Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias

Cristina Porto
Laura Miccoli
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de um estudo de caso de um semestre de duração com três professoras universitárias de Letras/inglês, atuando em contexto público da região norte do país. Com foco em suas experiências com a avaliação da aprendizagem de língua inglesa, os seus depoimentos revelam sua compreensão, implementação e as influências que subjazem às avaliações que realizam. Os resultados explicitam suas experiências, evidenciam haver uma postura não documentada na literatura e corroboram resultados anteriores em contextos não universitários, revelando que a avaliação mantém-se como um desafio que precisa ser superado. As implicações remetem à urgência de uma reforma curricular para a inclusão de uma disciplina de avaliação na formação do futuro professor de Letras/inglês e em cursos de educação continuada, bem como para a importância de outras pesquisas com o mesmo foco em outros contextos universitários.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; experiências; universidade.

ABSTRACT: This article presents part of the results of a semester long case study that investigated the experiences of three university professors of English at a Faculty of Letters in dealing with classroom evaluation in a public university in the northern region of Brazil. Their reports disclose their experiences, reveal an approach towards evaluation that has not been documented in the literature and corroborate results of previous studies in non-university contexts, revealing that evaluation remains a challenge to overcome. Implications point to the urgency of including a specific course on assessment in the foreign language curriculum at a Faculty of Letters and in continued-education programs as well as of further research with the same focus in other university contexts.

KEY-WORDS: assessment; experiences; university.

Introdução

Quando chega o momento de avaliar, tanto professores como estudantes estremecem. Há vários motivos para tal. Por um lado, para os professores avaliar é o momento incômodo e trabalhoso de preparar, corrigir e dar notas a exames ou provas. Tarefas que, para alguns deles, além de difíceis e cansativas, podem ser frustrantes, pois nem sempre as notas coincidem com avaliações informais feitas através de observações durante as aulas. Isso porque a prova ainda prevalece como o instrumento de avaliação mais objetivo e confiável, embora o acompanhamento do desempenho de estudantes através de apreciações estruturadas seja um procedimento válido, apesar de subjetivo. Por outro lado, para os estudantes, a prova é uma inimiga, pois quase nunca serve para que tenham a oportunidade de demonstrar o que aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade. Depois dela, é comum a sensação de terem sido mal avaliados. Justificativas, tais como: 'a prova não estava de acordo com o que foi feito em classe' ou 'a prova se ateve a aspectos que, embora não tenham sido valorizados em aula, foram cobrados' são freqüentes entre os estudantes que também se sentem frustrados por seu mau desempenho em provas. Além disso, para professores, a avaliação pode gerar sentimentos de culpa pelos maus resultados de seus alunos, mas para alguns deles, até hoje, a avaliação é o momento de demonstrar poder, transformando-a em um instrumento de vingança contra bagunça, desrespeito ou pouco caso com a disciplina. Estudantes que vivenciam esse tipo de avaliação não vêem nada mais na prova do que um ataque do professor contra o qual usam a cola como defesa.

Nossa experiência demonstra que avaliar adequadamente exige um conhecimento que não é compartilhado pela maioria de professores e estudantes, em conseqüência da não compreensão do papel da avaliação e do uso da avaliação como ameaça. Isso, por sua vez, decorre de uma abordagem marginal à avaliação em cursos de formação de professor, sendo mais comum encontrar o tratamento da avaliação como um conteúdo programático em cursos de didática do que como uma disciplina na grade curricular desses cursos. Isso faz com que se avalie sem muita clareza, perpetuando-se as queixas de professores e estudantes sobre provas que não avaliam bem, a cola como uma prática aceita no meio educacional e a incoerência das avaliações.

Em síntese, há problemas que persistem. É comum encontrar provas 'dadas'cumprindo apenas o ritual educacional de dar uma nota. Tais provas podem tanto dar aos estudantes a oportunidade de obter uma nota fácil como podem insultá-los; podem também demonstrar um desconhecimento do professor quanto ao papel da avaliação ou até uma descrença quanto aos seus benefícios. Há ainda provas 'arrasadoras' que roubam dos estudantes a oportunidade de aprender com os erros, evidenciando o uso da avaliação como punição. Perde-se assim a contribuição que um bom plano de avaliação pode dar para professores, estudantes, instituições educacionais e, em última instância, para a sociedade.

Marco Teórico

A avaliação da aprendizagem desempenha um papel importante na educação, haja vista que é por meio dela que decisões são tomadas com o intuito de promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2001). No contexto brasileiro, Luckesi observa que "a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo em um determinado nível de aprendizagem, a partir de menções,[1] sejam elas em notações numéricas ou em notações verbais" (*Ibid*, p. 76). Sob esse enfoque, privilegia-se a avaliação *somativa* – que focaliza somente os resultados finais da aprendizagem –, em detrimento da avaliação *formativa* – que tem por objetivo melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Luckesi observa ainda que "a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma *pedagogia do exame*" (*Ibid*, p. 17). Portanto, os processos de ensino e aprendizagem acabam sendo conduzidos à avaliação como um fim, gerando uma preocupação excessiva com a nota.

Por um lado, há professores que ainda acreditam que o processo de aprendizagem é resultado direto de seu ensino e, por isso, se culpam quando as notas de seus alunos são abaixo do esperado. Por outro lado, a crença na relação proporcional entre notas e aprendizagem traz sofrimento a

[1] Em avaliação, *menções* são entendidas como formas de expressar o nível de aprendizagem do aluno. As menções podem ser expressas em notas – símbolos numéricos, por exemplo, 9,7 ou em conceitos – símbolos verbais, tais como: bom, regular, excelente (LUCKESI, 2001).

estudantes estressados na busca por uma nota boa. Nessas perspectivas, a avaliação é apenas um índice sem significado. Afinal, o que significa uma nota baixa ou alta? Qual a diferença entre dois alunos com nota trinta ou com noventa sem uma análise qualitativa desses resultados? Sem o foco na interpretação dos números caso a caso, a avaliação deixa de cumprir seu papel para melhoria de ensino e aprendizagem para tornar-se uma meta sem a compreensão do seu significado.

De acordo com Vasconcellos (2000), no contexto escolar, a nota tem sido utilizada para premiar ou castigar, evidenciando a presença do que o autor denomina de *pedagogia comportamentalista* baseada no prêmio e no castigo. Para Afonso (2000), essa utilização configura-se como instrumento de exercício de poder. Conforme enfatiza o autor, "seja como forma de recompensa, seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes" (p. 22). Desse modo, há uma explicação para a nota ter se tornado a meta na educação, pois sua presença é mantida no dia-a-dia de qualquer sala de aula nas interações entre professores e estudantes.

Diante dessas evidências, é preciso repensar a ênfase dada ao resultado na prova e à valorização da nota como tradução de aprendizagem. Hoffmann (1991) acredita que é preciso que o professor reflita sobre sua prática para compreender o papel da avaliação durante o processo de aprendizagem. Sarmento (1997) constatou que professores realizam avaliações irrefletidamente, apesar de declararem que o papel da avaliação é a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, sua prática avaliativa cotidiana revela que os resultados das avaliações são utilizados somente para fins de mero registro acadêmico. Dessa forma, a reclamação de professores sobre estudantes que só pensam na nota é reforçada pelos professores à medida que os resultados são utilizados para pouco mais que o atendimento a um requerimento institucional que, por sua vez, atende à legislação educacional.

Essa contradição entre teoria e prática ao avaliar é objeto do estudo realizado por Lüdke e Mediano (2000). As autoras observaram que professores vivenciam a avaliação sob uma perspectiva que pode ser tradicional ou progressista. Sob a perspectiva tradicional, o professor é transmissor de conhecimento e o aluno é receptor. Avaliação é sinônimo de medição e a prova é o instrumento utilizado para avaliar e atribuir notas. Sob a perspectiva progressista, o professor avalia seus estudantes e se avalia ao assumir o papel de orientador da aprendizagem deles. Nessa perspectiva,

avaliação é um processo que visa ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem com vistas à sua superação, o que é possível através de uma intervenção no ensino iluminado pelos resultados das avaliações (HUGHES, 1989; GENESEE; UPSHUR, 1996).

