

<https://doi.org/10.18222/ae.v32.8641>

ÉTICA NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DA POSTURA DOCENTE AO INSTRUMENTO AVALIATIVO

 GLADYS QUEVEDO-CAMARGO^I

 LUZIA ALESSANDRA PINHEIRO^{II}

I Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; gladys@unb.br

II Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), Brasília-DF, Brasil; alessandra.pinheiro@edu.se.df.gov.br

RESUMO

Este é um artigo reflexivo e propositivo que se debruça sobre a articulação entre uma perspectiva ética e a avaliação de línguas adicionais. Discorremos sobre os termos ética e moral, e situamos o desenvolvimento da avaliação ao longo dos séculos para entendermos seu relativismo histórico. Contextualizamos o surgimento de códigos de ética e diretrizes de boas práticas para a avaliação e, na tentativa de ir além das concepções filosóficas e comportamentais da ética e da justiça, buscamos concretizar tais concepções por meio da observância de princípios básicos da avaliação na elaboração e/ou utilização de instrumentos avaliativos em salas de aula por professores de línguas adicionais.

PALAVRAS-CHAVE ÉTICA • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO DE LÍNGUAS • INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.

ÉTICA EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAS ADICIONALES: DE LA ACTITUD DEL PROFESOR AL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

RESUMEN

Éste es un artículo reflexivo y propositivo que analiza la articulación entre una perspectiva ética y la evaluación de idiomas adicionales. Discutimos los términos ética y moral, y situamos el desarrollo de la evaluación a lo largo de los siglos para comprender su relativismo histórico. Contextualizamos el surgimiento de códigos de ética y directivas de buenas prácticas para la evaluación y, en un intento de ir más allá de las concepciones filosóficas y comportamentales de la ética y la justicia, buscamos concretar dichas concepciones a través de la observancia de principios básicos de evaluación en la elaboración y/o uso de herramientas de evaluación en las aulas por parte de profesores de idiomas adicionales.

PALABRAS CLAVE ÉTICA • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE LENGUAS • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

ETHICS IN ADDITIONAL LANGUAGE ASSESSMENT: FROM THE TEACHER'S ATTITUDE TO THE ASSESSMENT INSTRUMENT

ABSTRACT

This is a reflective and proposition essay that focuses on the articulation between an ethical perspective and the classroom assessment of additional languages. The terms ethics and moral are discussed, and the development of assessment over the centuries is presented to help us understand its historical relativism. The creation of codes of ethics and guidelines for good assessment practices is contextualized and, in an attempt to go beyond the philosophical and behavioural concepts of ethics and justice, we aimed at materializing such concepts by means of the compliance of the basic principles of assessment in the design and/or use of classroom assessment instruments by language teachers.

KEYWORDS ETHICS • ASSESSMENT OF LEARNING • LANGUAGE LEARNING • ASSESSMENT INSTRUMENTS.

*Não há nada mais belo e mais legítimo
do que o homem agir bem e devidamente.*

Montaigne

INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato de inegável caráter ético, haja vista o julgamento de valor que lhe é inerente. Como afirma Rey (2012, p. 9, tradução nossa), “Um valor é uma característica ou um princípio que nós consideramos sendo preferível a outro”.¹ A ética também se baseia na premissa de que nem todas as ações têm o mesmo valor e algumas são melhores e outras menos boas. Toda ética é avaliativa por fazer julgamentos de valor em atos e situações, porém, inversamente, qualquer avaliação tem uma dimensão ética pois, implícita ou explicitamente, refere-se a valores.

Dado que “[...] ética e avaliação são duas noções solidárias”² (REY, 2012, p. 99, tradução nossa), entendemos que práticas de avaliação, tanto em contextos avaliativos pedagógicos – internos às salas de aula e além dos muros da escola – quanto em contextos avaliativos certificativos – inerentes aos sistemas educacionais ou de seleção profissional e corporativa –, tornam-se parte de políticas importantes e influenciam a vida das pessoas. Considerando que o ato de avaliar é uma dimensão poderosa (SHOHAMY, 2001; VLADI, 2015), o juízo de valor emitido em uma avaliação requer uma postura ética do avaliador ou educador.

No contexto avaliativo, a posição do professor parece à primeira vista mais confortável por ser ele o agente ativo da avaliação. O aluno, por sua vez, é o avaliado. Para que o ato de avaliar seja prioritariamente centralizado no aluno como pessoa e não como objeto, é fundamental considerar a dimensão ética que perpassa a formação pessoal, profissional e técnica do professor. Entretanto, a ética não é um tema comumente discutido ou tratado como disciplina em cursos de formação, assim como a avaliação também não o é. Conforme veremos, a ética tem por objetivo orientar as pessoas para que possam agir e julgar da melhor forma possível, sem dogmatizar o bem ou o mal.

A relação entre ética e avaliação no Brasil já foi discutida com propriedade, por exemplo, por Luckesi ([20--]), Macedo (2013) e Soares e Moraes (2014) na área da educação. Essas discussões são de extrema relevância para o campo da linguística aplicada, onde nos situamos, e mais especificamente para o ensino de línguas adicionais, área em que parece-nos haver carência de trabalhos sobre essa importante relação.

1 «Et une valeur est une caractéristique ou un principe qu'on considère comme étant préférable à d'autres.»

2 «Evaluation et éthique: deux notions solidaires.»

Por essa razão, neste artigo refletimos sobre a articulação entre uma perspectiva ética e a avaliação de línguas adicionais. À vista disso, a motivação para escrever este texto deu-se pela importância de refletir sobre a postura ética avaliadora do professor. O intuito é centralizar a ética como fio condutor de uma prática avaliativa que por si é algo bastante polêmico no cenário pedagógico. Isso acontece porque se trata de um processo que envolve atores que são seres humanos passíveis de cometerem equívocos. Em razão dessa humanidade na relação profissional, “[...] medos, amores, ódios, vontade de dominação e todos os tipos de sentimentos ocultos, por vezes violentos e perturbadores, sempre podem ser reativados” (PERRENOUD, 2002, p. 60).

Nosso objetivo é ir além da concepção filosófica e comportamental da ética e da justiça e trazê-la para a concretude, observando especificamente como princípios fundamentais da avaliação podem ser utilizados por professores de línguas adicionais na elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados em salas de aula. Nossa abordagem, reflexiva e não exaustiva, tem a intenção de compor um quadro, ainda que modesto, de orientações para práticas avaliativas à luz de ações éticas fundamentadas na literatura pertinente e em nossas percepções para, quiçá, contribuir para que todos os envolvidos no processo avaliativo de línguas adicionais reflitam sobre tais aspectos.

