



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO: PRÁTICAS, FLUXO HISTÓRICO E  
PROJEÇÕES**

**MARILDA MACEDO SOUTO FRANCO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
DEZEMBRO/2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO: PRÁTICAS, FLUXO HISTÓRICO E  
PROJEÇÕES**

**MARILDA MACEDO SOUTO FRANCO**

**ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
DEZEMBRO/2011**

SOUTO FRANCO, Marilda Macedo. **Avaliando a avaliação: práticas, fluxo histórico e projeções**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 201 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

So893 Souto Franco, Marilda Macedo  
Avaliando a avaliação: práticas, fluxo histórico e projeções.  
Marilda Macedo Souto Franco. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Brasília, 2011.  
201 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

1. Avaliação. 2. História da Avaliação. 3. Ensino e Aprendizagem de LE. I. Universidade de Brasília - UNB. II. Título.

UnB/ BC

CDU – 811.111:37.02

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO: PRÁTICAS, FLUXO HISTÓRICO E  
PROJEÇÕES**

**MARILDA MACEDO SOUTO FRANCO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

**APROVADA POR:**

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (orientador) - UnB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges de Almeida (examinadora interna) - UnB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali Barçante Alvarenga (examinadora externa) - FATEC**

---

**Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (suplente) - UnB**

**BRASÍLIA/DF, 16 de dezembro de 2011**

*Dedico esse trabalho a todos os professores que, apesar das adversidades, procuram formas para, além de ensinar, também educar seus alunos.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, pela concessão da licença remunerada para estudos. E à CAPES pela bolsa concedida.*

*Ao Professor, orientador, José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo otimismo, e trabalho incansável em favor do ensino de línguas no Brasil.*

*Às secretárias do PGLA, Jaqueline Barros, Eliane Simão, e Sonia Nava, pela ajuda sempre disponível.*

*À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela acessibilidade e por sempre incentivar os alunos e por mostrar que eles podem.*

*Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho pelos ensinamentos em metodologia, pelos “esboços”, pela disponibilidade de tempo e de material e por aceitar ser um dos examinadores.*

*Às examinadoras Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Magali Barçante Alvarenga, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanessa Borges de Almeida, pela avaliação da minha dissertação.*

*A todos os colegas de mestrado, entre eles Simone, Letícia, Pavan e Margarete pelas horas boas e risadas em congressos.*

*À Samara pela ajuda na ficha catalográfica e ao Raphael Citon pela grande ajuda e paciência com a formatação.*

*Aos meus colegas de trabalho que me incentivaram com palavras, abraços, conversas e material emprestado. Em especial Isolda, Elaine Vogado, Wellington, Cíntia, Oldinê, Ana Paula, Isaura, Ana Carolina, Cristiane Almeida, Antônio, Léa, Marisa, Jane, Ivo e Tauana.*

*Aos amigos Gerson e Juscelino pelo incentivo e exemplo de pesquisadores conscientes.*

*Aos participantes da pesquisa, José e Maria, pelo profissionalismo demonstrado e pela disponibilidade em me atender a qualquer hora.*

*À queridíssima amiga, Júlia, por TUDO o que fez por mim durante esses dois anos. Pelo exemplo de serenidade, pelas conversas, ajuda na edição do texto, dicas inestimáveis e por acalmar meu passo e arrogância.*

*Aos meus lindos e inteligentes filhos, Paula, Renato e Luíza, cuja independência emocional me permitiu dedicar mais tempo ao texto. Obrigada pelas demonstrações de orgulho.*

*Ao meu marido Maurício pelo incentivo e exemplo de estudante aplicado.*

*Ao Alto pela Inspiração, Força e Proteção.*

*Aprender Línguas deveria ser algo natural, um fato usual da vida humana em sociedade, mas na realidade algo se passou ao longo da história do ensino de línguas que tornou o esforço de incerto sucesso...*

*Almeida Filho (2011)*

## RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, tem por objetivo investigar as características da avaliação da aprendizagem de professores do curso Específico de Inglês de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. Esse curso é assim chamado porque prevê objetivos diferentes do curso regular e tem um currículo especificamente desenhado para alunos do Ensino Médio. A pesquisa se realiza de acordo com as novas tendências educacionais para o ensino de línguas e em consonância com o percurso histórico que seguiu a avaliação em LE desde a terceira década do século XX. Considerando a importância que a avaliação e a “testagem” exercem no ensino e na aprendizagem de línguas, este estudo se justifica pela intenção de provocar discussões e reflexões sobre a forma pela qual avaliamos nossos alunos o que diretamente influencia na forma como ensinamos e a aprendizagem dos nossos alunos. Trata-se de um estudo de caso com análise documental, cujos participantes foram dois professores e a coordenadora do curso supracitado. Os instrumentos para coleta dos registros utilizados foram questionários, entrevistas, narrativas, e observação com gravação de aulas. A análise de dados busca discutir as características da avaliação dos professores participantes evidenciadas pelas entrevistas e pelas gravações em áudio das aulas. Além disso, procura situar essa avaliação em um período histórico distinto de acordo com essas características. Os resultados indicam que a avaliação dos professores pesquisados apresenta fortes características do período audiolingual e algumas do período chamado tradicional.

**Palavras chave:** avaliação; história da avaliação; ensino e aprendizagem de LE.



## ABSTRACT

This qualitative study aims at investigating the characteristics of in language learning assessment in a course called *Específico* in a public language school in Distrito Federal, Brazil. This course is named *Específico* because its syllabus, which is specifically designed for high school students, has goals that differ from the regular course syllabus. The research is carried out in accordance with the new educational trends in the teaching of languages and in line with historical path that followed evaluation in foreign languages since the beginning of the twentieth century. Considering the influence of evaluation and “testing” on language teaching and learning, this study is justified by the intention to provoke discussion and reflection on how we assess our students, which directly influences the way we teach as well as our students learning. It is a historical survey and an exploratory case study with document analysis, in which participants were two teachers and the coordinator of the course above mentioned. Data were collected by means of questionnaires, interviews, narratives, e-mail, class recording and class observation. The data analysis aims at discussing the characteristics of the assessment practice of the participants evidenced by the interviews and audio recordings of classes. Also seeks to place this assessment on a distinct historical period according to the characteristics. The results indicate that the evaluation of teachers surveyed has strong audiolingual period features and some of the period called traditional.

**Key-words:** assessment; language assessment history; foreign language learning and teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - <i>Comparação entre a avaliação padronizada e a avaliação alternativa</i> .....	35
<b>QUADRO 2</b> - <i>Modelo de questionário para avaliação</i> .....	39
<b>QUADRO 3</b> - <i>Síntese das aulas observadas da professora participante Maria</i> .....	76
<b>QUADRO 4</b> - <i>Item 4 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3)</i> .....	95
<b>QUADRO 5</b> - <i>Item 1 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3)</i> .....	96
<b>QUADRO 6</b> - <i>Item 6 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3)</i> .....	97
<b>QUADRO 7</b> - <i>Item do Segundo teste escrito do nível (E1) pesquisado de José (ANEXO 2)</i> .....	102
<b>QUADRO 8</b> - <i>Item do segundo teste escrito- E1 (ANEXO 2)</i> .....	120
<b>QUADRO 9</b> - <i>Item do segundo teste escrito- E1 (ANEXO 2)</i> .....	126

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – <i>Questão de modelo de prova de linguagem</i> .....	98
<b>FIGURA 2</b> – <i>Quiz - teste aplicado</i> .....	124
<b>FIGURA 3</b> – <i>Questão de modelo de prova de linguagem</i> .....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- CC** - Competência Comunicativa
- CILs** - Centro Interescolar de Línguas
- EALin** - Ensino e Aquisição de Línguas
- ENEM** - Exame Nacional de Ensino Médio
- HELB** - História do Ensino de Línguas no Brasil
- L2** - Segunda Língua
- LA** - Linguística Aplicada
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LE** - Língua Estrangeira
- OCEM** - Operações Curriculares para o Ensino Médio
- OGEL** - Operação Global de Ensino de Línguas
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- SE** - Secretaria de Educação

**CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO** (baseado em MARCUSCHI, 2003)

<b>[...]</b>	Supressão de trechos
<b>(.)</b>	Pausa
<b>-</b>	Interrupção abrupta de fala
<b>MAIÚSCULAS</b>	Entoação enfática
<b>:: ou mais :::</b>	Prolongamento de vogal ou consoante
<b>?</b>	Interrogação
<b>!</b>	Fáticos e interjeições
<b>((minúsculas))</b>	Comentários da pesquisadora
<b>Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum</b>	Pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção
<b>“ ”</b>	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
<b>[ [ ] ]</b>	Falas simultâneas
<b>(*)</b>	Uma palavra incompreensível
<b>(**)</b>	Mais de uma palavra incompreensível
<b>(****)</b>	Trecho incompreensível
<b><i>Itálico</i></b>	Palavras em inglês ou outra língua estrangeira.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Objetivos da pesquisa .....	10
1.2 Organização da dissertação .....	10
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
2.1 O início do período científico no ensino de línguas e suas repercussões no Brasil .....	12
2.2 Os testes .....	14
2.3 O audiolingualismo estruturalista e os testes no Brasil .....	20
2.4 Novas noções de ensino e avaliação .....	24
2.5 A avaliação como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia do aluno .....	32
2.6 Obstáculos para uma avaliação com intenção formativa .....	40
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	47
3.1 A pesquisa qualitativa .....	48
3.1.1 A pesquisa histórica .....	48
3.1.2 O estudo de caso .....	50
3.2 A coleta dos fatos ou registros e os instrumentos de geração de dados .....	52
3.2.1 A análise documental .....	53
3.2.2 Os questionários .....	54
3.2.3 Entrevista .....	55
3.2.4 A narrativa .....	55
3.2.5 Observações de aulas com notas de campo .....	56
3.3 O contexto e os participantes da pesquisa .....	58
3.4 Procedimentos para análise de dados .....	62
<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	66
4.1 As diretrizes documentais, a coordenação, a avaliação na escola e a dos professores .....	67
4.2 A avaliação de Maria .....	76
4.2.1 O significado/função da avaliação por Maria .....	76
4.2.2 A avaliação como instrumento para a formação do aluno .....	81
4.2.3 A influência dos testes na aula de Maria .....	92
4.3 A avaliação de José .....	102
4.3.1 Noção do significado / função da avaliação para o prof. José .....	102
4.3.2 A avaliação como instrumento para o desenvolvimento intelectual do aluno .....	107
4.3.3 A influência dos testes nas aulas de José .....	117
4.4 Discussão dos resultados .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	134
Limitações da pesquisa e sugestões para novos estudos .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>APÊNDICES</b> .....	150
<b>ANEXOS</b> .....	161

## INTRODUÇÃO

Com a intensa expansão da educação nos últimos anos, a escola viu-se como um lugar para todos que requer novas idéias, novas formas e contextos de aprendizagem, principalmente ligados às novas tecnologias. Intensificaram-se, portanto, os debates e pesquisas sobre a melhoria da educação básica.

As novas tendências educacionais sugerem a formação de um novo perfil do educando que deve deixar o ensino médio. Esse aluno deve receber uma formação geral que o capacite a dar continuidade à vida acadêmica, que o torne apto não só para atuar no mercado de trabalho, mas também para a atuação autônoma de sujeito na vida social com conhecimentos suficientes para encarar a resolução de problemas apresentados pela realidade social complexa que o novo século nos apresenta.

Todos esses desafios impõem um padrão mais elevado para a escolaridade básica como comenta o documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2001) do que ainda podemos garantir nesse período em que vivemos. Assim, para alguns educadores, esse cenário é um estímulo para buscar novos projetos pedagógicos. Para outros é motivo para se agarrarem a um continuísmo de velhas práticas as quais não se ajustam a essa nova realidade.

Nesse contexto, a escola se torna um lugar de contradições que tem enfrentado dificuldades em cumprir seu principal objetivo que é educar por meio do conhecimento adquirido e da preparação cultural, científica e profissional para a

inserção do educando em uma sociedade que se “deseja democrática” (LIBÂNEO, 2011, p.75).

É comum entre educadores ouvirmos o refrão: estamos envolvidos em um *sistema* que não nos permite mudar. Essas afirmações ampliam ainda mais a distância entre o que acontece na sala de aula e as pesquisas acadêmicas que poderiam auxiliar a melhoria da aprendizagem dos alunos e do trabalho dos professores. A falta de profissionais e intelectuais da Educação, que acreditem que são agentes das mudanças, deixa na mão de burocratas e dos partidos políticos o que é concernente a esses profissionais.

Um esforço no sentido de enfrentarmos essas contradições poderia se traduzir no contato constante com as pesquisas recentes que apontam para novas formas de enxergar e exercer a educação. Na área de ensino e aprendizagem de línguas (EALin), a disciplina Linguística Aplicada (LA) tem cumprido o seu papel no desenvolvimento de estudos que buscam apoiar o professor na sua tarefa complexa de ensinar LE. Pesquisas importantes que nasceram no seio dessa disciplina nos convidam a operar de forma pensada e nos oferecem os subsídios de que necessitamos para investir em estratégias menos tradicionais de ensinar.

Entretanto ainda há que se buscar meios para que a distância entre a pesquisa acadêmica e as ações na sala de aula seja diminuída. Tanto do lado da escola quanto do lado da universidade, medidas são necessárias para estreitar os laços. Da parte do professor espera-se que ele busque, da melhor forma possível, agir buscando orientações pedagógicas que realmente possam ajudar o aluno a aprender.



Se o intento é realmente investir na progressão do aluno (HADJI, 2001, p.10) e buscar orientá-lo para que ele próprio possa situar sua aprendizagem para progredir, cabe a nós compreender quais pressupostos estão ou são subjacentes ao agir educativo para que cheguemos a uma opção consciente de todas as dimensões relacionadas ao processo educacional para se obter um conhecimento mais realista acerca do aluno (FRANCO, 2010, p.15) e da sua forma de aprender. Esse conhecimento nos possibilitará tomar uma posição responsável e ética em relação a esse o que pode nos ajudar “no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 1996, p. 15).

A língua no século XXI passa a ser vista, por alguns profissionais e teóricos, como um veículo que transcende as barreiras geográficas e culturais e se torna ferramenta que fornece as habilidades necessárias para as conexões culturais as quais o aluno desse século necessita. Dessa forma, na educação em língua, o foco não deveria ser somente na gramática, na memorização e na repetição interminável de frases e conceitos (EATON, 2010, *passim*). Para chegar a essa realidade desejada é crucial que busquemos novas *compreensões vivenciadas* (grifo do autor) da abordagem de aprender e da abordagem<sup>1</sup> de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 13).

No que concerne à avaliação, a abordagem de ensinar do professor também se traduz no seu modo de avaliar. A função da avaliação anda (ou pelo menos deveria andar) de mãos dadas com o que o professor/avaliador acredita ser importante para o desenvolvimento do seu aluno, ou seja, ele avalia (ou deveria

---

<sup>1</sup> Almeida filho (2007, p.21) define abordagem como uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações; é o que faz o professor ensinar como ensina. Equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma LE.

avaliar) de acordo com a sua concepção do que seja aprender ou ensinar uma língua.

Quando o professor entende e explica essa concepção (ALMEIDA FILHO, 2007, p.21), com sua competência aplicada<sup>2</sup> e define e assume sua abordagem de ensinar (*idem*, p.11) então ele se torna capaz de estabelecer objetivos e metas que deseja alcançar dentro dessas convicções. É necessário que o professor assuma um posicionamento claro e explícito como primeiro passo para “orientar a sua prática pedagógica” (LUCKESI, 1995, p.42), nesse caso avaliar.

Dentre os planos de reestruturação e mudança necessários à melhoria da educação, a avaliação ocupa um lugar privilegiado porque ela se insere no cenário da crise da educação como um mecanismo diretamente relacionado à busca da aprendizagem. Estudos como os de Xavier (1999); Scaramucci (1999); Shepard (2000); Rolim 2004; Pessoa (2004); Cunha (2006); Hoffmann, (2008); Moretto (2010); Luckesi (2011), entre outros, muito importantes dentro e fora da LA preconizam a necessidade de muitas reflexões ainda sobre como realmente se dá a atividade avaliativa na sala de aula.

A partir do momento que reconhecemos a avaliação como parte integrante do ensino e aprendizagem, torna-se relevante investigar o lugar desses estudos no ensino de línguas e onde essas pesquisas se colocam na visão do professor e na sua forma de avaliar.

A avaliação como um processo negociado deve valer como instrumento para desenvolver aprendentes<sup>3</sup> capazes de se conscientizar da importância do seu papel

---

<sup>2</sup> A competência aplicada segundo Almeida Filho (2007, p. 21) é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente podendo explicar porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

<sup>3</sup> As palavras aprendentes, aprendizes, alunos, estudantes e educandos são usados com o mesmo sentido nesse estudo. Com o significado daquele que se coloca na posição de ou que se esforça para aprender.

no processo de adquirir uma nova língua. Quando a avaliação assume outras características que não só a de aplicar testes, ela se torna um instrumento que encoraja os aprendizes a compartilhar responsabilidades e os torna capazes de avaliar sua própria capacidade no desempenho de várias tarefas (McNAMARA, 2000, p.7)<sup>4</sup>.

Mas ele só será capaz dessa façanha quando o professor permitir e ceder lugar. Uma observação mais atenta na sala de aula revela que há alunos que assistem a aulas, duas vezes por semana, sem terem a menor ideia do que fazem lá dentro. Há uma aparente cegueira sobre como as ações se desenvolvem e o que vemos são alunos que lembram títeres comandados por cordões de direcionamento ligados ao professor. “O professor por sua vez repete práticas sacralizadas e formas ritualizadas de agir para justificar práticas rotineiras de avaliação” (MÉNDEZ, 2002, p.38).

Formas tradicionais de avaliar, testes com papel e caneta que visam à manipulação de formas descontextualizadas, critérios puramente gramaticais sob a orientação dos quais se seleciona e organiza o conteúdo dos cursos (gramática e vocabulário travestidos em 'situações' e 'funções') (ALMEIDA FILHO, 1987, p. 35) há muito tempo deixaram de atender as necessidades de aprendizagem que se apresentam nessa nova escola do trabalho em equipe, da aprendizagem cooperativa, crítica e autônoma (MENDÉZ, 2002, p.38) que faz parte do desejo refletido no discurso da nossa classe. Ensinar línguas nesse cenário busca professores dispostos a acolher e preparados para a investigação contínua da

---

<sup>4</sup> Tradução livre e modificada de “learners may be encouraged to share in the responsibility for assessment, and be trained to evaluate their own capacities in performance in range of settings [...]”. A palavra *trained* foi tirada propositalmente da tradução porque não acredito que os alunos sejam treinados, mas que eles desenvolvem essa capacidade quando as atividades avaliativas são realizadas continuamente, em sala de aula, com a participação de todos.

dinâmica da própria ação pedagógica (DALBEN, 2011, p.72). Para isso devemos assumir uma posição de quem aprende sempre e de novo para criar e experimentar novas formas de ensinar.

A avaliação deve ser vista como parte integrante da operação<sup>5</sup> de se ensinar e aprender uma língua porque perpassa todo o processo. Shepard (2000) adverte para o fato de que professores, ao longo dos anos, vêm modelando a atividade instrucional conforme o formato e o conteúdo de testes padronizados, ignorando e reduzindo a complexidade e atenção que o currículo merece. Almeida Filho, em 1987, já denunciava que ensinar uma língua (estrangeira) era quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático (p.34). Mais de 20 anos depois, ainda é comum a formulação de testes copiados de livros didáticos, os quais exercem um efeito nas aulas de professores que se flagram preparando alunos para fazerem esses testes.

A excessiva dependência do livro didático e de suas receitas nos leva a abdicarmos da nossa autonomia, criatividade e capacidade de educar por meio das línguas e nos torna vítimas de equívocos sobre pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, daí contribuímos para que o processo e o produto do ensino resultem pobres e desestimuladores (ALMEIDA FILHO, 1987).

Obedecemos, dessa forma, à inércia do costume (MENDÉZ,2002) e sem refletir, damos muita importância ao certificado ou à nota em detrimento da aprendizagem. Esse comportamento automático ata as mãos de professores que querem transformar a escola em um lugar de desenvolvimento de conhecimentos e instrumentaliza aqueles que se interessam somente pelo resultado, que, não poucas

---

<sup>5</sup> Vide Almeida Filho (1993, p.17), para Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL).

vezes, é mascarado pela ineficiência de algumas formas de avaliação e mostra somente que os alunos foram capazes de memorizar e reproduzir amostras de língua, mas não diz nada sobre a capacidade desses alunos de se comunicarem nessa língua.

Entrementes a todas as transformações supracitadas a avaliação se destaca como objeto de estudo que traz à tona problemas escolares porque é consenso que as práticas avaliativas exercem influência no desenvolvimento da aprendizagem ou podem causar problemas a ela (SCARAMUCCI, 1998), dependendo da forma que é conduzida na sala de aula.

Mas então por que é relevante mais um estudo relacionado a este tema? A primeira justificativa vem de Aróstegui (2006, p.471), que, referindo-se à pesquisa histórica (uma das fases metodológicas deste estudo), afirma que há campos temáticos que são espaços de novas pesquisas sobre velhos problemas que aparecem agora como não resolvidos adequadamente, sobre os quais se volta muitas vezes com novos instrumentos, método ou novas informações. Trazendo suas palavras para esse tema, considero que a avaliação ainda apresenta questões que permanecem sem tratamento. A constante reinvestigação da periferia e do contexto de tais questões é sempre fundamental.

Outra justificativa vem da inquietação em saber que mesmo diante de tantos fatos evidenciados por pesquisas que mostram que as formas chamadas tradicionais de avaliar não se prestam mais às novas concepções do que seja aprender e ensinar línguas, ainda não assumimos uma posição consciente e honesta da nossa abordagem de avaliar. Cunha (2006, p.61-64) lembra que se sobressai um discurso crítico e cheio de termos “didaticamente corretos” que se mostra eloquente, mas que

o que faz é provocar frustrações porque ele ainda não provoca mudanças necessárias na prática de sala de aula.

Pesquisas nessa área ainda são necessárias para motivar a reflexão séria sobre o que fazemos (e, nesse caso, como e por que avaliamos), para nos livrar do automatismo, sempre repetindo os mesmos atos sem nos indagar o sentido do que fazemos e se o que fazemos ajuda o aluno a aprender o que é, sem dúvida, o objetivo maior da nossa prática como professores e, portanto avaliadores de aprendizagem.

O propósito deste estudo, portanto, é, além de discutir estudos recentes sobre avaliação, buscar, também na história do ensino de línguas, subsídios teóricos que vão nos proporcionar um entendimento dos pressupostos que influenciaram e influenciam as formas avaliativas atuais, bem como mostrar que a avaliação pode se tornar um processo consciente, renovado, parte integrante das ações de ensinar e aprender línguas, que cumpre o seu papel de estar a serviço da aprendizagem. E que intenta muito mais do que somente testar o aluno em habilidades mínimas; pelo contrário, a avaliação pode ser uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a continuar aprendendo.

