

O EFEITO RETROATIVO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM LE (INGLÊS) EM SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Jussara Azevedo Silva de OLIVEIRA¹

RESUMO: A avaliação de rendimento em língua estrangeira tem refletido, em sua aplicação na escola básica brasileira, os problemas inerentes ao ensino de Língua Estrangeira (doravante *LE*) ali presentes. Neste trabalho nos propomos a fazer uma sucinta revisão bibliográfica de estudos de modelos de avaliação diferentes: o modelo classificatório, cumulativo onde a avaliação se coloca isolada do processo de aprendizagem, e o modelo formativo, que prioriza o crescimento a partir de um processo avaliativo que forneça *feedback*² informativo ao aluno. Através de pesquisa qualitativa realizada com alunos de oitavo ano/sétima série do Ensino Fundamental na instituição particular de ensino onde trabalhamos, buscamos conhecer o efeito retroativo da avaliação sobre a motivação dos alunos para aprender inglês como *LE*. Para tanto, foram aplicados no decorrer de um ano letivo, questionários, realizadas entrevistas e registros em vídeo e em diários que nos permitiram estudar em que medida os dois modelos de avaliação afetam a motivação dos aprendizes manifestando-se no envolvimento do aprendiz no processo de aprendizagem da *LE*. A análise parcial dos primeiros dados revelam que a avaliação formativa exerce um efeito retroativo benéfico entre alunos de rendimento pouco abaixo e dentro da média estipulada para aprovação pela instituição de ensino onde se realizou a pesquisa, efeito que se traduziu numa melhoria parcial de sua participação em sala de aula e em seu rendimento.

ABSTRACT: This text describes recent developments on the concept of *formative assessment* in contrast to the concept of *summative assessment*, taking into account the need of *feedback* within the process of FL learning. Our aim in this paper is to see both in our review and research carried out among 7th Grade students in a private elementary school, how summative and formative assessment as part of instruction can through its washback effect, strengthen students' motivation to learn and in consequence, enhance their involvement in learning.

1. INTRODUÇÃO

Na escola básica brasileira pública ou particular o objetivo maior de muitos é a promoção ao final do ano letivo. Nesse contexto a avaliação em língua estrangeira tem recebido, há décadas, um tratamento puramente técnico e classificatório. Em primeiro lugar, o momento de avaliação é quase sempre um momento de “coleta de dados” sobre a aprendizagem e não um instrumento que a promova.. Como momento isolado, a

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada, IEL, UNICAMP. UNASP – Centro Universitário Adventista – Campus HT.

² Por *feedback* entende-se “comentários, informações concedidos a alguém sobre algo que realizou, dizendo-lhe se foi ou não bem sucedido”, (traduzido do *COLLINS COBUILD English Language Dictionary*, p. 524). Embora ocasionalmente traduzida como *retorno*, esta palavra em português não tem a mesma denotação do inglês, possibilitando usá-la com segurança em nossa língua, onde, no máximo, significa “recompensa de favor ou dádiva recebidos” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*). Na Lingüística Aplicada esse termo tem sido associado ao conceito de efeito retroativo da avaliação, e pode ser definido como a apresentação “aos candidatos de relatos diagnósticos detalhados, mostrando as várias dimensões do que está sendo avaliado, em vez de apenas um escore geral” (SCARAMUCCI, 2004).

avaliação se distingue do restante do processo, como um momento de tudo ou nada, de julgamento final, e conseqüentemente de ansiedade e antipatia gerados para com o objeto de estudo: a *LE*. Em segundo lugar, não há ligação prática da *LE* com o cotidiano e interesses do aluno, a experiência de aprendizagem da *LE* mantém-se distante da própria experiência lingüística do aprendiz” (Widdowson, 1991) não sendo possível então conscientizá-lo da relevância de seu estudo. Esta distância entre a língua como objeto de estudo e a realidade de uso da mesma, desmotiva o aluno para o seu estudo.

