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa na 1ª. Etapa do ciclo III*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SILVA, S. V. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 195-205.

SOUZA, F. E. *Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2003.

Recebido em 30 de março de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

BIANCA COSTA RODRIGUES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de Língua Inglesa no Colégio Batista Goiano, Goiânia – Goiás. E-mail: biancaprofa@hotmail.com.

MARINALVA PIRES DOS SANTOS ROCHA

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de língua portuguesa e língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: marysprocha@gmail.com.

REJANE MARIA GONÇALVES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e professora assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: remago26@hotmail.com.