

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Richarles Souza de Carvalho

<http://dx.doi.org/10.18616/ava06>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sejam eles professores¹ já formados (com mais ou menos experiência), sejam professores em formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras, todos esses atores sociais já devem ter escutado, lido ou até mesmo escrito os termos “avaliação processual e diagnóstica” em um plano de ensino ou em outros gêneros textuais afins. Mas afinal, o que significam os adjetivos “diagnóstica” e “processual” quando relacionados ao ensino de língua inglesa?

Neste texto pretendo, como objetivo geral, problematizar a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo na Educação Básica regular. Todavia, as problematizações e alguns conceitos deste capítulo podem ser transpostos para cursos livres de idiomas e de outras modalidades de ensino que venham trabalhar com o ensino de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa é obrigatório no Ensino Fundamental, conforme podemos ler, a seguir, em um excerto retirado do artigo 26 da LDB, que trata das disciplinas curriculares: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996, n.p.).

Também no Ensino Médio, conforme outro trecho, retirado do artigo 35-A da LDB: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo e, preferencialmente, o espanhol” (BRASIL, 1996, n.p.).

A Lei ainda determina que a Base Nacional Comum Curricular é que definirá os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” (BRASIL, 1996, n.p.) e é exatamente por essa razão que há uma parte reservada para a língua inglesa e não para outras línguas estrangeiras, como pode ser observado em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares

¹ Utilizarei o masculino genérico para referir-me a professoras e professores. Contudo, tenho ciência de que, dos que trabalham com língua inglesa na Educação Básica, a maioria são mulheres.

Nacionais (PCN), nos quais a alusão era não somente à língua inglesa, mas às línguas estrangeiras genericamente.

Outrossim, apesar deste texto problematizar o ensino de língua inglesa – em razão de minha experiência acumulada como professor desse idioma e em razão da exigência legal do ensino dessa língua em escolas brasileiras de Educação Básica –, as discussões e os pressupostos aqui apresentados podem ser tranquilamente utilizados no ensino de outras línguas estrangeiras.

Após esta seção introdutória, farei uma breve discussão sobre a avaliação em um sentido mais amplo, problematizando essa ação *sine qua non* da Educação Básica.

Na seção subsequente, contextualizarei a avaliação no ensino de língua inglesa, demonstrando exemplos de instrumentos avaliativos para cada uma das habilidades linguísticas.

Na quarta e penúltima seção, discuto como seria a avaliação da aprendizagem para o componente específico – língua inglesa – conforme a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Por fim, trago algumas considerações finais e proposições relacionadas ao tema “avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa”.

O QUE É AVALIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

No início deste capítulo, questionei o significado dos adjetivos “diagnóstica” e “processual” quando relacionados ao processo de avaliação em língua inglesa. Isso porque essas palavras são repetidas por vezes sem critério algum, somente como uma fórmula vazia que deveria fazer parte de qualquer planejamento de ensino. Obviamente essas situações devem ser revistas, pois uma avaliação da aprendizagem coerente na Educação Básica seguramente é processual e diagnóstica. A seguir, busco conceituar brevemente essas características da avaliação.

Avaliação diagnóstica: o professor precisa conhecer seus alunos e perceber o que eles já sabem sobre determinado assunto; deve também, ao

final de uma sequência didática ou de um projeto, verificar novamente (fazer um novo diagnóstico) do que os alunos se apropriaram, ou seja, quais habilidades e competências foram construídas.

A palavra “diagnose” parece ser emprestada da área da saúde e exatamente essa metáfora é que deve ser compreendida. Um diagnóstico é um processo de detecção de algo que deve ou não ser feito. Também é importante estabelecer objetivos de aprendizagem claros para que o procedimento diagnóstico venha fazer parte da avaliação de forma eficaz. Se eu “não sei onde quero chegar”, não conseguirei “saber se já cheguei ou não”.

Avaliação processual: avaliação da aprendizagem na Educação Básica não é sinônimo de teste ou de prova individual. Há um senso comum na sociedade em geral, e até mesmo entre muitos professores, de que a avaliação é igual a prova. Os testes individuais, sejam eles orais ou escritos, são apenas uma das muitas estratégias de verificação da aprendizagem. Há diversos outros instrumentos avaliativos que podem ser usados no ensino dos mais diversos conteúdos.