Na sequência, apresentamos três seções. Na primeira, tratamos da delimitação do significado de ética e moral, e discorremos sobre os períodos históricos da avaliação; na segunda, abordamos o surgimento de códigos de ética e de diretrizes de boas práticas de avaliação; e, na terceira, elencamos e exemplificamos nove princípios a serem observados para uma prática avaliativa ética e justa na sala de aula de línguas. Nas considerações finais, retomamos as ideias principais deste artigo e nos posicionamos em defesa de atitudes éticas no que diz respeito à condução da prática avaliativa e da elaboração de instrumentos para verificação da aprendizagem dos alunos em classe.

ÉTICA, MORAL E O RELATIVISMO HISTÓRICO

A palavra ética provém do grego *ethos*, que significa “costume”. A palavra moral, por sua vez, corresponde ao seu sinônimo latino *mores*, que designa a adesão dos indivíduos às normas e aos valores a partir do que julgam ser ações corretas ou incorretas (CRISOL MOYA; ROMERO LÓPEZ, 2014). Para Crisol Moya e Romero López (2014), a ética é compreendida como reflexão crítico-racional sobre a moral, ou seja, sobre os costumes e hábitos de uma sociedade. Enquanto a moral tem por questão “o que devo fazer?”, a ética indaga “por que devo fazê-lo?”.

“Um dos papéis principais da ética é manter um equilíbrio entre os direitos do indivíduo e as demandas sociais”³ (DAVIES, 2008, p. 403, tradução nossa) ou seja, conciliar o individual com o social. Davies reitera que os direitos não existem por si próprios. Eles impõem obrigações recíprocas, o dever de agir de certas maneiras, conforme exigido pelos princípios morais ou éticos. Contudo, nem todos os princípios éticos servem para todos os contextos, havendo a recomendação de que sejam especificamente desenvolvidos (KUNNAN, 2018).

Para Schüklenk (2005, p. 3, tradução nossa, grifos do autor), o objetivo da ética é “[...] atingir dois objetivos fundamentais: nos dizer *como devemos agir em uma dada situação* e nos fornecer *fortes razões* para fazê-lo”.⁴ Para o autor, a ética é uma reflexão que orienta ações humanas voltadas para o bem comum e para a busca da verdade. Em sua percepção, dada a historicidade dos valores morais, os conceitos éticos que refletem e racionalizam esses valores facilmente poderão ser fontes de conflitos. Esses conflitos podem afetar a profissão docente. Para lidar com os dilemas éticos inerentes à profissão docente, Perrenoud (2002) propõe a formação reflexiva do professor. O autor afirma que nem sempre o professor tem certeza de saber que linha de conduta deve seguir. O profissional pode, então, apoiado no seu saber intuitivo, “[...] valer-se de seus valores se eles forem capazes de guiá-lo sem hesitação [...] na negociação ou na sanção” (PERRENOUD, 2002, p. 55).

Professores reconhecidos como tendo certas qualidades humanas e virtudes éticas pessoais como respeito, comunicação empática, preocupação e consideração positiva costumam ser mais bem percebidos por seus estudantes, pois “[...] promovem uma atmosfera de serenidade capaz de facilitar a transmissão de valores morais e dos conhecimentos”⁵ (TERRAZ; DENIMAL, 2018, p. 3), sendo a benevolência uma virtude eminentemente interessante e promissora no campo educacional. Vasconcellos (2009) também designa valores que enriquecem a atuação profissional. Além dos valores éticos inerentes à profissão – como responsabilidade social e legal –, outros valores pessoais que engrandecem a atuação profissional são atitude democrática, discrição, solidariedade e compromisso com a verdade e a justiça (VASCONCELLOS, 2009). Destacamos também a criatividade, que permite promover adaptações e inovar sem anular o que já existe; o diálogo, que é considerado “[...] a chave do poder de comunicação entre os seres humanos” (VASCONCELLOS, 2009, p. 117); a consciência crítico-reflexiva, que permite ao profissional apreender os problemas, suas causas

3 “One of the chief roles for ethics is to maintain a balance between the rights of the individual and the demands of the social.”

4 “Ethics aims to achieve two fundamental objectives: to tell us how we ought to act in a given situation, and to provide us with strong reasons for doing so.”

5 “La bienveillance nous semble donc éminemment intéressante et porteuse dans le champ éducatif.”

e a não se envolver na teia de preconceitos; e a colaboração social, no sentido de contribuir para a formação do aprendente como cidadão consciente, ético, capaz de interferir no destino da sociedade. Isso significa que a didática de línguas não se restringe ao ensino da língua, mas também tem responsabilidades com a formação do aprendente no uso social responsável das ações de linguagem.

Ainda segundo Vasconcellos (2009), elencamos a diligência concernida ao esmero na realização das ações profissionais, cuja ausência se traduz em omissão que atenta contra os interesses do aprendente; a prudência, de forma a analisar profundamente situações complexas antes de tomar decisões; a coragem para reagir diante de situações injustas, o que implica um posicionamento crítico diante da própria cultura de avaliar (INBAR-LOURIE, 2008); e, por fim, o respeito. O professor deve respeitar a autonomia dos estudantes, prestar-lhes ajuda sem pretender manipulá-los, o que significa renunciar aos jogos de poder (VASCONCELLOS, 2009) incrustados nos atos avaliativos.

Algumas profissões discutem e adotam códigos de ética ou de boas práticas tendo em mente que a moralidade nunca é absoluta, adotando uma abordagem de bom senso, reconhecendo que existem regras ou orientações, e que sua interpretação depende do contexto local e suas variáveis (JACKSON, 1996⁶ *apud* DAVIES, 2008). Enquanto um código de ética se concentra na moral e nos ideais de uma profissão, um código de boas práticas identifica o mínimo de requisitos para a prática dessa profissão e se concentra no esclarecimento de conduta profissional e não profissional (DAVIES, 2008).

