

O MITO DA AVALIAÇÃO (EM LÍNGUA INGLESA): DO QUE ESTAMOS FALANDO?

DIEGO FERNANDES COELHO NUNES*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RENATA LOPES DE ALMEIDA RODRIGUES**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 20 out. 2018. Aprovado em: 7 ago. 2019.

Como citar este artigo: NUNES, D. F. C.; RODRIGUES, R. L. de A. O mito da avaliação (em língua inglesa): do que estamos falando? *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 3, p. 257-272, set./dez. 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n3p257-272

Resumo

Por meio do presente trabalho, pretendemos discutir questões relacionadas à avaliação educacional, em específico sobre a avaliação de língua inglesa (LI).

* E-mail: diegopff@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9033-9419>

** E-mail: renatar@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0568-6748>

Este texto tem dois objetivos: esclarecer algumas crenças existentes a respeito dos processos avaliativos que permeiam o ensino-aprendizagem de LI e contribuir para a formação de professores mais atentos e sensíveis a tal questão. Para tanto, debruçamo-nos nos estudos de Luckesi (2011) para discutir os processos avaliativos nos quais nos inserimos com frequência em nossas salas de aula, bem como nos estudos de crenças no ensino, propostos por Barcelos (2001, 2004).

Palavras-chave

Avaliação. Ensino de língua inglesa. Crenças.

INTRODUÇÃO

Um dos mitos que rondam o processo de ensino-aprendizagem de línguas e que sempre é alvo de discussões é a avaliação. Para muitos, a avaliação é, de fato, o “bicho de sete cabeças” mais temido de qualquer processo de ensino, não sendo diferente no ensino de língua estrangeira. Afinal, não sabemos nem português nem inglês (MOITA LOPES, 1991).

Quem nunca, na condição de aluno, se desesperou por causa daquela prova, teve pesadelos e quase não dormiu direito pensando no que poderia ser exigido, tremeu dos pés à cabeça quando pegou nas mãos aquele papel com instruções? Que atire a primeira pedra o professor que nunca disse para seus alunos que prestassem atenção no conteúdo que estava sendo ensinado porque ele iria cair na prova, como uma forma de ter a atenção dos alunos? Ou até mesmo aquele que os reprimiu dizendo que tiraria “pontos” na prova se não se comportassem? Que aluno nunca foi tão “eficiente” quando ouvia as palavras mágicas: “Vale ponto extra na prova”?

Esses são alguns exemplos para elucidar a importância de buscar entendimentos sobre o que professores e alunos compreendem como avaliação, além de sua importância (ou não) para o ensino e, no caso da reflexão aqui proposta, a aprendizagem de língua inglesa (LI).

Ao desbravarmos tal área na tentativa de vencer esse temido monstro chamado avaliação, apresentamos, neste texto, uma breve introdução ao tema inspirada por uma conversa exploratória (NUNES, 2017) entre alguns licenciandos de primeiro período em Letras Português/Literatura de uma universi-

dade pública no estado do Rio de Janeiro e nós, durante as aulas de Língua Estrangeira Instrumental (LEI). Discussão essa que pode ser lida na íntegra em Nunes (2015).

Dessa forma, na sequência deste texto, apresentamos uma discussão sobre crenças e ensino de línguas, seguida dos entendimentos que até o momento temos sobre avaliação e de como tais processos são vistos e realizados no ensino de LI, por exemplo.

REFLEXÕES SOBRE CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUAS

O interesse dos estudos das crenças sobre aprendizagem de línguas em linguística aplicada (LA), segundo Barcelos (2001, 2004), surge em meados dos anos 1980 no exterior e nos anos 1990 no Brasil; e comparando-se a áreas como a sociologia, antropologia, psicologia e educação, tal interesse é bem recente.

As crenças são entendidas como um conceito bastante complexo e até mesmo confuso (BARCELOS, 2001, 2004). Para Breen (1985, p. 136 *apud* BARCELOS, 2004, p. 125), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Segundo Moraes (2006), o conceito de crenças é entendido como sendo complexo e confuso, uma vez que existem vários termos que a ele se referem, como “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento cognitivo” e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 2001).

Por meio de uma mudança dentro da LA, surge o interesse por crenças. Para Barcelos (2004), isso ocorreu com a mudança de visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Essa visão apresenta o aprendiz em um lugar especial. Ao longo dos anos, com as mudanças de paradigmas de ensino de línguas, são apresentadas diferentes visões dos aprendizes. Sendo assim, para cada movimento de ensino de línguas, uma visão do aprendiz era apresentada, como mostra Barcelos (2004, p. 126):

Mímico (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;

Cognitivo (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;

Afetivo e social (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão;

Aprendiz estratégico (anos 80): passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;

Político (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas.