Em relação ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EILE) no Brasil, há evidências da contradição entre teoria e prática na condução da avaliação. A despeito da consolidação da abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de EILE, a prática avaliativa mantém-se direcionada à verificação de conhecimento através de itens isolados da língua (SCARAMUCCI, 1993). Além disso, nos estudos cujo objeto de pesquisa é o instrumento avaliativo (QUEIROZ, 1997; SANTOS, 2001; LOPES, 2002; FIDALGO, 2002), confirmam-se os resultados de Scaramucci (*Ibid*), revelando que professores podem ter uma prática de ensino eclética ou dentro de uma abordagem comunicativa, mas nas avaliações predomina o foco no conhecimento de gramática e de vocabulário. Isto é uma contradição, pois esses professores conhecem e implementam práticas cuja avaliação deveria apreciar a capacidade de os estudantes aplicarem seus conhecimentos a tarefas que os leve a demonstrar o que sabem através da comunicação na língua estrangeira.

É dentro desse marco teórico – a avaliação como parte integral do processo de ensino e aprendizagem com vistas a seu apriomoramento – que nossa pesquisa se insere. Além disso, há um viés teórico que faz uso da perspectiva sócio-histórica e cultural de Vygotsky (1978) que sustenta e contribui para a compreensão dos relatos das três professoras participantes desta pesquisa que compartilharam suas concepções, experiências e dificuldades com a avaliação da aprendizagem na universidade. Mais ainda, quanto aos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em vista das evidências de que avaliação ainda está longe de cumprir seu papel informativo para sua melhoria, recorremos ao trabalho de Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006) por considerar que o foco na experiência é adequado à natureza da investigação que busca documentar como a avaliação é vivenciada por professoras em sala de aula.

De acordo com Nunan (2000) e Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006) documentar experiências é uma maneira de investigar o processo de aprendizagem a partir das vivências dos que dele participam. Os estudos de Miccoli tiveram por objetivo documentar primeiramente as experiências de estudantes em contexto de sala de aula na universidade (1997, 2000, 2001,

2003, 2004) e, em um segundo momento, as experiências de professores em contexto de ensino particular (2006).

A respeito das experiências dos estudantes, através do visionamento de vídeos que documentaram sua participação em atividades de ensino, os estudantes participantes, retrospectivamente, em entrevistas individuais, relataram suas experiências ao refletir sobre o que acontecia em sala de aula. Os resultados levaram à identificação de três grandes áreas de experiências diretas, i.e., experiências que se manifestam em decorrência dos eventos da aula, a saber: as experiências cognitivas, sociais e afetivas. São quatro as áreas de experiências indiretas, aquelas que se originam fora da sala de aula, mas que influenciam o que se manifesta em sala, a saber:

- as experiências contextuais, relativas à influência do contexto nos eventos de sala;
- as experiências conceptuais que revelam como as concepções particulares têm impacto nas dinâmicas em sala;
- as experiências anteriores que se remetem a acontecimentos em outras salas de aula ou em outros contextos não escolares que afetam as ações e as interpretações dos acontecimentos durante a aprendizagem;
- as experiências futuras, que ainda não se concretizaram, mas que orientam uma ação projetada para um outro momento (MICCOLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004).

Em referência às experiências de professores (MICCOLI, 2006), estas foram documentadas ao longo de três anos em um projeto de formação continuada com professores da iniciativa privada e por um ano em um programa de especialização de professores em sua maioria da rede pública de ensino, que descreviam suas experiências em relatórios ou trabalhos de curso. Assim como na investigação dos estudantes, as experiências são de natureza direta ou indireta. As experiências diretas se dividem em pedagógicas, sociais e afetivas e as indiretas englobam as experiências contextuais e conceptuais, que se referem às teorias que emergem da prática de ensino em sala de aula.

No entanto, apesar de as experiências com avaliação ser uma das subcategorias das experiências pedagógicas documentadas por Miccoli (2006), sua investigação a caracteriza como um desafio para professores ao se verem obrigados a lidar com propostas de avaliação incompreensíveis, impostas por novos modelos de ensino ou quando avaliam o desenvolvimento

de habilidades específicas. Além disso, seus resultados indicam que a avaliação é concebida como uma forma de garantir a participação dos alunos, envolvendo também a comunidade externa à sala de aula. Portanto, Miccoli não se aprofunda na natureza dessas experiências, apontando para a necessidade de ampliar a base de estudos sobre experiências com avaliação – objeto desta pesquisa.

Metodologia

A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, descrita como naturalista, longitudinal e descritiva. Naturalista, pois os dados foram coletados em salas de aula de diferentes professoras em um Curso de Letras/Inglês sem qualquer outra preparação para tal; longitudinal porque a coleta de dados se estendeu por dois meses na busca de uma perspectiva processual do tratamento dado à avaliação e, descritiva, pois é a partir dos depoimentos de professores em contraste com esse tratamento que objetivamos a apresentação da avaliação em contexto universitário de EILE (Ensino de Inglês como Língua Estrangeira). Em vista da orientação qualitativa, i.e., menos controlada e mais reveladora, e das perguntas de pesquisa, adotamos o estudo de caso (JOHNSON, 1992) como método.

As participantes foram três professoras do curso de graduação em Letras/Inglês que voluntariamente atenderam ao pedido de participação no projeto de pesquisa para documentar as experiências de professores com a avaliação da aprendizagem em contexto universitário. De forma a preservar sua privacidade, a identidade e as informações que pudessem levar à sua identificação são mantidas em sigilo, podendo-se apenas dizer que essas professoras eram, à época da coleta de dados, membros do corpo docente da instituição que acolheu a investigação. Assim, os nomes que as identificam são pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes.

Os dados foram coletados em aulas de diferentes disciplinas em curso de Letras/Inglês de uma universidade pública da região norte. A escolha da instituição atendeu a dois critérios: primeiro, à conveniência, pois a instituição se dispunha a acolher nossa pesquisa e, segundo, à contribuição que os resultados representariam para desenvolver os processos de avaliação nessa mesma instituição.

Os procedimentos para a realização da coleta de dados iniciaram-se pela solicitação de autorização da Direção da instituição para apresentar a pesquisa às turmas de inglês que tivessem aulas no mesmo dia. O objetivo

era obter o consentimento para a coleta de dados em fitas de áudio, a aceitação da presença de uma das pesquisadoras como observadora durante os dois meses em campo e da solicitação de voluntários dentre os professores. As que aceitaram, permitiram o acompanhamento de suas aulas pela pesquisadora e se dispuseram a relatar suas experiências referentes à avaliação da aprendizagem. A coleta de dados foi feita em dois meses. Para evitar que os colegas identificassem as três professoras, a pesquisadora fez observações de todas as aulas de inglês nos dias que as informantes tinham aulas. Dessa forma, durante a coleta de dados, a pesquisadora observou e participou das aulas, na medida do possível, sem ser uma presença óbvia.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, notas de campo, gravação em áudio das aulas e os instrumentos de avaliação elaborados pelas professoras participantes da pesquisa. Neste artigo, os dados que apresentamos provêm das entrevistas, realizadas para ampliar a compreensão das respostas dadas nos questionários, e de algumas notas de campo, colhidas ao longo das observações de aulas.

A análise dos dados se baseou na categorização proposta por Miccoli (1997). Dessa forma, a análise parte das experiências com avaliação relatadas em resposta às perguntas nos questionários e das transcrições das entrevistas. Foram levantadas duas categorias de experiências com avaliação que corroboram as grandes categorias de experiências identificadas por Miccoli (*Ibid*) em salas de aula – as *experiências diretas* e as *experiências indiretas*. Quanto às experiências diretas, os dados revelaram oito categorias de experiências com avaliação, a saber: 1. *Conceitos sobre Avaliação*, subdividida em duas subcategorias: *Conceito Amplo* e *Conceito Específico*; 2. *Objetivo da Avaliação*; 3. *O Erro na Avaliação*; 4. *Formas de Correção*; 5. *Interpretação de Resultados*; 6. *Percepções sobre o Desempenho dos Estudantes*; 7. *Auto-avaliação da Prática Avaliativa*; e 8. *Explicitação do Processo Avaliativo*, que possui duas subcategorias: *Formato das Avaliações* e *Critérios de Avaliação e Pontuação*. As experiências indiretas incluem as seguintes categorias: 1. *Tempo*; 2. *Conhecimento Teórico* e 3. *Experiências Anteriores*.

