

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Anna Maria Becker Maciel
UFRGS

A avaliação em sentido amplo como um processo que abrange muito mais que um juízo de valor sobre o desempenho do aluno tem sido objeto de estudo e pesquisa nos últimos anos. Sua importância na apreciação de teorias lingüísticas e pedagógicas inovadoras e métodos alternativos de aprendizagem de língua estrangeira é cada vez mais enfatizada. Simpósios, livros e periódicos salientam o papel da avaliação na tomada de decisões relativas à organização de currículos, elaboração de programas e escolha de metodologias.

Em contraste com essa situação, os livros-texto de ensino de língua estrangeira mais comumente usados pouco ou nenhum auxílio prestam em matéria de avaliação. Sem explicitar o método de avaliação mais aconselhado para o programa, relegam a plano secundário um processo que deveria permear e alimentar o desenvolvimento da aprendizagem (Rea, 1985: 15). Desorientado, o professor recorre às fórmulas feitas dos testes padronizados considerando que, uma vez garantida a objetividade da correção, o teste é válido e confiável.

Uma década depois da polêmica provocada por "Communicative language testing: revolution or evolution" (Morrow, 1979), os conceitos de validade, objetividade, fidedignidade e discriminação continuam sendo aceitos cegamente. Educado na era das teorias psicométricas estruturalistas (Spolsky, 1975), o professor se habituou a olhar a avaliação como um procedimento científico reservado a técnicos especializados. Estatísticas, índices de discriminação, coeficientes de correlação, desvio padrão, análise regressiva o mantêm em uma atitude de respeitosa distância da área.

Atento às modernas tendências da lingüística aplicada, o professor procura acompanhar os avanços mais recentes no ensino da língua estrangeira. No entanto, continua a aplicar os mesmos testes que seus antigos professores usavam. A discrepância entre a abordagem lingüística e pedagógica e o seu sistema de avaliação é marcante (Lewis, 1981: 19).

O hiato entre ensino e avaliação foi confirmado pela primeira recomendação do encontro de especialistas em avaliação do Conselho da Europa: "a necessidade de repensar cuidadosamente os critérios tradicionais de validade, objetividade, discriminação e fidedignidade, no contexto do ensino de língua para comunicação" (Council of Europe, 1988: 108). Repensar conceitos é minha proposta neste encontro. Não proponho rejeitar idéias, renegar valores, mas redimensionar critérios na esperança de que a reconsideração de dogmas possa contribuir para que o professor assuma uma atitude crítica, consiente e participativa frente ao processo de avaliação.

A avaliação é um processo contínuo que se estende desde a observação assistemática em sala de aula até a prova final, passa pela avaliação mútua de aluno e professor e auto-avaliação de ambos. O teste é o instrumento de avaliação mais usado. Todo professor prepara, aplica e avalia testes. Todo professor deseja encontrar o teste ideal: objetivo, válido confiável, econômico e prático.

Definindo de uma maneira simplista os termos, pode-se dizer que é válido o teste que avalia aquilo que o examinador quer ver avaliado. É fidedigno o teste que dá resultados estáveis quando aplicado nas mesmas condições. Tem objetividade o teste que apresenta uma única resposta certa e tem poder de discriminação o teste que é capaz de classificar os indivíduos testados em uma escala descendente a partir do melhor desempenho demonstrado.

Essas qualidades básicas do teste, porque foram enfatizadas por Lado (1961), são tradicionalmente identificadas com a perspectiva psicométrica estruturalista de avaliação. No entanto, elas não são exclusivas de uma única abordagem lingüística ou pedagógica, nem tão pouco pertencem ao ensino de línguas, são exigências básicas de qualquer processo de avaliação em ciência, desde as ciências físicas até as humanas.

A validade é a qualidade fundamental do processo. Não é um conceito absoluto, mas relativo. Para investigá-la é preciso determinar com exatidão o que se quer medir e conseqüentemente qual a informação que é relevante obter.