Horwitz, em um artigo de 1988, comenta que os americanos pareciam ter fortes crenças de como as línguas são aprendidas. A autora comenta ainda que tais crenças de alunos sobre aprender línguas parece ser algo relevante para entender as expectativas, o comprometimento e a satisfação deles com relação ao seu aprendizado. Ideias essas que até a época eram inexploradas.

Sendo assim, de modo a ter acesso às opiniões dos alunos em relação às variedades e controvérsias do ensino de línguas, foi desenvolvido o Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário sobre Crenças no Ensino de Línguas – BALLI). Tal inventário continha 34 itens e averiguava as crenças dos alunos em cinco áreas maiores: 1. dificuldade de aprender uma língua; 2. aptidão na língua estrangeira; 3. natureza de aprender línguas; 4. estratégias de aprendizado e comunicação; e 5. motivações e expectativas. O BALLI foi desenvolvido tanto para alunos que estudavam uma segunda língua quanto para os que estudavam uma língua estrangeira.

Barcelos (2006, p. 18) sustenta que, “no início das pesquisas de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento”. A autora afirma que era comum o julgamento das crenças como sendo certas ou erradas. Entretanto, estudos recentes mostram uma perspectiva diferente da natureza das crenças, as quais são vistas como 1. dinâmicas, pois mudam através de um período de tempo; 2. emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, ou seja, elas mudam conforme interagimos; 3. experienciais; 4. mediadas; 5. paradoxais e contraditórias, uma vez que podem ser sociais, mas ao mesmo tempo individuais; 6. relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; e 7. não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006).

Pajares (1992) acrescenta que as crenças de professores influenciam suas percepções e seus julgamentos, o que afeta seu comportamento em sala de

aula. De fato, como já mencionado, à época pouca atenção era dada às “crenças” e ao papel delas na vida de alunos e professores ou à sua importância na escola onde eles ensinavam, trabalhavam e estudavam. Porém, tais crenças são importantes influências para o jeito como as pessoas conceituam suas experiências de aprendizagem.

Ainda segundo Pajares (1992), alguns indivíduos, por diferentes razões ou motivos, criam um ideal, um tipo de alternativa ou situação que pode diferir da realidade. Isso acontece por causa de experiências traumáticas que as pessoas sofreram como alunos. O autor ainda afirma que tais crenças criadas possuem fortes componentes afetivos e avaliativos em relação ao conhecimento e que o afeto age de forma independente da cognição. O conhecimento de um professor sobre o que tipicamente acontece na escola, por exemplo, está relacionado a traços do conhecimento cognitivo. Ainda para o autor, toda percepção humana é influenciada, de certa forma, por uma totalidade de seus conhecimentos, como informações, crenças, *schemata*, construtos etc.; todavia, essa “estrutura” de conhecimentos por si não é um caminho confiável para a natureza da realidade, uma vez que crenças influenciam o modo como as pessoas caracterizam fenômenos, fazem sentido do mundo. Para alguns teóricos, o conhecimento é o viés da cognição, enquanto a crença é o elemento da emoção.

Assim, podemos resumir o tão amplo conceito de crenças com as palavras de Barcelos (2006, p. 18):

[...] são uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Portanto, a crença sendo entendida como elemento da emoção nos leva à crítica de Vygotsky (1987, p. 16) de que

[...] quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Nossas expectativas e experiências em relação à aprendizagem de uma língua se tornam fatores extremamente importantes para o desenvolvimento e a manutenção de aspectos como motivação e “vontade” de aprender. Esses fatores são importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, ousamos dizer.

Durante muito tempo, desde o início do pensamento filosófico, como apresenta Silva (2008), a razão tem sobressaído em relação à emoção. Na linguística, com pesquisas voltadas principalmente para a cognição, não foi diferente. Porém, com o início das pesquisas em sala de aula, dentro da LA, tais questões que eram antes esquecidas passam a fazer parte do contexto e da agenda de pesquisa (SILVA, 2008; NUNES, 2012, 2014; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013).

Pensando então em um ensino pautado no sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1987), no qual a coconstrução de conhecimentos e a interação são o firme fundamento do ensino, não há como menosprezar o que Nóbrega Kuschnir (2003) apresenta como visão tridimensional do ensino. De acordo com uma releitura proposta por Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 24), “o contexto educacional possui inter-relações com dimensões sociais, afetivas e cognitivas”.