Resultados e discussão

A análise dos dados trouxe à tona divergências e convergências. No aspecto convergente, os dados revelam que as três professoras avaliam sem um conhecimento aprofundado dos procedimentos para obterem, a partir

dos resultados de suas avaliações, a informação quanto aos processos de ensino e aprendizagem e sua conseqüente melhoria. No aspecto divergente, duas das três professoras se enquadram no que a literatura denomina como postura *tradicional*, ou seja, implementam a avaliação sob seu aspecto predominantemente quantitativo, visando aferir o produto da aprendizagem, sem se preocupar com a importância do desenvolvimento de competências e habilidades como evidências empíricas da relação entre ensino e aprendizagem. Todavia, os dados documentam que a terceira professora assume uma postura ambígua quanto às posturas documentadas em relação à avaliação – tradicional ou progressista –, conforme Lüdke e Mediano (2000). A ausência na literatura de uma descrição desse posicionamento em relação à avaliação, nos levou a denominá-la como de natureza *transicional,* i.e., há momentos em que a professora adota uma postura tradicional e há outros em que assume uma postura progressista, i.e., entendendo a avaliação como um momento para colher informações que levarão a diagnósticos, os quais orientarão decisões com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

As duas posturas em relação à avaliação documentadas neste estudo – tradicional e transicional em direção à postura progressista – se revelam a partir dos depoimentos das participantes sobre como concebem e implementam a avaliação em sua prática e, como usam seus resultados. Esses depoimentos nos levaram a um rol de experiências relacionadas à avaliação, cujos resultados apresentamos e ilustramos com apenas um excerto dos depoimentos de cada uma das participantes ou com extratos das notas de campo colhidas pela pesquisadora responsável pela pesquisa de campo.

Experiências Diretas com Avaliação

As experiências de natureza direta fundamentam-se em aspectos que as participantes reconhecem como práticas originárias em sala de aula a partir de suas interações com os estudantes.

Dir. 1 Conceitos sobre Avaliação

Ao serem questionadas sobre o que era avaliação, as respostas das participantes evidenciaram um conceito amplo de avaliação que tem como meta a verificação de conteúdos e avaliação como diagnóstico, como ilustram os trechos a seguir:

Dir. 1.1 Conceito Amplo de Avaliação

[1] Monique: Bom, avaliação pra mim, né, é verificar se o aluno conseguiu a aprendizagem, né, se o aluno conseguiu aquilo que foi visto em sala (...) e ver se ele está capaz para o próximo nível.

[2] Carmem: (...) avaliação é algo muito amplo, né, é mostrar pro aluno como ele tá indo dentro desse processo de aprendizagem (...) ver o que ele já consegue fazer com facilidade, com dificuldade, verificar isso, né, mas é mais que verificar isso.

Cristina: Como assim?

Carmem: É porque, pra mim, a palavra verificar quer dizer como se fosse aquele médico, né, você vai e verifica que você tá doente e não faz nada. Verificar é só isso (...) Então avaliar pra mim é você primeiro ver quais são as dificuldades dos alunos e depois dar um diagnóstico e dar um remédio.

[3] Selma: É uma forma de verificar até onde, né, a pessoa conseguiu chegar ... eh ... dentro daquele assunto, do conteúdo, pra ver se ele aprendeu ou se não aprendeu o que foi ensinado.

Nos exemplos [1] e [3], podemos observar que Monique e Selma associam avaliação à verificação da quantidade de conteúdo ensinado. Essa associação revela uma visão reducionista do que seja avaliar, pois a avaliação, enquanto verificação de conteúdo, apresenta-se como algo estático, como uma etapa que se encerra no momento em que se obtém a informação desejada. Isso pode sugerir que nada será feito para auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades, o que está de acordo com o que observa Luckesi (2001) a respeito de avaliação como verificação.

Por sua vez, a concepção de Carmem [2] sobre o que seja avaliação apresenta-se como um processo mais abrangente. Para ela, é preciso, primeiramente, verificar as dificuldades dos alunos, para, em uma etapa posterior, buscar alternativas que os auxiliem na superação dessas dificuldades, remetendo à noção de avaliação como diagnóstico, i.e., voltada para a melhoria do ensino e da aprendizagem (LUCKESI, 2001).

Dir. 1.2 Conceito Específico de Avaliação

Quando à avaliação da aprendizagem específica de língua estrangeira, duas experiências distintas prevalecem: uma em que se prioriza o conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulário da língua e outra em que se prioriza seu uso comunicativo, como podemos observar, a seguir:

> [4] Monique: Avaliar uma língua estrangeira é ver o vocabulário, né, eu cobro na prova tanto vocabulário quanto gramática, acho que os dois têm o mesmo peso (...).
>
> [5] Carmem: (...) avaliar uma língua estrangeira é ver se o aluno consegue se comunicar. Aprender uma língua estrangeira não é aprender gramática da língua estrangeira, não só isso (...). Avaliar língua, pra mim, eu acho que é um todo, e não partes dela, né (...).
>
> [6] Selma: Avaliação de uma língua estrangeira é pra verificar se o aluno aprendeu as regras gramaticais da língua e o vocabulário em todas as etapas, né, eh... a audição, a escrita, todas as quatro habilidades, isso é o mais importante, depois ver o uso na comunicação.

As falas de Monique [4] e Selma [6] indicam que elas priorizam as regras gramaticais e o vocabulário na avaliação em LE. Seus relatos evidenciam uma a visão de língua como sistema de natureza estrutural. Portanto, a avaliação que implementam busca evidenciar o conhecimento de suas partes, i.e., gramática e vocabulário, isoladamente. Essa experiência reflete a prática tradicional de ensino de línguas, privilegiando o domínio de regras gramaticais, desvinculado de um contexto comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993). Entretanto, através do depoimento de Carmem [5], prevalece a visão de que o professor deve avaliar o conhecimento da língua, considerando-a como um todo, e não suas partes, em vista de seu uso na comunicação. Isso está de acordo com a visão de Morrow (1979), em que a mensuração do conhecimento de partes isoladas da língua só possui um propósito se o aprendiz for capaz de combiná-las às situações de uso da língua para fins comunicativos.

Dir. 2 Objetivo da Avaliação

Quando questionadas sobre a razão pela qual avaliam seus alunos, duas experiências prevalecem: avaliação como estímulo para fazer o aluno estudar e avaliação como um meio de acompanhar a aprendizagem.

> [7] Selma: Eu avalio o aluno porque eu não vejo outra forma de ver se ele aprendeu, né, e também pra fazer e1e estudar. Quando eles sabem que não vai ter prova, eles não se preocupam muito em estudar, em fazer os trabalhos que a gente solicita (...). Eles têm que estar sempre ameaçados de serem avaliados [risos] pra poder fazer as coisas.
>
> [8] Carmem: Bom, meu objetivo é prever como é que ele [o aluno] tá se desenvolvendo, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dele, ver as dificuldades e melhorar esse processo de aprendizagem, de ver o progresso do aluno, a evolução dele, né (...)
>
> [9] Monique: No caso, por que eu avalio? Pelos mesmos motivos quando falei da importância da avaliação, né, fazer com que eles [alunos] estudem; eles precisam estudar porque eles não vão querer ficar com nota baixa, repetir o nível. Se tirarem uma nota baixa, eles vão ter que se esforçar e estudar, né, eles vão querer aumentar o conceito que não foi bom.

Tanto Selma [7] como Monique [9] acreditam que a avaliação serve ao propósito de levar o aluno a estudar. Para Selma, sem a ameaça da prova, os alunos não se dedicam aos estudos e não fazem os trabalhos solicitados. Nesse sentido, a prova é utilizada como "um fator negativo de motivação" (LUCKESI, 2001, p.19), uma vez que os alunos são induzidos a estudar porque são ameaçados pela prova; não porque compreendem que os conteúdos trabalhados em sala são importantes para sua aprendizagem. A experiência da avaliação como uma maneira de fazer o estudante estudar é similar às experiências de professores em contexto da educação básica documentadas em Miccoli (2006).