A prova não é um “momento de acerto de contas” ou, como afirmou outrora nosso patrono da educação Paulo Freire (2005), a educação não deve ser uma educação bancária na qual o professor “deposita” conteúdos para posteriormente “sacar” possíveis notas ou aprendizados. Um professor que deseja efetivamente fazer de sua avaliação da aprendizagem uma atividade processual não poderá confiar somente nas famosas provas bimestrais ou somente na entrega de um trabalho ao final de um ciclo. Todas as atividades que foram feitas em sala, todas as interações e todos os diferentes instrumentos avaliativos devem ser utilizados para perceber a evolução de um aluno em determinado objeto do conhecimento.

Outro aspecto importante do caráter processual avaliativo é o fato de um aluno, devido à sua individualidade e às suas características pessoais, poder alcançar a proficiência em determinada habilidade em momentos diversos daqueles estabelecidos para a coletividade. Às vezes, isso não é bem recebido ou aceito dentro de um projeto pedagógico. No entanto, a verdade é que um aluno que não saiba algo em determinada etapa poderá, mais cedo ou mais tarde, apropriar-se de um determinado conhecimento. Não temos total

controle sobre o conhecimento alheio: este deveria ser um aprendizado para todos nós professores.

A avaliação formativa é outra nuance que poderia ser levada em consideração em nosso contexto educacional brasileiro, em razão de que as bases epistemológicas da BNCC vão ao encontro de tal conceito. Conforme Perrenoud (2007, p. 158), “[...] uma avaliação formativa somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na tarefa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa”.

Na próxima seção, apresentarei habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas na aula de língua inglesa e possibilidades para a avaliação da aprendizagem de tais habilidades.

COMO AVALIAR AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS?

Não é novidade para professores de língua estrangeira que as línguas, em um sentido amplo, podem ser divididas em quatro habilidades², duas de recepção – escutar e ler – e duas de produção – falar e escrever. Problematarei tais habilidades a seguir, com vistas ao processo de avaliação de cada uma delas.

Um primeiro aspecto a ser considerado na avaliação de uma das quatro habilidades linguísticas é a organização didático-pedagógica prévia. Ou seja, se há a intenção de avaliar as quatro habilidades, então a própria aula de língua inglesa deve ser redimensionada e organizada a contemplar, com igual valor, as quatro habilidades, com vistas a momentos vindouros de avaliação.

Em suma, se a intenção é avaliar, por exemplo, a oralidade construída em determinado objetivo de conhecimento (um tópico léxico-gramatical ou um gênero textual), todo o processo – desde as aulas, as interações em grupo, até um hipotético momento individual de avaliação – deverá ser atravessado pela prática de linguagem em questão.

² Alguns autores colocam a "tradução" como uma quinta habilidade linguística em razão de suas especificidades, principalmente no que diz respeito ao processo, por vezes concomitante, de recepção e produção. Ver Atkinson (1993), Cook (2007), Naimushin (2002).

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, diferentes instrumentos avaliativos devem ser utilizados para a verificação processual das competências e habilidades adquiridas. Para cada habilidade linguística, contudo, haverá algumas estratégias e alguns instrumentos avaliativos mais adequados e eficazes, como podemos ver nas subseções que seguem.

AVALIAR A LEITURA

Em primeiro lugar, para se pensar em avaliar a leitura, devemos redimensionar o próprio conceito dessa prática de linguagem. Ler não é somente decodificar os sinais verbais escritos que, ao longo da história, tornamos convenções e agrupamos em sistemas linguísticos. Ler é perceber o mundo, é ler a vida, é interpretar o cotidiano e as pessoas. Paraphrasing Orlandi (2003), somos condenados a interpretar. Portanto, na aula de língua inglesa e, por conseguinte, na avaliação da aprendizagem em língua inglesa, os conceitos de texto e de leitura devem ser ampliados para outras manifestações semióticas que venham potencialmente construir um significado.

Todavia, tal redimensionamento não exclui a real necessidade de se trabalhar o novo código linguístico em língua estrangeira. Para aprender a ler palavras e textos em inglês, o aluno deve se colocar em contato com tais textos, de maneira contínua, diversificada, problematizada e contextualizada.