Assim, como Vygotsky (1987) já havia mencionado, não podemos separar, no ensino de línguas, questões referentes ao afeto e à cognição, mas antes precisamos entender que tais aspectos são dois caminhos que se cruzam e em determinado momento se entrelaçam. Um exemplo claro de tal entrelaçamento pode ser encontrado em Moraes Bezerra e Nunes (2013), quando os autores relatam a história de Barbara, uma aluna que odiava o estudo da gramática, mas que, ao entender que ela era uma colaboradora de sua professora nas aulas, foi motivada a se empenhar mais e a buscar mais entendimentos a respeito daquilo que ela considerava odiar, uma vez que entendeu que estava ali estudando para ensinar tais questões.

Não diferente, existem muitas crenças criadas e propagadas sobre os aspectos avaliativos, principalmente aquelas que podemos chamar, talvez, de crenças negativas, cunhadas principalmente por experiências nas quais a avaliação por meio de provas, por exemplo, foi usada de forma a reprimir os estudantes. Mas avaliação são só provas? Vejamos a seguir.

DESMISTIFICANDO OS MITOS DA AVALIAÇÃO

Creemos que, antes de discorrermos sobre as questões voltadas à avaliação em LI, seja preciso estabelecer o pensamento sobre o que seria avaliação em si. Dessa forma, este tópico se dividirá em dois: 1. avaliação da aprendizagem, cujo propósito é discutir questões referentes à avaliação da aprendizagem escolar no geral, e 2. avaliação no ensino-aprendizagem de LI, que pretende discutir as questões de avaliação que perpassam o ensino-aprendizagem de LI.

Avaliação da aprendizagem

Embora muitos pareçam tratar a avaliação como algo que foge ao ato pedagógico, ela não pode ser entendida como uma ação dissociada dos atos de planejar e executar. Todos, ao contrário, constituem o ato pedagógico. Assim, devemos entender que o ato de avaliar também é um ato de investigar, e, ao passo que a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a qualidade de tal realidade.

Luckesi (2011) distingue duas modalidades de avaliação: a de certificação e a de acompanhamento de uma ação. Esta avalia um objeto em construção; e aquela, um objeto já configurado e concluído. O autor comenta que ambas as modalidades de avaliação se assemelham por se dedicarem a investigar a qualidade do seu objeto de estudo, porém se diferenciam, uma vez que a avaliação de certificação se encerra na qualificação do objeto com o qual trabalha, enquanto a avaliação de acompanhamento busca acompanhar uma atividade em sua dinâmica construtiva, visando aos resultados desejados. Podemos entender, ainda, a avaliação de acompanhamento de uma ação como aquela que se interessa pelo processo, primeiramente.

Tendo isso em vista, talvez possamos dizer que o primeiro mito relacionado à avaliação seja o da aprovação/reprovação por notas – cremos que esse seja um dos mais polêmicos e problemáticos. Ainda para Luckesi (1996), o exercício pedagógico escolar do qual fazemos parte está mais voltado para uma pedagogia do exame do que para uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Tal pensamento é confirmado nos inúmeros *outdoors* de cursinhos preparatórios que expõem a classificação de primeiros lugares de alunos que passaram

no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual é, atualmente, a porta de entrada para as universidades federais no país.

Tal pedagogia do exame, segundo o autor, evidencia-se ainda mais nos cursos de terceiro ano do ensino médio, já que eles estão “voltados para um treinamento de ‘resolver provas’” (LUCKESI, 1996, p. 17). O autor ainda chama a atenção para alguns fatores como a promoção pela aprovação e a reprovação: “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra” (LUCKESI, 1996, p. 18). Luckesi (1996) também comenta que os alunos têm muito interesse na promoção, e, a cada ano letivo que se inicia, eles procuram saber os métodos de avaliação já pensando nas notas que são observadas durante o ano. Isso nos faz lembrar de quando alguns alunos, perto do fim do ano letivo, começam a contar suas notas de modo a saber o quanto ainda precisam, ou não, para que possam ser aprovados.

Outra questão desenvolvida pelo autor e sempre muito discutida é o entendimento que se tem sobre a utilização de provas. Para Luckesi (1996, p. 18-19), muitos professores utilizam tal forma de avaliação como um instrumento de ameaça e até mesmo como uma forma de tortura para com os alunos:

Quando o professor sente que [sua aula] não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”.