Busco, então, apresentar a avaliação como um instrumento que seja utilizado com o objetivo de melhorar aprendizagem e que aparentemente está subestimado na sala de aula. Rever e repensar como se pratica a avaliação da aprendizagem de LE pode nos levar a entender por que o ensino contemporâneo tem fracassado em promover a aprendizagem/aquisição<sup>6</sup> de línguas. Da mesma forma, torna-se

---

<sup>6</sup> Os termos aprendizagem e aquisição vão ser usados neste trabalho com o mesmo significado.

necessário investigar as características da avaliação que promove estudantes que não atingem o desempenho necessário e satisfatório na língua pretendida.

A avaliação pode ser usada como um mecanismo que vai além da dependência da província de especialistas (McNAMARA, 2000) que contribui para a aprendizagem no sentido de ter uma função formativa. A minha intenção é contribuir para a reflexão dos professores e da minha própria<sup>7</sup> e fornecer subsídios para, possivelmente, promover projetos que tornem a avaliação, nessa escola e em outras, um processo mais dinâmico e completo que contemplem funções maiores do que a classificação.

Em vista do amplo campo de investigação que é a avaliação, carece esclarecer que a presente pesquisa somente comporta a avaliação de rendimento que aqui será chamada de avaliação da aprendizagem.

Por vezes, o texto que se segue, no qual procuro descrever a avaliação como vem sendo praticada na sua trajetória histórica, pode apresentar momentos onde a aplicação de testes recebe críticas duras, como se esse instrumento só fosse visto por mim como negativo. Cabe aqui explicar, que o teste pode ter funções positivas de acordo com os objetivos que são empregados. Porém, quando se trata da avaliação de desempenho, devemos buscar instrumentos alternativos para enriquecer a atividade avaliativa e torná-la mais significativa.

---

<sup>7</sup> Eu também faço parte do quadro de professores da instituição pesquisada.

## 1.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar o processo avaliativo dos professores da escola pesquisada para entender quais pressupostos teóricos, formados ao longo da trajetória da avaliação, no século XX, influenciam os professores na sua maneira de avaliar.

Os objetivos específicos são:

- Compreender como se caracteriza a avaliação dos professores pesquisados de acordo com as teorias sobre avaliação usadas nesta pesquisa;
- Buscar na história do ensino de línguas subsídios que favoreçam a caracterização da avaliação dos professores pesquisados.

Para isso recorro às seguintes perguntas:

- Como se caracteriza o processo de avaliação da aprendizagem de LE (inglês) de professores do curso Específico em um centro de línguas público do Distrito Federal?
- Quais pressupostos teóricos, construídos ao longo da história da avaliação, orientam ou explicam a forma de avaliar desses professores?

## 1.2 Organização da dissertação

Nesta introdução apresentei a justificativa e o propósito do estudo, procurando mostrar seus objetivos.



No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica que está interessada em fazer uma retrospectiva histórica da avaliação em LE, para tentar caracterizar como ela acontece hoje, bem como as novas tendências nesse campo, além de discutir os obstáculos que essas inovações enfrentam. Nesse capítulo é elaborada uma síntese das teorias sobre avaliação que respaldam os objetivos desse trabalho. Primeiro, apresento uma retrospectiva das teorias em avaliação de LE dentro e fora do Brasil, depois destaco as novas tendências para esse campo nesses dois contextos e, em seguida, aponto teóricos que pesquisam sobre os obstáculos para a implantação de um fazer avaliativo mais democrático e refletido que realmente se preocupa com a aprendizagem do aluno.

O terceiro capítulo da dissertação apresenta a metodologia empregada para a condução da pesquisa de natureza aplicada.

No quarto capítulo, apresento e discuto a análise dos dados coletados para essa pesquisa. Por fim, nas considerações finais, volto às perguntas de pesquisa e exponho as sugestões e limitações da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eu suspeito que seja a nossa falta de conhecimento e senso histórico que nos condena a continuamente redescobrir a roda.

Spolsky (2007, p.14)

Esse capítulo procura abordar o conceito de avaliação e suas características de acordo com a forma como vem sendo conduzida pelas evidências dos estudos nessa área. Uma retrospectiva da avaliação através dos tempos desde o início do século passado pode nos dar uma noção da evolução desse processo na AELin. A busca por clarear a compreensão dos conceitos teóricos sobre a avaliação que estão inseridos na história da Educação pode aos poucos nos libertar da prisão de modelos ultrapassados que não condizem com as orientações contemporâneas de como se ensina ou se avalia a aquisição/aprendizagem de línguas, com a esperança de desvendar os porquês de ainda replicarmos condutas da pedagogia tradicional.

### **2.1 O início do período científico no ensino de línguas e suas repercussões no Brasil**

É surpreendente dizer que somente no período republicano iniciou-se uma organização no sistema nacional educativo brasileiro, embora “ainda se observasse uma improvisação ineficiente nas tentativas de solução para os problemas graves existentes” (RIBEIRO, 1979, p.78). O Brasil já começava a despertar para o seu atraso e sua dependência das “teorias importadas” (*idem*) das outras nações desenvolvidas, mas o problema do analfabetismo persistia e descontentamento com

a educação elitista ainda era evidente. O governo se mostrava omissos deixando o ensino primário a cargo dos estados, os quais pouco podiam fazer por si mesmos.

O ensino secundário consistia em preparação para exames para o ingresso no ensino superior. Nos anos 30 surgiram reformas que marcaram profundas transformações na educação brasileira. Segundo Piletti e Pilletti, (2003, p. 158), os ideais republicanos mostravam a necessidade da construção de um novo Brasil que favorecesse a convivência social, promovesse o progresso econômico e a independência cultural. Segundo esses autores a constituição de 1934 garantiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau e a educação como direito de todos. Alguns “educadores preocupados” com a educação participavam de debates e discussões que propunham instaurar um sistema nacional integrado de educação (cf. PILETTI e PILLETTI, 2003 p.165-167; RIBEIRO, 1979, p. 101).

Para situar a avaliação em LE em um crescendo mais ou menos cronológico, começo com o final do século XIX, quando os Estados Unidos ainda assistiam ao que Spolsky (1978) chamou de período pré-científico (ou tradicional<sup>8</sup>) e vou intercalando no texto a influência que esses períodos foram exercendo no Brasil, pelo que os estudos encontrados me permitiram interpretar.

Nessa época supracitada, a avaliação em língua estrangeira era feita sem nenhuma preocupação com questões estatísticas e sem noções de objetividade e confiabilidade<sup>9</sup>, ou seja, era baseada no julgamento do professor (SPOLSKY 1978, p.v). O formalismo gramatical do método de ensino se refletia na avaliação que

---

<sup>8</sup> Schmidt (1958, p.229), Anísio Teixeira (1969, p.27) e Chagas (1967, p. 447) usam o termo tradicional para se referir ao que Spolsky (1978) chama de pré-científico.

<sup>9</sup> Brown e Abeywickrama (2010, p.27) afirmam que a confiabilidade de um teste está no fato de ele ser coerente e confiável, dar direcionamentos claros quanto à avaliação e pontuação e ter categorias uniformes e conter itens/ tarefas que não sejam ambíguas.

seguia os mesmos pressupostos. Sobre esse período, Schmidt (1958)<sup>10</sup> e Chagas (1967) também fazem considerações de forma crítica, o que sugere que em meados do século XX ainda se praticava esse tipo de avaliação no Brasil. Não é surpresa porque Spolsky, em 1978, também menciona essa influência em muitas partes do mundo.

As principais características da avaliação tradicional, que segundo Barnwell, (1996, p.2) “atendia a objetivos literários e filológicos do seu tempo”, eram a tradução de trechos de uma língua para outra e questões explícitas de gramática. Era também patente a influência do estudo das línguas clássicas. As principais críticas a esse período são relacionadas à subjetividade e à artificialidade. Esperava-se que o estudante soubesse “sobre a língua ao invés da língua” (*idem* p.4). As provas abrangiam poucos aspectos do programa lecionado, escolhidos por sorteio. O mestre escolhia os assuntos mais complexos por acreditar que quem domina o que é “difícil, logicamente há de dominar o que é fácil” (CHAGAS, 1967, p.447).

## 2.2 Os testes

Mais tarde, no início do século XX, nos Estados Unidos, surge o interesse pela avaliação em língua sob a influência do movimento de “medidas de diferenças humanas”. Barnwell (1996, p.9) anuncia que em 1904, Thorndike publica *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*, o primeiro livro dedicado ao tópico de medidas educacionais e psicológicas, porém esse movimento veio a se firmar somente alguns anos mais tarde, em 1920. A trajetória da avaliação

---

<sup>10</sup> Segundo Chagas (1967, p. 117) a primeira edição data de 1935.

brasileira deixa entrever que, um pouco mais tarde, esse autor vai exercer uma grande influência nas abordagens avaliativas no Brasil (cf. ALVES, 1934, p.vii).

Durante a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de classificar os recrutas por talentos para colocação em serviço fez o movimento de avaliação em LE crescer. As forças armadas estadunidenses procuraram examinadores da Psicologia que criaram os testes Alpha e Beta (ALVES, 1934, p. 32-43). Frederick Kelly, então, inventou os testes de múltipla escolha que permitiam testar grupos de pessoas para colocação de acordo com a necessidade e podiam ser facilmente corrigidos.

Esse período, classificado por Spolsky (1978) de psicométrico-estruturalista, foi marcado pela influência da psicometria, havendo uma invasão de especialistas no campo avaliacional, os quais viam a avaliação unicamente como testagem, cujas características eram objetividade, confiabilidade e cientificidade. No Brasil, em 1935, nota-se, no texto de Schmidt, a influência desse tipo de avaliação. Embora não defendesse somente um instrumento, ela afirmava que o teste objetivo seria uma reação contra o julgamento puramente subjetivo do exame tradicional.

Nessa mesma época Leão (1935, p. 261-262) registra que fica instituído o Método Direto no colégio Pedro II e em outros estabelecimentos de ensino secundário. Por esse método a língua seria ensinada na LE que se desejava ensinar.

Paralelamente como assinala Azevedo (1958, p.167) as evoluções da vida econômica e as agitações das ideias que vinham dos Estados Unidos e da Europa, acarretaram transformações das mentalidades, criando uma atmosfera revolucionária nos grandes centros urbanos. Essa atmosfera foi terreno fértil para a germinação das ideias que culminaram na revolução de 1930. Nas palavras do

autor, essa revolução, embora não trouxesse um programa político definido de ação cultural e escolar, devido a divergências políticas dos seus próprios desencadeadores, “foi responsável por uma rápida mudança social e pela desintegração de costumes tradicionais, criando uma consciência educacional” (idem, p.168).

Destaca-se, também, nessa época o trabalho de Cecília Meireles que, como escritora da *Página da Educação*, a usou para defender o movimento educacional chamado Nova Escola, o qual lutava contra a influência da igreja na educação brasileira. Esse movimento defendia a educação como um meio para ajudar o homem o homem a se livrar dos preconceitos raciais, econômicos, éticos e religiosos, (LAMEGO, 1996). Lamego (1996) relata que Cecília Meireles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo trabalharam em favor da Revolução de Vargas e depois se decepcionaram com o governo porque esse não cumpriu as promessas para a educação. A proposta era criar uma educação moderna e eficiente. Surgiu então, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reclamava uma reforma social que buscasse a melhora da educação, reivindicando a educação como direito de todos.

Não obstante a grande importância da reforma e do movimento supracitados para o ensino superior (AZEVEDO, 1958, p.169), Chagas (1967, p.111) registra que, no ensino de línguas, muito pouco pôde ser realmente posto em prática devido ao número insuficiente de horas destinado ao ensino dos idiomas modernos e à falta de formação linguística dos professores brasileiros. Assim mesmo, assinala que as transformações desse período permitiram um progresso em relação às ideias de épocas anteriores.

Porém, como acontecia com a educação em geral, no ensino de línguas, segundo Leffa (1999), também se repetia o costume de copiar o que se estava fazendo lá fora, com algumas décadas de atraso, mas sem efetivamente se adaptar à realidade brasileira. Por falta de diretrizes efetivas para a avaliação de LE (o que ainda ocorre até hoje), o percurso avaliativo brasileiro seguiu semelhante — mas não tão marcadamente ordenado, como vemos na literatura estrangeira — ao que acontecia fora do Brasil, seguindo escolas e linhas de pensamento da educação estrangeira.

Schmidt (1958), por exemplo, deixa transparecer a influência estadunidense na sua defesa do método científico para o ensino de línguas, na tentativa de objetivar o que considerava “doutrinas tradicionais (...) que são mero fruto de opiniões subjetivas cujos critérios sabemos ser falhos e insuficientes” (*idem*, p.8). Para a avaliação, um capítulo inteiro é dedicado em seu livro, no qual é clara a defesa dos testes objetivos e padronizados (p.232). Nessa mesma década, Isaías Alves (1934), também sob a influência estadunidense, escreve o livro *Os testes e a Reorganização Escolar* com prefácio de Anísio Teixeira, que defendia “o esforço de tornar a educação uma ciência objetiva e tão exata quanto possível” (TEIXEIRA, prefácio a ALVES, 1934, p.vi).

Em meio a esse torvelinho de idéias, talvez em vozes isoladas, de reorganizar a escola através da aplicação de testes, surge, em 1942, a reforma Capanema, que registra um avanço maior do ensino de línguas. O número de horas foi aumentado e a instrução era para que continuasse a ser usado o método direto, embora Chagas (1967, p.117) afirme que já houvesse uma tendência para o método científico. Chagas (op. cit.) considera as instruções dessa reforma para o ensino das línguas

vivas avançadas. Os objetivos incluíam (1) objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender oralmente e falar), (2) educativos (preparar o aluno mentalmente para o desenvolvimento de hábitos de observação e reflexão) e (3) culturais.

Mas Chagas (1967) novamente completa que, durante os vinte anos de vigência da reforma, pouco da proposta foi realmente implantada. Segundo o autor, o ensino de línguas ainda acontecia por meio de leitura, gramática e tradução por causa do despreparo de muitos professores, o que, de certo modo, ainda acontece em inúmeras escolas brasileiras.

Enquanto isso, intensificam-se, no Brasil, as defesas dos testes. Para Alves (1934, *passim*) é a execução de testes com os quais se poderiam organizar mais higienicamente as classes escolares era uma idéia perfeita para melhorar a educação. Teixeira (prefácio a ALVES, 1934, p.vi) em defesa dessa forma de avaliação como medida, sublinhava que

sempre, por meio de *juízos*, de *opiniões* e de *notas* (grifos do autor), tentamos essas medidas. Mas, (sic) o estudo dessas opiniões e juízos e notas revelou tal insegurança e subjetivismo, que construir sobre eles alguma coisa era absolutamente precário e fútil (sic).

Os juízos e opiniões expressos pelo texto supracitado referem-se à forma de avaliar tradicional que, segundo o autor, era feita “no regime de adivinhação e da opinião individual”. Alguns anos mais tarde, Chagas (1967) observava que a onda dos testes objetivos, que encontrara terreno fértil na nossa educação e, segundo ele, que surgiram para evitar diferentes critérios de correção, fez exatamente o contrário: “reduziu todos os examinandos ao denominador comum de certa média abstrata que nivela os bons e maus alunos pela bitola estreita dos medíocres” (Chagas, 1967, p.464).



Para ser justa com a história, é importante relatar aqui que, embora Teixeira (prefácio a ALVES, 1934, p.vi) defendesse a aplicação de testes para organizar melhor a educação, esse autor advertia dos perigos de se seguir os apologistas em excesso conforme veremos na citação a seguir. Já naquela época salientava que havia perigos de se usar as “escalas de idade e de grau escolar como o *ideal* a atingir” (grifo do autor). Em suas palavras as escalas não marcam o progresso máximo, mas o mínimo. Ele afirma que

a escola ou educador que os toma, mesmo como satisfatórios, está marcando para o seu trabalho um alvo muito *alguém* (grifo do autor) do que poderá ser atingido. Daí o receio de que os testes, com as suas “normas de progresso” reduzam o nível escolar (TEIXEIRA, prefácio a ALVES 1934, p.xi)

O receio do uso indiscriminado de testes sem planejamento, expresso pelo autor, veio a ser confirmado por ele mesmo (TEIXEIRA 1969, p.26) quando relata que a segunda parte da revolução de 1930, foi marcada por um espírito defensivo que interrompeu o ímpeto renovador da primeira parte dessa revolução.

A escola primária transformou-se em *má escola* de ler e escrever (...). A escola secundária multiplicou-se quase diríamos ao infinito. Como escola de *passar de uma classe social para outra*, fez-se a “escola brasileira”. (...) não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e exames. Fêz crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados “*de acordo com o programa*” e reentronizou o *passar no exame* como finalidade suprema e única tortura, meio jocosa meio trágica que é o nosso atual ensino secundário (TEIXEIRA, 1969, p.27) (grifos do autor).

Se as reformas dos anos 20 revelavam uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica, nas palavras de Ribeiro, (1979, p.77), as “ideias novas” que surgiram na década de 30, foram produto de um transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade, porque o que parecia

ser a orientação adequada para países industrializados (idem, p.115) não satisfazia às necessidades educacionais internas do Brasil.

### **2.3 O audiolingualismo estruturalista e os testes no Brasil**

Foi estabelecido nessa época o pressuposto condutivista. O teste, que normalmente levava somente uma hora para ser respondido, poderia ser um instrumento suficientemente confiável para atestar o conhecimento que o aluno tinha adquirido durante todo ano e verificar os problemas lingüísticos que levariam ao “controle” da língua em si. Isso poderia ser feito com a comparação das estruturas do candidato com as estruturas da língua nativa (cf. LADO, 1961, p.24). Assim cresceu a confusão entre avaliar e aplicar testes.

Nos anos 50, década da criação da LA, nos Estados Unidos algumas pesquisas mostraram que as salas numerosas eram obstáculos para se desenvolver a habilidade oral, o que era agravado pelo baixo nível de oralidade dos professores, que eram produto da ênfase na leitura vivida nos anos 1930 e 1940 (BARNWELL, 1996, p.89). Essa constatação fez crescer pesquisas para se desenvolverem testes orais de recepção e produção. Em 1951 foi elaborado o primeiro teste de compreensão de linguagem oral que era dado todo em francês, inclusive as instruções. Foram estabelecidas escalas de proficiência para avaliar professores, entre as quais o superior o mais elevado, era aproximado ao de um falante nativo (idem, p.90-93).

Surgiu, assim, o audiolingualismo. Cresceram ideias comportamentalistas “de acúmulo de conhecimento, aprendizagem sequenciada e hierarquizada, ensino e

aprendizagem linear, aprendizagem equivalente e motivação externa baseada no estímulo-resposta” (SHEPARD, 2000, p.5).

Embora pesquisas nos próprios Estados Unidos já tivessem mostrado que o audiolingualismo não produzia resultados melhores do que *os métodos tradicionais* (BARNWELL, op. cit.p. 97), o Brasil foi absorvendo todas essas idéias. Almeida Filho (1993, p.47) confirma afirmando que, nos anos 60 e 70,

o ensino indutivo (em tese) que servia para o método direto passou a servir para o audiolingual. Tudo se resume numa lista de formas gramaticais que vão se exercitando ativamente em pequenas porções situacionalizadas para eventualmente um dia possibilitar alguma forma de uso autônomo pelo aluno.

Todas essas características positivistas de caráter tecnicista mercadológico foram se entrelaçando no ensino brasileiro e, segundo Ricci (1999, p.146),

inicia-se um processo de massificação da educação que acompanhará a demanda pelos dois tipos básicos de trabalhadores fabris: o planejador e o executor. Assim, consolida-se uma hierarquia na estrutura de ensino, em que 1º e 2º graus teriam como objetivo a reprodução de conhecimentos básicos indispensáveis ao desenvolvimento industrial.

Os documentos oficiais seguiam a tendência da época. A LDB de 1971, embora usasse a palavra *qualitativa* em seu texto, não orientava como esse aspecto deveria ser abordado e, de qualquer forma, o produto final seria a produção da nota.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

E como era de se esperar, por falta de profissionais com formação sólida em avaliação, não se questionava a cultura que se desenvolveu nesse campo, o que levou à institucionalização e radicação de um modelo avaliativo que tinha como função somente *formar elites* (GATTI, 2002, p. 18), Como consequência, a reprovação em massa e a evasão eram tidas como coisas naturais e a avaliação classificatória atendia aos objetivos.

Segundo Ricci (1999, p. 148), o ensino seriado, com o objetivo de definir conteúdos programáticos, previamente estabelecidos pelo mercado, no intuito de formar um contingente de trabalhadores especializados imitava o modelo *fordista* que reproduziu na escola a mesma subdivisão de pessoal das fábricas. Estabeleceu-se um sistema de hierarquias no qual o diretor e o setor administrativo passaram a controlar o trabalho e o horário do professor ao invés de apoiá-lo nos seus projetos pedagógicos.

Nessa época, o status do professor caiu de intelectual a técnico e como consequência houve o rebaixamento salarial (ou vice-versa). Desmotivado e sem forças e incentivo para se qualificar, o professor, de intelectual crítico que deveria ser, passou a detentor de conteúdos acadêmicos, ou a apenas técnico. Assim, sem uma consciência avaliadora baseada em princípios educativos (cf.GATTI, 2002, p.19; MÉNDEZ, 2002, p.22), esses professores cederam, conformaram-se com um sistema de avaliação competitivo que estabelece hierarquias. Não interessa a criatividade, mas a capacidade de memorização e reprodução de conteúdos.

Esse contexto, desolador da educação brasileira e desvalorizador do professor, se tornou terreno fértil para a improvisação e provocou uma confiança absoluta no livro didático (que até hoje, representa o método), muitas vezes

importado de editoras internacionais e que torna o trabalho do professor mais fácil e possível, mas mecanicista e, mais uma vez, importador de idéias e ações. Isso tudo causou uma banalização de testes, advindos de modelos presentes nesses manuais, à aplicação dos quais, na maioria das vezes, se reduz todo o processo avaliativo de uma escola, inclusive em LE.

O currículo multidisciplinar fragmentado (ISKANDAR e LEAL, 2002, p.3) que ora se apresenta nas escolas brasileiras mostra claramente a influência do audiolingualismo estruturalista no ensino de línguas. A educação era (e ainda é) vista como um produto final, no qual o conhecimento poderia ser fragmentado em partes que eram medidas separadamente (GIRI, 2005, p, 6).

Essa visão britada de organização escolar, há cem anos, não era uma distorção. Shepard, (2000, p.5) aponta que

cem anos atrás, a memorização, exercícios de completar e combinar colunas, testes de múltipla escolha, intercalados com algumas questões de respostas curtas, serviam ao que era importante aprender. Entretanto, uma vez que o currículo se tornou encapsulado e passou a ser representado por esse tipo de item é plausível dizer que esses formatos estacionaram e tornaram obsoletos os temas a serem aprendidos.

A dominância dos testes objetivos na prática de sala de aula afetou não só a forma de ver e conceber os conteúdos a serem aprendidos, mas moldou as crenças sobre a natureza das evidências e dos princípios da equidade<sup>11</sup>.

Então, em meados de 70 os testes começaram a ser vistos como “limitados em seu conceito e como produtores de língua artificial” (SHOHAMY, 1995, p.188). A partir daí foram desenvolvidos testes que avaliassem o desempenho que se aproximasse do uso real da língua.