Essas quatro noções apresentadas acima dão uma boa ideia de como deveria ser a avaliação da leitura em língua inglesa. Não basta apresentar bons textos para os alunos de maneira espaçada e esporádica; o contato deve ser contínuo para que quando o estudante for confrontado com uma situação mais formal de avaliação, ele fique confortável e esteja familiarizado com essa prática de linguagem. A apresentação de diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, sejam monossemióticos ou plurissemióticos, deve ser sempre feita de maneira contextualizada e problematizada. Isso significa dizer que os conhecimentos prévios dos alunos deveriam ser ativados assim como os diferentes temas relacionados ao objeto de estudo também poderiam ser mobilizados.

Em se tratando de instrumentos avaliativos, nossa dica é que sejam feitas avaliações orais (com perguntas em português) sobre os textos escritos,

bem como questionários interpretativos (também com a possibilidade de ser em língua portuguesa) sobre determinado gênero textual trabalhado. A possibilidade de os questionamentos serem feitos em português se justifica em razão de que a habilidade em foco não é a produção escrita, mas sim a recepção por meio da leitura. Ou seja, o *input* linguístico foi feito em língua inglesa, mas a verificação da aprendizagem tem como mediadora a língua materna do aluno.

AVALIAR A ESCRITA

A habilidade da escrita enfrenta sérios desafios na Educação Básica, seja em qual for a disciplina curricular. Alguns culpam a pós-modernidade, alguns culpam a internet com seus usos coloquiais exacerbados, outros ainda dizem que os alunos “não sabem” mais escrever por causa das novas tecnologias, tais como o *smartphone*³. E estamos falando da escrita em língua materna... como será em língua estrangeira?

Eu diria que os desafios não são muito diferentes, com o adendo de que em língua inglesa (objeto deste capítulo) os alunos, na grande maioria das vezes, não têm um conhecimento mínimo da língua, nem mesmo a coloquialidade, nem mesmo o vernáculo oral para lhes ajudar na interpretação geral dos contextos.

Portanto, sem querer um cenário tétrico para o caso, ensinar a escrever e avaliar a aprendizagem da escrita em língua inglesa é ainda mais complexo e desafiador.

Estratégias para avaliar a escrita verbal em língua inglesa: os alunos devem ter acesso a um ambiente confortável e acolhedor para registrarem seus mais diversos textos; deve-se deixar os alunos usarem dicionários para incremento de vocabulário quando houver produção de determinados gêneros; pressupostos psicopedagógicos sugerem que um aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, portanto, peça aos alunos que apresentem frases,

³ Alguns estados do Brasil têm legislações próprias que proíbem o uso de celulares em ambientes educativos. Para a possível utilização dessas tecnologias, o tema deveria ser discutido com os sistemas de ensino e com a própria comunidade escolar.

textos, enfim, diversas produções em que eles apareçam como sujeitos, registrando sua vida, suas rotinas, sua aprendizagem.

Instrumentos avaliativos para auxiliar na avaliação da aprendizagem da escrita em língua inglesa: criação de *blogs*, diários pessoais com registros do dia ou da semana retratando o próprio processo de aprendizagem, intercâmbio de cartas, criação e registro de receitas culinárias, desenvolvimento de livros com imagens e textos verbais, fotolegendas, etc.

AVALIAR A ORALIDADE

Entendo como oralidade o conjunto das habilidades da fala (produção) e da escuta (recepção). É possível trabalhar as duas habilidades separadamente, até mesmo avaliá-las cada uma ao seu tempo. Contudo, como veremos na próxima seção, a própria BNCC traz um eixo organizador que contempla as habilidades de fala e de escuta: o eixo oralidade.

A oralidade é, sem dúvidas, o *calcanhar de Aquiles* do ensino de língua inglesa, principalmente no ensino regular. A maioria das pessoas querem aprender a “falar inglês”. Todos os professores de língua inglesa também querem que seus alunos dominem⁴ a oralidade em língua inglesa, mas nem sempre é isso o que acontece. Os relatos são muitos: “*Até sei ler e escrever, mas quando vou falar eu travo*” ou “*Tenho muita dificuldade em entender o que eles estão falando em inglês*”.

O desafio está posto. O professor tem que trabalhar com as quatro habilidades, mas, por vezes, até ele mesmo não as domina por completo. Enfim, como avaliar a oralidade dos alunos?

Como apresentei anteriormente neste texto, se o professor quer avaliar a oralidade, ele deve ter trabalhado a oralidade. Uma obviedade que deve ser lembrada: se eu quero avaliar a fala, devo ensinar a falar, e para ensinar a falar, eu devo falar (inglês); o mesmo acontece com a escuta.