Com base em nossa experiência, percebemos que os alunos acabam estudando não porque há uma gama importante de conteúdos que precisam ser discutidos, problematizados, ressignificados, mas sim, como comenta o autor, por medo.

Tal questão nos remete à pertinente discussão proposta por Moraes Bezerra e Nunes (2013), quando discutem os aspectos de poder e autoridade na aprendizagem. Para os autores, quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, não há como excluir as relações que professor-aluno e aluno-aluno estabelecem. Ainda para eles, essas relações podem viabilizar “o desenvolvimento de habilidades de uso do idioma estudado, bem como a geração de ‘qualidade de vida’ positiva para a condução do processo de ensinar e

aprender” (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013, p. 18). Todavia, se a qualidade de vida à qual eles se referem não for positiva, como no exemplo da citação, as relações interpessoais entre educador e alunos poderão se constituir em um processo avaliativo, nesse caso, que não seja prazeroso para os participantes.

Dessa forma, Moraes Bezerra e Nunes (2013) estabelecem uma diferença entre poder e autoridade. O que para muitos é entendido como tendo o mesmo significado, para os autores, possui uma diferença. Autoridade seria um reconhecimento por estima, enquanto poder seria visto como um tipo de coerção.

Levando em consideração então o que Luckesi (1996, 2011) apresenta em seus estudos, percebe-se que se deve ter em mente com que tipo de avaliação estamos, na condição de educadores, dispostos a trabalhar. E devemos, assim, nos autoavaliar no que concerne a como estamos construindo o processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos: somos autoridade constituída por causa de nossa estima para com nossos alunos ou por causa do poder que exercemos por meio de nossas avaliações coercitivas e “maior” hierarquia?

Freire (2014) já há tempos critica o modelo bancário da educação, o qual enxerga o aluno como um simples depósito de conhecimentos, e não como agente no processo de ensino-aprendizagem (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Ainda para Freire (2014, p. 25),

[...] é preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sendo assim, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e chama nossa atenção mais uma vez sobre os métodos utilizados nas avaliações de aprendizagem. Estamos pensando em um ensino que seja de crescimento mútuo, pensando no processo (avaliação de acompanhamento) ou simplesmente transferirmos conhecimentos que precisam ser testados ao final de cada unidade?

Embora a promoção, como mencionado anteriormente, seja o foco central de pais, alunos, sistema de ensino, sociedade etc., a pedagogia do exame não pode ser entendida como uma alternativa viável se pensamos o ensino como um processo, uma vez que notas podem não dizer a verdade. Luckesi (2011, p. 415), ao comentar sobre o termo “cola” no contexto escolar, esclarece que existe uma crença de que as notas dizem respeito ao sucesso do educando e não à aprendizagem:

A 'cola', ao garantir ao educando uma boa nota, dá ares de verdade ao que constitui uma mentira. Parece que ele aprendeu, porque respondeu às questões com adequação, mas, de fato, não houve aprendizado. Simplesmente ele tem notas, mas não conhecimentos e habilidades.

Assim, Luckesi (2011, p. 416) conclui que a “cola” é um engano e não um diagnóstico:

[...] se o aluno souber que, ao responder a um instrumento de [geração] de dados para uma avaliação, sua aprendizagem está sendo investigada para ser ajudado e não para ser punido, não sentirá necessidade da “cola”. Ao contrário, procurará relevar efetivamente o que aprendeu e o que ainda não aprendeu, a fim de ser auxiliado na obtenção dos melhores resultados possíveis.

Podemos concluir, talvez, que o ato de colar se dá, muitas vezes, porque utilizamos a avaliação não como uma parte no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como uma simples forma de checar conhecimentos e até como uma forma de punição.

Avaliação no ensino-aprendizagem de LI

Não diferente do que é apresentado por Luckesi (1996, 2011), Duboc (2014) também entende a avaliação de aprendizagem como um dos aspectos mais relevantes no processo educacional e também um dos mais problemáticos.

Segundo a autora, a avaliação, bem como a ideia de currículo, tem suas origens em teorias de orientação biológica, passando também por teorias da administração. Tudo isso ocorreu em um momento no qual a educação buscava em outras áreas de conhecimento a cientificidade da qual pensava necessitar.

Dessa forma, no início do século XX, o currículo escolar tinha por base a teoria da eficiência social, cujo intuito era eliminar a perda de tempo. Assim, tal currículo tecnocrata apresentava objetivos muito semelhantes aos de uma fábrica.