---

<sup>11</sup> Tradução minha para: *One hundred years ago, various recall, completion, matching, and multiple-choice test types, along with some essay questions, fit closely with what was deemed important to learn. However, once curriculum became encapsulated and represented by these types of items, it is reasonable to say that these formats locked in a particular and outdated conception of subject matter. The dominance of objective tests in classroom practice has affected more than the form of subject-matter knowledge. It has also shaped beliefs about the nature of evidence and principles of fairness.*

Essa fase foi denominada sociolinguística-integrativa por Spolsky (1978, p.v) que a dividiu em duas partes. A que argumentava que a língua não era somente um conjunto de hábitos e que a gramática era incompleta para caracterizar o conhecimento de uma língua, e a outra que realmente se preocupava em como avaliar a competência comunicativa (CC) que era a capacidade se comunicar em uma dada situação (cf.*idem*, p.x). Ambas as partes foram importantes para o desenvolvimento da teoria de avaliação de LE e segunda língua (L2) no campo da Lingüística e da Linguística Aplicada. Segundo Shohamy (1995), nessa época, destacam-se trabalhos importantes na produção de testes que pudessem refletir melhor a vida real e que fomentassem a discussão e pesquisa sobre novas noções de ensino e avaliação, as quais serão discutidas na seção que se segue.

#### **2.4 Novas noções de ensino e avaliação**

Nos anos 80, com o desenvolvimento das teorias sobre o comunicativismo, que eram baseadas na noção de língua como “interativa, direta e autêntica” (SHOHAMY, 1997, p. 142), houve um significativo desenvolvimento de testes que pudessem refletir melhor a língua da “vida real” (SHOHAMY, 1995, p.188).

Aumentou, assim, o interesse pelos testes de desempenho, os quais tornaram-se associados ao cumprimento de tarefas específicas e a contextos de preparação e certificação profissional (*idem*, p.189). Detacaram-se estudos como os de Canale e Swain (1980); Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) que se preocuparam em desenvolver modelos de competência comunicativa (CC) para fins de avaliação de proficiência e testes de desempenho. Porém, os componentes da

CC se mostraram difíceis de serem testados, sendo uma área que necessita de muito mais pesquisa (SKEHAN,1990, p.119). De acordo com Shohamy (1997, p.143) e McNamara (2000, p. 19), há autores que alegam que o modelo de CC precisa ser expandido pra relacionar a língua a áreas cognitivas e afetivas, entre outros fatores que são parte do processo comunicativo.

Enquanto esses estudos eram publicados, e talvez de forma alheia a eles, no Brasil foi criado o CIL, escola contexto desta pesquisa, em 1985, como aponta San'tana (2010). De acordo com esse autor o contexto da época mostrava o acesso ao ensino e aprendizagem de língua “restrito a classes sócio-econômicas mais altas no DF que podiam pagar por um curso privado” (SANT'ANA, 2010, p. 5). O autor prossegue afirmando que

tanto do ponto de vista da estrutura quanto do funcionamento pedagógico, os CIL seguiram um modelo corrente na época de sua inauguração e deixou marcas no funcionamento dessas escolas que ainda persistem atualmente. A divisão dos cursos por nível, o uso de certos materiais pedagógicos. O áudiolingualismo dominante nas escolas particulares acompanhou a estruturação e o desenvolvimento dos CIL.

Pouco tempo depois da criação do CIL Almeida Filho (1987) publica o artigo *O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira?* (ALMEIDA FILHO, 1987). Nesse estudo o autor denuncia que a avaliação era focada “na manipulação de formas apresentadas e em notas e boletins que pouco ou nada expressam a real habilidade de usar a LE para algum fim comunicativo relevante” (*idem*, p.36.)

Em 1993, em seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Almeida Filho (1993, p.68) instiga o reconhecimento da importância de pesquisas sobre avaliação no sentido de tornar essa atividade *planejada e com objetivos claros*. Para isso elenca as características teóricas de avaliações comunicativas: 1)

os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta; 2) o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico e verossímil; 3) as tarefas e recortes comunicativos como amostras de desempenho devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo em tempo real; 4) as validades<sup>12</sup> de conteúdo/teórica e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terão precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

Paralelamente a esses estudos, a nova LDB de 1996 é formulada e novos parâmetros são incorporados. Embora a avaliação ainda fosse chamada de *verificação* da aprendizagem nesse documento e as orientações pareçam genéricas e passíveis de várias interpretações por causa da palavra possibilidade, é possível já observar um avanço em relação às leis anteriores.

No parágrafo 24, inciso V, a lei propõe que

**V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d)** aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Os aspectos qualitativos e de avaliação contínua já fazem parte desse texto.

Porém, ainda que ele esse mencione a recuperação, não orienta a forma como ela deveria ser realizada. Na maioria das escolas, ela não é feita com estudos como

---

<sup>12</sup> Um teste válido avalia exatamente o que deveria avaliar, depende tanto quanto possível de evidências empíricas, envolve desempenho de acordo com os objetivos, oferece informações úteis e significativas sobre quem é avaliado, é baseado em argumento teórico. (BROWN E ABEYWICKRAMA, 2010, p.27)



sugere a lei, mas com outra prova, que algumas vezes é formulada com o intuito de dificultar a progressão do aluno.

Entretanto, mesmo ainda não ideal, a abertura da LDB permite à escola agir de forma autônoma, o que proporciona espaço para mudanças consideradas como importantes para a efetivação da escolarização básica, pública e de qualidade (DALBEN, 2011, p.62). Por exemplo, o parágrafo 23 da referida lei sugere que

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa proposição abriu espaço para a criação de modelos de escolas chamadas de *Escolas do Acolhimento Social*, da *Inclusão* e do *Direito à Escolarização* (DALBEN, 2011, p.63). Tais escolas, chamadas de Candanga, Cidadã e Cabana, foram organizadas por ciclos de formação ou de aprendizagem que previam a construção de percursos escolares inclusivos e ininterruptos, sem a pressão do ano letivo como limite para aprender (*idem*). Contudo, o professor arraigado às listas de conteúdos, às grades curriculares e ao costume de dar provas, se viu atordoado e sem saber o que fazer.

Da mesma forma, outros confundiram a progressão continuada com a não necessidade de ensinar, já que os alunos não teriam de fazer prova. Dalben (2011) explica que a confusão supracitada só agravou os problemas que a escola vinha enfrentando: altos índices de analfabetismo, de evasão, entre outros. Tudo isso só confirma a necessidade de uma reflexão profunda sobre as concepções que orientam as práticas dos professores, como lembra a própria autora (p.70), e como

já foi discutido na introdução desta dissertação, tópico esse ao qual voltarei a argumentar na próxima seção.

Enquanto isso, no contexto da aquisição de línguas, pesquisas importantes na área de avaliação começam a despontar. Autoras como Xavier (1999), Scaramucci (1998, 2004), Rolim (2004), dentre outras desenvolveram estudos importantes nesse campo contribuindo para formar uma nova tendência avaliativa em LE, também no Brasil. Essas autoras defendiam uma evolução das formas reducionistas de avaliar para opções alternativas que levassem em consideração todo o processo de desenvolvimento do aluno. O uso de portfólios, da gravação em áudio ou vídeo do desempenho oral do aluno, feito por ele mesmo ou pelo professor ou outro colega, pela observação informal e pelo encorajamento à autoavaliação, são tarefas organizadas com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de uso autônomo da língua-alvo em situações reais de comunicação.

Nasceram também, em 1998, os PCN, já citados anteriormente, os quais apresentam direções importantes dentro da nova perspectiva educacional que a década trouxe.

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos. A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. [...] é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Ensinar torna-se, então, um processo dinâmico no qual há reações, ao fluir da interação, entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre aluno e conteúdos. É um processo interativo e negociável, essencial, tanto para o processo de aprendizagem quanto para balizar o desenvolvimento de programas e currículos. Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas a respeito de conteúdo, métodos e objetivos necessitam de informações que vêm da avaliação, que deve ser, portanto, contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído (p.79).

Da mesma forma desaconselha-se avaliar somente pela aplicação de testes:

Deverá ficar claro, a partir dessas considerações, que avaliação não deve ser confundida com testes, tão freqüentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim. Os testes, ou provas, constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência. Ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando. Como todos os aspectos de uma avaliação formativa, os testes também devem ter por objetivo melhorar o conhecimento e não apenas fazer julgamentos. Isso significa que torna-se essencial a interação professor-aluno em relação ao teste, após sua utilização: a devolução deve envolver uma discussão dos resultados e das possíveis razões para a falta de sucesso, se for o caso, evitando-se, assim, um sentimento de fracasso (p.79).

Podemos ver que os anos 80 e 90 foram frutíferos no que diz respeito a novos estudos e tendências avaliativas em LE. Os PCNs, embora exibindo um texto ainda carente de revisão, que apresenta ambigüidades, explicitam para o bom entendedor que avaliar em LE é mais que verificar erros e acertos em testes. Em torno desse documento surgiram grandes discussões entre pesquisadores e professores de línguas trazendo a necessidade de alguns outros complementares, como ilustra Abreu (2011).

No início do século XXI a avaliação da aprendizagem de línguas, começa a se relacionar ao movimento conhecido como avaliação alternativa (McNAMARA, 2000; PARAN, 2010) que é caracterizado por ser integrado aos objetivos do ensino aprendizagem de línguas e tem uma relação construtiva com o processo de aprender e ensinar, não se detendo somente na função de terminalidade ou de seleção.

Dentro do movimento da avaliação alternativa surgiu o termo avaliação autêntica (KOHONEN, 1996; FINCH, 2002), cujas características são o uso de atividades relevantes que conduzam o aluno a aprender de forma reflexiva buscando

desenvolver competências por meio da realização de tarefas que demonstrem a aplicação significativa de habilidades e conhecimentos necessários a qualquer cidadão do mundo real.

Para tanto, o que deve ser ensinado e aprendido na sala de aula é *mais que somente língua* (PARAN 2010, p.5), em outras palavras, não se ensina unicamente a língua, mas ela é usada como veículo para que se aprenda, adquira ou desenvolva capacidades, habilidades e atitudes adequadas. A organização do currículo da aula de LE deve caminhar para assegurar que o aluno adquira e use a língua para desenvolver a “capacidade de argumentar criticamente, resolver problemas e aplicar seus conhecimentos no mundo real” (SHEPARD, 2000, p. 6). Para isso deve-se trabalhar no sentido de usar a avaliação como ferramenta que ambicione um nível mais alto de desenvolvimento dessas habilidades potenciais do aluno.

A avaliação inserida nas atividades curriculares permite uma melhora na motivação dos alunos e a oportunidade de usar a língua alvo como veículo para avaliar. O professor e os alunos podem fazer da avaliação momentos de aquisição de língua, além de possibilitar, ao aprendiz, encontrar meios mais efetivos e afetivamente positivos de aprender melhor e, ao professor, meios de ajudar o aluno a alcançar a aprendizagem.

Segundo Pierce e O'Malley (1992, p.2), maneiras alternativas de avaliar vêm crescendo no campo do ensino e aprendizagem de línguas porque são autênticas representações das atividades dos alunos na sala de aula, bem como ferramentas que vão ajudar a desenvolver as habilidades que eles necessitam para serem falantes bem sucedidos.

Outra característica é que proporcionam a oportunidade de esse estudante participar de todo o processo ativamente. A avaliação que usa fontes alternativas de coleta de informações pode promover a autonomia do aluno, porque ele assume parte da responsabilidade pela sua aprendizagem, além de fornecer subsídios para o professor refletir sobre a sua prática.

No campo da aquisição de línguas, o movimento da avaliação alternativa, já mencionada, se assemelha-se ao da avaliação formativa (cf. HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999) porque é uma maneira de descobrir o que os estudantes sabem ou podem fazer e que intenciona mostrar crescimento e informar instrução sem que seja somente por meio de testes padronizados ou tradicionais (PIERCE e O'MALLEY, 1992, p.2).

Para Hadji (2001, p.20), a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando em segundo plano a preocupação somente com notas e registro. A intenção é transformar os instrumentos de avaliação em oportunidades de aprender e de regular de forma proativa a aprendizagem que não ocorreu. Ou seja, inserir novas e diferenciadas atividades que busquem modificar os processos de aprendizagem a fim de descobrir como se aprende melhor.

Na perspectiva de melhoria da aprendizagem, a avaliação que aspira ser formativa passa a ser instrumento integrado ao ensino e à aprendizagem com o objetivo de beneficiar quem aprende como recurso e oportunidades de adquirir conhecimento. Nesse panorama, não há razão para o fracasso, sendo que a essência do seu propósito é a aprendizagem. Qualquer forma de avaliar que não

aspire educar, e da qual os sujeitos não aprendam, deve ser descartada (MÉNDEZ, 2002).

A avaliação que se propõe formativa deve ser transparente no sentido de deixar claros os critérios de valorização e correção entre professores e alunos, construindo uma negociação da aprendizagem de modo que todos participem. A credibilidade da avaliação fica garantida quando esse processo é negociado entre esses agentes para que cada um assuma a responsabilidade que lhe cabe no trabalho de aprender (cf. MÉNDEZ, 2002).

Diferentemente de orientar as ações pedagógicas em torno do *exame*, a avaliação se torna uma ação educativa direcionada à *compreensão* e à *aprendizagem* e a preocupação centra-se mais na forma “como o aluno aprende sem descuidar da qualidade do que se aprende” (*idem*, p.19).

## **2.5 A avaliação como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia do aluno.**

Como já mencionado anteriormente (item 2.2) a avaliação tradicional reflete uma filosofia de que a educação está restrita à aquisição de certo corpo de conhecimentos e habilidades que os alunos necessitam para se tornarem cidadãos produtivos (MULLER, 2005). Porém, o foco do ensino de línguas do século XXI é o uso da língua e do conhecimento intercultural para se comunicar e se conectar com o mundo (EATON, 2011).

Partindo do pressuposto que outras línguas também constroem a nossa identidade, o ensino de línguas não deve se deter na esterilidade da forma e das

estruturas arbitrariamente impostas a nós pelos materiais e livros didáticos que simplificam a linguagem e o processo aquisitivo, tornando-os tão artificiais a ponto de deturpar seu sentido e transformando-os em veículo ou modo de alienação (cf. ALMEIDA FILHO, 2005). Nesse sentido, Kohonen (1996) afirma que

a aprendizagem de línguas constitui uma parte significativa da preparação do aprendiz como cidadão responsável na sociedade. Uma tarefa natural da aprendizagem de línguas é conectar pessoas de várias experiências e origens culturais e aumentar a tolerância à diversidade e ambigüidade. Há, portanto, uma necessidade forte de que os professores de L2 ou LE assistam os aprendizes a desenvolverem sua identidade individual e melhorem seu crescimento pessoal além das fronteiras da sua própria cultura (p.3)<sup>13</sup>.

O desafio agora é transformar a sala de aula em espaço de comunicação para a busca de ações que empoderem o aluno e o ajudem a se tornar um aprendente autônomo bem sucedido. Para isso, devemos fugir da padronização e abrir espaço para a criatividade e liberdade de expressão.

A avaliação não deve, então, ter o objetivo de verificar a capacidade de memorização de conteúdos ministrados anteriormente, mas deve almejar que os alunos demonstrem que construíram significados com o que foi ensinado, transformando esse ensino em aquisição própria. A avaliação deve servir como veículo para essa construção de significado (MUELLER, 2005).

Dessa forma, em se tratando de testes, quando eles são necessários, a sua elaboração deve buscar avaliar as competências e habilidades associadas a elas, cujo desenvolvimento seja necessário para que o aluno atinja os objetivos citados acima. Um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, criado em

---

<sup>13</sup> Minha tradução para: Language learning constitutes a significant part of the learner's preparation to responsible citizenship in society. A natural task for language learning is to connect people from various cultural backgrounds and to increase the tolerance for diversity and ambiguity. There is thus a strong need for second and foreign language teaching to assist the learner to develop his individual identity and enhance his personal growth beyond the boundaries of his own culture.

1998, nos últimos anos tem se tornado um importante instrumento avaliativo para ingresso no ensino superior e para a certificação de término do ensino médio.

Esse exame, porém não se limita a cobrar a mera memorização de formas, a qual “sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos” (BRASIL, 2005, p. 7). Mas atribui mais valor à

mobilização de conhecimentos que possibilite ao aprendiz ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e sentindo-se "provocado" a agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais) (BRASIL, 2002, p.38)

O professor que deseja contribuir para a aprendizagem e aquisição da língua-alvo por parte do seu aluno deve buscar centrar as atividades da sala de aula nos alunos e nos seus objetivos para que eles desenvolvam por si mesmos as competências necessárias para se tornar o falante autônomo que desejamos.

De acordo com Kohonen (2005), a avaliação autêntica abre novas possibilidades de se proceder nessa direção. Da mesma forma Pierce e O'Malley, (1992, p.2), acreditam que a avaliação contínua do progresso dos estudantes, mas que se propõe autêntica, traz

possibilidades de integração da avaliação com o ensino, avaliação do progresso da aprendizagem e habilidades de pensamento de ordem mais elevada e uma abordagem colaborativa de avaliação que possibilita a interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Kohonen (2005, p.285) fornece um quadro comparativo entre a avaliação padronizada e a avaliação alternativa do qual eu extraí alguns itens que vão guiar a discussão, à medida que os dados forem mostrando essas características.



QUADRO 1 - *Comparação entre a avaliação padronizada e a avaliação alternativa*

<b>Itens</b>	<b>Avaliação estandardizada</b>	<b>Avaliação alternativa</b>
<b>1</b>	Avaliação e ensino considerados como atividades separadas;	Avaliação como parte integrada ao ensino;
<b>2</b>	Ênfase nas falhas;	Ênfase no progresso: aquilo que os alunos sabem fazer;
<b>3</b>	Data marcada para exames;	Monitoramento contínuo;
<b>4</b>	Foco na “resposta certa”;	Possibilidades de múltiplas perspectivas;
<b>5</b>	Pressão aos professores para reduzir o ensino ao que é testado;	Permite aos professores desenvolverem um currículo mais significativo;
<b>6</b>	Aprendizagem para a nota;	Aprendizagem intrínseca pela própria aprendizagem;
<b>7</b>	Promove comparações entre alunos;	Encoraja a aprendizagem colaborativa, compara os alunos com eles mesmos;
<b>8</b>	Foco em habilidades mínimas;	Foco no desenvolvimento de habilidades mais complexas

Fonte: (KOHONEN, 2005, p.285).

As características da avaliação alternativa, apresentadas pelo autor, estão em consonância com as novas teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas que “revelam a necessidade de clarificar as concepções do que seja o homem, o conhecimento, aprendizagem e comunicação” (KOHONEN, 1996, p.1).

Nesse sentido, é importante também que o professor e ao aluno aprendam a considerar a autoavaliação como uma fase importante do processo avaliativo. Porque, muitas vezes, o professor pode argumentar que usa todas as estratégias ao seu alcance para que o aluno aprenda, mas há fatores tão complexos, no processo de ensino e aprendizagem de LE, que vão depender da forma como professores e aprendizes percebem os seus respectivos papéis e essa percepção conduz a certas decisões que são importantes para que a aprendizagem realmente ocorra (VOLLER, 1997).

Em outras palavras, algumas ações a serem tomadas, que cabem ao aluno, não podem ficar a cargo do professor, sob o risco de tornar todo o esforço em vão. Estudantes que tomam pouca ou nenhuma decisão sobre o que aprendem, como

aprendem e principalmente como avaliam tornam-se tão dependentes do professor que confundem aprender com fazer o que o professor determina para tirar boas notas. Nesse sentido, seu esforço é para agradar o professor, não para aprender.

A autoavaliação vem sendo reconhecida com um dos instrumentos responsáveis por desenvolver no aluno o senso de responsabilidade que lhe cabe e a autonomia na aprendizagem (de línguas), porque proporciona ao aprendiz a oportunidade de monitorar seu próprio progresso (HARRIS, 1997). Dessa forma, esses aprendizes desenvolvem um senso de interpretação do que realmente é relevante aprender.

Permitir ao aluno autoavaliar-se é para Méndez (2002) uma forma de triangular a participação do professor, do aluno e do colega como (co)avaliadores para comparar resultados e percepções acerca do trabalho que está sendo realizado. Destarte, alunos e professor assumem, cada um e juntos, a responsabilidade que lhes cabe. Os aprendizes, por sua vez, conscientizam-se de que são os responsáveis máximos por sua aprendizagem e a reconhecem como um “exercício de vontade” (MÉNDEZ, 2002, p.18).

É amplamente aceito que a autoavaliação proporciona aos alunos o espaço necessário para que eles se engajem em todas as fases da aprendizagem, tornando o processo mais relevante e efetivo (OSCARSON, 1997), além “de proporcionar reflexão e reestruturação de conceitos já adquiridos e a construção de novos conhecimentos” (p.175). Essas características colocam a autoavaliação como peça importante para a emancipação do aluno como estudante autônomo, o objetivo de qualquer ensino e aprendizagem.

Harris (1997, p.13) aponta para o fato de que muitos alunos, inclusive universitários, são estudantes passivos. A sua primeira preocupação é passar e conseguir boas notas que vão garantir emprego ou estudos futuros. A autoavaliação pode contribuir para facilitar o trabalho do professor em avaliar, já que compartilha parte da responsabilidade com o aluno, dando uma parcela de poder a ele para decidir como melhor aprender. Assim sendo, abre um espaço para uma interação maior, a qual favorece a criação de um clima de confiança, crucial para estabelecer validade ao processo avaliativo. Aqui o termo validade é usado no sentido de credibilidade, conforme citado anteriormente, ou seja, a avaliação como processo negociado, triangulado entre professores e aluno como ação consciente com o objetivo de promover a aprendizagem ou aquisição.

Permitir e encorajar a autoavaliação por alunos traz benefícios, alguns já citados anteriormente e outros elencados por Gardner (2000), tais como um aumento na motivação, assim como uma consciência de como se aprende. E nesse caso, há o reconhecimento pelo aluno de que as ações que lhe cabem no processo de aprendizagem não podem ser feitas por outra pessoa, nem mesmo pelo professor. Mas, para que essa atividade tenha sucesso é necessário que se compreenda o que realmente significa autoavaliar-se.

Muitos professores alegam que dão oportunidade para os alunos se autoavaliarem, mas muitas vezes, essa atividade acontece de forma não planejada, deixando ao aluno a oportunidade somente de estabelecer uma nota para o seu desempenho. Dessa forma, banaliza-se um instrumento capaz de trazer grandes benefícios para o desenvolvimento não só da competência lingüístico-comunicativa,

já que toda a atividade pode ser feita na língua alvo, como também de outras habilidades tais como, saber argumentar, interpretar e identificar problemas.

Silva et. al. (2007, p.92) definem a autoavaliação como um processo cognitivo complexo, pelo qual o indivíduo faz um julgamento com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando o aperfeiçoamento de suas ações. O objetivo nesse caso é que as conclusões obtidas redirecionem ações que gerem benefícios. Portanto, ela deve ser sistematizada, planejada e com passos organizados para que não se torne somente outro fazer mecânico sem significado realizado tão somente para preencher lacunas e “tapar o sol com a peneira”. É imprescindível que o professor se prepare e ajude o aluno a se preparar para essa atividade, buscando leituras e pesquisas nessa área para aprender como aproveitar as vantagens dessa atividade.