Quanto à prática avaliativa, segundo Kunnan (2005), é necessária uma perspectiva ética para aqueles que elaboram testes de proficiência em línguas. Entendemos que tal perspectiva é crucial para todos os que elaboram qualquer instrumento ou atividade que tenha por objetivo coletar informações sobre o progresso do aprendizado dos alunos, seja um teste, um *quiz*, um jogo, um diálogo ou qualquer outro tipo de atividade. Essa perspectiva ética deve considerar a fase atual da didática de línguas e o contexto avaliativo a que se refere, primeiro porque a visão estruturalista do ensino cedeu espaço para uma abordagem que privilegia o uso da língua; em segundo lugar, porque as avaliações destinadas aos contextos certificativos têm propósitos diferentes – classificar os mais aptos – das avaliações da sala de aula, cujo objetivo predominante deve ser a aprendizagem de todos os alunos em seu tempo e espaço.

Resumidamente, há três períodos relativos aos testes que, mesmo certificativos, podem ter influenciado fortemente o contexto pedagógico e suas práticas avaliativas: o período pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o psicossociolinguístico (VLADI, 2015). Todavia, fundamentadas no Quadro Europeu Comum de Referência

6 JACKSON, J. *An introduction to business ethics*. Oxford: Blackwell, 1996.

para Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), acrescentaremos uma fase adjacente ao terceiro período.

O primeiro período – chamado pré-científico, que compreende o longo intervalo de 201 a.C. até o início do século XX – é caracterizado por testes de interpretação subjetiva, sendo o professor o principal, senão o único, avaliador por meio de ensaios escritos ou arguições orais, cujo julgamento era aceito inequivocamente. Nesse período, particularmente no final do século XIX e início do século XX, avaliação e medição eram “[...] conceitos intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16). Essa ênfase na mensuração marcou intensamente as décadas de 1920 e 1930, mesma época em que “[...] a avaliação começou, gradualmente, a se desenvolver como prática aplicada à educação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17). No período psicométrico-estruturalista, diferentemente do primeiro, houve esforços obstinados para alcançar a objetividade por meio da divisão do conhecimento linguístico em segmentos mensuráveis e estatisticamente avaliáveis ou não. Foi o momento do florescimento da psicométrica e de grande ênfase na confiabilidade dos testes (VLADI, 2015). De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 19-20):

[...] [a] avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico.

Assim, a avaliação assumiu a função de instrumento de diagnóstico quantitativo de rentabilidade e eficiência escolar para bem servir às demandas socioeconômicas do país. Essa função social da avaliação foi alterada gradativamente ao adentrarmos no terceiro período – o psicossociolinguístico, que foi lentamente preenchendo as lacunas dos aspectos sociais ausentes ou modestos nas fases anteriores. Ele surgiu como uma consequência natural do advento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas (LARSEN-FREEMAN, 2000; LONG; RICHARDS, 2001) em virtude das mudanças dos conceitos sobre como se aprende línguas a partir da distinção entre desempenho e competência feita por Chomsky (1965). Percebeu-se que a língua é mais do que uma coleção de elementos separados, como se costumava testar durante a psicométrica estruturalista, e que essa tradição estava focada no sistema formal da língua, não em como o conhecimento é usado para alcançar um ato comunicativo bem-sucedido (MCNAMARA, 2000; VLADI, 2015). Assim, “[...] sob essa nova luz, os testes não eram vistos simplesmente como testes linguísticos *per se*; em vez disso, outros fatores foram levados em consideração, como a pessoa que faz o teste e o

impacto que os resultados desses testes tiveram em sua vida”⁷ (VLADI, 2015, p. 10, tradução nossa).

Segundo Richer (2014), a noção de competência que emergiu do mundo do trabalho a partir dos anos 1980 propiciou as condições para o desenvolvimento do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e para a reunião de um conjunto de noções esparsas em um paradigma metodológico denominado Perspectiva Acional (PICCARDO; NORTH, 2019). Esse paradigma tem por característica possibilitar ultrapassar uma abordagem ainda bastante linguística do ensino, da aprendizagem e da avaliação de línguas adicionais, temperada pela sociointerculturalidade, para abrir-se a uma dimensão cognitiva e psicossociológica mais capacitada ou desejosa de preparar o aprendente para tornar-se um “ator social” de pleno direito (RICHER, 2014), capaz de agir no mundo por meio da linguagem.

Assim, a relevância de se ter uma noção da linha do tempo da evolução da avaliação e sua apropriação pela didática de línguas consiste no fato de termos em mente que atitudes avaliativas éticas devem considerar a fase do ensino e a relatividade do momento sócio-histórico-cultural. Destaca-se a evolução para preocupações sociais mais amplas e o reconhecimento da avaliação como instrumento para formação cidadã, trazendo, conseqüentemente, questões éticas para o centro dessa discussão.

O SURGIMENTO DE CÓDIGOS DE ÉTICA E DIRETRIZES DE BOAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Como já mencionado, no final do século XX e início do século XXI, as preocupações éticas ganharam força em razão das irrefutáveis conseqüências sociais, políticas e educacionais dos testes que claramente afetavam a vida dos diversos atores educacionais, como estudantes, professores, pais, formuladores de políticas educacionais. Nesse período, surgiram códigos de ética e diretrizes para boas práticas, ou seja, documentos públicos divulgados por organizações que apresentam os princípios que regem suas atividades profissionais ou seus negócios. Em um estudo publicado em 2009, Jia comparou cinco desses documentos para avaliação de línguas elaborados por quatro instituições: International Language Testing Association (ILTA), Association of Language Testers in Europe (ALTE), European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) e Japan Language Testing Association (JLTA), que foram adaptados e estão resumidos no Quadro 1.

7 “Under this new light, tests were not seen simply as linguistic tests per se, rather, more factors were taken into consideration, such as the individual taking the test, and the impact such test results had on his or her life.”

QUADRO 1 – Comparação de códigos de ética e guias de boas práticas para avaliação de línguas

	CÓDIGO DE ÉTICA DA ILTA	DIRETRIZES PARA BOAS PRÁTICAS DA ILTA	PRINCÍPIOS DE BOAS PRÁTICAS PARA OS EXAMES DA ALTE	DIRETRIZES PARA BOAS PRÁTICAS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS DA EALTA	CÓDIGO PARA BOAS PRÁTICAS PARA AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS DA JLTA
Pontos de destaque	Nove princípios, com comentários referentes a cada um	Dez deveres de elaboradores de testes Seis pontos sobre administração de testes Dez direitos e responsabilidades daqueles que se submetem aos testes	Diretrizes detalhadas sobre como assegurar validade, confiabilidade, impacto positivo, praticidade e qualidade do serviço para todos os atores	Nove perguntas sobre avaliação certificativa e escolar; 31 sobre considerações sobre o desenvolvimento de testes	Muito semelhante às diretrizes da ILTA
Adoção e status atual do documento	Adotado em 2001 e revisado em 2018	Elaborado em 2005, adotado em 2007 e revisado entre 2018 e 2020	Elaborado entre 1991 e 1993, adotado em 1994, revisado em 2001 e novamente revisado entre 2015 e 2020	Adotado em 2006, revisão apresentada em 2014	Proposto em 2002 e adotado em 2006 ⁸

Fonte: Adaptado de Jia (2009, p. 4).