Porém, é na segunda metade do século XX que essa ideia de currículo e avaliação pautados na objetividade, linearidade e homogeneidade passa a ser problematizada, uma vez que “a educação começa a dialogar com as contribuições da sociologia, da antropologia e da teoria crítica” (DUBOC, 2014, p. 36).

Teóricos como Burke e Hammett (2009) e Kalantzis et al. (2003) afirmam que a avaliação no novo milênio deverá pautar-se não mais apenas na objetividade, na homogeneidade e na individualidade – elementos de uma esfera essencialmente privada – mas, sim, na subjetividade, na heterogeneidade, na colaboração e na distribuição, elementos estes mais visíveis numa esfera pública. [...] Kalantzis et al. (2003) [...] sinalizam premissas importantes, quais sejam: a necessidade de avaliar ao longo do processo; a necessidade de avaliar o que denomina-se *new basics* (ou seja, avaliar habilidades de colaboração, resolução de problemas, inovação e criatividade); a necessidade de avaliar a habilidade de transitar por diferentes modos representacionais, (ou seja, a utilização da multimodalidade na produção de sentidos); e ainda a necessidade de avaliar a habilidade do aluno em produzir conexões sociais (DUBOC, 2014, p. 36-37).

Assim, pensando no atual processo de globalização no qual estamos inseridos, o ato de avaliar mais uma vez deve ser repensado. Pengeroud (2000, p. 51 *apud* MULIK, 2014, p. 127) afirma que é preciso “aprender a avaliar para ensinar melhor”, “não mais separar avaliação e ensino, considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos”. Portanto, a ideia de avaliação proposta pelo autor busca estabelecer uma relação diária entre professor e aluno. Sendo assim, todo momento é significativo para se diagnosticar o aprendizado tanto em questões de avanço como de dificuldades em relação aos alunos (MULIK, 2014, p. 127).

Mais uma vez podemos voltar à ideia de que ambos, professor e aluno, são agentes no processo de ensino-aprendizagem e que tal processo não existe sem um ou outro (FREIRE, 2014; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013).

Morosov e Martinez (2008, p. 98) acreditam que o conhecimento dos métodos e abordagens de ensino de LE [língua estrangeira] contribui para que a ‘avaliação sirva de aprendizagem’ e que professores busquem alternativas para alcançarem seus objetivos (MULIK, 2014, p. 128).

Ainda para Morosov e Martinez, “o aluno precisa ter o contato com diferentes formas de avaliação para que possa desenvolver o processo de aprendizagem e consequentemente a avaliação seja satisfatória para o seu desempenho” (MULIK, 2014, p. 128).

Segundo Bailey (1998), existem inúmeras razões para se propor algum tipo de avaliação no ensino-aprendizagem de LI, e tal escolha depende, assim, de seu foco. Para a autora, algumas dessas razões são recorrentes, o que faz com que haja nomes específicos no que diz respeito à avaliação. A autora, então, apresenta oito tipos de avaliação: aptidão, domínio linguístico, proficiência, admissão, nivelamento, diagnóstico, progresso e desempenho. Para Hughes (1989), os testes são usados para obter informações, as quais variam de situação para situação. Bailey (1998) comenta que o efeito que uma avaliação possui no ensino-aprendizado é conhecido como *washback*, enquanto Hughes (1989) apresenta tal efeito como *backwash*. Para ambos os autores, tal efeito pode ser tanto positivo quando negativo.

Ainda pensando nas questões pertinentes à avaliação em LI, Genesee e Upshur (1996) comentam que, embora as informações sobre o desempenho dos alunos sejam extremamente relevantes, elas não são as únicas ou as mais importantes para a tomada de decisões a respeito do ensino. Pelo contrário, fatores como o comportamento dos alunos em sala e suas atitudes na escola, assim como seus objetivos e necessidades, estilos de aprendizagem e *work habits*, também devem ser considerados.

Para os autores, os testes podem sim ajudar na geração de informação para as avaliações em segunda língua, por exemplo; entretanto, os testes são relativamente limitados, uma vez que eles só podem nos dizer alguns aspectos do que foi apreendido pelos alunos. Para Genesee e Upshur (1996), informação, interpretação e tomada de decisão são componentes essenciais da avaliação. Os autores apresentam ainda outros modos de avaliação que não se baseiam em testes. Tal fato é tido por Hughes (1989) como uma forma de testar sem testes e é o que Huerta-Macías (2002) apresenta como processos alternativos de avaliação. Tais processos são compostos de observações feitas em sala, bem como de questionários de avaliação das aulas pelos alunos e atividades entendidas como sendo mais colaborativas e menos hierárquicas.