Concordo com Méndez (op. cit., p.32) quando afirma que o aluno que se autoavalia, nessa perspectiva reflexiva, aprende a participar ativamente da aquisição e da expressão do saber, além de “desenvolver reflexivamente um conjunto de modos de pensamento ou modos de aprendizagem de conteúdos<sup>14</sup> que são considerados valiosos na sociedade”. Na visão desse autor

quem aprende necessita explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e simultaneamente aprender a avaliar (...). O papel do professor nesse contexto consiste em ajudá-los a sentir, agir e internalizar as normas e critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem como um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem (idem, p.33).

Desse modo, desenvolver atividades de autoavaliação passa a ser uma forma de rever todo o fazer do professor e do aluno construindo significados maiores que o

---

<sup>14</sup> grifos do autor.

simples preencher lacunas ou construir frases gramaticalmente corretas. A título de exemplo trago uma demonstração de Harris (1997, p.14) que apresenta uma forma de questionário muito simples que pode ser usado mesmo em níveis iniciantes que além de fornecer informações sobre o rendimento do aluno também oportuniza o uso da língua em uma situação real.

**QUADRO 2 - Modelo de questionário para avaliação**

<p><b>What can you do in English?</b> Mark: <b>1 Yes, I can</b> <b>2 A little</b> <b>3 No, I can't</b> Can you ask the teacher to repeat if you don't understand? Can you tell your partner about your family? Can you ask your partner about his/her hobbies? Can you talk about your own hobbies and interests?</p>
---

Fonte: (HARRIS 1997, p.14).

A partir desse questionário (quadro 1), que só pede respostas curtas, professores e alunos podem redirecionar estratégias, combinar ações e descobrir como poderiam aprender e melhorar as questões que responderam “não” e “um pouco”, além de usar a língua pretendida em todo o processo.

Para que essa atividade seja realmente incorporada ao cotidiano escolar do estudante, ela deve começar no início do curso para que o educando desenvolva uma percepção da importância da avaliação de forma a considerar esse instrumento com seriedade e como parte dos objetivos e metas de toda a escola. Com o tempo, os alunos se tornam capazes de responder mais que um sim e não e conversas, em inglês, sobre avaliação começam a fazer parte das tarefas da sala de aula.

## 2.6 Obstáculos para uma avaliação com intenção formativa

Retomando a discussão sobre as novas tendências avaliativas em LE, chegamos em 2010, com Paran (2010, p.2) que argumenta que devido à onipresença dos testes na vida educacional, as necessidades de educadores e educandos não vêm sendo consideradas. Essa discussão casa com uma reflexão que se torna muito necessária aos brasileiros envolvidos em ensino e aprendizagem de línguas. Sem ponderar muito sobre o que fazemos, seguimos aplicando testes, copiados de modelos internacionais, sem prestar muita atenção à função para a qual eles foram criados ou elaborados.

Como bem afirma McNamara (2000, p.76) a testagem (*Language testing*<sup>15</sup>) tem sofrido escrutínio por uma parte da área da LA conhecida como LA crítica, chamada de *Critical language testing*, que julga que os princípios e as práticas, que se estabeleceram como senso comum ou conhecimento comum nesse campo de atividade, estão na verdade carregadas de valor ideológico que é imposto aos mais fracos em favor daqueles que detêm o poder (idem, p.76).

McNamara e Roever (2006, p.1) asseveram que desde que a testagem se tornou uma atividade institucionalizada, na segunda parte do século XX, ela se tornou um esforço interdisciplinar entre a LA e a Psicometria e reforçam que

a aplicação e elaboração de testes (*testing*) como uma prática social tem uma longa história, mas como prática institucional autorreflexiva e teoricamente fundada, essa história é relativamente curta.

---

<sup>15</sup> Avaliação em língua com o sentido de elaboração e aplicação de testes. Para uma definição de *testing* e *assessment* vide (SHOHAMY, 1997).

Como vimos, há na literatura, recursos imensos relacionados às orientações sobre como avaliar para aprender melhor. Há também inúmeros textos que denunciam e criticam as formas avaliativas praticadas nas escolas hoje. O problema, no entender de alguns autores sobre os quais discorrerei posteriormente, é que todas essas orientações se perderam no discurso.

As pedagogias contemporâneas que prometem inovar as nossas práticas encontram na pedagogia chamada tradicional uma adversária que conta com vários aliados: a falta de vontade de mudar, a indolência, o descrédito e até mesmo a total incapacidade de fazer. Assim, ensinar e aprender tornam-se um jogo não tão honesto porque, por medo de ser taxado de obsoleto, diz-se uma coisa e faz-se outra. Dessa forma alimenta-se o continuísmo e cria-se um verniz superficial que pode anular a vontade por mudanças. É a maquiagem, feita por causa da ignorância, do desconhecimento ou do interesse mais avesso (MÉNDEZ, 2002, p.34) que pretende embelezar e tornar politicamente corretas práticas já provadas ineficientes.

Incorporar as novas tendências avaliativas requer muito mais que só reconhecer a teoria. Há obstáculos à emergência de uma avaliação com intenção verdadeiramente formativa. Hadji (2001, p.22) cita pelo menos três deles. 1) representações inibidoras (a concepção de avaliação como medida de conhecimento tanto pelos professores quanto por agentes externos); 2) a pobreza de conhecimentos que podem fundamentar a interpretação das informações disponíveis e a adaptação das atividades pedagógicas; e 3) a preguiça ou medo dos professores que não ousam imaginar remediações porque, por exemplo, não acreditam mais nas possibilidades de melhora do aluno.

Nos parágrafos subsequentes, procuro ilustrar esses obstáculos buscando autores que discorrem sobre o discurso despregado da prática.

Concomitantemente com o crescimento dos trabalhos inovadores em avaliação, vivemos, no Brasil, a democratização da escola. A demanda para se usufruir dos bens construídos pela sociedade moderna passou a exigir a escolarização de todos (LUCKESI,1995). No Brasil os documentos oficiais (por exemplo, os PCNs, 1998) refletem essa necessidade com um discurso inovador propondo transformações, ao contrário do que acontecia anteriormente quando somente mencionavam a avaliação dando orientações sobre o número de exames a serem aplicados e a média necessária para a aprovação (cf. DECRETO Nº 19.890 - de 18 de Abril de 1931, capítulo IV, arts. 34 e 35). Contudo as condições para se implantar as novas idéias não as acompanharam.

Popularizou-se abstratamente o ensino, promoveu-se o acesso ao espaço físico da escola sem necessariamente oportunizar meios para realmente favorecer essa democratização por meio do desenvolvimento intelectual. A preocupação dos governantes em apresentar índices de acesso de alunos na escola pública provocou um aumento do número de alunos nas salas de aula que mostram, em alguns casos, até 50 alunos por turma.

Propiciou-se o direito ao ingresso, mas negou-se o direito à permanência. A expectativa de conclusão de curso dos alunos ingressantes nas escolas é de 59% (HOFFMANN, 2008, p. 65). Como conseqüência o que a Europa vivia nos anos 70 (RICCI, 1999) o Brasil passou a vivenciar. Houve uma exigência maior ainda do papel do professor. Ele é obrigado a multifunções (sociais, burocráticas, psicológicas e políticas). O resultado é a falta de tempo para se atualizar e investir na sua



formação continuada. Assim, a dificuldade em atender os alunos de forma satisfatória torna-se uma das principais causas do fracasso escolar, que nesse caso não é só do aluno, mas do professor também.

As políticas públicas, em forma de lei, organizam seus parágrafos com orientações que mais parecem sugestões passíveis de várias interpretações. O artigo 23 do capítulo II da (LDB) 9.394/96 ilustra essa afirmação:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, Art. 23º).

Assim, se por um lado essas orientações indiretas podem favorecer a autonomia das escolas, por outro favorecem a implantação de projetos que atendem a poucos e maquam os resultados desastrosos da educação e dos índices de reprovação e repetência elevados. As soluções, então, se perdem na adequada manipulação verbal dos conceitos autorizados (CUNHA, 2006, p.60) e cria-se uma ilusão de que as mudanças estão sendo feitas só pelo fato de proclamá-las. O discurso bem formado, que chega às escolas por fontes terceiras, devido à falta de tempo ou de interesse dos envolvidos em investigar suas verdadeiras origens, cria uma realidade nublada e uma falsa aparência de inovação que encobre o verdadeiro continuísmo.

Em conseqüência recebemos medidas externas paliativas para que as coisas permaneçam as mesmas em essência, acalmando assim as discussões acaloradas e as “exacerbadas” expectativas (ALMEIDA FILHO, 2000, p.6). Além disso

a postura cartorial, herança do passado colonial brasileiro, que garante uma existência longa *de lugar sedimentado*<sup>16</sup>, de autonomia descansada (de frequente alienação) que, muitas vezes, sem compromisso propicia um pacto da mediocridade que permite ao professor promover o aluno sem que ele tenha condições de passar, e o aluno, por sua vez, retribui não perturbando a acomodação do professor (idem).

Também o contrário, o professor certo de que mudanças são utopias, contribui, algumas vezes, sem perceber, para que a imutabilidade ocorra quando acredita que somente alguns estão destinados a ter sucesso e os outros, alunos “sem compromisso”, “indisciplinados” e “problemáticos”, nunca vão sair do lugar onde estão.

Nesse sentido avaliar é uma ação *pró-forma* porque fracassados e bem-sucedidos já foram colocados em seus devidos lugares desde o primeiro dia de aula. Desse modo, na falta de uma concepção real do que seja aprender, conhecer e realizar, além de excluir a possibilidade de criação de uns ainda promove e atesta a excelência dos outros que são “capazes de repetir o que o professor ensina”, criando o *pseudosuccesso* (MORETTO, 2010, p.13). Esse, responsável pela multidão de analfabetos funcionais atestados pela mídia todos os anos.

Esse quadro de obstáculos, longe de nos desanimar deveria nos impulsionar na busca de soluções. Primeiro devemos entender que as ações do professor refletem concepções do que seja conhecimento para esses professores, ou seja, é necessário que o professor conheça a sua abordagem para que aconteçam verdadeiras mudanças na essência das forças que regem o seu fazer escolar.

Almeida Filho (1993) explica que se realmente queremos avançar nas mudanças e superações da aprendizagem e do ensino, é crucial que mudemos a

---

<sup>16</sup> (acréscimo meu ao texto do autor) Aqui essa expressão quer denunciar a imobilidade de trabalhadores públicos que pela estabilidade conquistada pelo “tempo de serviço”, não se preocupam em procurar a formação continuada porque não há nada que ameace a sua cadeira. Almeida Filho (2001) aconselha o aumento de salário, primeiro pelos avanços em especialização, habilidades lingüísticas e consciência profissional demonstrados na prática; e depois pelo tempo de serviço.

essência das abordagens de ensinar e aprender. Os papéis do professor e do aluno devem ser recombinaados e intercambiados formando uma relação comunicativa de fato. As concepções do que seja linguagem, da formação do ser humano *crescentemente humanizado* devem ser revistas numa perspectiva de que aprender uma língua é formar relações interativas para aprender a significar nessa língua.

Um esforço para entender os pressupostos epistemológicos que guiam as decisões que se expressam na prática do professor pode dar a ele uma opção consciente da sistemática da avaliação praticada e do julgamento da relevância social dos conteúdos a serem adotados (FRANCO, 2010). Essa opção consciente é importante para evitar que se proclame o que não se pratica, ou pior para mascarar interesses que não os de ajudar o aluno a aprender.

Há que se desfazer do faz-de-conta pedagógico subconsciente ou consciente, que nos leva a um *não pensar* enganador, impulsivo, espontâneo, mantenedor de alunos dependentes, desconcentrado no trabalho mecânico, ritualista (Almeida Filho, 2000) que reduz o ensino de línguas à repetição de estruturas desconexas de sentido.

Não podemos responsabilizar o professor por todo o caos no qual a educação se encontra agora porque sabemos que elevar o nível de conhecimento que os nossos alunos necessitam passa também por ações políticas, alheias à ação do docente, que são muito urgentes para serem desconsideradas. Porém, o professor deve se reconhecer como um dos agentes mais importantes dessa empreitada. E que se sozinho ele pode conseguir pouco; combinando ações há a possibilidade de fazer o *jogo do contrário* proposto por Hoffmann (2008, p.13-20), pensar a escola diferente e respeitar primeiro para educar depois.

Portanto, torna-se fundamental que os agentes que constituem a escola se apropriem dela desenvolvendo um sentimento de pertencimento (DALBEN, 2011), porque as mudanças não se fazem de fora para dentro, mas elas acontecem quando os sujeitos aderem-se a um novo campo ético capaz de estabelecer novas relações pedagógicas que esclareçam que tipo de aluno que se quer formar e como contribuir para que esse aluno seja um usuário independente da língua que ele deseja falar.

Nesse capítulo procurei descrever a trajetória que a avaliação seguiu durante a sua história no ensino de línguas e na educação em geral, porque em alguns momentos, elas se entrelaçam. Iniciei a discussão no início do século XX quando a avaliação era caracterizada como tradicional e busquei mostrar a trajetória que essa atividade percorreu até pesquisas atuais. Discuti conceitos de autoavaliação que é uma das novas tendências em avaliação. Por fim, elaborei um breve alerta sobre os obstáculos que as mudanças proclamadas necessárias pelos estudiosos da avaliação ainda precisam derrubar. Passo agora a descrever a metodologia de pesquisa.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

*Quando se descreve um certo método na realidade não se alude a um processo sequencial real, a uma sucessão de operações obrigatórias, mas a uma hierarquia de proposições em sentido lógico. (ARÓSTEGUI, 2006, p.424)*

Este capítulo trata de descrever a natureza da pesquisa e o método escolhido para isso. Ele se divide em várias partes, entre elas, as características da pesquisa qualitativa, a pesquisa histórico-exploratória e o estudo de caso interpretativista com análise documental. Trata também da descrição do contexto de pesquisa, dos participantes e dos instrumentos de coleta de registros, bem como dos procedimentos de análise dos dados.

A primeira fase da pesquisa consistiu numa garimpagem<sup>17</sup> de livros que tratam da avaliação da aprendizagem de língua estrangeira para que a comparação das épocas pudesse ser feita tornando possível responder uma das perguntas de pesquisa. Essa garimpagem contou com a revista *História do Ensino de Línguas no Brasil* (HELB)<sup>18</sup> que, nos últimos tempos, se tornou um importante fonte de pesquisa para estudiosos interessados em conhecer essa história.

Por meio da análise documental de livros de autores que estudaram o ensino de línguas no Brasil, foi possível encontrar capítulos sobre avaliação. Busquei então, similaridades e procurei traçar o caminho da avaliação nesse percurso histórico. Na segunda fase, por meio dos instrumentos de geração de dados descritos, tentei compreender como os professores conduzem a avaliação do curso pesquisado,

---

<sup>17</sup> Termo extraído de PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001.

<sup>18</sup> <http://www.helb.org.br>.

assim como busquei apontar similaridades e diferenças entre os modos de avaliar do passado e da atualidade.

### **3.1 A pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa abriga várias direções de pesquisa. Após discorrer sobre suas características, abordarei a pesquisa histórica com análise documental e o estudo de caso que podem ser aplicados como modalidades adequadas neste estudo. Segundo Chizzotti a pesquisa qualitativa “é um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2006, p.19).

A pesquisa qualitativa “recobre um campo transdisciplinar, adota multimétodos de investigação, procura encontrar o sentido do fenômeno de estudo e interpretar o significado atribuído a esse fenômeno” (CHIZZOTTI, 2003, p.221). Além disso, ela “caracteriza-se pelo entusiasmo, criatividade, efervescência intelectual e ação e abre espaço para a crítica social e para o ativismo político” (GERGEN e GERGEN, 2006, p. 367). Esta pesquisa qualitativa é interpretativista e por isso subjetiva e proporciona uma relação maior entre o pesquisador e o participante.

#### **3.1.1 A pesquisa histórica**

A fase exploratória da pesquisa consistiu, conforme já dito, em uma garimpagem a sebos e bibliotecas onde pude achar vários livros antigos e alguns

atuais que versavam sobre avaliação. De acordo com Ragazzini (2009, p.46), tem se observado uma diminuição da relevância da abordagem histórica “na percepção cotidiana da vida, na consideração difusa, na cultura e na pesquisa científica”. Segundo o autor, uma das causas pode ser a hibridização das culturas causada por grandes processos de imigração. Porém, a consideração histórica dos fenômenos educacionais construídos ao longo do tempo é importante, porque conhecer a história e seu contexto pode contribuir para a “construção de uma nova ou renovada consciência para quem estuda os processos educativos, assim como para quem deles é o sujeito em primeira pessoa” (*idem*, p.53). Portanto foram analisados livros de valor histórico que tratavam do ensino de línguas e sua trajetória para que fosse possível chegar a uma compreensão e um significado desses fenômenos e sua relação com o tempo em que aconteceram. Identifiquei nesse processo referências que permitiram interpretar a forma como a avaliação na aprendizagem de LE era conduzida no passado e hoje.

GERGEN e GERGEN (2006, p.368), discorrendo sobre a relação da linguagem com o mundo, afirmam que os relatos científicos provêm da imersão dentro de práticas culturais que herdamos de gerações anteriores. Sendo assim, comparo essa relação com o trabalho do historiador que, quando empreende uma pesquisa histórica, estabelece um diálogo do presente com o passado e possibilita ao leitor essa imersão, proporcionando uma maior compreensão de como as práticas atuais foram construídas. A investigação histórica proporciona ao historiador a compreensão de que qualquer fenômeno social deve ser entendido em seu contexto social (TUCHMAN, 1994).

Por tudo o que foi dito, porém, devo salientar que o trabalho de um historiador compreende mais do que somente consultar as fontes. É possível, portanto, chamar essa pesquisa de histórico-exploratória porque embora não compreenda um trabalho historiográfico clássico propriamente dito, compreende uma fase preliminar de exploração dos documentos históricos utilizados neste estudo. Assim, esse estudo faz parte da pesquisa histórica porque se coloca na posição de pesquisar uma dimensão da sociedade em uma determinada época e de, na medida do possível, reconstruir uma história que obedeça a uma sequência temporal (cf. ARÓSTEGUI, 2006).

Intenciono, também, distinguir, por meio de uma *visão a partir do presente*, as composições sociais em determinado momento estabelecendo relação com outros (*idem, passim*).

### **3.1.2 O estudo de caso**

Como qualquer estudo de caso, esta pesquisa teve sua fase exploratória que, segundo Lüdke e André (1986, p.21), vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. A partir da leitura da literatura pertinente e da observação das aulas, fui reformulando as perguntas de pesquisa e delimitando e definindo mais precisamente o estudo.

Stake (1994) atesta que o estudo de caso surge pelo interesse em um caso específico quando esse caso apresenta uma característica que chama a atenção. No caso desta pesquisa a característica que me chamava atenção era a forma de avaliar e a concepção de avaliação dos professores participantes. Stake (1994)



ainda acrescenta que “o estudo de caso é tanto o processo de se aprender sobre o caso, quanto o produto dessa aprendizagem” (p.237). Nesta pesquisa procuro entender como funciona a avaliação em seu contexto real em dois períodos específicos de tempo. Então recorro a Lier (2005, p.196) que afirma que, quando queremos entender como um indivíduo ou um grupo específico funciona no mundo real durante certo período de tempo, então, valemo-nos do estudo de caso.

Minha intenção futura é discutir o resultado da pesquisa de forma a tornar os envolvidos na avaliação de LE, da escola onde esta pesquisa se realiza, conscientes do valor que dão à avaliação e da função que atribuem a ela no desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo posso denominar esse estudo de caso como sendo *instrumental* que, de acordo com Stake (1994, p.237), é quando o caso é examinado para fornecer entendimento sobre uma questão.

Como pretendo conhecer as características desse caso específico e levantar discussões sobre o assunto para iluminar novos projetos, concordo com Faltis (1997) que aponta que um estudo de caso rico fornece detalhes não só sobre o fenômeno e seu contexto, mas também traz uma discussão sobre as conclusões que se chega a partir do estudo em questão. Esse autor explica que o estudo de caso pode ser *interpretativo* ou *intervencionista* (p.146).

O estudo de caso empreendido aqui é interpretativo porque vai *descrever, ilustrar, sustentar e desafiar as suposições existentes* (idem, p.146) sobre a avaliação de LE. Da mesma forma vai confirmar ou refutar as conjecturas construídas sobre a qualidade dessa avaliação para a aprendizagem de LE dos alunos da escola pesquisada.

De acordo com Stake (1994, p.240) o conhecimento é composto socialmente então os pesquisadores de estudo de caso ajudam o leitor a construir o seu conhecimento. A pesquisa tem que ter utilidade para as duas partes. A transferência de conhecimento do pesquisador para o leitor depois da aprendizagem sobre um caso proporciona uma interpretação conjunta. Stake (1994, p.241) ainda lembra que o leitor vai adicionar as suas próprias informações anteriores ao conhecimento adquirido nessa pesquisa.

A minha intenção é que o conhecimento formulado por essa pesquisa possa abrir luz aos seus participantes, que, certamente serão também leitores deste trabalho, com a esperança de que este estudo possa ajudar a clarear os caminhos, que não deixam de ser tortuosos na tarefa de ensinar uma LE, o que se torna mais desafiador quando se tem que avaliar a aprendizagem dessa língua de forma a usar essa avaliação em favor da aprendizagem.

Para ilustrar o dito anteriormente, cito Chizzotti, (2003), que arremata que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto (participante) da pesquisa para tirar desse convívio significados (p.221).

### **3.2 A coleta dos fatos ou registros<sup>19</sup> e os instrumentos de geração de dados**

A coleta dos registros foi submetida a um planejamento flexível que me serviu de guia, porque sempre que aparecia uma informação nova ou uma referência importante havia um retorno no tempo e na teoria.

---

<sup>19</sup> Para a palavra *registros* vide Cunha, (2007, p.61)

De acordo com Lüdke e André (1986, p.1) para se realizar uma pesquisa é necessário “promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Nesta pesquisa, foram utilizados vários instrumentos para a coleta dos fatos ou registros, a saber: questionários, narrativa dos participantes, entrevistas, observação e notas de campo.

### **3.2.1 A análise documental**

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental, “embora pouco explorada, pode ser uma técnica valiosa para complementar informações obtidas por outras técnicas ou para desvelar aspectos novos de um tema” (p. 38). Acrescentam outras vantagens dessa técnica, tais como o custo baixo e a obtenção dos fatos quando o acesso ao sujeito é impraticável. Como lembram esses pesquisadores a escolha das fontes não foi aleatória. Para a composição da fundamentação teórica, parti de livros, os quais como já dito, faziam parte da bibliografia da Revista eletrônica HELB (op. cit.).