A relevância da informação a ser colhida é determinada pela finalidade do teste. Em outras palavras, para ser válido, por exemplo, um teste que visa medir o progresso do aluno em dado momento do curso deverá buscar informações sobre a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos até o momento. Da mesma maneira, um teste que pretende identificar os candidatos que são capazes de ler em inglês textos de engenharia civil no curso de pós-graduação deverá colher informações que evidenciem essa compreensão.

A natureza e o tipo de informação que evidenciam, no primeiro exemplo, a internalização de determinado conteúdo e, no segundo, a compreensão da leitura serão determinados pela visão de língua e de uso da língua: visão de aprendizagem e visão de aluno que o professor responsável pelo teste favorecer. A validade do teste é, portanto, relativa e específica para cada teste e para cada caso.

Investigar a validade do teste começa pelo questionamento das teorias de língua e de aprendizagem do professor. Antes de ser um perito em fórmulas matemáticas e conceitos estatísticos, o professor precisa ser capaz de explicitar as idéias que ele adota a respeito de língua, comunicação e ensino. Muitas vezes a deficiência de avaliação decorre de lacunas básicas na sua formação humanística e não no desconhecimento da técnica de testar (Alderson, 1981: 54; Alderson & Waters, 1983: 40-4).

A validade pode ser considerada sob vários aspectos, tais como, aparência, conteúdo, praticidade, economia entre outros. Davies (1968: 9) apresenta cinco tipos de validade: aparente, de conteúdo, de construto, preditiva e concorrente. Destacarei os três primeiros tipos pela relevância da investigação sem o recurso da estatística.

Validade aparente é a qualidade do teste que parece para professores e alunos ser um bom teste, tanto uns como outros têm a impressão de que o teste realmente mede o que pretende medir. Essa é uma qualidade altamente subjetiva mas não sem importância por duas razões. A validade aparente exige que o objetivo do

teste e de seus itens seja entendido pelo aluno. A aceitação positiva do teste contribui para estimular um bom desempenho.

Validade de conteúdo é a qualidade do teste que é adequado aos objetivos estabelecidos ou pelo programa do curso, ou pelas exigências da situação para a qual o candidato está sendo testado. Por exemplo, se o propósito do curso é desenvolver a compreensão da leitura, o teste se concentra no domínio das habilidades necessárias para atingir a compreensão do texto escrito. A validade de conteúdo requer que o professor não só tenha especificado os objetivos a alcançar mas tenha, também identificado as habilidades essenciais e os conteúdos necessários para a sua consecução. Supõe clareza e objetividade na tomada de decisões de acordo com as potencialidades e carências de uma situação visada.

A validade de conteúdo se aproxima da validade de construto que é a qualidade do teste cuja estruturação reflete as teorias lingüísticas e pedagógicas do professor. A falta de coerência entre a abordagem adotada em sala de aula e o sistema de avaliação torna inválidos muitos teste validados por técnicas estatísticas e internacionalmente aceitos. Por exemplo, testes que refletem os princípios do estruturalismo, se não incluem outros traços essenciais que completam o uso real da língua em contexto, não são válidos num programa que pretende acompanhar as tendências atuais do ensino de língua estrangeira.

A investigação dos outros tipos de validade supõe o emprego de técnicas estatísticas mais ou menos sofisticadas e, portanto, foge ao escopo desta reflexão. Validade preditiva é a qualidade do teste que é capaz de prever o desempenho futuro do aluno em outras situações posteriores. Fundamental quando se trata de testar proficiência, a validade preditiva procura fazer estimativas sobre a extrapolação do desempenho do aluno em situações específicas de uso de língua. A validade concorrente também depende da matemática para ser verificada, é a qualidade do teste que dá resultados semelhantes a outros testes similares que já tenham sido convenientemente validados.

Tradicionalmente a objetividade é considerada a qualidade indispensável de todo o teste. A fidedignidade e validade do instrumento parecem asseguradas pela ausência de fatores subjetivos no julgamento dos resultados. Há só uma resposta aceitável, e no

caso de opções, a escolha é única. A exatidão e estabilidade da avaliação está de tal maneira garantida que o professor pode ser substituído por meios mecânicos, desde os mais rudimentares como o espelho de cartolina até os mais sofisticados como o computador.