Carmem [6] destoa desse ponto de vista e aponta para a importância da avaliação como uma forma de promover o desenvolvimento do aluno. Entretanto, há uma contradição. Embora busque fazer com que os estudantes compreendam suas dificuldades, Carmem foi a única participante que, em

sala de aula, utilizava a nota para premiar ou castigar o aluno. As notas de campo abaixo ilustram o uso da nota com a função de premiar ou punir o aluno.

> [10] Carmem: Olha, já vou dar zero a quem não tá repetindo, heim.
>
> [11] Carmem: Aqueles alunos que usarem a fórmula vão ganhar uma notinha a mais.

Essa ambigüidade entre uma postura tradicional – usar a avaliação como ameaça e uma postura progressista – conceber o erro como uma oportunidade de aprendizagem evidencia sua postura *transicional*. O resultado conferido ao poder da nota está de acordo com Vasconcellos (2000) ao afirmar que a nota no contexto escolar brasileiro tem sido tradicionalmente utilizada com o objetivo de premiar ou castigar o aluno. Para Afonso (2000), a nota é o instrumento a ser utilizado como o exercício do poder do professor.

Dir. 3 Experiências com o Erro

Ao comentarem a questão do erro, duas experiências predominam: o erro é algo negativo, devendo ser eliminado e o erro é importante para a aprendizagem do aluno. Os trechos, a seguir, ilustram as visões negativa e positiva em relação ao erro.

> [12] Selma: Ah, eu acho que o professor não deve tolerar o erro porque se o professor tolera um erro, né, ele [o aluno] está acumulando eh...acumulando... informações que poderiam ser logo extintas dali (...) se não eliminar as informações erradas, isso acaba prejudicando a aprendizagem dele.
>
> [13] Carmem: O erro deve ser tolerado pelo professor porque aprendizagem é alguma coisa que vai e volta (...) Então aquela coisa que o aluno aprende naquele momento, depois de repente comete um errozinho, né, mas aí depois com o tempo, o aluno mesmo vai vendo que não é daquela forma e vai colocando o certo (...)
>
> [14] Monique: Olha, eu acho que a gente deve eliminar o erro do aluno porque ele não é importante pro aluno. Seria importante se o aluno não errasse, isso seria mais importante. Então, o aluno vai errar, porque

> errando ele vai aprender? Não! Se ele já tiver assimilado o certo tanto melhor para a aprendizagem dele.

Os trechos de Selma [12] e Monique [14] revelam a experiência do erro como algo indesejável e prejudicial para a aprendizagem. Essa experiência indica uma concepção do erro sob a perspectiva behaviorista, i.e., indicativo de uma não-aprendizagem, devendo, portanto, ser eliminado (ELLIS, 1994).

O relato de Carmem [10] contrasta com os de Selma e Monique, pois evidencia uma experiência do erro como algo positivo. Para ela, o professor deve tolerar o erro do aluno, pois errar é algo natural que faz parte da aprendizagem. Essa visão pode ser explicada pelo fato de Carmem acreditar que os erros serão corrigidos naturalmente pelos próprios alunos. Dessa forma, o papel do erro como parte do desenvolvimento da aprendizagem remete a uma concepção cognitivista da aprendizagem (ELLIS, 1994).

Dir. 4 Experiências com a Correção

Duas experiências distintas em relação à correção foram evidenciadas: a correção direta dos erros dos alunos como forma eficaz de correção e a percepção de que existem outras formas eficazes de correção.

> [15] Selma: A correção deve ser feita pelo professor porque a maioria [dos alunos] espera que o professor corrija, né, se eles estão lá é pra aprender. Então se não houver essa correção por parte do professor, acontece uma insegurança, né, o aluno nunca sabe o que aprendeu, o que não aprendeu (...) é uma forma eficaz que eu vejo de corrigir o aluno.

> [16] Carmem: Eu corrijo de forma direta, acabo caindo na mesma coisa que os meus professores faziam comigo, né, acho bom esse tipo de correção, mas aí com esse questionário eu me lembrei "meu Deus, tem aquela outra forma, né, do próprio colega ajudar o outro, corrigir o outro", é superválido (...) eu incentivo esse tipo de correção.

> [17] Monique: Eu corrijo o aluno, marcando o erro nas provas, mas muitas vezes eu não dou o certo porque os alunos não se interessam mesmo, né, a gente percebe que a maioria não se interessa e também eu vejo que outras formas de corrigir não dá certo, né... Dar uma prova ou exercício para ele [o aluno] corrigir;

> ele vai colocar o certo e errado, como? Se ele mesmo errou, como é que ele vai saber o certo? E também dando p'rum outro aluno... O aluno não vai confiar no que o outro corrigiu, não vai se sentir seguro... E também é o professor que sabe qual o certo e o errado. Então, é ele que tem que corrigir. Então, a melhor forma que eu vejo é a gente corrigir mesmo.

Os relatos de Selma [15], Carmem [16] e Monique [17] reforçam o papel do professor como central nos processos de ensino e aprendizagem, conferindo a ele o papel de detentor único do conhecimento, atribuindo-lhe a responsabilidade pela aprendizagem. Para elas, a correção direta é uma forma eficaz de correção porque o aluno só sente segurança na correção feita pelo professor, o que está de acordo com Figueiredo (2002). No entanto, Carmem relata ter conhecimento de que um colega pode ajudar o outro a perceber o erro, embora ainda fazendo uso da correção direta.

Dir. 5 Interpretação dos Resultados das Avaliações

Com relação aos resultados das avaliações, duas experiências opostas foram evidenciadas nos relatos e procedimentos das participantes. Duas delas apenas apresentam os resultados das provas aos alunos sem discussão. A outra discute os resultados em sala de aula.

> [18] Selma: Depois de corrigir, eu só entrego pra eles [os alunos] o conceito, mas eu digo que tem uma nota por trás, né, não dá pra somar palavras (...) eles precisam desses resultados pra saber se vão passar ou não pro próximo nível, é isso que interessa pra eles [risos].
>
> [19] Carmem: Eu pego os resultados, né, e entrego as provas pros alunos verem as notas. Aí eu comento com eles os erros, coloco assim no quadro e tiro uma série de dúvidas.
>
> [20] Monique: Bom, na verdade, eu só entrego mesmo os resultados. Claro, seria o ideal, né, ver com eles [os alunos] os erros, discutir os resultados, mas primeiro, a maioria deles não se interessa, eles só querem saber do resultado – se foi bom, se foi regular... Então, eu guardo as notas e vou somar com outras notas, né. Eu vou ver se ele conseguiu, né, aquele conceito mínimo para ver se ele tem condições de passar.

Selma [18] e Monique [20] declaram que apenas entregam as notas para os alunos após realizarem as correções. Assim, para elas, os resultados das avaliações servem ao propósito de indicar se os alunos terão ou não condições de passar para os próximos níveis.

Diferentemente de suas colegas, Carmem [19] declara que não apenas entrega os resultados para os alunos, mas os discute com eles. Isso foi observado após a realização da primeira avaliação escrita. Entretanto, na entrega dos resultados da prova oral, Carmem não manteve uma postura uniforme – para alguns grupos, apenas entregou os conceitos ao final da apresentação sem discutir as dificuldades dos alunos e, para outros, comentou os resultados. Essa inconsistência na maneira de tratar os resultados das avaliações, discutindo os resultados da prova escrita e não da prova oral, evidencia sua postura transicional em relação à interpretação dos resultados obtidos das avaliações.

Dir. 6 Percepções sobre o Desempenho do Aluno

Ao serem questionadas sobre como interpretam o mau desempenho dos alunos, as participantes revelaram experiências distintas: o aluno é o responsável por seu mau desempenho e tanto professor quanto aluno podem ser responsáveis por esse mau desempenho.