Embora tais códigos e diretrizes tenham como principal público-alvo os profissionais envolvidos com a elaboração de exames de larga escala, eles suscitam reflexões que podem ser empregadas em qualquer contexto de avaliação da aprendizagem, resguardadas as devidas diferenças contextuais. Esses documentos deixam entrever posturas diante de dilemas éticos postos por situações de avaliação, assim como o que tais profissionais valorizam ou não em termos práticos. Jia (2009, p. 2, tradução nossa) acrescenta que,

[...] no processo de especificar o que as pessoas em uma dada profissão devem ou não fazer, esses indivíduos também são socialmente definidos. A esse respeito, a codificação ética pode ser vista como uma maneira de construir a autoidentidade social e, conseqüentemente, de projetar aquela imagem ao público em geral. Assim, o processo de codificação envolve mais do que a mera exposição de deveres e direitos dentro de uma profissão – está ligada também à formação da identidade profissional e à projeção do papel [desse profissional].⁹

Parece-nos que ambas – a definição social e a identidade profissional do professor de línguas brasileiro – seriam grandemente beneficiadas se houvesse uma

8 Não identificamos se houve atualização desse código por parte da JLTA.

9 “[...] in the process of specifying what persons in a given profession should and should not do, those individuals are also socially defined. In this respect, ethical codification can be viewed as a means of formulating social self-identity, and subsequently projecting that image to the public at large. Hence the process of codification involves more than the mere exposition of duties and rights within a profession – it is also linked to social identity formation and role projection”.

adesão explícita a algum tipo de diretriz ou orientação sobre procedimentos éticos para a elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados em sala de aula.

Quanto às funções da avaliação, limitar-nos-emos a citar duas. Como afirma Mottier Lopez (2015, 1.113, tradução nossa), “Historicamente, a avaliação pedagógica se declina em duas funções principais: a formativa, para fins de apoio à aprendizagem, e a somativa,¹⁰ para fins de certificação da aquisição de conhecimentos”.¹¹ A função somativa ou certificativa permanece marcada pelos desafios da hierarquização e classificação dos estudantes, específicas de contextos de testes de proficiência. Em contextos pedagógicos, é essa função que decide quem é aprovado ou retido com base em uma média. Por outro lado, a função formativa¹² se coloca a serviço da progressão da aprendizagem de cada um, reitera Mottier Lopez (2015). Não se trata de depreciar uma função em relação à outra. Ambas são adequadas a seus respectivos contextos; a somativa específica das certificações, em que o foco são os resultados, e a formativa indicada para a sala de aula, cujo objetivo é o processo de aprendizagem mediado, embora possa haver no contexto pedagógico sinergia entre ambas.

Tomemos como exemplo as diretrizes para boas práticas na avaliação de línguas da EALTA (2014), versão traduzida para o português europeu, que é um documento curto – apenas cinco páginas –, escrito em linguagem bem acessível. Esse documento destina-se a três públicos: “[...] àqueles envolvidos (a) na formação de professores no âmbito da avaliação, (b) na avaliação na sala de aula, e (c) no desenvolvimento de provas em centros ou organismos de avaliação pública ou privada” (p. 1). O documento ressalta que a todos esses grupos

[...] aplica-se um conjunto de princípios gerais: respeito pelos estudantes/examinados, responsabilidade, imparcialidade, fiabilidade, legitimidade e colaboração entre as partes envolvidas. Estes princípios gerais estão patentes em conhecidos códigos de práticas existentes, que os membros da EALTA devem observar com vista a melhorar o profissionalismo e a qualidade do seu trabalho. (EALTA, 2014, p. 1)

Fica evidente que os membros dessa associação devem se pautar por tais princípios, e isso os define e identifica socialmente como parte desse grupo e lhes garante

10 Não se deve confundir função somativa com a atribuição de notas numéricas. A atribuição de notas configura somente uma estimativa de um desempenho em virtude de critérios de apreciação (TAGLIANTE, 2005). A autora reitera que, para assegurar a função de utilidade dentro de um contexto pedagógico, a nota deve vir acompanhada de comentários, que não sejam apenas ecos da nota, mas que constituam instruções precisas dos meios que permitam ao aprendente melhorar sua produção.

11 «Historiquement, l'évaluation pédagogique s'est déclinée en deux fonctions principales: l'évaluation formative à des fins de soutien d'apprentissage, l'évaluation sommative à des fins de certification des acquis.»

12 A função formativa não repousa nos modelos de instrumentos ou de atividades avaliativas, mas na atitude do professor em face dos resultados para ações que melhorem a aprendizagem.

um selo de qualidade para suas atividades profissionais. Para orientar tais atividades, as diretrizes são divididas em três blocos, como mostrado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Organização das diretrizes da EALTA (2014)

A	Considerações sobre a formação inicial e contínua dos professores no âmbito da avaliação	
B	Considerações sobre a avaliação na sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos e especificações da avaliação 2. Métodos de avaliação 3. Consequências
C	Considerações para o desenvolvimento de provas em centros ou organismos de avaliação pública ou privada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo e especificação de provas 2. Elaboração das provas e redação dos itens 3. Controle de qualidade e análise de provas 4. Administração de provas 5. Revisão 6. Repercussões 7. Ligação com o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

Fonte: Elaboração própria, com base em EALTA (2014).

Essas diretrizes da EALTA são um exemplo da abrangência do trabalho com a avaliação de línguas no contexto europeu, que vai desde a preocupação com a formação inicial e continuada de professores, passa pela sala de aula e vai até as questões sociais e políticas. Essas diretrizes podem se constituir em uma fonte de inspiração para o desenvolvimento de diretrizes para boas práticas avaliativas em línguas adicionais no cenário educacional brasileiro, não apenas por sua abrangência, mas também pelos princípios nos quais se baseiam.