Num artigo publicado pela Folha de S. Paulo, os autores apontam a desmotivação como o fator que mais contribui para estudantes deixarem a escola e responsável por 40% da evasão escolar. Pesquisadores e educadores apontam entre as causas desse desinteresse (1) a não participação dos jovens das decisões da escola; (2) a desatualização da escola, que funciona do mesmo modo há décadas e (3) o fato de o aluno não ter a oportunidade de progredir conforme seu aprendizado. A pesquisadora Benigna Villas Boas, professora de pós-graduação em educação da UnB entrevistada para o artigo, aponta como uma das prováveis soluções ao problema o uso de uma nova forma de avaliação que valorize a aprendizagem e não simplesmente a nota. Na sala de aula de *LE* brasileira a avaliação tem recebido tratamentos contraditórios possivelmente em decorrência de conflitos existentes entre a competência implícita e teórica de seus professores. Mesmo quando convictos de que devem fundamentar o ensino e a aprendizagem numa abordagem que enfoque o significado, a prática os leva ao tão arraigado foco na forma. Sua realidade de classes numerosas, aulas mal remuneradas, carga horária penosa, os coloca distantes do ideal de avaliarem de forma mais diagnóstica e formativa seus alunos. Além disso, não estão isentos da obrigação de dar notas, emitir conceitos a pais, alunos e administração da escola. Para o aluno, a consciência de fracasso iminente não deixa de estar lá, já que em situações de ensino e aprendizagem de *LE* o erro tem servido para estigmatizar o aprendiz, quando deveria (re)orientar o ponto de partida para a promoção do desenvolvimento de sua competência lingüístico-comunicativa (Canale & Swain, 1980). Desconsidera-se o progresso do aluno evidenciado através de *feedback* informativo fornecido no decorrer de um processo avaliativo formativo, possibilitando realimentar a motivação deste para aprender a *LE*. Através de considerações teóricas feitas a esse respeito e da coleta de registros realizada através de entrevistas, questionários e diários dialogados e vídeos buscaremos analisar a inter-relação entre a motivação do aprendiz para aprender a *LE* e a avaliação, através de seu efeito retroativo.

2. VISÃO DE LINGUAGEM E AVALIAÇÃO

Para avaliar, é necessário decidir como colher amostras de desempenho que levem a decisões coerentes com a visão de linguagem que fundamenta o ensino e a aprendizagem. O professor terá seu ensino influenciado por uma visão de linguagem, seja ela implícita ou explícita,. Essa visão de linguagem exercerá um impacto significativo sobre o que e como avaliar, como interpretar os resultados dessa avaliação. Por isso precisa ser explicitada na definição dos objetivos e método de ensino para que então se planeje coerentemente a avaliação.

Scaramucci (2000) considera apropriado empregar o termo “proficiência” para designar a capacidade de usar a competência comunicativa. Canale & Swain (1980) descrevem competência comunicativa como a relação e interação entre as competências gramatical, sócio-lingüística, estratégica e discursiva. Para eles a metodologia e os instrumentos de avaliação devem ser elaborados de forma a levar em conta não somente a competência comunicativa, como também o desempenho comunicativo, ou seja, a demonstração real dessa competência em situações autênticas de uso da L2/LE. Por isso, a avaliação de língua em contextos de ensino/aprendizagem precisa levar em consideração todo e qualquer progresso na interlíngua do aluno e acontecer no cenário de aprendizagem deste. Os autores colocam que o planejamento, o material didático, o ensino e a avaliação fundamentados na abordagem comunicativa têm mais validade aparente³ e por isso refletem mais positivamente na motivação dos alunos que uma abordagem que priorize o ensino da gramática.

3. A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA DE LE

Genesee & Upshur (1996) descrevem o ensino como consistindo de três aspectos: (1) metas ou objetivos – o porquê do ensino; (2) plano de ensino – descreve os meios de se atingir os objetivos; (3) prática de ensino – o que efetivamente acontece na sala de aula. Os objetivos de ensino podem ser: (a) lingüísticos; (b) estratégicos – envolvendo estratégias comunicativas, de aprendizagem; (c) sócio-afetivos – envolvendo mudanças atitudinais ou sociais operadas a partir do ensino; (d) filosóficos e (e) metodológicos. Evidentemente, os objetivos lingüísticos são primordiais para a avaliação em língua estrangeira. Mas apesar de não serem avaliados objetivamente os objetivos sócio-afetivos podem implicitamente fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, já que na proporção em que as atitudes e motivações sofrem mudanças positivas ou negativas, podem afetar o alcance dos outros tipos de objetivos e refletir-se na avaliação. Em contrapartida, quando a avaliação é bem sucedida pode afetar também as atitudes e motivações dos aprendizes. Embora os principais tipos de resultados estejam relacionados à aprendizagem de língua, especialmente à capacidade de usar a língua para a comunicação, é possível que o professor queira considerar e priorizar resultados sócio-afetivos. Os resultados que se quer priorizar precisam estar associados aos objetivos que se têm, sendo usados para compor a ‘nota final’ dos alunos.