> [21] Selma: Eu acho que ele [aluno] precisa se empenhar mais, né, não foi pontual, não foi assíduo, não se empenhou nas tarefas, né.
>
> [22] Carmem: Bom, quando não bate, né, o que tava imaginando com o resultado que ele teve na prova, sei lá, problema pessoal do aluno, teve problema de saúde, não se saiu bem, não conseguiu, eu converso com ele (...) o diário que eu peço pra eles fazerem é bom porque nesse momento o aluno fala de uma recorrência de uma certa dificuldade, então eu vejo se aquilo que eu apresentei foi claro pra eles, se eu não expliquei direito, sei lá, um tempo verbal (...) né, eu vejo se o problema foi meu.
>
> [23] Monique: No caso porque ele não conseguiu, né? Bom, tem muitos alunos é verdade. Tem alunos que eu vejo que não tem uma facilidade, né, de aprendizagem pra língua, que não conseguem assimilar. Não têm o dom, né, a habilidade pra

> aprender a língua. Eu acredito que grande parte seja por isso (...) falta de atenção, ele não estudou pra prova, né, coisas assim que acontecem mesmo, né.

Nos trechos [21] e [23], as justificativas apontadas por Selma e Monique coincidem: o aluno não foi pontual, o aluno não foi assíduo, o aluno não se empenhou nas tarefas solicitadas, faltou-lhe atenção ou não estudou para a prova. Essas falas evidenciam a ausência de questionamento sobre a influência que a prática pedagógica pode exercer sobre o desempenho do aluno. Nesse sentido, os depoimentos refletem uma postura que as exime da responsabilidade pelo mau desempenho de um estudante, atribuindo-o exclusivamente a ele próprio. A postura compartilhada por Selma e Monique é contraditória em relação à experiência do papel do professor como detentor de conhecimento e responsável pela aprendizagem do aluno, conforme discussão feita a partir do tratamento da correção e dos exemplos [15] e [17]. Dessa forma, nos seus depoimentos, percebem-se responsáveis em relação ao ensino, mas não quando a aprendizagem não se concretiza.

Diferentemente delas, Carmem [16] demonstra uma preocupação com os alunos e, além disso, questiona a sua própria responsabilidade pelo mau desempenho deles. Podemos perceber que, ao comentar sobre o diário que utiliza para avaliar o aluno, Carmem reconhece que o desempenho deste pode ser prejudicado por uma falha em seu ensino, como, por exemplo, uma regra gramatical que não foi bem explicada.

Dir. 7 Autopercepção da Prática Avaliativa

Nesta categoria, as participantes atribuíram conceito bom ou regular às suas maneiras de avaliar.

> [24] Selma: Eu acho que a minha forma de avaliar é boa, está correta, né, (...) na hora da avaliação eu tenho que recuar um pouco, me tornar mais séria (...). Se eu for aceitar as propostas que eles dão na hora da avaliação, eles tentam apelar pro meu lado bom [risos] e não respeitam.
>
> [25] Carmem: Ah, eu acho que a minha forma de avaliar é regular.
>
> Cristina: Como assim?
>
> Carmem: Porque eu não me sinto ainda segura, né, eu ainda tô num processo de aprendizagem, então

> eu ainda tô meio que experimentando (...). Às vezes acabo pensando e agindo como meus professores faziam, né, (...). Avaliar é muito subjetivo, muito complexo, (...) exige mais conhecimento.

[26] Monique: Ah, eu acho que é boa a minha forma de avaliar, né, só nesse ponto que eu revi, que foi o caso de não aplicar prova oral assim formalmente (...) e outra coisa que eu to começando a rever é essa parte, né, que os alunos reclamam que sou muito exigente na prova oral e na prova escrita, vou tentar reduzir essa minha exigência, mas é isso, eu acho que avaliar é simples, como já até te falei, né, não acho que é muito difícil e complexo, pra mim não é porque não tenho dificuldades de elaborar provas.

Conforme evidenciado nos trechos [24] e [26], Selma e Monique julgam como boa e correta suas formas de avaliar. Selma acredita ser necessário assumir uma postura mais rígida com relação aos alunos nas situações de avaliação, não aceitando suas opiniões, visto que, para ela, isso pode fazer com que eles venham a desrespeitá-la. Tal visão corrobora estudos que estabelecem uma relação entre a avaliação e o exercício do poder (VASCONCELLOS, 2000; AFONSO, 2000). Monique declara precisar rever o seu grau de exigência ao avaliar os estudantes. No entanto, afirma que não encontra dificuldades para avaliar. Essa postura se justifica por ela associar avaliação apenas à elaboração e à aplicação de provas.

Por sua vez, Carmem [25] atribui um conceito regular à sua forma de avaliar por acreditar que avaliação é algo complexo, que demanda maior conhecimento sobre o assunto. Sua postura transicional é novamente evidenciada no momento em que afirma "às vezes acabo pensando e agindo como meus professores faziam". Em comparação com as suas colegas, Carmem foi a participante que demonstrou ter mais conhecimento sobre o tema avaliação, como evidenciado nos exemplos [8] e [19]. Apesar de ter esse conhecimento, ela se mostra insegura com relação às questões avaliativas, como se percebe no início de sua fala, no excerto [25]. Uma possível explicação para isso podem ser as leituras que realizou sobre avaliação, que aguçaram a experiência da avaliação como algo complexo, que não se limita à aplicação de provas e atribuição de notas. Percebendo a avaliação em sua complexidade, Carmem tem consciência de que a avaliação precisa ser objeto de mais estudos para que o professor possa aperfeiçoar suas

formas de avaliar. Esse fato comprova, mais uma vez, a qualificação da postura de Carmem com relação à avaliação como de natureza transicional.

Dir. 8 Transparência quanto às Avaliações

A última categoria das experiências diretas com avaliação refere-se à transparência das participantes na divulgação de informações sobre o processo avaliativo, tais como as datas, o valor e o formato das avaliações. Nessa categoria as experiências mantêm-se distintas, explicitadas nas experiências não-informativa e informativa. A experiência não-informativa se revela na omissão de informações específicas sobre as avaliações. A experiência informativa se manifesta na transparência sobre o plano de avaliação concebido pelo professor. Os trechos abaixo ilustram essas experiências:

[27] Monique: Eu acho que saber como vai ser a prova é dar a prova então (...). O aluno quando domina bem o conteúdo, você pode formular qualquer tipo de questão que ele vai saber resolver (...). Então, eu não falo como vai ser não.

[28] Carmem: A questão de saber o que vai ser exigido na prova e como ela vai ser, isso é uma questão de justiça, quer dizer, é direito do aluno, ele tem que saber como vai ser o formato das avaliações (...). Nas provas, as questões são parecidas com as que eu pratico em sala de aula (...). Ele tem que tá habituado com esse tipo de questão.

[29] Selma: Falar do formato pro aluno. Não, eu não digo como vai ser, não. Eu acho que o formato da prova não tem muita importância porque a avaliação serve para ver o que ele [aluno] conseguiu aprender do conteúdo que a gente ensinou, por isso que a maneira que vai ser feita a avaliação, pra mim, não tem assim tanta importância. Agora, pro aluno, quando ele está inseguro, não está dominando o assunto, para ele tem importância isso. Se eu disser como vai ser o formato da prova, né, como vão ser as questões, ele vai pra casa e vai procurar memorizar o tipo de questão (...). Se eu colocar aquele mesmo tipo de questão na prova, a avaliação não vai ser eficaz, não vai estar avaliando o conhecimento dele.

Nos trechos [27] e [29], Monique e Selma declaram que não fornecem informações ao aluno sobre o formato das avaliações. Na opinião das professoras, o aluno precisa saber qual será o conteúdo da avaliação, mas não a forma como esse conteúdo vai ser avaliado, pois acreditam que, se os alunos dominarem o conteúdo, serão capazes de realizar qualquer tipo de tarefa exigida em uma prova.