De acordo com Patton (2002), os documentos trazem grande riqueza de informação que complementam as observação e notas de campo. “Esses documentos podem revelar coisas que aconteceram antes de a pesquisa começar” (idem, p.293). Por exemplo, os testes coletados para a análise documental foram formulados antes deste estudo se iniciar e proveram importantes informações sobre

as características da forma de avaliar dos professores pesquisados. As provas, reunidas na escola pesquisadas foram guardadas em uma pasta junto com os livros para que o acesso a elas fosse facilitado quando necessário.

### **3.2.2 Os questionários**

Fetterman (2010, p.56) afirma que embora o questionário se assemelhe à entrevista eles se diferenciam por causa da distância do pesquisador com o participante. O fato de o participante poder responder o questionário, sem a presença do pesquisador, proporciona a esse uma liberdade maior para refletir sobre suas respostas. Procurei professores que lecionassem o nível que era de meu interesse (o curso Específico) para o estudo por causa da nova proposta de seu currículo, a qual será explicada mais adiante na seção *participantes e contexto*. Inicialmente distribuí questionários a vários professores da escola pesquisada e, a partir deles, pude selecionar aqueles que responderam mais rapidamente o questionário prévio sobre avaliação. A partir desse questionário escolhi três professores dos três semestres do curso pesquisado, dos níveis que já se formaram no CIL, nesse ano de 2011 do referido curso, o E1, E2 e E3.

Os questionários possibilitaram a escolha dos participantes de pesquisa. Neste estudo eles exerceram a função de primeira abordagem que deixou os participantes à vontade, além de levá-los a conhecer o tema da pesquisa a até se interessar por ele. A partir dos questionários, foi elaborado um roteiro, não fechado, para a entrevista.

### **3.2.3 Entrevista**

De acordo com Lüdke e André (1986) a entrevista desempenha um papel importante nas atividades científicas principalmente porque têm um caráter de interação e proporciona uma atmosfera de interação entre quem pergunta e quem responde (p. 33).

Para Bogdan e Biklen (1998, p.94), a entrevista pode ser empregada juntamente com outros instrumentos para comparar os dados posteriormente. Algumas entrevistas podem começar com uma conversa informal. No caso desta pesquisa, os momentos de entrevista foram sempre de muito fácil interação pelo fato dos participantes serem meus colegas de trabalho e do assunto interessar a todos nós que trabalhamos na mesma escola. As entrevistas foram estruturadas a partir das informações contidas nos questionários e na narrativa. As perguntas foram elaboradas, também, a partir de questionamentos surgidos durante a observação e gravação das aulas.

### **3.2.4 A narrativa**

Considero a narrativa importante como instrumento de coleta de registros por possibilitar aos professores falarem livremente sobre como avaliam seus alunos, bem como citarem os instrumentos que usam e porque pensam que o seu modo de avaliar é satisfatório ou não. De acordo com Barcelos (2006, p.146), na Lingüística Aplicada, o interesse por estudos que pesquisam narrativas com instrumentos para pesquisar experiências de professores e alunos tem crescido. Beattie (2000, p.5),

por sua vez, afirma que “as narrativas e as histórias têm sido consideradas como fontes intelectuais nas artes, onde têm sido usadas para descrever e interpretar as experiências dos seres humanos através dos séculos.”.

Nesta pesquisa, a narrativa escrita pelos participantes funcionou como um instrumento de reflexão. A distância entre o participante e a pesquisadora permitiu aos professores se expressarem sem a pressão da entrevista e também sem a rigidez guiada das perguntas dos questionários. Além disso, esse instrumento foi importante aliado para esclarecer informações contidas nos registros colhidos durante os questionários e as notas de campo.

### **3.2.5 Observações de aulas com notas de campo**

Aróstegui (2006, p.479) afirma que a observação é, em princípio, uma atitude de conhecimento comum, é a fonte de toda a experiência e dela surge todo o conhecimento fundamentado. A observação é uma das fases mais importantes da pesquisa porque permite sempre um diálogo entre o que é o pensamento prévio do pesquisador com a realidade apresentada no campo observado. A etapa da observação constituiu momento importante de reflexão e foi importantíssima ferramenta no momento da análise de dados, porque permitiu seguir uma sequência mais ou menos cronológica na triangulação<sup>20</sup> desses dados, inclusive me guiando na análise dos outros procedimentos.

A observação possibilita reunir impressões qualitativas dos passos realizados por professores e alunos na sala de aula que podem ter passado despercebidos

---

<sup>20</sup> Vide explicação desse termo no capítulo 4.

pelos outros instrumentos. Além disso, a observação permite refutar ou confirmar informações obtidas por meio dos questionários aplicados anteriormente e pode produzir insumo para nova indagação.

As notas de campo, outro importante suplemento para a coleta dos registros, foram obtidas tanto nos momentos das observações quanto em momentos posteriores. Embora no primeiro momento tenham causado curiosidade entre os alunos e um certo desconforto entre os professores participantes, após a primeira aula observada e as explicações sobre a importância desse procedimento para a pesquisa todos já se sentiam à vontade.

Como apontam Bogdan e Biklen (2003), as notas de campo são grandes aliadas da observação porque, além de trazerem benefícios adicionais ao texto completo da dissertação, ainda trazem rapidez ao ato de escrever porque “o que você observa no campo tornam-se fontes intermináveis de sentenças e parágrafos”<sup>21</sup> (p.112).

As gravações em áudio passaram pelo mesmo caminho das notas, uma explicação e permissão prévia dissolveu qualquer desconforto e, em alguns momentos, passaram a ser fonte geradora de brincadeiras.

Foram observadas oito aulas do professor José e sete da professora Maria, embora todas tenham sido gravadas em áudio, nem todas foram transcritas, porque procurei me ater apenas aos registros relevantes que pudessem me ajudar a responder às perguntas de pesquisa. Enquanto observava fazia notas de campo e gravação de áudio. Esses dois instrumentos foram muito importantes para a interpretação e análise dos dados.

---

<sup>21</sup> Minha tradução para “what you have seen in the field will become the source of endless sentences and paragraphs”.

### 3.3 O contexto e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um centro interescolar de línguas (CIL) público do Distrito Federal. Há algum tempo, o CIL recebia alunos da rede pública que eram chamados de tributários, ou seja, eles estudavam na escola regular e eram obrigados a se matricular no CIL para cursar língua estrangeira (LE). Isso acarretava problemas, tais como alunos desinteressados e muita reprovação e evasão. Os professores estavam se sentindo desmotivados por tentar ensinar LE a alunos que não queriam realmente aprender. A partir de 2010, porém, os CILs passaram a receber alunos no contraturno, para estudarem língua estrangeira sem a obrigatoriedade, ou seja, não há mais o vínculo de nota com a escola de origem do aluno. A partir dessa nova realidade, houve novas perspectivas em relação aos estudantes que procuram os CILs. Inclusive um novo curso foi criado. O curso convencional oferece espanhol, francês ou inglês para estudantes a partir da 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental no curso regular.

Os cursos regulares oferecidos têm a duração de sete anos, divididos em 4 ciclos/14 níveis, a saber: Juvenil (J1 e J2), Básico (B1, B2, B3, B4 e B5), Intermediário (I1, I2, I3 e I4) e Avançado (A1, A2 e A3) ( PROJETO CURSO EXPRESSO, p.5) (ANEXO-5).

Recentemente criou-se um novo curso nesses CILs, que por apresentar um currículo diferenciado do convencional foi chamado de curso Específico (E). A proposta do referido curso é diferenciada por apresentar objetivos que procuram atender as necessidades de alunos do ensino médio. De acordo com o próprio documento do curso expresso



O Curso Expresso objetiva levar o estudante do Ensino Médio a comunicar-se com proficiência na LEM, preparando-o para o exercício da cidadania, criando condições para sua inserção no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, com ênfase na produção oral e na utilização de tecnologias, e para a execução de diversos exames, como PAS, ENEM, vestibular, concursos, testes de proficiência em língua estrangeira, entre outros.(p.5)

Por causa dessa proposta diferenciada e um tanto paradoxal e desafiadora, porque pretende levar o aluno a comunicar-se com proficiência, além de prepará-lo para diversos exames, houve reuniões e discussões regulares sobre uma nova abordagem de trabalhar com esses alunos para atender aos objetivos do curso. Assim, é possível inferir que o professor que realmente queira alcançar esses objetivos, vem tentando, também, adequar a avaliação a essa nova proposta.

É importante relatar uma peculiaridade dessa pesquisa. Durante o processo de coleta de registros, estava acontecendo na escola uma intensa discussão sobre o curso Específico, que era relacionada à necessidade de proporcionar oportunidades ao aluno de desenvolver habilidades mais complexas. Quase sempre a avaliação era objeto de polêmica ou argumentações mais calorosas, por isso, algumas vezes, senti que as discussões se confundiam com os objetivos da pesquisa. Tanto que durante as entrevistas nos víamos comentando sobre tópicos falados nesses encontros. Porém, não considero que isso tenha prejudicado o andamento da pesquisa ou exposto os participantes de modo a causar dano. Pelo contrário, acredito que os debates instigaram reflexões sobre o trabalho na escola e a busca de meios de ajudar os alunos aprenderem mais.

Quando, durante algumas dessas reuniões, alguns desses professores mostraram interesse em discutir a avaliação porque algumas vezes se sentem pressionados a dar aulas “para fazer a prova”, surgiu a preocupação em realmente

saber se esses professores têm idéia do poder que a avaliação pode exercer na aprendizagem de seus alunos quando utilizada contemplando outras funções além da aplicação de testes. Como já mencionado anteriormente, a avaliação da aprendizagem de línguas da escola pesquisada sempre me chamou a atenção pelo fato de que os professores da referida escola terem certa autonomia para realizar seu trabalho, sem que haja, por exemplo, uma pressão da coordenação ou da supervisão da escola em contrário.

O CIL organiza o seu calendário, dividindo os dias letivos em unidades do livro didático adotado. É exigida uma média 5 para que o aluno passe para outro nível. Cinquenta por cento da nota a ser distribuída são livres para o professor escolher a melhor forma de avaliar seu aluno. E 50% são distribuídos em uma prova escrita que vale 30 pontos e uma prova oral que vale 20. Ambas têm dias fixados pelo calendário para serem aplicadas, embora essa orientação não conste dos documentos da escola nem do regimento estadual<sup>22</sup>. Essas provas são elaboradas por um professor que se torna coordenador de um respectivo nível. A elaboração dos testes é feita com sugestões de todos os professores que trabalham com o dado nível.

Os participantes da pesquisa foram, inicialmente, três professores do Específico (E), sendo um do E1, outro do E2 e outro do E3. Esses professores foram escolhidos por estarem trabalhando com o curso específico e também pela rapidez em devolver o primeiro questionário respondido, dando-me a entender que eu não teria problemas com o tempo para devolução de respostas.

---

<sup>22</sup> Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

José<sup>23</sup> é professor de inglês há 22 anos na SEE-DF (secretaria de educação do DF) (na escola pesquisada), atuou também na rede particular e regular e recentemente atua também em cursos livres. Possui graduação dupla em Letras inglês / português e pós-graduação *lato sensu* em Ensino Especial e Educação Inclusiva e outra em Língua Inglesa.

Maria<sup>24</sup> tem dupla habilitação em Letras, português e inglês. Foi professora de inglês durante aproximadamente oito anos em cursinhos livres e, há um ano e meio, é professora da SEE-DF. Possui certificados internacionais de proficiência tais como *Teaching Knowledge Test (TKT) 1, 2, 3*, *Cambridge-Esol examinations: First Certificate in English (FCE)* e *Cambridge- Esol Examinations*. Leciona na escola participante há aproximadamente dois anos.

Krika é a coordenadora do curso e se tornou participante da pesquisa mais tarde, por causa da necessidade de cruzar informações com aquelas oferecidas pelos professores.

Esta seção mostrou a metodologia de pesquisa utilizada nesse trabalho, caracterizou o estudo de caso qualitativo, os instrumentos de recolha dos fatos, bem como apresentou o contexto e os participantes de pesquisa. A próxima seção trata de descrever os procedimentos para análise de dados.

---

<sup>23</sup> Pseudônimo para um dos participantes de pesquisa.

<sup>24</sup> Pseudônimo de outra participante.

### 3.4 Procedimentos para análise de dados

De acordo com Patton (2002), não há receita para se proceder a análise numa pesquisa qualitativa. Portanto, cada pesquisador é quem sabe quando e se chegou a bom termo no seu esforço analítico. Denzin e Lincoln (2006) corroboram essa afirmação quando declaram que numa pesquisa qualitativa os pesquisadores utilizam uma variedade de práticas interpretativas interligadas, esperando compreender melhor o assunto à mão, quando “cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo” (p. 17).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador usar a língua para “produzir significado e criar uma realidade social” (RICHARDSON, 1994, p.518). Linguagens e discursos diferentes vão dando significado à subjetividade individual (*idem*). Nesta análise, espero interpretar os registros colhidos de modo a conduzir a análise junto com o leitor para chegarmos a uma conclusão que, embora subjetiva por natureza, seja suficientemente clara para nos fazer compreender o caminho percorrido pela pesquisa. Os instrumentos utilizados se transformam, assim, em ferramentas que vão “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.19).

Patton (2002) adverte que a análise dos dados é uma “complexa e multifacetada integração analítica de ciência disciplinada, arte criativa e reflexividade pessoal onde nós transformamos entrevistas, observações, documentos e notas de campos em achados” (p.432). Já Denzin e Lincoln (2006) por sua vez, descrevem o pesquisador como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas. O *bricoleur*

produz uma *bricolage*, ou seja, “reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (*idem*, p.18). Não tenho ainda a pretensão de ser uma exímia *bricoleur*, porque ainda não atingi o patamar do discurso científico que possa ser comparado a uma bonita colcha de retalhos, mas espero que seja clara o suficiente para desvelar *sentidos num massivo conjunto* de registros fontes e, por fim, dados (Patton, 2002, p.432).

O termo *triangulação de dados* vem sendo usado para explicar tudo o que já foi descrito anteriormente. Ou seja, uma interpretação de todos os registros colhidos por diversos instrumentos e a comparação entre as falas descritas em cada um deles para encontrar semelhanças, convergências, coerências e incoerências que vão garantir a verossimilhança da pesquisa. Porém, há alguns autores que discordam que esse termo seja o mais adequado para descrever esse cruzamento de informações.

Bogdan & Biklen (1998, p.104) afirmam que a triangulação é usada para “transmitir a idéia de que para estabelecer um fato você precisa de mais de uma fonte de informação”. Ou seja, “muitas fontes de dados são sempre melhores num estudo (qualitativo) porque levam a uma compreensão mais completa do fenômeno estudado” (*idem*). Porém, esses autores esclarecem que o termo triangulação deve ser evitado, porque o consideram “abstrato e impreciso e pode confundir mais do que esclarecer” (*ibidem*). Portanto, para eles, basta descrever as ações e os procedimentos usados, não sendo necessário usar um termo.

Richardson (1994) julga que o uso do termo triangulação pode levar à suposição de que exista “um objeto ou ponto fixo que possa ser triangulado” (p.522).

Na opinião da autora “existem mais de três lados para se abordar o mundo” (*idem*), portanto afirma que o termo *cristalização* é mais adequado porque o cristal

combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Os cristais crescem, mudam, se alteram, mas não são amórficos.[..] Cristalização, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional de validade (nós sentimos que não há somente uma única verdade, nós vemos como os textos validam eles mesmos); e a cristalização fornece uma compreensão profunda, complexa e perfeitamente parcial do tópico. Paradoxalmente, nós sabemos mais e duvidamos do que sabemos. (*ibidem*)

Neste trabalho, vou concordar com a autora porque a construção de um texto interpretativo demanda realmente mais do que três ângulos. É preciso, a partir de várias origens, impressões e interpretações, construir o seu ponto de vista sem anular, porém, o teor original das fontes. É o que espero ser capaz de fazer no texto que segue e que será organizado da maneira a seguir.

Parto das falas da Maria e do José e da Krika para tentar responder às perguntas (descritas novamente abaixo) e Procuro cruzar as informações recebidas pelos três participantes para entender quais diretrizes guiam a forma de avaliar dos professores. A fala da coordenadora e os excertos retirados dos documentos oficiais da escola e do curso vão permitir entender onde os professores foram buscar as orientações que guiam sua forma de avaliar. Ao longo da discussão, os excertos podem se repetir se necessário para dar fluidez ao texto.

Para conseguir uma coerência satisfatória no texto da análise que segue, voltei às notas de campo, aos questionários e entrevistas para alcançar uma lógica na discussão e responder às perguntas de pesquisas. O objetivo dos instrumentos foi buscar identificar os objetivos e a importância da avaliação, dos instrumentos

utilizados e da participação dos alunos na visão dos professores bem como a importância das orientações teóricas e metodológicas para avaliação contidas nos documentos oficiais do curso pesquisado e da escola.

Outro requisito que procurei respeitar foi o da qualidade dos instrumentos de avaliação de acordo com o conceito de avaliação formativa proposto por Mendéz (2002) e da chamada avaliação autêntica ou alternativa já discutida por estudiosos citados no capítulo de fundamentação teórica. Desse modo, busco responder as perguntas de pesquisa já apresentadas na introdução desta pesquisa, as quais têm por objetivo saber as características do processo de avaliação da aprendizagem de LE dos professores participantes do curso Específico na escola pesquisada. Da mesma forma relaciono a avaliação desses professores aos pressupostos teóricos construídos ao longo da história da avaliação, para encontrar características que orientam ou explicam a forma de avaliar desses professores.

Essa seção apresentou os procedimentos para a análise de dados. Passo agora para a análise propriamente dita.

## ANÁLISE DE DADOS

*Eu escrevo porque eu quero descobrir alguma coisa. Eu escrevo para aprender alguma coisa que eu não sabia antes que eu a escrevesse.*

Laurel Richardson (1994)

Neste capítulo apresento, discuto e analiso criteriosamente os dados obtidos pelos instrumentos de coleta já anteriormente apresentados, com o objetivo de responder as perguntas da pesquisa. A discussão será conduzida conforme a fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 desta dissertação, porém novas e complementares contribuições podem aparecer para enriquecer o diálogo de acordo com a necessidade e estudos com os quais tive contato após a elaboração da fundamentação teórica.

Inicialmente apresento as orientações sobre avaliação contidas nos documentos oficiais da escola e a relação dessas orientações com o modo de avaliar dos professores. Em seguida discuto as características da avaliação praticada pelos professores, buscando caracterizá-la à luz das novas tendências avaliativas já discutidas no capítulo da fundamentação teórica.

Embora a discussão contenha um cunho crítico, ela não tem a pretensão de julgar acertos ou erros quanto à forma avaliar dos professores participantes. Antes, o objetivo é levantar a discussão, provocar a reflexão para que o leitor, os professores e quem por isso se interessar, de modo a encontrar melhores formas de avaliação em LE que contribuam para formar alunos capazes de viverem de forma



independente, tomando decisões para seu próprio bem e para o bem da coletividade.

#### **4.1 As diretrizes documentais, a coordenação, a avaliação na escola e a dos professores**

Na fundamentação teórica deste trabalho procurei discutir as características da avaliação de acordo com três períodos distintos, a saber, o tradicional, o audiolingual ou estruturalista e o comunicacional.

Para estabelecer um parâmetro orientador para a análise dos dados, relembro as características da avaliação em LE que estão em coerência com a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2005, p.80) “que se mostra preocupada com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através de uma nova língua”. Essa proposta está em consonância com os objetivos da educação em geral, presentes nas propostas documentais curriculares já apresentadas na fundamentação teórica, que ambiciona formar alunos mais autônomos, que sabem aprender e que encaram a aprendizagem como algo contínuo para toda a vida.

Passo agora para a análise das características da avaliação dos professores pesquisados em relação às orientações para avaliação presentes nos documentos da escola.

No intuito de entender a mecânica formada pelas orientações dos documentos da escola para a avaliação e a forma de avaliar de João e Maria, bem como o papel da coordenadora nessa dinâmica, pedi a eles que descrevessem a

avaliação seguida pela escola, a sua satisfação com ela e possíveis mudanças que operariam se elas estivessem ao seu alcance.

Os dois descreveram a avaliação como tendo duas fases: uma formal, dita como “estabelecida pela escola”, e outra informal durante a qual o professor tem liberdade para avaliar como achar melhor. Embora haja um dia ou semana estabelecido para as “avaliações formais”, ou seja, os testes oral e escrito. Não fica claro se há uma orientação sobre como deve ser feita a “avaliação informal”:

**Excerto 1**

**Krika**<sup>25</sup>: *A cada final de bimestre é realizada uma prova escrita e uma prova oral baseada no vocabulário e tópicos gramaticais selecionados como conteúdo mínimo para cada nível. O conteúdo mínimo tem como base os livros didáticos adotados. [...] Além das provas bimestrais os alunos são avaliados durante o semestre com redações, ditados, avaliações literárias e pequenas apresentações orais em sala.*

*Maria: Na minha escola a avaliação consiste em duas avaliações formais, uma escrita e uma oral, e em uma avaliação progressiva na qual podemos observar como está o desenvolvimento do aluno.*

*José: Consiste num processo diário e continuo culminando com uma semana de testes orais e escritos de forma individualizada.*

Krika igualmente manifesta insatisfação com a forma de avaliar seguida pela escola quando conclui que:

**Excerto 2**

*A prova é como um “carimbo” que dá ao aluno o direito de ir para o nível seguinte. Na verdade o nervosismo e o medo de muitos alunos antes da prova não é o medo de não terem aprendido o quanto deveriam, ou poderiam, mas o medo de não receberem o “carimbo”, e isso explica o porquê das “colas” e dos pedidos: “Professor, arredonda a minha nota para eu passar!”. O que tem atrapalhado a aprendizagem é simplesmente a falta de consciência. Seria muito interessante se o aluno fizesse provas durante todo o semestre e o professor não as recolhesse, mas corrigisse junto com os alunos para que eles mesmos percebessem suas dificuldades e evoluções. (NARRATIVA)*

Já os professores, quando perguntados sobre a razão de seguirem a forma de avaliar da escola, ambos, José e Maria, afirmaram que embora sigam a avaliação proposta pela escola, a mudariam se pudessem.

---

<sup>25</sup> Pseudônimo escolhido pela coordenadora.

José declara que *deixaria livre para que o professor estabelecesse a distribuição dos pontos exigida pela SE, da maneira que melhor convier* (sic) (QUESTIONÁRIO 2, Q4 - APÊNDICE 3). José sente-se preso pela “distribuição dos pontos”. Maria, por sua vez, manifesta o desejo de se sentir livre para avaliar da sua forma: *Se pudesse eu daria mais ênfase às produções escritas e orais dos alunos do que na avaliação escrita e oral* (QUESTIONÁRIO 2, Q4) (grifo meu).