PRINCÍPIOS PARA UMA AVALIAÇÃO ÉTICA

Interrogar-se sobre uma postura ética da prática avaliativa nos conduz a uma miríade de possibilidades reflexivas. Para fins de clareza e objetividade, trataremos da avaliação como uma questão ética, considerando o que compreendemos por princípios referentes às competências profissionais em avaliação e sobre alguns valores ou princípios mediadores da relação entre os atores do cenário pedagógico em questão.

Construir uma postura esclarecida e reflexiva em relação a uma avaliação sob princípios éticos satisfatórios requer do professor um letramento em avaliação (FULCHER, 2012; INBAR-LOURIE, 2013; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; SCARAMUCCI, 2016). O letramento em avaliação constitui-se em um referencial de competência profissional avaliativa do professor, ou seja, sua capacidade de mobilizar conhecimentos capazes de guiá-lo na aplicação adequada da função avaliativa, na elaboração e no tratamento dos resultados das atividades ou instrumentos de avaliação em consonância com as demandas atuais da sociedade.

É relevante partir do ponto de vista que considera o professor como um representante de valores e de experiências proveniente de um contexto político, social e

didático que influencia em sua prática tanto quanto em suas atitudes metodológicas e nos instrumentos que elabora. Moreno Olivos (2011) reitera que o ensino e a avaliação são processos de forte componente político-ideológico e ético-moral, pois afetam a vida das pessoas implicadas.

Nesse sentido, para Vasconcellos, a justiça é o fundamento da ética. A autora, embasada em Aristóteles, afirma que “[...] de todas as virtudes éticas destaca-se a justiça que é a ‘justa medida’, aquela que compreende todas as outras virtudes” (2009, p. 14). Isso porque a avaliação implica um julgamento de valor. Desse julgamento advêm consequências para o aprendente que nem sempre poderiam ser consideradas justas. Em um raciocínio análogo, a justiça é o fundamento da avaliação. Acreditamos, em consonância com Mottier Lopez (2015), que a moderação social configura uma das etapas iniciais para que o ato avaliativo seja justo e responsável. Segundo a autora, tal moderação visa ao desenvolvimento das competências profissionais dos professores para formular julgamentos de avaliação válidos, justos e imparciais e, no processo, ajudar a melhorar o sistema educacional. Envolve diálogo entre professores, formadores e pesquisadores.

A avaliação de línguas adicionais deve interessar-se pela capacidade de mobilização de competências em situações complexas (HUYER; SPRINGER, 2011). A emergência de uma abordagem por competência na didática de línguas nos impulsiona a propor novas modalidades de avaliar. No bojo dessas escolhas avaliativas, a integração das atividades de linguagem (ou habilidades) em ambos os contextos avaliativos – formativo e certificativo – vem se revelando como propícia ao uso da língua em situações reais de comunicação, privilegiando o uso de gêneros de textos (MENDEL; SCHOFFEN, 2017; PINHEIRO, 2018; PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2020). Em outras palavras, o ato de avaliar torna-se mais justo se os procedimentos pedagógicos e avaliativos do professor estiverem em sintonia com as demandas atuais da sociedade e com as abordagens de ensino contemporâneas que privilegiam o agir social por meio da língua (adicional).

Inclui-se a adoção de um processo avaliativo coerente com a forma de ensinar e aprender, a capacidade de elaborar atividades avaliativas condizentes com o uso real da língua, enunciados claros, o uso de critérios atenuadores do caráter subjetivo inerente à avaliação, o *feedback*, a autoavaliação, em se tratando do contexto pedagógico, e a adaptação da avaliação aos estudantes com necessidades educacionais especiais para ambos os contextos. Enfim, o domínio técnico constitui um dever para o professor, afinal, saber avaliar com qualidade faz parte de suas muitas atribuições.

Tal domínio técnico engloba princípios como os que fundamentam as Diretrizes para boas práticas na avaliação de línguas da EALTA (2014), já mencionadas. Embora tais princípios sejam normalmente associados a avaliações de larga escala e ao

trabalho de profissionais da área de avaliação, é possível utilizá-los como base para reflexões sobre a qualidade da avaliação elaborada para a sala de aula. Assim, no intuito de apresentar orientações para práticas avaliativas que possam ser observadas por professores de línguas adicionais em geral, destacamos nove princípios – definição do construto, validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade, efeito retroativo, transparência, equidade e imparcialidade –, ilustrados na Figura 1.

FIGURA 1 - Princípios para uma avaliação ética



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro princípio é a necessidade premente de se definir o construto a ser avaliado. Construto é “[...] uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente”¹³ (EBEL; FRISBIE, 1991, p. 108, tradução nossa). No caso da avaliação, é aquilo que o instrumento se propõe a verificar. É preciso defini-lo, decidir os parâmetros para operacionalizá-lo e, também, mensurá-lo. A título de ilustração, pensemos no construto “fluência”, termo utilizado na área de ensino e aprendizagem de línguas. Para avaliá-lo, será preciso saber de qual fluência estamos falando (oral? De leitura? Na escrita?) e delimitar o que ela significa (se for fluência oral, seria falar rápido? Falar sem cometer erros? Falar sem hesitar, ou seja, sem demorar para responder ou sem gastar muito tempo decidindo como falar ou buscando na memória a palavra adequada?).

13 “[...] a theoretical conceptualization about an aspect of human behavior that cannot be measured or observed directly.”

Supondo que, nesse caso, tenhamos definido fluência como falar com pouca hesitação, nosso parâmetro para operacionalizar esse construto será a presença ou não de hesitação na produção oral dos alunos em situações de comunicação. Por fim, é necessário decidir como “medir” essa presença ou não de hesitação (criando uma rubrica para registrar se o aluno hesitou pouco, muito ou não hesitou? Gravando os alunos e contando o número de vezes em que ele hesitou?). Esse processo, que obviamente deve ser realizado tendo-se em mente o alinhamento com os objetivos de aprendizagem do curso, contribui para que professores e alunos saibam exatamente o que está sendo avaliado por meio daquele instrumento específico. Isso nos leva ao próximo princípio: a validade.