Carmem [20] declara que é transparente com os estudantes em relação ao formato das avaliações por acreditar que o estudante tem direito a essas informações. Quanto às questões de sua prova, Carmem declara que não são diferentes das utilizadas em exercícios de sala de aula, pois, segundo ela, os alunos precisam estar familiarizados com o tipo de questões presentes nas provas para que o desempenho deles não seja prejudicado. Dessa forma, Carmem parece perceber a importância de fornecer informações precisas para que os estudantes possam ter um bom desempenho na avaliação.

Entretanto, essa experiência da transparência não se manifesta no momento da realização da prova oral. Em vez de avisar os estudantes, Carmem preferiu realizar a prova oral sem que os alunos tivessem informação nem do dia de sua realização nem do formato que essa avaliação teria, conforme as notas da pesquisadora:

> [30] Carmem: Olha gente, vocês acabaram de fazer a prova oral, foi surpresa porque eu não quis falar porque vocês iriam ter dor-de-barriga. (Notas de campo)

Assim, terminamos a apresentação das categorias e subcategorias das experiências diretas com avaliação na sala de aula. As experiências de natureza direta indicam que há pouca diferença entre a maneira como essas professoras universitárias conduzem suas avaliações e os procedimentos de outros professores documentados na literatura (SCARAMUCCI, 1993; SANTOS, 2001; LOPES, 2002; FIDALGO, 2002). Prevalece a avaliação tradicional com foco na nota e no conhecimento formal, embora haja uma indicação, ainda incipiente, de que a experiência com avaliação pode manifestar uma postura progressista (LÜDKE; MEDIANO, 2000). Não obstante essa postura não esteja consolidada, uma das professoras, Carmem, mostrou oscilar entre momentos de condução tradicional do processo avaliativo e momentos em que sua experiência é mais afinada com o aspecto educacional da avaliação. Assim, a experiência de natureza transicional demonstra que a experiência com avaliação ainda não manifesta

todo o seu potencial para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (HOFFMAN, 2001; LUCKESI, 2001).

Experiências Indiretas com Avaliação

Mediante as experiências indiretas apreciamos e compreendemos a relação que existe entre acontecimentos externos à sala de aula e as decisões que as professoras tomam quanto às suas avaliações. São essas – as experiências indiretas –, que influenciam as experiências das professoras com a avaliação que implementam em sua prática de ensino.

Ind. 1 Experiências com o Tempo

Os relatos das participantes evidenciam o tempo como sendo uma experiência que tem influência na avaliação que realizam, conforme ilustram os trechos a seguir:

> [31] Carmem: Eu corrijo de forma direta (...), acho bom esse tipo de correção, mas, aí, com esse questionário, eu me lembrei 'meu Deus, tem aquela outra forma, né, do próprio colega ajudar o outro, corrigir o outro, é superválido' (...). Mas a gente não tem muito tempo pra fazer outros tipos de correção, por isso eu faço mais a correção direta.
>
> [32] Monique: a prova oral toma tempo, então eu dependo do tempo. Eu observo muito no geral, né, e na prova formal eu tenho que fazer poucas perguntas, bem rápido pra dar tempo, né? É difícil avaliar o desempenho dos alunos assim durante as aulas.
>
> [33] Selma: Na prova oral, quando eu gravo, por exemplo, uma fala, né, então eu vou ter que ouvir e depois transcrever, aí, vai levar tempo, né? E às vezes, a gente não está muito, assim, livre pra fazer essas coisas (...). Avaliar bem o aluno depende de tempo.

Como os trechos revelam, o tempo é uma limitação para a ação na sala de aula. As professoras preferem uma correção direta, imediatamente após o erro, porque declaram não haver tempo hábil para obter as informações desejadas, como no depoimento de Monique [32], ou realizar os procedimentos mais sofisticados que uma avaliação oral pode exigir, conforme revela o depoimento de Selma [33].

Ind. 2 Conhecimento Teórico

O conhecimento teórico sobre avaliação constitui um fator importante a influenciar a prática, visto que as experiências com avaliação de uma professora em sala de aula podem ser modificadas através do conhecimento sobre o assunto. Segundo o seu relato, Carmem obteve conhecimentos teóricos através da aprendizagem em sala de aula, leituras sobre o assunto e de um interesse pessoal que a levava a investigar na Internet.

[34] Carmem: De acordo com Luckesi, que foi um vídeo que eu vi em Didática quando ele falou que a média é uma mentira, eu comecei a ter outra visão (...). Eu tô procurando mudar isso de não levar em consideração essa média, só os resultados (...), mas, sim, ver o progresso do aluno.

[35] Cristina: Certo. E tu disseste que antes [você] só entregava os resultados. O que te fez mudar?

Carmem: Olha, acredito que foi alguma coisa que eu me lembrei das minhas leituras sobre avaliação. Acho que foi a retomada de alguma coisa que eu li e penso que talvez eu possa ajudar a melhorar a aprendizagem do aluno de alguma forma [ao discutir com eles seus resultados na prova].

[36] Carmem: Pra fazer aquele trabalho [de conclusão do curso de Letras], eu comecei a ler, né. Aí eu fui aprender muita coisa de Avaliação, né. Li uns cinco livros sobre avaliação, li um monte de *sites* na Internet, também falando sobre avaliação. Então, eu aprendi muitas coisas, né, que começaram a abrir minha cabeça e mudar minha forma de avaliar, né, comecei a ampliar minha visão com essa questão da avaliação.

Nos depoimentos de Carmem, constata-se a importância do conhecimento teórico, sua influência na prática e da disponibilidade para mudança, pois de nada valeria o conhecimento sem a iniciativa de levar a teoria à prática. No exemplo [34], a noção de avaliação enquanto produto passou a ser questionada por ela a partir do momento em que assistiu a um vídeo sobre avaliação quando cursou Didática na graduação. Para ela, a questão da média decorrente de somente os resultados obtidos em provas, não deve ser o único elemento a se considerar em um processo avaliativo. É também importante que seja feita uma apreciação do desenvolvimento

do estudante em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não se concentra apenas no produto, incluindo uma apreciação qualitativa da evolução da aprendizagem. No excerto [35], suas leituras a levam a discutir com os estudantes sobre seus resultados na prova como uma forma de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem deles e, no depoimento [36], Carmem reafirma o poder transformador do conhecimento teórico.

Ind. 3 Experiências Anteriores

Ao falar sobre suas experiências como aprendiz de línguas, Monique disse que era avaliada por meio de testes por seus professores e sempre achou que essa forma de avaliar era a única forma adequada de fazê-lo. Essa experiência se reflete na sua abordagem sobre avaliação enquanto professora.

[37] Cristina: E tu eras avaliada por meio de testes em todas essas instituições?

Monique: É, em todas as instituições, primeiro grau, testes, segundo grau, testes...eh... cursos de inglês, né, era também testes, na universidade, testes, (...).

Cristina: E o que tu achavas dessa forma de avaliar?

Monique: Ah, eu particularmente não imaginava uma outra forma. Então, era adequada, né? (...). Nunca pensei que não fosse adequada e penso isso hoje também, né.

O mesmo acontece com Selma que considera que a avaliação realizada por seus professores era a ideal, destacando o uso de boletins.

[38] Cristina: E aqui tu assinalaste que eras avaliada por testes e observação do professor.

Selma: No colégio era mais teste escrito, mas nos cursos de línguas era teste escrito e oral e mais os boletins onde os professores colocavam a dificuldade que a gente tava tendo, né, tipo assim "você precisa melhorar nisso e naquilo". É importante dar esse *feedback*, né?

Cristina: E o que tu achavas dessa forma de avaliar?

Selma: Para mim, era normal, né, muito boas; é o ideal. Eu acho que é bom colocar que o aluno precisa

> melhorar, né, como eu faço nas provas dos meus alunos, né, falar da freqüência, da participação, que isso também conta.

De acordo com seu depoimento, percebe-se que o *feedback* vivenciado em suas experiências com avaliação como estudante influenciou a tentativa de Selma de fazer o mesmo com seus alunos ao registrar comentários sobre o desempenho deles nas provas. Entretanto, ao falar sobre a forma de correção mais utilizada por seus professores, entendemos por que ela considera o erro como algo ruim, como documentado no excerto [12]. No excerto [39], ela descreve essa experiência.