Outra questão que julguei relevante analisar foi descobrir se havia algum entrave entre a avaliação que o professor gostaria de por em prática e alguma determinação por parte da chefia imediata. Tendo exposto essa dúvida junto à coordenadora (Krika), ela esclarece:

**Excerto 3**

*Não acredito em obrigatoriedade nem imposição porque contra (sic) esse tipo de atitude, em qualquer lugar sempre surgem pessoas que se rebelam e, ainda que disfarçadamente, desobedecem. [...] muitos professores não usam o kit de prova oral, mas adaptam a prova às necessidades da turma que irão avaliar. Outros professores acrescentam ou retiram questões da prova oficial. Isso tudo com a minha ciência e apoio.* (ENTREVISTA)

Pela fala da coordenadora é possível constatar que não há pressão por parte da coordenadora para que os professores sigam à risca a forma de avaliar da escola. No excerto 4, Krika desabafa sobre as dificuldades de alcançar consenso sobre as mudanças necessárias:

**Excerto 4**

*[...] Vale muito a pena discutir sobre isso, mas como temos muitas cabeças num mesmo ambiente, é preciso entender os que não querem ou não entendem a necessidade dessa discussão* (ENTREVISTA)

**Excerto 5**

*[...] Percebi que não adianta reunir essas 37 cabeças para discutir um tema. O que resulta dessas reuniões é muito estresse e uma imensa preguiça da maioria dos professores de participar da próxima reunião. Tenho percebido que o melhor é apoiar aqueles que realmente querem discutir e experimentar novas idéias. Daí então apresentar e propor as boas experiências para o grupo. Não estou dizendo que todos não devam discutir, até porque não tem como se propor algo sem que haja discussão. Porém, as grandes discussões, aquelas longas e necessárias, não dão fruto quando todos os envolvidos nela não acham que ela seja necessária. Penso que se desejamos mudar algo a primeira coisa a se fazer é encontrar*

*alguns aliados e botar a mão na massa. Se o resultado for bom, dificilmente o grupo não vai querer participar.* (ENTREVISTA)

**Excerto 6**

**José:** *Sim. Porque preciso lançar nos diários de classe a distribuição de pontos estabelecida pela SE, assim como respeito os prazos e datas estabelecidas pela escola.* (QUESTIONÁRIO, Q3)

**Excerto 7**

**José:** *Deixaria livre para que o professor estabelecesse a distribuição dos pontos exigida pela SE, da melhor maneira que lhe convier.* (QUESTIONÁRIO, Q4)

**Excerto 8**

**Maria:** *(...) Sigo a proposta feita pela escola porque já é algo que está instituído e não vejo como contestá-la.*

Como é possível deduzir pelos excertos 6, 7 e 8, embora os professores se sintam insatisfeitos com a forma de avaliar seguida pela escola, nenhum deles se percebe como o agente que poderia desencadear a mudança desejada. Se o objetivo da educação é ajudar os alunos a desenvolverem habilidades para tomar decisões para seu próprio bem e se tornarem independentes para que possam continuar aprendendo durante a vida, como é possível fazer isso se os professores não se reconhecem como sujeitos de mudança quando chegam à conclusão que as suas ações não são satisfatórias para atingirem certo objetivo?

Embora José afirme (excertos 6 e 7) que segue a distribuição de pontos exigida pela SE, o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, na seção III, que rege a avaliação da aprendizagem para os CILs, não traz essa orientação. Somente afirma que é necessário a média de 5 pontos para a aprovação e que o aluno com baixo rendimento deve ter direito à recuperação “contínua, inserida no processo de ensino e aprendizagem” (Art. 269, p.88).

No que concerne ao papel da coordenadora, Krika, o excerto 5 também deixa claro que, embora ela ainda não se perceba como parte desencadeadora das mudanças que ela própria considera importantes como mostra sua fala, está aberta e disposta a apoiar as sugestões e projetos vindos dos professores.

Considerando que ela vê problemas no modo de avaliar que a escola pratica conforme mostra o excerto 9, penso que ela pode procurar meios legais que a respaldem no sentido de programar outras ações e as colocar em prática.

**Excerto 9**

*[...] Posso dizer que o processo avaliativo no CILC é “politicamente” correto, [...]. Porém, o fato de as avaliações estarem mais ligadas a um valor numérico (a nota) do que à qualidade da aprendizagem do aluno faz com que as avaliações não tragam novidade alguma além do que o professor já pode analisar em sala ao observar o seu aluno [...]. O que tem atrapalhado a aprendizagem é simplesmente a falta de consciência. Seria muito interessante se o aluno fizesse provas durante todo o semestre e o professor não as recolhesse, mas corrigisse junto com os alunos para que eles mesmos percebessem suas dificuldades e evolução. Ao final do curso, ou do semestre, depois de uma avaliação formal e das observações diárias do professor, o aluno recebesse o seu certificado não como aprovado ou reprovado, mas com a sua aprendizagem avaliada de 1 a 10 em cada uma das quatro (ou cinco) habilidades. Assim a avaliação deixaria de ser um “carimbo” para ser a expressão da competência lingüística do aluno.*

As dificuldades que a coordenadora encontra tornam evidente a importância de se estudar e discutir os documentos que regem as práticas da escola para estabelecer uma coerência entre o que a escola deseja e o que ela faz. Por exemplo, o respaldo legal de que a Krika necessita para programar as mudanças que ela julga necessárias no modo de avaliar que a escola segue, está no inciso IX do artigo 21 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, o qual rege que uma das funções do coordenador pedagógico “é propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem” (p.23).

Esse e outros os documentos oficiais que orientam a educação e o ensino e aprendizagem de línguas (PCN, OCEM, entre outros), como já mencionado na

fundamentação teórica da dissertação, vêm tratando o tema avaliação como parte integrante do trabalho pedagógico, oferecendo ao professor e aos coordenadores de curso subsídios para dar um sentido maior a essa atividade, de modo que ela possa contribuir para que o aluno desenvolva habilidades mais complexas que a simples memorização e capacidade de achar a resposta correta entre as dadas.

Porém, o fato de os professores não mencionarem nenhum documento oficial nos excertos colhidos, evidencia o fato que eles ainda os conhecem e, portanto, não julgam esses documentos relevantes como orientadores para melhorar a avaliação da aprendizagem que eles já consideram problemáticas e mostram desejo de mudar. Além disso, volto a acentuar, o professor que deseja realmente proporcionar meios para que seu aluno adquira uma língua estrangeira deve se ver como profissional que constantemente busque se atualizar para melhorar o seu trabalho.

Almeida Filho (2004), quando teoriza sobre o professor de línguas contemporâneo, explica que o professor de línguas deixa de compreender o seu trabalho como uma arte herdada a partir de bons exemplos ou da experiência e passa a se ver como o *profissional* que intenciona ajudar o aluno no esforço para aprender língua(s) e a compreender que para isso necessita evoluir sua concepção do que seja o seu fazer para uma “especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulados em teoria de ensino-aprendizagem de língua” (p.2). O autor ainda completa que um professor, para ser profissional, deve procurar se valorizar e valorizar sua profissão. Considero que o professor que valoriza sua profissão sempre busca orientações teóricas para justificar e melhorar suas ações na sala de aula. Isso inclui discutir os documentos elaborados pela própria escola para que eles possam ficar em coerência com os objetivos dela.

Em leitura aos documentos da escola supracitados, pude averiguar que há uma dissonância, no que concerne à avaliação, entre o documento maior o projeto político pedagógico da escola (PPP) e o projeto do curso Específico (PROJETO DO CURSO EXPRESSO) evidenciando uma necessidade de reformular este último para que ele esteja em consonância com as regulamentações do PPP.

O projeto do curso Específico (ANEXO 5) não é tão minucioso ao se dedicar à avaliação. Esse projeto limita-se a destacar que a avaliação do processo de aprendizagem do estudante será realizada “de forma contínua e sistemática ao longo do semestre, divididos em dois bimestres” (p.16), além de discorrer sobre a distribuição das médias necessárias para a aprovação ao final de cada nível. Considero a orientação desse documento demasiado genérica, o que possibilita diversas interpretações. Por exemplo, “uma avaliação contínua e sistemática” não diz de modo algum em que momento ela vai servir como ferramenta de promoção de aprendizagem já que “uma avaliação contínua” também pode servir como instrumento de classificação se continuamente se chegar à conclusão de que o aluno não vai bem, não fala a língua pretendida, mas nada ser feito para ajudá-lo a compreender os problemas e redefinir os caminhos para aprender melhor. Portanto na falta de clareza sobre a regulamentação da avaliação nesse documento, penso que a alternativa do professor seria procurar o documento maior, o projeto político pedagógico da escola (PPP) que é bastante pormenorizado quanto à intenção formativa da avaliação como mostra o excerto retirado do documento:

Os cursos de línguas estrangeiras desta instituição adotam um modelo de avaliação que tem por finalidade diagnosticar as dificuldades e necessidades do aluno: o que aprenderam e o que ainda precisam aprender. Este modelo possibilita a recriação de oportunidades para que o aluno possa revisar e refazer sua aprendizagem. O estudante deve aprender a refletir sobre o sentido do que está aprendendo, o que ainda poderá aprender e o uso que fará desta aprendizagem. Por este modelo o

aluno é informado sobre o seu processo de aprendizagem e o professor é informado sobre a necessidade de ajudar o aluno neste processo. Este modelo dilui o caráter do julgamento, e recusa o processo classificatório e seletivo, na medida em que impulsiona todos à aprendizagem e a torna possível para todos. (p.60)

É possível apreender pelo excerto supracitado que o documento regulamenta uma avaliação com intenção diagnóstica. De acordo com Xavier (1999), com base no diagnóstico, o professor pode fazer encaminhamentos pedagógicos necessários, não como forma de retificar a nota do aluno, mas como forma de promover a aprendizagem.

Considero, assim, que se esse documento for usado como base para orientar os professores em sua forma de avaliar, esses devem entender a sua natureza formativa e a “recusa do julgamento e do processo classificatório e seletivo”. Porém, todos os excertos colhidos para a pesquisa não indicam a disposição de buscar essas leituras para construir ações planejadas que, orientadas por pesquisas, poderiam facilitar o trabalho do professor em busca da aprendizagem do aluno, como mostram os excertos 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Quando o trabalho do professor não está fundamentado na reflexão sistemática para entender e saber explicar por que age da maneira como age na sala de aula e a preocupação com a técnica é mais importante do que o significado (cf. ALMEIDA FILHO, 1993; SANT’ANA, 2005) ele corre o risco de não ajudar o aluno a aprender, porque o seu fazer pedagógico se restringe a replicar ações (LUCKESI, 2011) as quais ele mesmo não sabe a origem. Avalia pelo costume. Recebeu assim e assim replica sem questionar.

Um dos excertos do professor participante José confirma as afirmações acima. Quando perguntado se costuma buscar algum documento oficial ou teoria ele



afirma: “*Tomo como base o caráter contínuo e diário que um processo de avaliação deve ter. Obedeço também aos critérios pré-estabelecidos pela instituição de ensino em que trabalho*” (QUESTIONÁRIO 2, Q2 – APÊNDICE 3). Não fica claro, porém, quais critérios seriam esses e de onde eles vêm, já que ele não menciona os documentos supracitados. Da mesma forma, em outro momento de sua fala, José deixa claro que segue agindo de forma que nem ele mesmo sabe de onde vem, demonstrando que talvez só no momento da entrevista ele parou para pensar na sua forma de avaliar:

**Excerto 10**

*[...] sempre chegou para mim que 50% dos pontos têm que ser “avaliação”, inclusive 20 para a escrita e 30 para a oral. Sempre trabalhei dessa forma porque me chegou sempre dessa forma (.) via direção via secretaria e etc.. O próprio diário, eu teria que ter dois lançamentos no mínimo. Um lançamento para prova e outro lançamento para as atividades que a gente (\*) né? Enfim, atividades escritas, atividades orais, Dua(.) éh: [...]. dessa forma, eh,eu, de certa forma estaria um pouco engessado, se houver uma mudança ou se a gente maquiá-lo isso daí, a partir de (.) um certo tempo e tal pode ser que as coisas mudem [...]* (ENTREVISTA 2).

Maria, por sua vez afirma que se baseia em teóricos conhecidos da LA, inclusive, mas ainda não extrai daí a força que poderia impulsioná-la a questionar ações com as quais ela mesma não concorda e avançar na sua forma de avaliar:

*Sigo a proposta feita pela escola porque já é algo que está instituído e não vejo como contestá-la.* (QUESTIONÁRIO 2, Q2).

Nesta seção, procurei analisar a influência dos documentos que orientam as práticas de ensino e avaliação dos professores pesquisados. Passo agora a analisar de forma individual o modo de avaliar desses professores, bem como caracterizar sua avaliação de acordo com os estudos sobre avaliação já discutidos no início deste capítulo.

## 4.2 A avaliação de Maria

A turma pesquisada na qual Maria leciona está no terceiro semestre (E3, de acordo com a divisão dos níveis feita pelo documento do curso). O livro utilizado é o *American Headway -1 second edition*, desde o primeiro semestre, porque foi decidido (em reunião à qual eu estava presente) que o livro seria somente um suporte para atividades mais autênticas que pudessem contemplar os objetivos que o projeto do curso Específico orienta.

QUADRO 3 - Síntese das aulas observadas da professora participante Maria.

OBSERVAÇÃO DE AULAS DA MARIA			
30/05/2011	06/06/2011	13/06/2011	27/06/2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação de uma história a partir de uma tirinha.</li> <li>-Leitura da história pelos alunos.</li> <li>-Entrega de redações e comentários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conversa em português sobre viagem feita pelos alunos.</li> <li>-Entrega de composições e discussão sobre erros gramaticais.</li> <li>-Apresentação oral.</li> <li>-Correção de estruturas gramaticais nas apresentações.</li> <li>-Treino de estruturas do presente progressivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Marcação de um <i>listening</i> para próxima aula.</li> <li>-Correção de tarefa do livro. Exposição de gramática <i>who's</i> e <i>whose</i>.</li> <li>-Atividade do livro. Interpretação de uma música.</li> <li>-Exposição gramatical "s" 3ª pessoa.</li> <li>-Conversação usando uma atividade de diálogo do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prova oral.</li> </ul>

### 4.2.1 O significado/função da avaliação por Maria

O excerto abaixo esclarece que Maria tem uma base teórica que influencia a sua forma de avaliar e de enxergar os objetivos da sua avaliação e a da escola. À medida que a análise da avaliação de Maria segue vai ser possível ao leitor perceber que esse contato com a teoria ao qual ela se refere é importante aliado na

escolha das atividades de sala de aula, bem como já influi nas reflexões que Maria faz sobre a sua forma de avaliar.

**Excerto 11**

*Me baseio nas teorias sobre ensino de língua estrangeira. Em autores como Brown e Harmer. Me baseio mais nas teorias do autor Douglas Brown porque na minha visão as teorias do autor não são utópicas e perfeitamente aplicáveis em um centro de línguas público e com poucos recursos. (QUESTIONÁRIO 2)*

**Excerto 12**

*Ainda vejo a avaliação, não só no ensino de línguas, como na Educação Brasileira, como uma questão problemática, já que esta sempre é vista como um fim e não como um meio para chegar ao objetivo maior: a aprendizagem. [...] Às vezes, nós professores nos sentimos de mãos atadas porque se não trabalharmos o conteúdo da avaliação escrita, os pais e os próprios alunos nos condenam. [...] Eu sempre tento trabalhar temas transversais, mas quando faço fico sempre ansiosa pelo calendário que deve ser cumprido. (TRECHO DA ENTREVISTA).*

**Excerto 13**

*Acho que tudo isso acontece devido à própria história da educação brasileira que desde o regime militar ou até mesmo antes tinha um caráter propedêutico. [...] em outras palavras o aluno obtinha apenas o conhecimento técnico para sua profissão e por isso era treinado rapidamente para uma avaliação.*

*Creio que esta característica pragmática do ensino ainda prevalece não só no ensino médio, como no fundamental e também no ensino de línguas. Afinal “treinamos” nossos alunos para uma avaliação durante toda sua trajetória educacional; o vestibular. [...] Durante minha prática do estágio em língua portuguesa pude perceber que a professora que observava se via obrigada a “despejar” conteúdo sobre os alunos [...]. (TRECHOS DA NARRATIVA)*

Maria faz observações (nos excertos 12 e 13) que mostram que ela considera que a avaliação em geral e a da escola recebem influências tecnicistas e tradicionalistas para lidar com a educação. Essa visão está em concordância com Shepard (2000, p.3) que ressalta a

importância de se saber de onde as formas tradicionais de avaliação vêm para que possamos nos conscientizar o quanto elas ainda estão firmemente entrelaçadas aos modelos de currículo e ensino do passado. [...] As teorias dominantes do passado continuam a operar como o sistema padrão afetando as práticas e perspectivas atuais.

**Excerto 13**

*[...] uma importante ferramenta de aprendizagem na qual o próprio aluno pode perceber o que deve ser melhorado na sua rotina de estudo. [...] Creio que a avaliação pode contribuir e muito para o desenvolvimento do aluno, desde que esta seja usada como uma ferramenta de “auto-avaliação” tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. [...] Quanto as*

*avaliações nas quais eu como professora tenho liberdade de escolher a forma de avaliação [...]. gosto de avaliar o aluno de forma progressiva e levo muito em consideração a participação do aluno em sala.[...]* (QUESTIONÁRIO 2)

Considerando a avaliação da forma como vem sendo conduzida como *problemática*, Maria afirma entender que a avaliação pode ter outro significado e que tenta atribuí-lo na avaliação progressiva que faz em suas aulas. A sua fala confirma que ela percebe a avaliação como instrumento para autoavaliação do aluno.

**Excerto 14**

**P<sup>26</sup>:** *Você disse que avalia seus alunos de forma progressiva, não é ?*

**Maria:** *Eu tento.*

**P:** *É você tenta. Como seria essa avaliação de forma progressiva [...]?*

**Maria:** *N- eu geralmente deixo algum- na pontuação mesmo eu deixo alguns pontos para participação [...] Já no E3 eu já divido assim, éh, também na participação, em critérios como assiduidade, usar o inglês em sala- aí, eu tento avaliar isso todos os dias, eu deixo uns dois pontos também. E eu deixo também um meio ponto de uns exercícios que eu deixo na internete também pra eles. [...]*

**P:** *então você acaba dividindo em critérios, não é? [...] Eles também estão cientes disso?*

**Maria:** *Isso eles tão. Já no início do semestre. Porque no início do semestre, no primeiro dia, eu- a primeira coisa que eu falo com eles: gente, vamos falar de uma coisa bem AGRADÁVEL, ((risos)), avaliação, eles já começam a rir. Mas, assim, vamos colocar já os pingos nos is porque no final das contas vocês querem disso mesmo, então eu já coloco no quadro parte oral. Quantos pontos a gente tem de parte oral? Não são cinco? Então eu divido assim, papapa. E eu anoto tudo no quadro, oh anota aí no caderno- aí a parte escrita eu divido assim, assim, assim. [...] então disso eles têm, eles têm consciência.*

Porém quando instada a explicar essa forma progressiva de avaliar (excerto 14), ela demonstra relacionar a avaliação à distribuição de pontos, que de algum modo motiva os alunos a estudarem, do contrário acredita que eles não realizariam a atividade que ela considera importante para a aprendizagem.

Quando fala sobre avaliação com os alunos Maria deixa transparecer que considera a avaliação como algo desagradável, mas que é do interesse dos alunos que se interessam pela distribuição de pontos. Uma conversa franca para explicar o que significa avaliação e quais deveriam ser seus objetivos ajudaria os alunos a entender essa atividade não como um dever a ser concluído no final, mas como uma

---

<sup>26</sup> P para pesquisadora.

ação necessária de monitoramento contínuo com objetivos de melhorar a aprendizagem.

Maria expressa o desejo de que os alunos estudem sem esperar serem recompensados com notas (excerto 15). Mas talvez por falta de um entendimento mais amplo do que seja avaliação para ela mesma, não encontra a segurança necessária para convidá-los a experimentar aprender a avaliar sem pensar em pontos. Compreende que a avaliação progressiva está relacionada ao número de atividades a serem completadas pelo aluno e à sua participação que também faz parte da notação:

**Excerto 15**

*[...] Eu gostaria de não deixar esse meio ponto, eu gostaria assim que eles fizessem assim por (.). Por pra- é por ter uma autonomia mesmo.*

**P:** Certo, pra aprender-

**Maria:** por eles acharem que é importante, mas isso eu ainda não consegui. Enquanto eu não coloco o ponto lá ele num-. Então minha avaliação de forma progressiva é essa. Ah, e fora as redações também, que são coisas que são feita- eu acho que é progressiva porque são coisas que são feitas ao longo do semestre.

Outras estratégias podem ser incorporadas ao ensino para evitar que os alunos relacionem as atividades avaliativas à nota. O estabelecimento de um contrato de aprendizagem entre alunos e professora constando as responsabilidades de cada um, que devem ser deixadas às claras entre todos, pode abrir a possibilidade de se negociar e decidir quais atividades são importantes para aprender sem que seja necessário dar notas a elas. Esse tipo de estratégia é visto como uma atividade de empoderamento que encoraja o sentimento de responsabilidade e pertencimento que podem guiar a um entendimento mais profundo do que seja aprender (cf. MCKELLER, 2002).

Maria demonstra dar um sentido formativo às redações que os alunos escrevem, mas as intervenções nas redações ficam reduzidas à correção dos erros

gramaticais. O número de atividades avaliativas que vêm sendo aplicadas nas salas mostra um entendimento equivocado do que seja avaliação contínua e progressiva:

**Excerto 16**

**P:** [...] Como é feita essa discussão e com que frequência ela acontece? [...]

**Maria:** Olha, quand-, quando, geralmente nos períodos de avaliação mesmo. Nas redações, também, nas redações eu não tenho tempo, pelo número de alunos, por exemplo, 20 alunos no Específico [...] eu não tenho tempo, às vezes de chegar, de chegar um por um, geralmente o que eu faço, eu circulo o erro: e aí ele vai tenta-, ele vai vir fala-, cabe a ele vir falar comigo: professora o quê que eu errei aqui? Por que eu não corrijo a redação, se é uma redação eu não corrijo ela (.) pela primeira vez eu dou a nota não.

**P:** Ah, certo tem o second draft?

**Maria:** É, isso: Aí eu circulo tem-

**P:** E esses errinhos que você colocou é- geralmente são gramaticais?

**Maria:** São gramaticais.

**P:** Em se tratando do curso Específico e de alunos que estão no ensino médio, você já pensou em usar estratégias diferentes de avaliação? [...]

**Maria:** Não, no curso Específico é só o que eu faço é tentar ((risos)) renovar essas estratégias de avaliação. Porque com eles, assim, tem muita-(-), eu gosto de colocar muita apresentação oral, né? Éh::: também teve o journal no semestre passado [...]. Já nesse semestre eu já modifiquei, eu já deixei o journal pra quem quisesse fazer, entendeu? Não impondo mais. [...] Mas com o específico é o que eu venho tentando fazer. [...]

A quantidade de instrumentos que dificultam a possibilidade de individualização, como afirma Maria, evidenciam a forma fragmentada do ensino à qual os professores estão acostumados. Perrenoud (1995) atribui esse hábito à necessidade de controle que os professores, ainda atrelados à didática tradicional, mantêm. Menos instrumentos avaliativos, mas atividades com significado avaliador podem ser incorporadas ao processo de aprender e ensinar enquanto ele acontece, deixando que o aluno, após todas as intervenções necessárias, possa apresentar um só projeto como resultado de tarefas<sup>27</sup> realizadas durante o semestre.