Validade, o segundo princípio, é quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado. Um instrumento só é válido se levar em consideração as necessidades, as características e as habilidades cognitivas do público-alvo com o qual será utilizado (GREEN, 2014; RETORTA; MAROCHI, 2018). Ao analisarmos se um instrumento é ou não válido para um determinado uso ou contexto, entram em cena o construto a ser verificado, o alinhamento daquele construto com o conteúdo programático do curso ou currículo em questão, o alinhamento entre ensino e o construto avaliado, a consistência dos dados que esse fornece em comparação com outras fontes de informação (como atividades ou tarefas de avaliação formativa), a capacidade de aquele instrumento dar informações sobre o desempenho futuro do aluno com relação àquele construto, além do reconhecimento da aparência, do leiaute ou do aspecto visual daquele instrumento¹⁴ como um meio de avaliação por parte de alunos e professores, entre outros atores.

Como exemplo, imaginemos que temos, sob nossa responsabilidade, a disciplina de língua inglesa em uma turma de sexto ano do ensino fundamental.¹⁵ Ao trabalhar com a interação discursiva dentro do eixo oralidade, temos como objeto do conhecimento a construção de laços afetivos e convívio social, como mostra a Figura 2.

14 Referimo-nos aqui ao que a literatura chama de validade de face (RETORTA; MAROCHI, 2018).

15 Este exemplo foi utilizado pela primeira autora deste artigo na conferência “Avaliação de línguas no ensino remoto: desafios teóricos e práticos”, no Ciclo de Palestras de Estágio do Departamento de Línguas Estrangeiras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), no dia 31 de março de 2021. A conferência está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tFHWDOCFRyc>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FIGURA 2 - Excerto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

LÍNGUA INGLESA - 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO ORALIDADE - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.	
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social
<p>(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p> <p>(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..</p>	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 248-249).

As habilidades EF06LI01 e EF06LI02, previstas para realizar esse objeto do conhecimento, podem ser operacionalizadas por meio de um diálogo em que os alunos se apresentam, soletram o próprio nome e perguntam o nome do colega. Considerando que esses alunos terão provavelmente 11 ou 12 anos de idade, a atividade poderá se tornar mais lúdica se eles criarem personagens ou avatares para se apresentarem aos colegas e atribuírem a eles nomes inusitados para serem soletrados. Além de lúdica, essa atividade reproduz, em classe, um agir social real e útil à vida, no caso, a autoapresentação e a interação com os colegas. Após ser trabalhado e desenvolvido em classe em diferentes momentos com o devido suporte aos alunos, esse diálogo poderá se constituir em um instrumento avaliativo por meio do qual os alunos poderão demonstrar seu desempenho oral nessa prática social de autoapresentação e interação com alguém que ainda não conhecem. Configura, assim, um instrumento válido, pois avalia o que se propõe de forma coerente e alinhada com o objeto de conhecimento a ser verificado conforme o currículo, ao mesmo tempo em que respeita as características do público-alvo: o aluno do sexto ano.

O terceiro princípio – confiabilidade – refere-se ao cuidado com a estabilidade da experiência dos alunos com relação à avaliação. Tal cuidado relaciona-se à atribuição de notas ou escores, à padronização das condições de administração do instrumento avaliativo, à elaboração do instrumento avaliativo propriamente dito, à utilização de critérios para correção, à clareza e não ambiguidade das instruções ou rubricas, à diminuição de flutuações no processo de correção da avaliação, à

familiaridade dos alunos com o formato do instrumento avaliativo, entre outros aspectos (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018; GREEN, 2014). Para exemplificar esse princípio, imaginemos que nossos alunos do sexto ano fossem apresentar os diálogos propostos anteriormente para serem avaliados. No entanto, em alguns momentos, uma britadeira trabalha no lado externo à escola, desconcentrando todos. Além disso, a turma demonstra apreensão porque a professora não foi muito clara com relação a como eles devem proceder na hora da apresentação, nem explicou como vai avaliá-los. Esses são aspectos que contribuem para que o instrumento avaliativo seja menos confiável com respeito aos resultados que serão obtidos pelo professor a partir dele.

O princípio seguinte é a praticidade, definida por Bachman e Palmer (2010, p. 262, tradução nossa) como “[...] a diferença entre os recursos que serão necessários para o desenvolvimento e uso de uma avaliação e os recursos que estarão disponíveis para essas atividades”.¹⁶ Dessa forma, a praticidade se materializa quando a elaboração, a aplicação e a correção dos instrumentos avaliativos encontram-se dentro dos limites de tempo e dos recursos disponíveis e apresentam boa relação custo-benefício (RETORTA; MAROCHI, 2018). Revisitamos, por exemplo, na praticidade do instrumento avaliativo no diálogo comentado anteriormente. Em termos de elaboração, ele atende a esse princípio. Com relação à aplicação, ele somente será prático se o professor conseguir organizar os alunos para que acompanhem as apresentações dos colegas com respeito e em silêncio, pois não é possível deixá-los fora da sala de aula enquanto cada dupla se apresenta. O docente pode, inclusive, envolvê-los na avaliação, distribuindo a eles rubricas para “darem sua opinião” sobre o desempenho dos colegas. E por falar em rubrica, sua existência fará com que a correção seja prática. Esse assunto será retomado adiante.

O quinto princípio é a autenticidade, crucial para que nos distanciemos da artificialidade típica do ambiente de sala de aula e busquemos, o máximo possível, um grau de semelhança do instrumento ou atividade avaliativa com a prática social de referência (BACHMAN; PALMER, 1996; MOTTIER LOPEZ, 2015). Isso evoca automaticamente a concepção de língua como prática social (HANKS, 2008), o foco no desempenho em situações e tarefas plausíveis e contextualizadas, o uso de temas ou assuntos adequados à idade do público-alvo e a integração de habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever) como ocorre na vida real (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2020). O exemplo com que estamos trabalhando contempla esse princípio.

Na sequência, o sexto princípio é o efeito retroativo, que se refere ao impacto, à influência ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum

16 “[...] the difference between the resources that will be required in the development and use of an assessment and the resources that will be available for these activities.”

tipo de instrumento que configure uma situação de avaliação (MOTTIER LOPEZ, 2015; QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Tal efeito pode ser percebido no currículo, no ensino e na aprendizagem, nos diferentes atores educacionais, e nos materiais didáticos. A partir da consciência sobre o poder da avaliação, seja ela inserida no contexto escolar ou de alta-relevância, trabalha-se para que tal efeito seja positivo, particularmente quando se concentram esforços no alinhamento entre o ensino e a avaliação e no fornecimento de *feedback* construtivo aos alunos. No entanto, reconhece-se que o efeito pode ser negativo também, caso haja, por exemplo, preocupação excessiva com a obtenção de notas ou ausência ou falta de clareza nos critérios utilizados na avaliação do desempenho do aluno. Voltando ao exemplo do diálogo para autoapresentação e interação com colegas, grandes são as chances de termos efeito retroativo positivo por privilegiarmos o desempenho em uma situação social real, passando ao aluno a mensagem de que é para isso que se aprende uma língua.