Contemporaneamente, devido ao status de *língua franca* que o inglês possui (BRASIL, 2016, p. 241), nossos alunos são expostos a diversas

⁴ A dominação aqui se refere tão somente ao domínio do código linguístico, da língua em si. Em hipótese alguma essa dominação tem a ver com a luta de classes, a hegemonia ou a relação e o poder.

situações de interação oral em língua inglesa. Nem sempre eles são os protagonistas de tais interações, mas, frequentemente, escutam e cantam músicas ou assistem a filmes e séries em língua inglesa, etc.

As atividades de oralidade nas aulas de língua foram marcadas ao longo da história como momentos de interação verbal oral *face to face* ou, com o advento de antigas tecnologias de gravação de áudio no Método Audiolingual (BROWN, 1994), como momentos individuais de gravação da voz, de repetição de textos, etc. Atualmente, com a facilidade de acesso aos smartphones, *as possibilidades de gravação de vídeo e áudio dão ao professor de língua inglesa um elemento valioso para o registro da oralidade de seus alunos.*

Instrumentos que podem servir para o registro de avaliação da oralidade: *vlogs* (vídeo *logs* ou *blogs* com vídeos), gravação de conversas telefônicas hipotéticas, gravação dos alunos cantando músicas, questionários feitos a partir de um filme ou de um episódio de série, registros escritos feitos pelo professor sobre a evolução da oralidade de um aluno e registros feitos pelo próprio aluno sobre a sua evolução nas habilidades de fala e de escuta.

Uma especificidade recai sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Apesar de a BNCC ainda não preconizar como obrigatório o ensino de inglês para os primeiros anos do Ensino Fundamental, muitas escolas Brasil afora já oferecem em seus currículos a língua inglesa para crianças. Esse tema por si só daria conteúdo para outros textos, contudo ocupar-me-ei de brevemente propor como a avaliação da aprendizagem poderia ocorrer nesse nicho.

As crianças ainda estão em fase de alfabetização, portanto não deveria existir uma preocupação tão grande com a leitura da escrita nem mesmo com a prática de escrita num sentido estrito. Exatamente o contrário deve ser a ênfase quando o assunto é língua inglesa para crianças: a oralidade e se as aulas terão como foco a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ao menos essa deveria ser a realidade), então o processo de avaliação da aprendizagem das crianças também deveria estar pautado em práticas orais. Além disso, o adjetivo processual deveria ser lembrado pelos professores de língua inglesa para crianças em todos os momentos e em todas as aulas.

Apresentei nesta seção algumas considerações sobre como avaliar as quatro habilidades linguísticas em língua inglesa, demonstrando algumas estratégias e alguns possíveis instrumentos avaliativos, ratificando a necessidade de as habilidades serem muito bem trabalhadas anteriormente a momentos mais formais de avaliação.

Na próxima seção, problematizarei o tema da avaliação em língua inglesa conforme a atual BNCC.

O QUE A BNCC APRESENTA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA?

Como apresentei na introdução deste capítulo, o ensino de língua inglesa, atualmente, é obrigatório no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. Isso está asseverado na LDB e na própria BNCC, esta que reserva uma parte para o componente específico Língua Inglesa no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a Língua Inglesa aparece em conjunto com outros saberes na área *Linguagens e Suas Tecnologias*.

A resposta para a pergunta que dá título a esta seção poderia tornar a discussão esvaziada, pois, na BNCC, no componente específico Língua Inglesa, não há uma menção clara à temática da avaliação. Na verdade, em poucos momentos do texto da BNCC podemos observar explicitamente a temática da avaliação. E quando isso ocorre, há uma ênfase propositiva sobre a avaliação formativa, como podemos ler na competência abaixo, retirada do início do texto da BNCC:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2016, p. 17).

Afirmei acima que a discussão poderia tornar-se “esvaziada” em razão de a avaliação da aprendizagem não estar explícita na BNCC, no componente específico Língua Inglesa (não há, por exemplo, uma seção com esse título ou temática, como havia nos PCN de língua estrangeira). Todavia, esse esvaziamento em potencial não se sustenta, pois há uma clareza implícita sobre que avaliação a BNCC propõe quando entendemos a opção dessa base curricular pelo trabalho com competências e habilidades.