Percebo que a abordagem gramatical de Maria a impede de impor uma avaliação progressiva que seja formativa e autêntica. Há discussões sobre os problemas encontrados, mas elas são focadas no erro e no acerto e geralmente de pontos gramaticais, e são deixadas para após a realização de uma atividade

<sup>27</sup> Para o significado de tarefas vide NUNAN (1989, p. 10). Segundo esse autor tarefas são atividades realizadas que envolvem os aprendizes em compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto sua atenção está principalmente voltada para o significado, e não para a forma.

avaliativa. Para o aluno, então, resta como única responsabilidade completar as atividades propostas, não há ainda um espaço antes nem depois da atividade para que todos reflitam sobre o desempenho.

#### 4.2.2 A avaliação como instrumento para a formação do aluno

##### **Excerto 17**

*(...) Pois gosto de avaliar o aluno de forma progressiva e levo muito em consideração a participação do aluno em sala.*

Pude perceber, pelas observações em sala, que essa participação do aluno à qual Maria se refere no excerto 17, é mais de forma passiva como cumprimento das atividades propostas. As atividades avaliativas ainda estão muito centradas na professora e na forma gramatical.

##### **Excerto 18**

**A.:** *And he has a blue and white short and a white blouse-*

**Maria:** *T-SHIRT!*

**A.:** *T-shirt. [...] and:: he is stand up.*

**Maria:** *standing up!*

**A.:** *yes.*

**Maria:** *right!*

**A.:** *and:: só.*

**Maria:** *OK! And the girl? What about the girl?*

**A.:** *The girl is short, white. She is a wave hair.*

**Maria.:** *She has wave hair!*

**A.:** *And brown. She:: [...]. She is a shoes-*

**Maria:** *She's WEARING shoes., yes? SHOES OR SANDALS? Sandals. White sandals, yeah?*

**A.:** *White sandals. She wearing a white dress. And she-*

**Maria.:** *HOW OLD IS SHE C<sup>28</sup>.? What do you THINK?*

(TRECHO DA AULA 06 jun. 2011)

Embora esteja o tempo todo corrigindo os alunos e incentivando-os a usar as estruturas corretas como mostra o excerto 18, Maria parece preferir fazer com que eles corrijam as estruturas pelo estímulo: repete o correto para que o aluno perceba o erro e repita a questão correta, prática que se assemelha ao estímulo- resposta,

<sup>28</sup> Letras maiúsculas com um pontinho indicam as iniciais dos nomes dos alunos que a professor disse o nome na sala.

que nos remete ao período audiolingual. Ainda não há discussões sobre critérios, sobre habilidades a serem desenvolvidas e nem sobre formas de reconhecer onde estão as dificuldades e como vencê-las. Outra opção seria anotar os problemas gramaticais, escrever as sentenças no quadro e depois deixar que os alunos descubram os erros eles mesmo. Ou combinar com eles antes para que fossem anotando durante a apresentação do colega.

**Excerto 19**

*Os alunos estavam reunidos para formar uma história a partir de tirinhas<sup>29</sup>. Quando um aluno(a) faz uma pergunta em português logo a professora repete a pergunta em inglês e responde também em inglês e eles parecem satisfeitos com isso. Ouve os alunos quando eles leem e corrige a entonação e pronúncia. [...] A professora passeia pela sala o tempo todo e faz perguntas aos alunos. Em um dos momentos um aluno de um grupo pergunta *what do you do here?* e a professora pergunta: *what do you do or what are you doing?* O grupo decide pelo último. [...] É fácil observar que a professora está atenta aos passos dos alunos sempre falando em inglês, mas os deixa se comunicarem em português, perdendo a oportunidade de fazê-los usar a língua entre eles. Parece confiar no insumo dado pelo professor. (NOTAS DE CAMPO, 30 maio 2011)*

As observações das aulas de Maria mostraram que ela tem uma boa relação com os alunos, fala inglês o tempo todo, e não tem dificuldade em explicar alguma coisa em português ou se fazer entender em inglês mesmo. Em determinados momentos da aula, Maria chama os alunos de *Love of my Life*. Percebo que eles gostam do tratamento e que ele ajuda a estabelecer um clima de confiança e criar um ambiente comunicativo de aprendizagem que diminui a ansiedade (ALMEIDA FILHO, 1993).

**Excerto 20**

*Em todos os níveis, avalio meus alunos diariamente, principalmente nos níveis iniciais e os alunos sabem que estão sendo avaliados, deixo isso bem claro no primeiro dia de aula. Gosto muito também das redações e fazer essas redações com os alunos em sala, inclusive escrevendo também a minha versão da redação que pedi para que eles se animem mais em partilhar suas idéias. Meu êxito não é total, mas tenho conseguido quebrar muitas barreiras nessa relação professor-aluno usando este tipo de atividade. (QUESTIONÁRIO 1)*

---

<sup>29</sup> Anexo 6.



No excerto 20, Maria confirma a importância de estabelecer laços que possam estimular a motivação dos alunos. Dessa forma, cultiva bem a afetividade positiva em suas aulas, os alunos ficam relaxados e produzem bem. Porém, como a turma se mostra bem madura, percebo que ela perde algumas oportunidades de levá-los refletir sobre a história que escreveram (excerto 22) e comentar sobre a história dos colegas buscando um desafio maior.

**Excerto 21**

*Durante a tarefa, embora estejam produzindo em inglês a historinha da tirinha os alunos, poderiam usar o inglês também na interação aluno-aluno para produzir insumo eles mesmos, aproveitando a oportunidade de uso real da língua. Depois de 40 minutos a professora pede que os alunos leiam suas produções. A disposição das carteiras, nesse momento, poderia ser em círculos para que todos pudessem dar opinião e entender o trabalho uns dos outros. Há apenas interação grupos-professora e não grupos-grupos. Embora a professora ainda explore pouco a interação entre grupos e entre alunos, a tarefa se mostrou produtiva. No final a professora mostra a tirinha original no data show pede para os alunos descreverem o que eles fazem muito bem. No final ela pergunta se gostaram da atividade e eles respondem que sim. Esse momento geraria uma oportunidade de se avaliar em inglês a dificuldade da atividade e o que os alunos acham que aprenderam e se aprenderam com a atividade. (NOTAS DE CAMPO, 30 maio 2011)*

Nessa atividade Maria trabalha com pequenos grupos incentivando os alunos a produzirem em LE. Durante as atividades desempenha o papel do professor descrito por ALMEIDA FILHO e BARBIRATO (2000, p.8) que é de “conselheiro ou orientador”, respondendo às perguntas do aluno e *monitorando* seu desempenho. Além disso, é fácil notar que a professora tenta ajudar os alunos a superar as dificuldades e quando chama a atenção para o que pode melhorar, nunca compara um aluno com outro.

**Excerto 22**

**Maria:** [...] Ó B., read louder, yes? And with more intonation, more emotion, for us to understand.

**A.:** (\*\*\*\*)

**B.:** You can't tell bad things about the people. (( burburinho de alunos))

**Maria:** Psiuuuu:::

**A.:** Sam, Go to play with your father.

**A.:** Dad, Let's go to play?

**A.:** (\*\*\*\*) Go (.) to (.)bed(.) (( com grande dificuldade de pronunciar))

**Maria.:** GO TO BED!

**Maria:** *Is this the father? Yes? GO::, GO TO BED, ah::, now I got it the Idea, Jimmy Five wanted to play with his father late at night, yes?*  
**A:** Yes. (TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO, 30 maio 2011).

Quando o aluno termina de ler (excerto 22), não espera que o aluno consiga formular sua sentença e logo o corrige com entonação forte. Ela mesma interpreta a história. Ao aluno restou somente a chance de confirmar. Esse modelo centrado no professor é discutido por Coracini (2010b, p.28), quando afirma que

parece-nos bastante reveladora a forma que o professor controla a aula: o conteúdo a metodologia, a disciplina, a própria fala dos alunos, sempre lacônica, apenas complementando o que o mestre acaba de dizer, ora preenchendo a lacuna deixada propositalmente, ora escolhendo uma das alternativas propostas, ora respondendo a uma das perguntas que está evidente no texto [...].

Quando o professor gradativamente consegue diminuir o controle, dando liberdade aos alunos para se expressarem, eles se sentem mais confiantes e mais motivados a aceitar e discutir temas mais complexos o que pode contribuir imensamente para o desenvolvimento de competências necessárias para continuar aprendendo.

Não houve, porém, a oportunidade para que os alunos refletissem sobre o que escreveram e nem de avaliarem o trabalho dos colegas. A atividade concentrou-se em um nível mais superficial e muito controlada pela professora. Almeida Filho (2005, p.83), quando elenca as características da prática comunicativa, cita algumas delas como sendo a relevância do conteúdo, por exemplo, e o foco mais centrado no aluno para que ele desenvolva sua autonomia e “capacidade de escolher o que dizer e como dizê-lo”.

Quando Maria repete *go::, go to bed*, ela o faz com muita ênfase como se tentasse mostrar ao aluno como é a entonação pedida anteriormente, deixando

transparecer que ela acha importante que o aluno use entonação e pronúncia corretas. Percebo que ela está mais preocupada com as habilidades linguísticas do que com o sentido da mensagem.

### Excerto 23

**Maria:** *Psiu::, A., you are Jimmy's mother, come on. And then, no, calm down. A.: Jimmy's mother. A: Jimmy Five.*

**AA**<sup>30</sup>: *(\*\*)*

**A:** *I can't see.*

**Maria:** *you can't see?*

**A:** *Hum...*

**Maria:** *(\*) can you (\*)*

**AA:** *what's wrong? ((lendo a tirinha))*

**Maria:** *But, does he pronounce wrong? What's WRONG:: yeah?*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *so, what's wrong, what's wron(.),ah: M., please, No?*

**A:** *I can't see*

**Maria:** *No?*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *Óh, let me read: don't you see you have a guest? ((lê parte da tirinha com entonação bem acentuada)), ok, a guest? For example, we have a guest here today, a visitor yeah? ((e aponta para mim)). Don't you see you have a guest? It's not Nice to say those things in front of the others ((lendo a tirinha)). Ok? Because Jimmy Five said I have to pee, yeah? And loud::*

**AA:** *((risos)).*

**Maria:** *((lendo a tirinha e chamando a atenção dos alunos)) Why don't you say, óh, why don't you say something like I have to whisper instead of I have to pee. Ok, I have to whisper? ((e faz o som de sussurro)). Ok? Whisper is this. And then she said, no I have to whisper not I have to pee, yeah? ((continua lendo a tirinha)) And then, AT NIGHT. And then, Jimmy Five here: ((explica)) Dad I have to whisper, yeah? And then his father understands whisper, yeah, that's ok Jimmy Five, whisper that in my ear ((lendo a tirinha)).*

**AA:** *((risos))*

**Maria:** *Jimmy Five::, yeah? imagine what happened? Problem, yeah?*

**A:** *eu não entendi.*

**AA:** *((risos)) (\*\*\*)*

**Maria:** *You didn't! Óh, L., in... at the beginning of the story, Jimmy Five said: I have to p-*

**A:** *o que que é whisper?*

**Maria:** *((faz som de sussurro))*

**A:** *Só que ele pensou que-*

**Maria:** *Yes, it was to pee. Ah, whisper here in my ear you know? Ah::, now you got the picture.*

**AA:** *(\*\*\*)*

**A:** *(\*) é porque eu tô tomando calmante A..*

**Maria:** *Hum::: did you put the comic strips in order, yes?*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *you didn't yeah? [...]*

(TRECHO DA AULA 30/05/ 2011)

Maria mostra segurança e desenvoltura ao negociar o significado do vocabulário com os alunos, mas deixa pouca abertura para que eles façam o

<sup>30</sup> AA representa mais de um aluno e A representa um dos alunos.

mesmo, deixando para eles somente a oportunidade de ler o que está escrito na tirinha sem ter de explicar o significado. O excerto 23 evidencia que há, por parte da professora, uma preocupação com completar a tarefa ao invés de dar significado a ela.

A professora tenta diversificar a sua aula com a proposta de algo diferente do simples completar, corrigir e responder as perguntas propostas pelo livro, e, além disso, trabalha com um texto autêntico que não foi produzido para a sala de aula. Porém, observa-se que a maior parte das falas está concentrada na professora. Mesmo que ela faça perguntas o tempo todo, essas são somente estratégias para “prender” a atenção dos alunos porque não dá tempo a eles de responderem. No momento que a aluna disse que não entendeu, ela poderia usar a oportunidade para que fosse estabelecido um diálogo entre os próprios alunos para se chegar à resposta.

Como a atividade tinha um certo grau de complexidade porque era necessário compreender o vocabulário para entender o sentido humorístico da história, ela poderia ter perguntado aos alunos por que eles acham que a mãe tinha dito que não era legal dizer certas coisas na frente das visitas para que eles buscassem a resposta no texto, mas ela mesma responde, tirando deles a oportunidade de produzir insumo eles mesmos.

**Excerto 24**

*Maria mostra outra tirinha para os alunos e nesse momento ela faz perguntas e espera a participação dos alunos, mas ainda controlando os turnos. Percebo que ela ainda não consegue se desprender, deixar nas mãos dos alunos as decisões para realizar uma atividade. (NOTAS DE CAMPO)*

**Excerto 25**

**Maria:** *So, the first strip, Did you put t-, psiuuu::::. Did you put in this order?*

**AA:** *Yes:::*

**Maria:** *Here?Yes? ((mostra a ordem que ela tinha colocado)). So, uh:: K., A. and A.. What is this strip about? What did you understand about this?*

**A:** *about the game.*

**Maria:** *-bout the game, hã, what happens in the strip, could you describe it for me? Where:: does it take place::? Who are the characters::? WHAT did they say::?*

**A:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *Ah, they inverted the roles.*

**A:** *Em vez de ser ela foi\_*

**Maria:** *Hã, hum, but... let's say it in English, let's guide this. Who are the characters? Ok, characters, do you remember? Jimmy Five and...?*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *Mônica, right. WHAT did Mônica ask here, psiuuu. What did she ask?*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *No, tell me. What did she ask?*

**A:** *Why:::*

**Maria:** *Jimmy Five...*

**A:** *did..., didn't like the game*

**Maria:** *Ah, didn't like TO PLAY with her? Yes?*

**Maria:** *But to play what?*

**Maria:** *To play house. But why didn't Jimmy Five like (.) to play house?*

**AA:** *because he is a woman.*

**Maria:** *He's a woman. Is he working hard?*

**AA:** *Yes:::*

(TRECHO DA AULA 30/05/ 2011)

Maria faz perguntas (excerto 25) e responde em seguida e não espera a resposta dos alunos. O passo da aula é rápido e coroadado com perguntas para prender a atenção do aluno. A preparação de uma atividade como essa, deve ser discutida com os alunos e pode durar mais de uma aula de forma a dar oportunidade para que os alunos tenham tempo de produzir. Nesse caso Maria controla a aula inteira, aos alunos resta ouvir.

#### **Excerto 26**

**Maria:** *[...] Óh, psiu::: I asked you to bring a picture and you would describe the picture. Remember last class when we were describing using the present continuous? The boy is standing up, éh, the man was painting, yes, remember? We were describing the actions and describing the physical appearance of people, yeah? She has short hair, long hair, remember? Green eyes, yes? Perfect. Well I didn't find magazines:, but I brought a picture of a beautiful girl, yes? Do you know this beautiful girl?*

**A:** *É a senhora.*

**Maria:** *Ah do you have an idea?*

**AA:** *(\*\*\*\*) É a senhora mesmo. (\*\*\*)*

**Maria:** *Black and White? No color? Yeah?*

**A:** *Se eu for tentar explicar isso (\*\*\*) -.*

**Maria:** *Ah.I know. So in the Picture, there is a girl, she's in a farm, ok? A farm. She's eating, ok?*

**A:** *Jabuticaba.*

**Maria:** *she's wearing, óh, important. She's wearing a blue jacket and a dress, ok? She has long, straight hair, long straight hair. Her hair, psiu: pay attention. Her hair is brown and her eyes are green and IN THIS PICTURE she is five years old. Ok? And she's brilliant.*

**AA:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *ok? I'm describing my picture, C. could you describe yours? Let me just-. C. come here. Show your Picture.*

**A:** *Ai meu Deus!!*

**Maria:** *Ai, meu Deus, ai my God. ((organiza papéis na mesa)) ((burburinho de alunos)) Le me just- (( organiza papéis na mesa)) (( burburinho de alunos)). Just a second.*

**A:** *(\*\*\*\*)*

**Maria:** *Everybory Will describe. Say C..*

**C.:** *I'll describe the boy::, physical appearance::, he is tall [...]. And he is stand up.*

**Maria:** *((tomando notas)) Standing up, yes? Right . [...]*

**A:** *[...] ((outro aluno apresentando)) She is a Green eyes.*

**Maria:** *She is a Green eyes or she has green eyes?*

**A:** *She has green eyes.*

**Maria:** *Hã.*

**A:** *(\*\*) curly hair.*

**Maria:** *ãhan. [...]*

**A:** *(\*\*)*

**Maria:** *WHAT IS SHE DOING? What is she doing? Is she EATING? What is she doing?*

**A:** *(\*\*\*)*

**Maria:** *WHERE is she? Is she in a restaurant? Where is she? [...]*

(TRECHO DA AULA 06 jun. 2011)

Maria entrega algumas composições aos alunos (excerto 26), faz comentários positivos e diz que está muito feliz porque uma das alunas tinha melhorado muito. Depois os alunos iriam fazer uma apresentação oral a partir da descrição de uma figura. Maria, então, descreve toda a sua figura antes como um modelo para os alunos. Passa aproximadamente quatro minutos dando exemplos de frases e expressões para que os alunos as usem nas suas apresentações enfatizando as frases completas e corretas no tempo verbal aprendido na aula anterior.

Os alunos, então, tentam da melhor forma possível, imitar a professora nas apresentações que se seguiram, uns falando mais, outros falando menos. Os alunos estavam calmos e pareciam gostar da atividade, provavelmente pelo fato de Maria ter a capacidade de interagir tranquilamente com eles. Mesmo quando ela os corrige, o faz com entonação carinhosa. Assim eles ficam à vontade e riem uns para os outros quando “erram” alguma sentença, percebendo a correção sem se perturbarem.

Porém, como mostram os excertos 23, 25 e 26, muita energia foi consumida, principalmente da parte da professora, para realizar uma atividade que foi proposta pelo livro e levou aproximadamente 80 minutos, os quais foram passados treinando e repetindo frases prontas. Fica evidente aqui a organização das atividades por sequências gramaticais.

Nesse caso, ao invés de relembrar os alunos ela mesma do assunto estudado na aula anterior, seria mais produtivo fazer perguntas em inglês: Você se lembra da aula passada? O que estudamos? Deixando que os alunos pudessem buscar na memória o que tinham adquirido reformulando o insumo da sua própria maneira ao criar suas próprias sentenças mesmo com alguma ajuda da professora. E no final da apresentação valeria a pena buscar a reflexão com outras perguntas, tais como: como poderíamos produzir sentenças mais complexas e inteligentes? Quais foram as maiores dificuldades que encontramos aqui? Quais novas palavras aprendemos/adquirimos hoje?, entre outras.

A função da avaliação deve ir além de conferir a capacidade do aluno em formular frases corretas a partir de um modelo já estruturado. Conforme já mencionado no capítulo 2, numa citação de Oscarson (1997, p.175), a avaliação “deve proporcionar reflexão e reestruturação de conceitos já adquiridos e a construção de novos conhecimentos”.

Em se tratando de alunos do ensino médio, as atividades deveriam ter um cunho mais desafiante. Segundo Almeida Filho (2005, p.84), quando a

interação por parte do aluno se resume a respostas do tipo SIM ou NÃO (grifos do autor), ou à repetição de elementos, o efeito pode ser o de infantilidade ou trivialidade, principalmente quando se trata de adolescentes e jovens adultos.

O desenvolvimento de alunos com competência para solucionar problemas e agir em situações inusitadas e inesperadas requer que avancemos para um ensino menos artificial que envereda por atividades mais desafiantes, que exijam deles uma consciência do papel que ocupam. Precisamos avançar para um ensino mais significativo que intente não só ajudar os alunos a terem consciência do seu papel na sala de aula, mas na sociedade, como cidadãos que são responsáveis pelo meio onde vivem e convivem, como trabalhadores que produzem e como pessoas que se relacionam com outras. E que, portanto, necessitam desenvolver as habilidades e competências para viver nesse mundo mutante e complexo.

As suas oportunidades ficarão significativamente reduzidas se a escola continuar a apresentar a esse aluno atividades que não desafiam sua inteligência, contribuindo para que ele exercite a passividade. Devemos procurar gradativamente (re)organizar o currículo com temas atuais relacionados ao cotidiano do aprendiz. Os assuntos com os quais ele convive diariamente, por exemplo, problemas de moradia e transporte na cidade onde ele vive.

O papel da avaliação no desenvolvimento da capacidade de uso da língua como veículo para as interações sociais aponta para várias ações pensadas pelo professor e pelo aluno. Entre elas, a escolha do tema também deve levar em consideração o desafio intelectual que esse tema demanda. O monitoramento constante da aprendizagem deve ser feito não somente pelo professor, mas pelos alunos também para que esses ampliem a consciência do que deve ser melhorado nesse processo, para que haja uma compreensão processual do rendimento também pelo aluno.



À medida que usar a língua para acompanhar sua própria produção em ações combinadas e negociadas com o professor, o estudante tomará consciência de si mesmo, do seu papel e das ações que devem ser retomadas, daquelas que devem ser deixadas de lado e de outras que devem ser incorporadas às atividades de aprender para que ele obtenha sucesso. Por exemplo, perguntas como “o que sou capaz de falar em inglês agora que não era antes?”; “como posso melhorar minha habilidade auditiva?; “quais são as dificuldades que ainda enfrento, como superá-las?”.

Toda essa atividade avaliativa que não visa à colocação do aluno em hierarquias guiadas pela notação, pode ser integrada às ações de ensinar e aprender que ocorrem dentro da sala de aula. De acordo com Mendéz (2002) avaliar não pode ter a função de qualificar o trabalho ou quantificar saberes porque assim desvia a atenção do que vale a pena ser considerado em processos de formação intelectual do aluno.

**Excerto 27**

*Reconheço que na minha avaliação essa participação é pequena. Pois não costumo distribuir pontos de autoavaliação. Por outro lado sempre peço aos meus alunos que corrijam suas redações, corrijo a avaliação escrita com os alunos, ou seja, creio que de alguma forma eles participam sim, do processo avaliativo. (QUESTIONÁRIO 2).*

Levando em consideração o dito acima vejo que a participação do aluno nas atividades avaliativas de ainda é pequena, como Maria mesma confirma, e ainda é entendida como concordância em refazer atividades e provas para corrigir erros. Além disso, ela ainda relaciona a autoavaliação com a distribuição de pontos.