> [39] Selma: Eu me lembro que eu pensei que eu estava falando certo, mas o professor me corrigiu na frente de todo o mundo, fez piada com deboche quando errei, foi uma humilhação (...), mas foi uma correção eficaz porque eu nunca mais esqueci aquilo, então me dá um susto quando eu erro. Então, eu não gosto de errar, só falo aquilo que está certo.

A experiência de Selma lhe diz que corrigir de forma direta, mesmo quando o estudante se sinta humilhado, é um procedimento adequado. O erro, por sua vez, é indesejável, o que a faz buscar expressar-se apenas de maneira correta.

Finalmente, na experiência de Carmem, a prova era também o único instrumento para a avaliação até que uma outra experiência a fez mudar.

> [40] Carmem: Eu e outra professora decidimos avaliar os alunos através de uma prova escrita de diário, né, não só a prova escrita tradicional, né, um diário em que eles pudessem falar de sua aprendizagem, o que estavam gostando ou não, falar de suas dificuldades (...). Eu conversava com minha colega, a gente trocava idéias. Então, eu acho que aquele período foi o que eu mais evoluí em relação a avaliação, né, foi nessa experiência de entender que não se avalia só por testes.

A experiência com o diário com sua colega permite a Carmem rever a concepção da avaliação através do uso exclusivo de testes e provas. A partir dessa experiência, Carmem passou a valorizar a participação dos alunos, que lhe ofereciam *feedback* em relação ao processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria de seu ensino. Dessa forma, a avaliação cumpre seu papel de coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, termina a apresentação das categorias de experiências indiretas com avaliação. É através delas que se compreende como questões externas à sala de aula influenciam as diferentes abordagens à implementação de rotinas ligadas à avaliação. Assim, embora o tempo esteja fora do controle do professor, afeta a sua maneira de corrigir e de avaliar. Dessa forma, não só da otimização do uso desse tempo depende a realização de avaliações mais significativas mas também do conhecimento de procedimentos avaliativos que ofereçam a professores e alunos a possibilidade de aprender e de melhorar suas práticas, como fica claro através dos depoimentos de Carmem [34], [35], [36]. O conhecimento teórico é poderoso na implementação de procedimentos avaliativos mais amplos e integrativos, desde que haja professores com disponibilidade para mudar suas práticas. Finalmente, os depoimentos das professoras indicam que uma afirmação recorrente faz sentido – a de que tanto no ensino quanto na avaliação, professores reproduzem as experiências que vivenciaram como estudantes.

Conclusão

As experiências diretas com avaliação revelam que existem concepções diferentes sobre o conceito de avaliação, que para duas professoras remete ao seu aspecto classificatório e quantitativo e para a outra possui um caráter diagnóstico, que informa o processo de melhoria do ensino e da aprendizagem. Essa mesma divergência entre as concepções se manifesta sobre o que seja a avaliação da aprendizagem da língua inglesa, considerada por duas participantes como a aferição daquilo que foi aprendido e, para a outra, um processo que induz à revisão de procedimentos de ensino e da compreensão daquilo que está em processo de aprendizagem, na busca da potencialização de ambos. Quanto ao objetivo da avaliação, mais uma vez, revelam-se duas compreensões distintas: a avaliação como estímulo para fazer o aluno estudar e a avaliação como um meio de acompanhar a aprendizagem. O mesmo se evidencia em relação ao erro em que duas professoras o concebem como algo que deve ser eliminado, enquanto a outra o concebe como um aspecto importante para a aprendizagem. No entanto, em relação às formas de correção não há divergências – a prática que predomina é a da correção direta, embora uma das participantes reconheça que a correção em pares seja um procedimento reconhecidamente produtivo na promoção da aprendizagem a partir do erro. Quanto ao tratamento dado aos resultados das avaliações,

mais uma vez, comprova-se haver uma polarização nas experiências – enquanto duas professoras entregam resultados sem discuti-los, a terceira aproveita esse momento para a discussão dos erros mais recorrentes, buscando com isso contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem dos estudantes. Em relação à interpretação do desempenho nas avaliações, duas professoras responsabilizam os próprios estudantes por qualquer mau desempenho e uma considera a possibilidade de ter alguma participação nos resultados obtidos por estudantes, admitindo a co-responsabilidade. A respeito da transparência nas avaliações, predomina a omissão de informações com relação à data de realização e ao formato das avaliações, embora uma participante seja transparente em relação à prova escrita, mas não à prova oral. Finalmente, em relação a auto-avaliação das suas práticas, as participantes que mais reproduzem o modelo tradicional e quantitativo avaliam suas práticas como boas. Pelo contrário, a professora que é mais progressista avalia sua prática como regular. Quanto às experiências indiretas, a influência do tempo explica práticas tradicionais de correção e avaliação, mas é a experiência anterior com esse tipo de avaliação que faz com que as professoras reproduzam na sua prática aquilo que vivenciaram como estudantes. Finalmente, a existência de conhecimento teórico é também responsável por práticas de avaliação mais progressistas.

O panorama que esses resultados delineiam é desencorajador, pois, no momento em que os estudantes como futuros professores em formação poderiam conhecer outras práticas avaliativas, deparam-se com professores que repetem procedimentos de avaliação tradicionais já vivenciados em sua trajetória educacional anterior ao ingresso na universidade. Dessa forma, pode-se delinear um cenário pessimista. Como esperar que o tratamento da avaliação mude na escola se na universidade – lócus da criação do conhecimento –, essa criação não se reflete em sala de aula, como os dados aqui apresentados demonstram? Além disso, é preocupante que numa mesma instituição haja concepções e práticas avaliativas diferentes sem uma orientação uniformizante de procedimentos em relação a esse aspecto essencial do ensino e da aprendizagem. Não é preciso recordar que o sucesso de um currículo numa instituição educacional se encontra nas práticas compartilhadas pelos seus membros (CLARK, 1987). A ausência de um projeto pedagógico, que necessariamente inclui a concepção de avaliação adotada, compromete a qualidade de qualquer programa institucional de ensino e aprendizagem.

Além disso, as práticas avaliativas revelam concepções ultrapassadas frente aos avanços da área. Em relação ao ensino de língua inglesa, as práticas que predominam mantêm a concepção da língua como um sistema estrutural, sendo a gramática e o vocabulário seus componentes fundamentais, i.e., longe de uma concepção da língua como discurso com o papel de mediador nas interações sociais. Quanto à concepção de aprendizagem, mais uma vez predomina sua caracterização como processo de causa e efeito ou de estímulo e resposta, em vista de o erro ser concebido unanimemente como algo que deve ser evitado e eliminado. Finalmente, quanto à concepção de ensino, prevalece a postura central do professor como aquele que ensina, corrige e avalia; postura essa que reforça a metáfora do conduto ou da transmissão do conhecimento na sala de aula de língua inglesa (ELLIS, 2005).

Por mais desencorajadores que sejam esses resultados, não há como responsabilizar apenas as professoras participantes por esse estado de coisas. Suas experiências indiretas revelam que elas se encontram num lugar que muitos outros professores compartilham – reproduzindo modelos de avaliação vivenciados enquanto estudantes. Além disso, essa repetição é induzida pelo sistema educacional que mantém a nota e não o seu significado como aquilo que interessa. Sem a oportunidade de buscar a mudança a partir de uma orientação institucional, as professoras mantêm suas práticas de avaliação sem questioná-las; a não ser, por iniciativa própria como é o caso de uma das participantes.