4. O EFEITO RETROATIVO

Por efeito retroativo, Hughes (2003:53) entende “o efeito da avaliação sobre o ensino e aprendizagem... que pode ser benéfico ou prejudicial.” O conceito de efeito retroativo para a maioria dos autores em Lingüística Aplicada (doravante LA) compõe o conceito mais abrangente de ‘impacto’, que consiste dos vários tipos de conseqüências sócio-educacionais que o teste pode exercer no contexto macro da escola e comunidade. (Hughes, 2003, McManara, 2000). No Brasil, esse conceito é descrito como “a

³ Por validade aparente ou validade de face, entende-se a qualidade de um teste que aparenta avaliar aquilo que se propõe a avaliar. (Hughes 2003:33)

influência que exames de alta relevância ou de instrumentos de avaliação de rendimento pode exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes dos envolvidos.” (Schlater, Garcez & Scaramucci, 2004:371).

Quanto mais amplo o emprego da nota dos testes para propósitos sociais e educacionais, mais evidente se torna o seu efeito retroativo (Cheng, 1997). O termo ‘efeito retroativo’ é empregado para referir-se às mudanças no programa de ensino e planejamento decorrentes da mudança em um exame público nacional, podendo ocorrer efeitos desejados ou não, já que o desenvolvimento de um programa ou planejamento de ensino bem sucedido é bastante complexo. Cheng (*op cit.*) detectou em seus estudos que, além do ensino o exame afetou as estratégias de aprendizagem, a emoção, a motivação, a auto-imagem e o relacionamento professor-aluno. Em se tratando da avaliação de rendimento, Scaramucci (2004) afirma que ao contrário das notas, “relatos diagnósticos detalhados” podem potencializar o efeito retroativo positivo.

Para Alderson & Wall (1993), embora a avaliação de sala de aula tenha menor impacto que exames de proficiência, precisa tornar-se objeto de pesquisa para que se compreenda melhor como o construto de motivação pode somar à compreensão de como acontece o efeito retroativo.

5. AVALIAÇÃO FORMATIVA *VERSUS* AVALIAÇÃO CUMULATIVA

Alguns professores avaliam a eficácia da instrução de forma informal e contínua, processo denominado por muitos de avaliação formativa. Geralmente é necessário mais tempo e atenção para sistematizar esse tipo avaliação. Por outro lado, examinar o progresso dos alunos ao final de uma etapa através da avaliação cumulativa (Scaramucci, 2004) pode ajudar o professor a decidir se os alunos estão prontos para a etapa seguinte permitindo-lhe planejá-la, como também prestar contas às autoridades educacionais, aos pais e à escola através da atribuição de notas ou conceitos.

Em educação e na lingüística aplicada alguns autores trazem à luz conceitos de avaliação como momento construtivo dentro do processo de ensino-aprendizagem, contrastando-os ao conceito de avaliação como meio de julgamento ou classificação. Podemos ver no quadro abaixo que embora os conceitos descritos sejam bem semelhantes diferem na terminologia empregada por cada autor para referir-se aos modelos de avaliação:

Quadro 1: Construtos de Avaliação

Luckesi	Avaliação Classificatória	Avaliação Diagnóstica
Perrenoud	Avaliação Tradicional	Avaliação Formativa
Howard Gardner	Testagem Padronizada Formal – Quantitativa	Abordagem Alternativa à Avaliação – Avaliação Estilo Aprendizado/ ‘Ecológica’
Hughes	Avaliação de Rendimento	Avaliação Alternativa
Bachman & Palmer	Avaliação Formativa	Avaliação Cumulativa
Genesee & Upshur	Avaliação Formativa	Avaliação Cumulativa
Scaramucci	Instrumento promocional	Momento educativo

Perrenoud (1999) descreve avaliação formativa como um modelo de avaliação que serve para precisar um diagnóstico individualizado e estabelecer a intervenção a ser feita. Luckesi (2002) afirma que a avaliação deve: (a) propiciar a auto-compreensão para educandos e educadores, tornando-os aliados; (b) motivar o crescimento; (c) gerar aprofundamento da aprendizagem, considerando que o momento de avaliação é um momento subsequente a outros no processo de aprendizagem, e (d) auxiliar, operacionalizar a aprendizagem. Howard Gardner (1993) define avaliação como sendo “...a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante” (Gardner, 1993: 150-151), e especifica que formativa é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, colocando-o como sujeito que participa da regulação da própria aprendizagem. O *feedback* fornecido nesse tipo de avaliação informará o aluno de suas potencialidades e dificuldades, e de quais estratégias deve valer-se para superá-las. Para o autor (*op cit.*) a avaliação deve: (1) constituir parte natural da aprendizagem, sendo implícita a este processo e (2) examinar as inteligências em operação.