Critérios claros fazem parte do sétimo princípio que listamos aqui – a transparência, que Mottier Lopez (2015) elenca como fundamental para a qualidade de um processo ou instrumento avaliativo. Para a autora, transparência engloba também a clareza a respeito das diferentes formas de avaliar e dos objetivos almejados, que devem ser compreendidos pelos diferentes atores envolvidos. Segundo Kunnan (2018), a transparência é um requisito fundamental para a justiça. Nas palavras do autor,

[...] todos os que se submetem a uma avaliação (e outros atores) devem saber quais são os conteúdos, os procedimentos, e os processos da avaliação; como as notas ou os conceitos serão atribuídos; como os resultados serão divulgados e como as decisões serão tomadas.¹⁷ (KUNNAN, 2018, p. 75, tradução nossa)

A ausência de tais informações, segundo o autor, abre espaço para a vulnerabilidade dos avaliados e para injustiças. Na turma do sexto ano do ensino fundamental já mencionada, esse princípio será exemplificado pela rubrica utilizada para avaliação do desempenho dos alunos, como mostra a Figura 3.

17 “[...] all test takers (and other stakeholders) ought to know what the content, procedures, and processes of an assessment are about; how the scoring is going to be done; and how score reports and decisions are going to be made.”

FIGURA 3 - Rubrica para atividade avaliativa Diálogo - 6º ano

Duplas	Tarefa 1	Não desenvolvido 	Parcialmente desenvolvido 	Suficientemente desenvolvido 	Plenamente desenvolvido 
01	Apresentou-se ao colega	Tentei mas não consegui me apresentar.	Consegui, mas não ficou muito bom!	Consegui depois de treinar várias vezes.	Consegui sem nenhum problema!
	Soletrou seu nome	Não consegui soletrar.	Consegui, mas tive dificuldades com algumas letras.	Consegui e praticamente não tive dificuldades.	Soletrei direitinho!
	Perguntou o nome do colega	Tive muitas dificuldades para perguntar.	Consegui, mas tive alguns problemas e acho que não ficou bom.	Consegui sem grandes problemas.	Consegui perguntar com sucesso!

Fonte: Elaboração própria.

Essa rubrica, além de auxiliar na praticidade para a avaliação durante a apresentação dos alunos, poderá ser compartilhada com eles e utilizada simultaneamente como rubrica para autoavaliação e avaliação em pares (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018), contribuindo para que todo o processo seja mais justo.

O oitavo princípio é a equidade, que se relaciona à igualdade de tratamento dos alunos. Novamente, a justiça se faz presente por meio da atenção à inclusão de todos os alunos, ao respeito a seus direitos, e para que comportamentos, práticas e materiais não reforcem racismo, sexismo ou preconceitos de qualquer natureza (GOTTLIEB, 2016; KUNNAN, 2018; MOTTIER LOPEZ, 2015).

Arelado à equidade está o nono e último princípio, a imparcialidade, que envolve cuidados para que não haja tendenciosidade, ou seja, para que não haja favorecimento de um ou outro aluno de forma alguma. Laveault (2005) enfatiza a justa distância no relacionamento entre professor e estudante, a qual é justificada pela necessidade de manter tanto os laços profissionais como as exigências de respeito e de imparcialidade. Em contexto certificativo, essa distância deve ser enfática, com o objetivo de manter a neutralidade dos julgamentos. Em contexto pedagógico, cabe ao professor encontrar o meio-termo. Isso porque uma grande familiaridade entre professor e estudante pode ocasionar dúvidas sobre a imparcialidade do julgamento, reitera Laveault (2005).

Porém, o professor deve ser instruído para refletir sobre esses princípios e experimentar mudanças em sua prática; em outras palavras, ele precisa ser letrado em avaliação. O Quadro 3 apresenta a base que propomos para tais reflexões.

QUADRO 3 – Reflexões a partir dos princípios para uma avaliação ética

PRINCÍPIO	REFLEXÃO
Construto	Está claro qual o construto a ser avaliado pelo instrumento? Foram definidas as formas para operacionalizá-lo? Foi definido como essa operacionalização será mensurada?
Validade	O instrumento apresenta validade? Ele verifica aquilo para o que foi elaborado e me oferece os dados de que preciso?
Confiabilidade	O instrumento é confiável? A aplicação do instrumento foi confiável? Houve algum tipo de "contaminação" de algum fator externo ou inerente aos alunos? Posso confiar que os resultados que obtive refletem o desempenho real dos alunos?
Praticidade	O instrumento é prático? Há custo? Terei problemas para utilizá-lo? Os alunos têm acesso ao que será necessário?
Autenticidade	O instrumento propõe tarefas ou atividades bem próximas da realidade do aluno? São relevantes e significativas para eles? Possibilitam o agir social, mesmo nas formas mais simples?
Efeito retroativo	O instrumento tem potencial para causar efeito retroativo ou impacto positivo na aprendizagem ou na forma de estudar dos alunos? Há um plano para o fornecimento de <i>feedback</i> aos alunos?
Transparência	Os alunos foram informados sobre os critérios de avaliação? No caso de avaliação do desempenho, foi elaborada uma rubrica? Os alunos tiveram acesso a ela antes de fazerem a atividade avaliativa? Os alunos colaboraram para sua elaboração?
Equidade	Há algo no instrumento (uma palavra, um texto, uma imagem) que reforce algum estereótipo ou preconceito? Foram levadas em consideração as demandas apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais?
Imparcialidade	Há alguma tendenciosidade? Algum aspecto do instrumento ou da interpretação do professor favorece algum aluno em especial? O método de correção e de interpretação dos resultados foi planejado de forma a ser justo e confiável?

Fonte: Elaboração própria.