Sendo assim,

o aprendizado escolar deve ser autêntico e conectado com o mundo de fora da escola e não somente para fazer o aprendizado mais interessante e motiva-

dor para os alunos, mas também para desenvolver a habilidade de usar o conhecimento no mundo real¹ (SHEPARD, 2000, p. 7, tradução nossa).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração os conhecimentos já trazidos pelos alunos, vendo-os por novas perspectivas, desafiando-os e fazendo novas conexões com o mundo, bem como a avaliação deve ser (SHEPARD, 2000).

ALGUMAS REFLEXÕES

As discussões presentes neste texto testificam as crenças que ainda existem sobre as questões de avaliação no ensino de LI, o que nos ajudou a entender os seguintes aspectos: 1. as provas não são, sozinhas, parâmetros para avaliar, tampouco os únicos; 2. as notas parecem não dizer nada sobre o conhecimento dos alunos; 3. as questões de afeto são um fator extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem e devem ser observadas durante as aulas, associadas aos fatores sociais e culturais (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003); 4. o ensino precisa ser uma via de mão dupla, isto é, os professores precisam trabalhar em conjunto com seus alunos e estes com aqueles, de modo a buscar sempre uma qualidade de vida que seja sadia no processo de ensinar e aprender (MILLER *et al.*, 2008), crescendo sempre em parceria e agência (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013; FREIRE, 2014), de modo a construir um ambiente agradável para o ensino.

Acreditamos que a reflexão seja um ótimo caminho a se percorrer para buscar tais entendimentos. Utilizamos ainda os pensamentos de Freire (2014) para afirmar que nós, na condição de professores, temos a missão de desmistificar as crenças que assombram nossos alunos e levá-los a refletir e entender o porquê de tais questões acontecerem e até mesmo vislumbrar transformações a partir desses entendimentos.

Propomos ainda uma reflexão final sobre o papel que temos como professores e sobre como temos agido como educadores e avaliadores. Nossos processos avaliativos ajudam nossos alunos a se desenvolver como seres humanos

¹ “*School learning should be authentic and connected to the world outside of school not only to make learning more interesting and motivating to students but also to develop the ability to use knowledge in real-world settings.*”

críticos ou simplesmente os motivam a decorar conteúdos ou almejar notas para a aprovação? É nessa reflexão constante que temos pensado o processo avaliativo de nossos alunos.

The assessment myth (in English language): what are we talking about?

Abstract

Through this work, we aim to discuss issues related to educational assessment, in particular, the English language (EL) assessment. The first objective of this text is to clarify some existing beliefs about the evaluative processes that pervade the teaching and learning process of EL and to contribute to the training of teachers more attentive and sensitive to this question. To this end, we base ourselves in Luckesi's (2011) studies to discuss the evaluation processes in which we frequently insert in our classrooms, as well as in studies of beliefs in education, proposed by Barcelos (2001, 2004).

Keywords

Evaluation. English language and teaching. Beliefs.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. M. *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Cambridge, MA: Heinle & Heinle, 1998.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 72-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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

- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GENESE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.
- HUERTA-MACÍAS, A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. p. 338-343.
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MILLER, I. K. et al. Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 145-165.
- MOITA LOPES, L. P. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para entender LE em alunos de escola pública. *Revista de Cultura Vozes*, v. 85, n. 2, p. 188-200, 1991.
- MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 203-218.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. “Com quantos fios se tece uma reflexão”: narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (org.). *Linguagem: teoria, análises e aplicações (7)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, 2013. p. 18-30. Disponível em: http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_a02.pdf. Acesso em: 7 jan. 2015.

MULIK, K. B. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo com professores da educação de jovens e adultos. In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 123-150.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. O afeto e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, n. 1, 2003.

NUNES, D. F. C. Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, p. 1-15, 2012.

NUNES, D. F. C. *Histórias, risos, reflexões e aprendizados: a utilização da prática exploratória na criação de um ambiente agradável para o ensino de língua inglesa*. 2014. Monografia (Graduação em Letras Português/Inglês) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

NUNES, D. F. C. *O mito do bicho de sete cabeças da avaliação em língua inglesa: desmistificando crenças, buscando entendimentos e ressignificando conceitos*. 2015. Monografia (Especialização em Língua Inglesa e Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: prática exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000.

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Soletas*, São Gonçalo, ano VIII, n. 15, p. 133-140, jan./jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.