Entre os autores que tratam da avaliação na LA, Scaramucci (1997) afirma que a avaliação deve servir à tomada de decisões que revertam, reconsiderem e redimensionem a ação e direção da ação pedagógica do professor. Para Genesee & Upshur (1996), as informações fornecidas pelos exames finais de rendimento não são muito úteis, pois quando o curso está no seu fim é tarde demais para os alunos e professores buscarem caminhos para melhorar a aprendizagem. Apesar disso, Rea-Dickins & Gardner (2000) questionam a maneira como colocamos os modelos de avaliação classificatória ou cumulativa e avaliação formativa em extremos opostos. Segundo eles, identificar procedimentos avaliativos como formativos ou cumulativos é muito simplista já que na verdade essa classificação depende mais do uso que fazemos dos dados gerados pela avaliação que do papel exercido por um instrumento de avaliação em si.

Entre os vários usos a que se prestaram os diferentes instrumentos de avaliação estão: identificar necessidades dos aprendizes, informar o ensino, avaliar e informar o planejamento do ensino futuro, monitorar continuamente o desenvolvimento do aprendiz. Os professores podem adotar papéis diferentes enquanto avaliadores. Primeiro,

enquanto juízes do desempenho do aluno quando querem identificar seu nível de rendimento ou detectar que objetivos de ensino específicos foram atingidos. Em segundo lugar, o professor está envolvido na avaliação formativa e contínua dos alunos no vai e vem da sala de aula, papel que requer fornecer *feedback* sensível às necessidades emergentes de seus alunos enquanto indivíduos ou grupo. Essas oportunidades de avaliação contínua e formativa estão entrelaçadas à interação professor-aluno em sala de aula, e é da natureza desse tipo de avaliação que o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes seja mediado através do *feedback* do professor no percurso ininterrupto da interação, o que não pode ser previsto ou planejado com antecedência.

Também em contraposição ao conceito de avaliação tradicional surgiu o conceito de avaliação alternativa (Hamayan, 1995) justificando-se o uso de outros instrumentos de avaliação, usados para triangular dados sobre os estudantes. Para Hughes (2003), a avaliação alternativa tem, entre outras vantagens, a de tornar possível que se demonstre efetivamente em que grau os estudantes alcançaram objetivos de aprendizagem, e seu efeito retroativo sobre o ensino tende a ser benéfico. Diante da popularidade e uso crescente de instrumentos de avaliação alternativa, como portfólios, diários dialogados, Genesee & Upshur (1996) criticam a incorporação dos resultados obtidos a partir desses instrumentos a uma nota final, alegando que dessa forma as vantagens desse tipo de instrumento são subvertidas. Os autores defendem o uso desses instrumentos de avaliação para fins de individualização da avaliação e do planejamento de ensino.

6. MOTIVAÇÃO E AVALIAÇÃO

Para Luckesi (2002), a avaliação é um processo que está intimamente ligado à afetividade. “O acolhimento integra, o julgamento afasta”. Além dessas funções, o autor (Luckesi, 2002:172) afirma que a avaliação deve: (a) propiciar a auto-compreensão para educandos e educadores, tornando-os aliados; (b) motivar o crescimento; (c) gerar aprofundamento da aprendizagem, pois o momento de avaliação é subsequente a outros no processo de aprendizagem, e (d) operacionalizar, viabilizar a aprendizagem.

[...] descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo... A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios. Tradicionalmente a avaliação da aprendizagem tem sido desmotivadora... a avaliação pode e deve ser motivadora para o educando pelo reconhecimento de onde está e pela conseqüente visualização de possibilidades. (LUCKESI, 2002:172)

Perrenoud (1999) ressalta que a intervenção tem, entre outras funções as de: (a) cuidar não dos sintomas, mas das causas das dificuldades; (b) encarar os erros como revelações de aspectos individuais do aprendiz; (c) prevenir o fracasso; (d) focalizar aspectos afetivos de igual forma aos cognitivos.