A preferência pelo teste objetivo é generalizada. Alunos e professores olham com desconfiança ou menosprezo testes cuja avaliação não seja feita objetivamente. No entanto, hoje, mesmo em testes de grandes grupos, nos quais o teste objetivo representaria tempo e esforços poupados, observa-se uma forte tendência para a prova subjetiva quando se pretende avaliar o desempenho do aluno no uso real da língua e não apenas o conhecimento do sistema lingüístico. A reintrodução da redação no exame vestibular é, sem dúvida, um exemplo dessa tendência.

O teste que aceita mais de uma resposta adequada a suas questões é considerado subjetivo. A aceitação das respostas é determinada pelo julgamento do examinador. Esse tipo de teste envolve a especificação qualitativa de critérios e exige um trabalho em equipe de pelo menos dois professores. As questões dissertativas e as composições são exemplos clássicos de itens subjetivos em contraste com as múltiplas escolhas, respostas monossilábicas e verdadeiro e falso próprios dos testes objetivos.

A objetividade do teste dito objetivo se limita à correção pois é apenas esse momento que exclui qualquer fator subjetivo. Quando o examinador escolhe o conteúdo do teste, quando o examinando escolhe a melhor resposta, ambos fazem opções subjetivas. Rigorosamente falando todos os testes são subjetivamente elaborados e subjetivamente respondidos (Pilliner, 1968: 20-1).

Usada com exclusividade por aqueles que viam na língua, em primeiro lugar, um veículo de tradição cultural e literária, a avaliação subjetiva foi rejeitada pelas abordagens lingüístico-pedagógicas que seguiram a chamada "tradução e gramática". Hoje em dia, como sempre tem acontecido na história do ensino de língua estrangeira, aqueles que adotam novas abordagens assumem posições diametralmente opostas às de seus antecessores: conseqüentemente a avaliação subjetiva é preferida e a objetiva condenada.

Numa época em que competência lingüística é sinônimo de competência comunicativa é preciso aproveitar o melhor dos dois

mundos no dizer de Carroll (1985: 3) colocando nos testes elementos que podem ser objetivamente avaliados e tarefas cuja complexidade exige avaliação de examinadores bem informados.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C. Reaction to the Morrow paper (3). In: ALDERSON, J.C. & HUGHES, A., ed. *Issues in language testing*. London, The British Council, 1981. p.45-54. (ELT Documentes, 111).
- ALDERSON, J.C. & WATERS, A. A course in testing and evaluation for ESP teachers or "How bad were my tests?". In: WATERS, A. ed. *Issues in ESP*. Oxford, Pergamon. 1983. p.39-61. (Lancaster Practical Papers in English Language Education, v.5).
- CARROL, B. & HALL, P. *Make your own language tests. A practical guide to writing language performance tests*. Oxford, Pergamon, 1985.
- COUNCIL OF EUROPE. *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages of communication*. Strassbourg, Council for Cultural Cooperation, 1988. (Project nº 12): Learning and teaching modern languages for communication).
- DAVIES, A. ed. *Language Testing Symposium. A psycholinguistic approach*. London, Oxford University Press, 1968.
- LADO, R. *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London, Longman, 1961.
- LEWIS, C.J. Testing communicative competence. *MALS Journal*, Spring, 1981.
- PILLINER, A.E.G. Subjective and objective testing. In: DAVIES, A. ed. *Language Testing Symposium. A psycholinguistic approach*. London, Oxford University Press, 1968. p.19-35.
- MORROW, K. Communicative testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. ed. *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1979. p.147-57.
- REA, P. Language testing and the communicative language teaching curriculum. In: LEE, J.P. et alii. *New directions in language testing*. Oxford, Pergamon, 1985. p.15-32.
- SPOLSKY, B. Language testing: art or science? Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart, 1975.