A observância desses princípios contribui para uma postura ética e justa no contexto educacional e, mais especificamente, na condução do processo avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discorremos sobre ética, moral e o relativismo histórico, tendo em mente a avaliação e seu desenvolvimento ao longo dos séculos, e comentamos as motivações que culminaram no surgimento de códigos de ética e diretrizes de boas práticas de avaliação. Partindo do pressuposto de que avaliar é um ato de inegável caráter ético, enfatizamos o papel da ética na avaliação de línguas adicionais e apresentamos a observância aos princípios fundamentais da prática avaliativa como guia para que ética e justiça possam ser traduzidas em ações concretas quando da elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados nas salas de aula. Considerando que, em geral, os procedimentos de avaliação são inevitáveis, sobretudo no meio escolar, uma avaliação com princípios éticos deveria considerar a singularidade das situações e das pessoas com o objetivo de atenuar seus efeitos discriminatórios e excludentes.

Posicionamo-nos a favor da inserção de questões relativas à ética e à moral na formação inicial e continuada de professores de línguas como parte do letramento do professor em avaliação, uma vez que há uma lacuna na literatura sobre como esses

temas se relacionam, do ponto de vista prático, com a avaliação escolar. Parece-nos racional incluir a ética na avaliação de línguas, pois é um caminho para regular a autoridade que o ato de avaliar ainda carrega. Embora a ética deva estar presente, sem distinção, em qualquer situação profissional, pensamos que convém que o professor, ao avaliar, conheça e seja guiado por princípios e valores éticos, dado o fato de que o ato de avaliar comporta implicações ético-morais. Como afirma Moreno Olivos (2011, p. 138, tradução nossa), “A autorização para perturbar o sentido do equilíbrio das pessoas tem um preço e esse preço é manter uma ética aceitável”.¹⁸

O ato avaliativo se encaixa nessa linha (perturbadora do sentido do equilíbrio das pessoas, pois lhe é implícito a emissão de juízo de valores sobre o que outra pessoa faz. De acordo com Moreno Olivos (2011), não há uma única diretriz ética para a condução da avaliação, mas várias que podem levar o professor a um dilema ético com decisões ambas razoáveis, porém uma excludente da outra. Independente da decisão, ela pode ser sustentada se baseada em um princípio ético. Manter uma ética aceitável pode significar redimensionar a avaliação, concebida em um espírito formativo e criterioso, cuja função pedagógica desemboca em constatações que autorizam reajustes e correções. Um dos caminhos pode ser o estabelecimento de princípios, valores e reflexão. É importante identificar os pontos de convergência entre avaliação e ética, dada a inexistência, até o momento no Brasil, de parâmetros éticos explícitos que amparem as ações avaliativas do professor.

REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson, 2018.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.
- CRISOL MOYA, E.; ROMERO LÓPEZ, M. A. Práctica docente versus ética docente: hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Granada, v. 5, n. 2, p. 23-35, Mar. 2014.

18 “La autorización para perturbar el sentido de equilibrio de las personas tiene un precio, y ese precio es mantener una ética pública aceptable”.

- DAVIES, A. Ethics, professionalism, rights and codes. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed. New York: Springer, 2008. p. 429-443. (Language Testing and Assessment, v. 7).
- DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.
- EBEL, R.; FRISBIE, D. *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1991.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TESTING AND ASSESSMENT – EALTA. *Directrices EALTA para a boa prática na avaliação de línguas*, 2014. Disponível em: <https://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Portuguese.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 9, n. 2, p. 113-132, May 2012.
- GREEN, A. *Exploring language assessment and testing*. Oxon, UK: Routledge, 2014.
- GOTTLIEB, M. *Assessing English language learners: bridges to educational equity*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016.
- HANKS, W. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HUVER, E.; SPRINGER, C. *L'évaluation en langues nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Didier, 2011.
- INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed. New York: Springer, 2008. p. 285-299. (Language Testing and Assessment, v. 7).
- INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language testing*, Lancaster, v. 30, n. 3, p. 301-307, July 2013.
- JIA, Y. Ethical standards for language testing professionals: an introduction to five major codes. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, Tóquio, v. 13, n. 2, p. 2-8, Maio 2009.
- KUNNAN, A. J. Language assessment from a wider context. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 779-794.
- KUNNAN, A. J. *Evaluating language assessments*. New York: Routledge, 2018.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LAVEAULT, D. Le jugement professionnel de l'enseignant: quel impact sur l'acte d'évaluer. *Mesure et évaluation en éducation*, Ottawa, v. 28, n. 2, p. 93-114, May 2005.
- LONG, M.; RICHARDS, J. (ed.). *Methodology in TESOL: a book of readings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LUCKESI, C. C. *A base ética da avaliação da aprendizagem na escola*, [20--]. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/biblioteca/Base_etica_da_avaliacao.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

MACEDO, S. M. F. A dimensão ética do ato de avaliar no cenário educacional brasileiro de hoje. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 7, n. 4, p. 107-119, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6291>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MENDEL, K.; SCHOFFEN, J. R. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-170, jul./dez. 2017.

MORENO OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 2, p. 130-144, dic. 2011.

MOTTIER LOPEZ, L. *Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation, 2015. Edição Kindle.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCARDO, E.; NORTH, B. *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

PINHEIRO, L. A. *Avaliação em francês língua estrangeira na perspectiva acional: atividades avaliativas mediadas por gêneros textuais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

PINHEIRO, L. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na perspectiva acional e integração das atividades de linguagem em língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 69-90, set. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018.

REY, B. Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Sciences & Society*, Macerata, v. 2, n. 2, p. 97-108, July 2012.

RICHER, J.-J. Conditions d'une mise en oeuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Paris, v. 33, n. 1, p. 33-49, mars 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e Sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCHÜKLENK, U. Module one: introduction to research ethics. *Developing World Bioethics*, Kingston, Canada, v. 5, n. 1, p. 1-13, Mar. 2005.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman, 2001.

SOARES, V. J.; MORAIS, C. W. J. *Ética, educação e avaliação: contribuições da ética do discurso à práxis educativa*. Curitiba: Secretaria de Educação, 2014. p. 1-17. (Cadernos PDE, v. I). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_filo_artigo_valmir_jose_soares.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLÉ International, 2005.

TERRAZ, T.; DENIMAL, A. Construire la relation éducative: postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives Recherches en Éducation*, Marselha, n. 29, p. 1-18, mars 2018.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. 2. ed. Londrina, PR: Eduel, 2009.

VLADI, A. C. Developments in language testing with the focus on ethics. *Journal of Education and Practice*, Kharagpur, India, v. 6, n. 32, p. 9-13, Dec. 2015.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08641, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v32.8641>

Recebido em: 3 MAIO 2021

Aprovado para publicação em: 18 MAIO 2021



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.