A organização epistemológica da atual BNCC está alicerçada no princípio das competências e habilidades. Isso já é sabido, mas o que significa? Significa que o conhecimento será construído a partir do alcance, primeiramente, das habilidades e, por conseguinte, das competências desenvolvidas pelo estudante.

No caso dos saberes relacionados à língua inglesa, eles estão organizados em eixos os quais têm relação direta com as habilidades linguísticas problematizadas em seção anterior. Os eixos organizadores propostos pela BNCC para o componente Língua Inglesa são: Eixo Oralidade, Eixo Leitura, Eixo Escrita, Eixo Conhecimentos Linguísticos e Eixo Dimensão Intercultural.

Ao problematizarmos as habilidades linguísticas na seção *Como Avaliar as Habilidades Linguísticas?*, estávamos indiretamente aludindo aos eixos Oralidade, Leitura e Escrita. No entanto, a BNCC traz ainda os eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Poderíamos fazer as mesmas conjecturas sobre como poderia acontecer a avaliação da aprendizagem das habilidades específicas de cada um desses dois eixos.

Uma primeira hipótese seria um trabalho metalinguístico e descritivo do processo de aprendizagem. Ou seja, para verificar o alcance de determinada habilidade de um desses eixos, o professor poderia, em uma situação formal avaliativa, indagar o que o aluno aprendeu, fazer exercícios metalinguísticos (gramaticais, por exemplo) e questionamentos sobre questões culturais (até mesmo em língua portuguesa).

Outra possibilidade (e esda me parece mais plausível) é assumir a transversalidade das habilidades e dos objetos de conhecimentos específicos dos eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Dessa

forma, essas habilidades podem (e de fato estão se a aula for diversificada, coerente e ética com o componente específico) se fazer presentes de maneira combinada ou até mesmo sobrepostas a habilidades dos outros eixos mais diretamente relacionados às práticas de linguagem.

Assim teríamos a possibilidade de também a avaliação da aprendizagem acontecer pela verificação direta (contudo processual e diagnóstica) das habilidades dos eixos Oralidade, Escrita e Leitura, e indireta das habilidades dos eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, pelo fato de que estas últimas habilidades podem ser trabalhadas (e avaliadas) por meio daquelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROPOSIÇÕES

Toda teoria se mostra fraca quando não há a prática, e vice-versa. O trabalho do professor de línguas se constrói no chão da sala de aula ou por meio de interações mediadas por tecnologias contemporâneas da comunicação. Contudo a abstração necessária da teoria pode ajudar na prática, no redimensionamento de conceitos ou ao menos na curiosidade e na dúvida. Minha prática pedagógica acumulada por anos demonstra que é possível repensar a prática, rever nossos ofícios como professores conhecendo a legislação vigente na área, bem como outros documentos oficiais. Dessa forma, o professor poderá redimensionar seu próprio posicionamento em relação à disciplina.

A BNCC assume o *status* de língua franca para a língua inglesa (conceito nada novo, a propósito). Disso emerge um sentido positivo à língua devido à sua hegemonia internacional e à sua necessidade aos nossos dias. Advogo, a partir desse conceito, que nós professores de língua inglesa venhamos compreender o papel social dessa língua/disciplina. Em uma época em que algumas disciplinas perderam espaço e prestígio, seria ao menos ingênuo não perceber o quão importante é o papel do professor de língua no atual contexto mundial.

Dito isso, rememoro o objetivo deste capítulo, que é problematizar a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo

na Educação Básica. Se tudo aquilo que foi dito anteriormente sobre a atual imagem da disciplina de língua é importante, não é menos relevante pensar em como avaliar a aprendizagem dos alunos que estudam inglês na escola. Enfim, todos queremos que os alunos aprendam, que dominem a língua em suas diferentes nuances.

A avaliação também deve servir para redimensionar a própria prática do professor de língua inglesa. Quando o professor avalia, registra as aprendizagens, prospecta novas estratégias e interações, ele também está avaliando a si mesmo. Um diagnóstico inicial ou final em uma sequência didática ou um projeto também será o diagnóstico de uma prática pedagógica, de decisões acertadas ou de algo que pode ser revisto.

Fica ainda o desejo de problematizar com mais rigor a avaliação formativa como possibilidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BROWN, Henry Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 17, n. 3, 2007. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x/pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in foreign language teaching: the fifth skill. **Modern English Teacher**, [s.l.], v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.