Para Rea Dickins (2006), entre os princípios fundamentais à avaliação de sala de aula de qualidade estão: (a) *feedback* eficaz do professor; (b) promoção da autonomia do aluno e (c) reconhecimento da influência da avaliação sobre a motivação e auto-estima do aluno. Nunan (2004) ressalta entre os fatores geradores da motivação: (a) a participação do aprendiz no processo de decisão para o desenvolvimento de sua

autonomia; (b) o *feedback* positivo para a motivação para aprender língua e (c) o efeito retroativo benéfico e validade da avaliação.

Dörnyei (2005) descreve a história da pesquisa em motivação na LA em três fases: (1) o período da psicologia social da linguagem (1959-1990) – em que Gardner e seus associados realizaram estudos no Canadá; (2) Fase cognitiva (durante os anos 90) – caracterizada por trabalhos que focavam as teorias cognitivas da psicologia educacional e (3) o período voltado à abordagem orientada ao processo (2000-) caracterizado pelo interesse nas mudanças dos níveis de motivação. Segundo essa abordagem, na primeira fase a motivação era considerada uma variável estável, um estado mental e emocional permanente. A partir de 1998, juntamente com István Otto, (Dörnyei & Otto, 1998; Dörnyei 2000, 2001), Dörnyei desenvolveu a abordagem orientada ao *processo*, que assume uma visão dinâmica da motivação, cuja variação de níveis pode decorrer, por exemplo, de fase do ano escolar ou do tipo de atividade empreendida pelos alunos. Esta abordagem consiste das fases: (1) Fase pré-ativa – ou motivação para a escolha; (2) Fase ativa – a motivação é mantida e protegida; (3) Fase pós-ativa – ou retrospectiva da motivação, relevante na medida em que as experiências atuais com o aprendizado determinam a escolha de outros objetivos e geram motivações futuras, ressaltando a relevância da dimensão temporal para a motivação, considerando as alterações em seus níveis, no processo que começa com o estabelecimento de objetivos de ensino até a avaliação de desempenho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o aspecto dinâmico da motivação, e sua oscilação no decorrer do ano letivo, observamos que a mediação através do *feedback* informativo podem assegurar níveis mais seguros e elevados de motivação, e conseqüentemente, melhor desempenho. Seria, como afirma Shohamy (1993) o efeito retroativo apenas a influência da avaliação sobre o ensino e a aprendizagem? A análise parcial de dados em nossa pesquisa revela que a resposta dos alunos à avaliação formativa mostra que esse modelo de avaliação permite a vários alunos de baixo médio de rendimento, um nível superior de participação no processo de avaliação, permitindo-nos concluir que é possível reverter em muitos casos o baixo rendimento e a desmotivação de alunos do ensino fundamental para aprender a *LE*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. (1983). "Does Washback Exist?", in: *Applied Linguistics* 4(2), pp. 115-129.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", in: *Applied Linguistics* 1(1), pp. 1-47.
- CARVALHO, U. W. (2004). "Interview with David Nunan", New Routes, DISAL, September.
- CHENG, L. (1997). "How Does Washback Influence Teaching? Implications for Hong Kong", in: *Language and Education* 11 (1), pp. 38-54.
- DÖRNYEI, Z. (org.) (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in theory, research, and applications*. Oxford: Blackwell.
- _____. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GENESE, F.; UPSHUR, J. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Nova York: Cambridge UP.
- GOIS, A.; CONSTANTINO, L. (2007). "Desmotivação é o que Mais Tira os Jovens da Escola", in: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 de janeiro. Caderno Cotidiano, p. 1.
- HAMAYAN, E. (1995). "Approaches to Alternative Assessment", in: *Annual Review of Applied Linguistics* 15, pp. 21-226.
- HUGHES, A. (2002). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCKESI, C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 14ª edição. São Paulo: Cortez.
- REA-DICKINS, P.; GARDNER, S. (2000). "Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment", in: *Language Testing*, 17(2), pp. 215-243.
- REA-DICKINS, P. (2006). "Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning-focused interpretation", in: *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), pp. 163-188.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (1997). "Avaliação de Rendimento no Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira", in: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.
- _____. (2000). "Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais", in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 36, pp. 203-226.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. (2004). "O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação", in: *Letras de Hoje*, 39 (3), pp. 345-377.
- WIDDOWSON, H. G. (1991). *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.