Dessa forma, a implicação que não cala indica para a urgência do tratamento da avaliação como prioridade em instituições de nível superior através da inclusão de disciplinas de "Avaliação da Aprendizagem" em suas grades curriculares. Essa iniciativa abriria a possibilidade do tratamento tanto da teoria existente sobre o processo de avaliação da aprendizagem de língua (ALDERSON; BERETTA, 1992; BACHMAN; PALMER, 1996) quanto da importância de sua transferência para a prática, através das avaliações realizadas na universidade. Dessa forma, estudantes recém formados seriam levados a implementar planos avaliativos que contemplariam a inclusão de avaliações formativas, somativas, integrativas e significativas. Conseqüentemente, seria dado início a um ciclo que, em ultima instância, contribuiria para o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliar (HUGHES, 1989; GENESEE; UPSHUR, 1996). Uma cultura de avaliar baseada em avaliações múltiplas de natureza tanto objetiva quanto subjetiva, de forma a propiciar uma apreciação global de conhecimentos formais e de sua adequada aplicação a situações de uso de língua. Além disso, é preciso levar

aos professores já em exercício a oportunidade de refletir sobre suas outras práticas avaliativas, apresentando os aspectos da teoria da avaliação que ainda não se manifestam nessa prática, de forma a promover uma renovação de procedimentos de avaliação, alguns já conhecidos, mas não implementados por falta de um conhecimento teórico a respeito dos benefícios que uma avaliação mais ampla traz para professores e estudantes. Mais ainda, a replicação deste estudo em outros contextos é uma possibilidade que deve ser considerada, pois a documentação em outros contextos universitários é necessária para ampliar o conhecimento sobre as experiências com a avaliação da aprendizagem, bem como para avaliar se os resultados deste estudo têm uma abrangência mais ampla.

Considerações finais

Os resultados deste estudo confirmam que há justificativa para que professores e estudantes estremeçam quando o tema é avaliação. Avaliar não é uma tarefa fácil de ser realizada se for mantida como um procedimento redutível à aplicação de instrumentos avaliativos que testem somente conhecimentos estanques, e não as habilidades no uso desses conhecimentos. Sem o conhecimento de uma teoria de avaliação que integre avaliações formativas e somativas, a avaliação mantém-se como apenas um dado numérico sem sentido para um uso meramente burocrático. Para que a avaliação seja um processo significativo para professores e estudantes, é importante que ambos tenham uma visão da avaliação que transcenda a nota.

O professor deve ter um conhecimento aprofundado sobre avaliação, para que possa desenvolver instrumentos tecnicamente bem elaborados, que sejam adequados à sua prática avaliativa. Igualmente importante é a necessidade de se conceber a avaliação como uma ação que transcende a dimensão técnica, pois, além da técnica, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades da avaliação para que possa fazer escolhas adequadas e coerentes com os objetivos que pretende alcançar. Quanto aos estudantes, é preciso que eles desenvolvam uma atitude teoricamente informada em relação à avaliação. Colas e a preocupação excessiva com a nota são experiências que deveriam ser riscadas do cotidiano da avaliação. A avaliação deveria ser abordada pelo professor como uma oportunidade de o próprio aluno apreciar seu processo de aprendizagem e seus conhecimentos.

Diante da necessidade de mudanças na prática da avaliação, cabe a pergunta: como implementar mudanças na prática avaliativa, enfatizando-

se processo e produto, se o próprio sistema educacional e a sociedade voltam suas atenções para os resultados finais da aprendizagem? Conceitos como aprovado, não-aprovado, na média e abaixo da média representam manutenção do *status quo*. É necessário mudar, partindo-se da iniciativa própria, pois a transformação não depende apenas de mudanças no sistema de avaliação educacional.

Acreditamos que esse sistema só irá mudar a partir de experiências que se iniciem no contexto da sala de aula, implementadas por professores que queiram fazer a diferença na educação e na sua atuação profissional. O sistema não vai mudar se quem está dentro dele não se considerar responsável pela mudança, buscando inovar para superar as limitações impostas pelo próprio sistema. Dessa forma, tornar cotidiana a ênfase no processo, nas formas de avaliação utilizadas em sala de aula é imprescindível para que, eventualmente, o sistema venha a mudar. Embora possa se pensar que atitudes individuais ou isoladas de professores não sejam suficientes para mudanças em curto prazo, elas são fundamentais para a renovação de práticas em longo prazo. Mediante essa perspectiva, a ação individual tem um poder transformador que ultrapassa o momento.

Esse é o poder transformador que se encontra nos relatos de experiências de avaliação bem-sucedidas – iniciativas individuais de professores em escolas públicas que têm implementado o uso da avaliação como ponto de partida para a melhora do processo de aprendizagem (PELLEGRINI, 2003). No entanto, esses relatos ainda são incipientes para que haja mudanças no sistema de avaliação como um todo. É necessário que mais professores busquem mais conhecimento sobre como transformar a elaboração de uma simples prova em um instrumento que seja informativo e do qual se extraia um diagnóstico que servirá de orientação para a aplicação de intervenções adequadas. É ainda necessário que professores incorporem a avaliação processual às suas práticas avaliativas, conscientes de que até as avaliações mais subjetivas, tais como a avaliação da produção oral ou escrita, podem oferecer informações acuradas que complementem as avaliações cujo foco é apreciar o produto da aprendizagem. Mais ainda, é preciso que aqueles que se dispuserem a implementar mudanças relatem seus resultados para que os benefícios desse tipo de abordagem sejam conhecidos e que, eventualmente, possam levar à mudanças do sistema.

Para que a avaliação seja realizada de forma integrada aos processos de ensino e aprendizagem e para que esteja a serviço da melhoria desses

processos, é preciso que seus objetivos sejam definidos com clareza, a partir de um trabalho conjunto entre professores, estudantes, instituição e sociedade. A finalidade da ação educativa é a transformação, sem que se perca de vista a realidade em que professores e estudantes se encontram. É melhor iniciar com pequenas mudanças para não almejar objetivos inalcançáveis no curto prazo. Isso porque, em se tratando de avaliação, não há fórmulas ou regras gerais que possam ser aplicadas em todos os contextos. Porém, existe a perspectiva de que a avaliação, uma vez concebida como um processo útil e importante para os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, possa auxiliar tanto professores como estudantes a conhecer melhor suas maneiras de ensinar e aprender. A partir desse conhecimento, não há como evitar a melhoria desses processos para transformar, em última instância, um sistema que reforça a nota e não a consciência dos processos de ensino e aprendizagem. Só assim a educação poderá transformar a sociedade.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALDERSON, J. C.; BERETTA, A. *Evaluating second language education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press, 1996.

CLARK, J. L. *Curriculum renewal in school foreign language learning.* Oxford: Oxford University Press, 1987.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition:* a literature review. Ministério da Educação, Nova Zelândia, 2005. Disponível em: <www.educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/instructed-second-language.pdf>.

FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino-aprendizagem:* ferramenta para a formação de agentes críticos. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FIDALGO, S. S. *Aprendendo com os erros*: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

FIDALGO, S. S. *Avaliação:* mito e desafio. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

FIDALGO, S. S. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros*: uma perspectiva comunicativa de ensino de língua. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2002.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HOFFMAN, J. *Avaliação*: mito e desafio. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

HOFFMAN, J. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

LOPES, C. R. *A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa*: uma análise de testes escritos. 2002. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau*: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 2000.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil*: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Toronto, 1997.

MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' collective experiences. *Claritas,* n. 6 , v. 3-4, p.7-36, 2000.

MICCOLI, L. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER,V. (Org.). *O novo milênio:* interfaces lingüísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p.123-140.

MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding ELF classroom learning. *Ilha do Desterro*, n. 41, v. 1, p. 61-91, 2003.

MICCOLI, L. S. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – ReVel,* ano 2, n. 2, 2004. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>.

MICCOLI, L. S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE. Avanços apesar da dura realidade. *Linguagem e Ensino,* n. 9, v. 1, p.129-158, 2006.

MORROW, K. E. Communicative language testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 143-158.

NUNAN, D. Seven hipotheses about language teaching and learning. *The Internet TESOL Matters,* v. 10, n. 2, June/July, 2000. Disponível em: <www.tesol.org/pubs/articles/2000/tm0006-01.html>. Acesso em: 13 fev. 2002.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. *Revista Nova Escola*, n. 159, p. 26-33, 2003.

PORTO, C. V. Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, F. L. L. *Análise de provas elaboradas por professores em formação*: um estudo de caso. 2001. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SARMENTO, D. C. (Org.). *O discurso e a prática da avaliação na escola.* Campinas: Pontes, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre avaliação em um contexto de ensino de línguas. *Outras Palavras* - Anais da V Semana de Letras, Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Avaliação*: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação*: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.