### 4.2.3 A influência dos testes na aula de Maria

Maria, em sua narrativa sobre a avaliação praticada na escola, confirma que o teste exerce grande influência nas suas aulas a ponto de impedi-la de planejar aulas mais criativas:

#### **Excerto 28**

*[...] Na minha própria prática pedagógica, muitas vezes tive que deixar de lado um conteúdo ou deixar de lado uma aula de conversação muito interessante porque tinha um avaliação e tinha que trabalhar o conteúdo da avaliação. Às vezes, nós professores nos sentimos de mãos atadas porque se não trabalharmos o conteúdo da avaliação escrita, os pais ou os próprios alunos nos condenam.[..].*

*[...] Gostaria de ter oportunidade de elaborar minha própria avaliação a partir do que trabalhei em sala; ou seja, que o teste escrito fosse uma consequência das aulas e não o contrário. Já tive experiências nas quais estava trabalhando com meus alunos aulas de conversação muito interessantes e depois fiquei com o outro conteúdo “gramatical” que iria ser cobrado na prova todo atrasado, por isso me vi obrigada a dar uma aula, que no meu ponto de vista, é “chata”.*

Considero essa afirmação de Maria contrária com a afirmação da coordenadora sobre a liberdade dos professores em elaborar seus instrumentos avaliativos da melhor forma que lhe convierem (excerto 3). Além disso, a proposta do curso Específico, para o qual Maria afirmou usar estratégias diferentes, tem objetivos que ambicionam, entre outros, o desenvolvimento do espírito crítico, de valores éticos, da cidadania além de incentivar os alunos a assumirem uma postura livre de preconceitos e aberta a novos conhecimentos.

#### **Excerto 29**

*Nunca questioneei por que essa forma de avaliar, eu acho que j-, ela já vem assim, parece que é uma coisa perpetuada, né? Na maioria dos cursinhos que eu já trabalhei antes, sempre existiu esse dia, assim de prova escrita, prova oral. Então eu, nunca (.) nunca passou pela minha cabeça assim, ah, vou questionar, vou fazer isso aqui. Como já vem uma coisa pré-estabelecida, parece que a gente é meio adestrada pra isso. (TRECHO DA ENTREVISTA)*

Maria (excerto 29) confirma a forma impensada como, nós professores, às vezes, conduzimos nosso trabalho de modo automatizado, acreditando que se

treinarmos o aluno, ele vai ser bem sucedido. A fala de Maria (no excerto 29) confirma a herança do período audiolingual que o CIL recebeu de cursinhos particulares nos anos 80, quando esse foi criado (SANT'ANA, 2010, p. 5). Além disso, esse “adestramento” ao qual Maria se refere foi herdado dos anos 50 e 70, quando houve uma massificação da educação para acompanhar a demanda por trabalhadores fabris. Nessa época, as características positivistas de caráter tecnicista e mercadológico foram se entrelaçando no ensino brasileiro (RICCI, 1999, p.146), o que “adestrou” os professores a treinadores de alunos para fazer os testes para classificação para o trabalho ou para o vestibular.

**Excerto 30**

*Às vezes no ensino de língua estrangeira ficamos muito presos ao livro didático, não que o livro seja algo ruim, ao contrário, pode ser uma ótima ferramenta, mas nos preocupamos mais em ensinar o que está no livro do que aquilo que tem a ver com a realidade e necessidade dos nossos alunos. Uma vez li um artigo que a autora disse algo que concordo plenamente; “teach first your class, then the coursebook. (primeiro dê sua aula depois o livro didático)” (NARRATIVA)*

Mesmo reconhecendo que o “etapismo” (Moura, 2005) do conteúdo do livro limita a criatividade na sala de aula, Maria não impõe outra abordagem, embora tenha liberdade, pelo fato de o Específico ser um curso que aponta para novas formas de ensinar.

A dificuldade, então, de se desprender do conteúdo pronto do livro ou daquele já estipulado para estar no teste, está ligada à herança gramatical que Maria recebeu e que rege o seu método estrutural audiolingual “pelo qual o professor dá o modelo da língua, controla a direção e o passo da aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos alunos” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.56).

**Excerto 31**

**Maria:** *Let's complete this sentences here, óh! I ((barulho com a boca indicando lacuna)) learning English. How would you complete this?*

**A:** *Am!*

**Maria:** *I(.)? ((alunos repetem AM!!)) Am learning English. You ((barulho com a boca indicando lacuna)) learning. You (.)*

**A:** *Are! [...]*

**Maria:** *I am sitting in the classroom, and the interrogative?*

**A:** *Am I...*

**Maria:** *Am I sitting in the classroom. You are sitting in the classroom.*

**A:** *(( professor pede silêncio)) Are you sitting [...][...] listening to the picture. In the negative, he?*

**A:** *Isn't.*

**Maria:** *isn't listening to the picture.[..]*

**Maria:** *On page 71, you are going to write sentences that are TRUE about YOU at the moment. For example, in my case. I wearing a jacket. Am wearing a jacket? No. So in my case, I'm going to write: I'm not wearing a jacket, ok? So write sentences that are true for you, ok?*

**Maria:** *(( após alguns minutos)) So, let me see, PEOPLE. [...] L. , tell me sentence number one about you.*

**L.:** *I am not wearing jacket.*

**Maria:** *I am not wearing a jacket. PEOPLE, (( pede silêncio)). Is she wearing a jacket?*

**A:** *No, she isn't. [...]* (TRECHO DA AULA DE 06 jun. 2011)

Maria (excerto 31) propõe uma atividade de conversação cujo ponto gramatical era o presente progressivo embutido no tópico “vestimentas”, sugerido pelo livro, e depois pede aos alunos para completarem sentenças oralmente com o verbo *to be* como que para reforçar seu emprego:

Maria deixa bastante explícita a prática de estruturas na aula. Esse treino é justificado por questões como a exibida na (quadro. 3), as quais faziam parte do teste para o qual Maria estava preparando os alunos.

QUADRO 4 – *Item 4 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3).*

4- Complete the short dialogues with the *present simple* or the *present continuous* form of the verbs in parentheses.

1. A Da da da daaaaa.  
B Be quiet! I \_\_\_\_\_ (watch) this movie!
2. A We usually \_\_\_\_\_ (go) to town by bus, but today we \_\_\_\_\_ (go) by car.  
B Great!
3. A Where \_\_\_\_\_ you usually \_\_\_\_\_ (go) on Friday evenings?  
B To the movies.
4. A It's 11:30. Why \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ (work) so late?  
B Because I \_\_\_\_\_ (have) a lot of homework.
5. A Where \_\_\_\_\_ your parents \_\_\_\_\_? (live)  
B In a small town near Boston.  
A \_\_\_\_\_ they \_\_\_\_\_ (like) living in the country?  
B Yes, they do.
6. A What \_\_\_\_\_ you usually \_\_\_\_\_ (have) for breakfast?  
B Toast. But today I \_\_\_\_\_ (have) some fruit because there isn't any bread.
7. A The telephone \_\_\_\_\_ (ring). Can you answer it?  
B OK.

Esse tipo de questão que busca testar somente conhecimentos de gramática do aluno, limita a criatividade além de causar ansiedade porque o aluno sabe que existe aqui somente uma resposta correta. Seu esforço, então, é procurar acertar essa resposta para conseguir tirar a nota necessária para passar. Os aprendizes se restringem a estudar a língua apresentada pelos professores ou pelo livro didático e assim, perdem aspectos importantes da língua que não são mencionados por elaboradores desses materiais (MURDOCH, 1999). Dessa forma a acuidade gramatical à qual os alunos são obrigados a se aterem impede a possibilidade do desenvolvimento da inventividade e da originalidade.

Outra questão da prova (quadro 5) confirma a intenção de verificar estruturas e a capacidade de decodificação de texto.

**QUADRO 5 – Item 1 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3).**

**1- Read the article.**

**ADD MORE COLOR TO YOUR DIET RAINBOW OF FOODS WORK TOGETHER TO KEEP SKIN YOUTHFUL AND MEMORY SHARP**  
– By Marge Perry

A secret to youthful skin, healthy bones, sharp memory, and disease prevention can be found in your fridge. The more colorful your diet, the more antioxidants you get. These compounds reduce overall cellular damage and prevent the hardening of the arteries that can lead to heart disease, stroke, even memory loss. "Every hue - green, yellow, orange, red, purple, and even white - signifies a different class of nutrients, each of which offers a unique benefit," explains USDA research chemist Ronald Prior, PhD who was among the first researchers to measure the antioxidants in food that protect us as we age. For instance:

1-YELLOW/ORANGE: Sweet potatoes, carrots, pumpkin, mango, corn, and melon all contain a variety of carotenoids, which reduce the risk of developing cancer.

2-GREEN: Vegetables such as spinach and broccoli are high in lutein, which keeps your vision sharp and clear.

3-BLUE/PURPLE: Blueberries and blackberries are chock-full of anthocyanins, which prevent tumors from forming and suppress their growth.

4-RED: Tomatoes and watermelon are loaded with lycopene, which may protect against cancer and heart disease.

5-WHITE: Cauliflower offers the same cancer-fighting benefits as broccoli, its cruciferous cousin, and potatoes are a good source of vitamin C. Other white foods, like poached chicken, seafood, reduced-fat cheeses, eggs, and tofu, provide all-important protein.

For a true age-defying eating plan, mix and match these colors to ensure variety at every meal. Research indicates that antioxidants can work together like a team, each boosting the other's effects. For a head start, try recipes which have a minimum of two colors each.

From: <http://www.msnbc.msn.com/id/21363841>. 20/11/07.

**According to the article, judge the statements TRUE or FALSE.**

- a.  Eating food of different colors may not be good to keep a healthy skin.
- b.  If we have a colorful diet, we can get antioxidants sufficiently.
- c.  The hardening of the arteries provokes health problems to the heart.
- d.  Consuming yellow food is related to the risk of developing cancer.
- e.  Blue and purple food can make tumors grow.
- f.  There's vitamin C in foods like potatoes.
- g.  A team of researchers work together to make recipes.

Embora o texto escolhido seja adaptado de um material autêntico, a forma de interpretação prioriza a decodificação. Segundo Hernández (1991) esse modelo de interpretação de texto segue o modelo audiolingual, sendo a "leitura um processo preciso e detalhado de percepção sequencial e de identificação de letras e palavras que formam frases; o papel do texto se impõe, ao do leitor, a quem se outorga a função de mero decodificador" (*idem*, p 2). Para que possamos ajudar o aluno a deixar o Ensino Médio com certo grau de autonomia e competências devemos almejar que ele seja capaz de ser um leitor crítico para que possa interpretar os textos e não somente entender as informações contidas neles. Para isso, temos que buscar itens mais desafiantes que exijam deles a formação de opinião própria.

A preferência pela testagem de itens gramaticais no teste escrito da turma de Maria também é evidenciada pelo item 6 desse teste, apresentado no quadro 5.

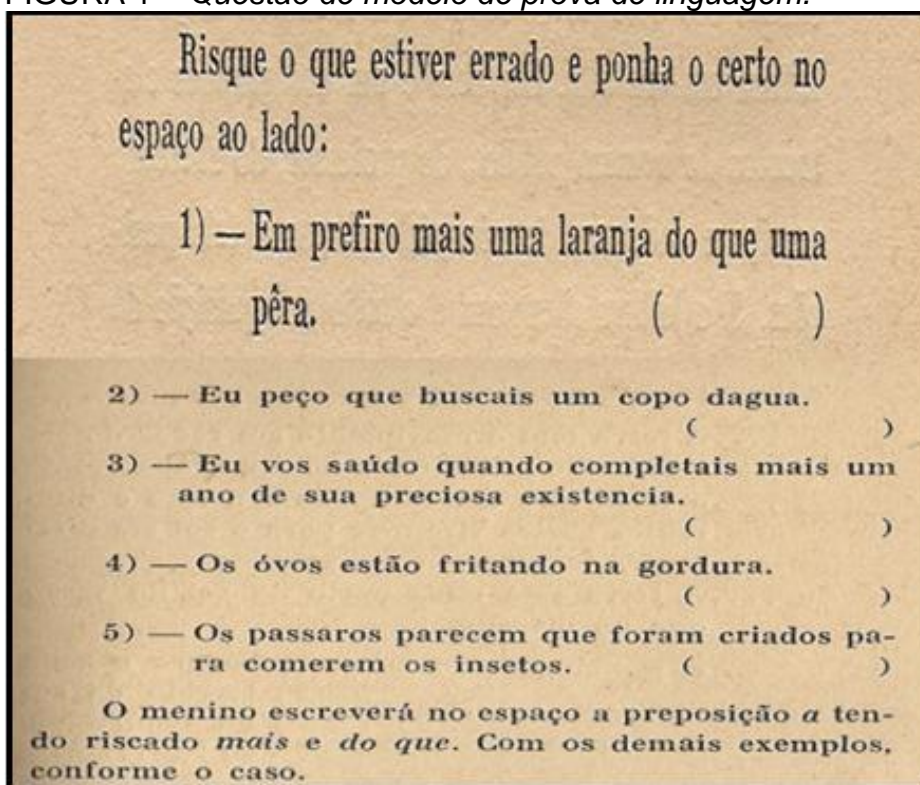
QUADRO 6 – *Item 6 do Segundo teste escrito do nível (E3) pesquisado de Maria (ANEXO 3).*

<p>6- Each line of the dialogue below has a mistake. Find it and correct it.</p> <p>A <b>Who's is that new car?</b></p> <hr/> <p>B <b>Julie said she would buy a new one. I think it's her.</b></p> <hr/> <p>A <b>Ok. I'm going to ask hers.</b></p> <hr/> <p>B <b>Is this old car your?</b></p> <hr/> <p>A <b>No. It's not mine car.</b></p> <hr/>
---

Esse tipo de questão (quadro 6) mostra a grande importância que se dá ao teste com dia marcado. Tanto que isso leva os professores a elaborarem questões que na verdade não avaliam a capacidade de uso da língua, mas que são fáceis de corrigir. Dessa forma, consome-se um tempo precioso que poderia ser usado para elaborar e avaliar tarefas mais desafiantes para o aluno, mas que não são testáveis, somente passíveis de observar o desempenho no uso da língua enquanto as realiza.

Esse tipo de questão (quadro 6) com resposta fixa, focada na estrutura gramatical chama a atenção pela semelhança com um tipo de questão (figura 1) encontrada em Alves (1934, p.119). O que leva a concluir que, em 90 anos antes evoluímos muito pouco na forma de avaliar nossos alunos.

FIGURA 1 – Questão de modelo de prova de linguagem.



Fonte: Retirado, Alves (1934, p.119)

O aluno acostumado a esse tipo de teste habitua-se a estudar somente para a mera memorização, o que reforça o mínimo esforço. Para irmos em direção a um ensino e uma aprendizagem mais desafiantes que requerem do professor e do aluno reflexão sobre quais oportunidades de crescimento pessoal o falar outra língua pode trazer.

### Excerto 32

**Maria:** [...] *Would like some Milk, would you like (\*\*\*) , remember? Yes? Remember? So, that's (\*\*\*) when your colleague, your friend visits you. Another option: at the market. Remember Tom and his mother at the market (.) buying things, yeah? (\*\*\*) options. You choose the best one for you, ok? Good. So, let's go (.) ((burburinho de alunos enquanto a professora organiza material para chamar os alunos para a entrevista oral))* .

Maria: *It's my (\*\*\*) oral test, ok?*

A: *Ok.*

**Maria:** *You have (.) you're going to pick up five questions and ask your colleague, ok? And then you go outside, prepare you dialogue, and come back to present.*

A: *(\*\*\*)*

**Maria:** *Yes. There are two parts.*

A: *Why? Why?*

**Maria:** *Do you want to present now, improvise?*

A: *É, ((risos))*



**Maria:** *It's up to you, you decide.*

**A:** *É, porque na aula passada a gente-*

**Maria:** *You decide.*

**A:** *A gente fez na aula passada, é fácil.*

**Maria:** *Five questions.*

**Maria:** *Óh, if there are (.) there is picture A, picture B. Here's is the cart, in case you have.*

*Ok::, start.*

**A:** *Number 1.*

**A:** *What's your favorite fruit, drink or food or vegetables?*

**A:** *My favorite fruit is strawberry::: My favorite drink is milk. And::: my favorite food is lasagna.*

**Maria:** *hunrun!*

**A:** *I don't like vegetables.*

**Maria:** *No, but they are so healthy::, why not?*

**A:** *I, I eat vegetables, but I don't like it. Hehehe.*

**Maria:** *Ok, ask two (.) question (( e mostra a figura para que a aluna escolha)).*

**A:** *Here. Which food or drink do you like? Why?*

**A:** *I don't like fish.*

**A:** *Why?*

**A:** *É porque eu não gosto.*

**Maria:** *There is no reason, you simply don't like it.*

**A:** *Yes,*

**Maria:** *Ok. [...]*

**Maria:** *[...] She::: is wearing:::*

**A:** *Parece He. She is wearing- what color?*

**Maria:** *I think is white?*

**A:** *white?*

**Maria:** *[...] And what about her hair? What is she like?*

**A:** *(\*\*\*\*)*

**Maria:** *She's blond. And her hair is straight or curly?*

**A:** *Straight*

**Maria:** *[...] Ok, ask L., now.*

**A:** *What is there in your fridge?*

*[...] A: Meat and ....*

**Maria:** *How do you say this? ((Mostra a figura para a aluna)) how do you say this? Bo:::*

**A:** *Bottle.*

**Maria:** *There are four bottles of:::?*

**A:** *Soda!*

**Maria:** *Soda ((corrigindo a pronúncia)), or soft drink.*

**Maria:** *Ok, it's, it's enough.*

*[...] Maria: Óh, let me tell you some mistakes for you to correct. Éh, A., you- it's because you're nervous, but I didn't discount points because of this, ok? She wearing, instead of saying: she IS wearing, she's wearing. This is very important ok? L.*

**L.:** *Hum.*

**Maria:** *Éh, in my fridge is there some eggs. There are some eggs.*

**L.:** *Ok!*

**Maria:** *Éh-*

**L.:** *In home ((lendo a anotação de Maria)), at.*

**Maria:** *At home.*

No que concerne à prova oral (excerto 32), observo que a de Maria segue a mesma sequência que as outras atividades avaliativas: ela apresenta, dá o modelo e o aluno executa e repete tentando seguir a orientação da professora e depois recebe

o *feedback*, que geralmente é focado nos “erros” gramaticais. A prova oral de Maria foi dividida em duas partes. Um diálogo que os alunos desenvolveram a partir do tema do livro estudado anteriormente e a entrevista que seria feita fora da sala em dupla enquanto os outros alunos permaneciam na sala para a produção do diálogo.

Para a entrevista Maria utilizou um roteiro (ANEXO 4) elaborado pela coordenadora do curso. Esse roteiro consiste em perguntas e respostas e sugestões dadas pelos professores do nível em que o roteiro será aplicado.

Mas como a própria coordenadora afirmou e mostrei no excerto 3, esse modelo de prova é somente uma sugestão. Os professores podem avaliar seus alunos, oralmente, da forma que acharem melhor. Maria, além de utilizar o roteiro, pede aos alunos que produzam um diálogo. É evidente a serenidade dos alunos o que provavelmente é devida à forma segura com que Maria conduz toda a atividade, embora alguns tenham mais desenvoltura que outros.

Embora o tema não pareça desafiante, ela interage com os alunos durante a prova de forma calma trazendo um tom natural para a conversação, mas sempre mantendo o controle e fazendo questão de que o aluno use a gramática e o vocabulário estipulados.

O conteúdo do livro didático estabelecido para o nível que Maria está ensinando e o tempo estipulado pela escola para que cada unidade seja completada exerce grande influência nas suas aulas. A justificativa para o foco constante que Maria dirige aos pontos gramaticais e ao vocabulário estipulado previamente pode estar na influência que o teste elaborado para todos os professores e que é aplicado na semana de prova exerce em suas aulas.

Mesmo que ela tente diversificar e atribuir um significado àquilo que o aluno está aprendendo, a conversação se dá com um esforço de contextualização já que o aluno fala sobre sua casa e de si, mesmo que ainda esteja no nível linguístico.

Um aluno do ensino médio é perfeitamente capaz de processar assuntos mais inteligentes. Se o tema é comida, mais significativa seria a discussão sobre a distribuição de alimentos no país a qualidade dos alimentos brasileiros, a influência alimentar estadunidense que o Brasil vem recebendo ultimamente, problemas com obesidade, entre outros. Esses conteúdos soam mais relevantes à formação intelectual dos estudantes além de abordar aspectos culturais e sociais que contribuem para o desenvolvimento da competência sociolinguística do aluno (PCN, 2000). Dessa forma, seria possível permitir ao aluno usar a língua para transitar entre experiências que aprofundem a percepção dessa língua como ambiente de vivências para o seu aperfeiçoamento como cidadãos (ALMEIDA FILHO, 2005).

Quando a avaliação passa a ser integrada às atividades diárias como um processo de pensar e repensar os passos a serem dados para atingir certo objetivo, o aprendiz desenvolve um senso de comprometimento e maturidade que o torna capaz de organizar suas apresentações orais sem que o professor necessite dar modelos e de ficar ansioso para que o aluno siga o roteiro.

O papel do professor passa a ser daquele que dá sugestões para que as atividades elaboradas pelo aluno sejam melhoradas, criando um ambiente de diálogo constante para aprender, mas que se dirige focalmente para a aquisição da nova língua.

### 4.3 A avaliação de José

A turma de José é o E1, primeiro semestre do curso Específico, e o livro utilizado é o *American Headway -1 second edition*, o mesmo do E3. Foram observadas oito aulas de José, mas somente trechos de seis foram analisados.

QUADRO 7 - Item do Segundo teste escrito do nível (E1) pesquisado de José (ANEXO 2)

OBSERVAÇÃO DE AULAS DE JOSÉ					
20/04/2011	26/04/2011	07/06/2011	14/06/2011	21/06/2011	30/06/2011
-Prova oral	-Entrega de provas escritas e <i>feedback</i> .	-Conversação a partir de cartões com figuras e sugestões de frases. -Verificação dever de casa. -Exercício de completar e de múltipla escolha no data show. -Teste de completar com verbos.	-Distribuição de atividades avaliativas no quadro. -Preparação para a apresentação da próxima aula.	-Apresentação dos alunos e preparação para a prova oral.	-Prova oral

#### 4.3.1 Noção do significado/ função da avaliação para o prof. José

Quando pedi para o professor José descrever o processo avaliativo da escola, ele assim o fez:

**Excerto 33**

*Consiste em um processo diário e contínuo culminando com uma semana de testes orais e escritos de forma individualizada. (QUESTIONÁRIO 1, Q1)*

**Excerto 34**

*Tomo como base o caráter diário e contínuo que um processo de avaliação deve ter. Obedeço também aos critérios pré-estabelecidos pela instituição de ensino em que trabalho. (QUESTIONÁRIO 2, Q2).*

José demonstra ter uma noção implícita do que seja avaliação no sentido diagnóstico. Ele menciona critérios (excerto 34) os quais não consegui esclarecer de onde vêm. Percebi, durante a pesquisa, que todo o processo avaliativo da escola segue uma orientação implícita. Estabeleceu-se em algum momento que seria dessa

forma e a pouca reflexão leva à repetição de hábitos que, de acordo com as novas propostas educacionais, podem não satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos as quais devem ser a nossa preocupação primeira.

No caso de José, embora ele siga a avaliação sugerida pela escola, cuja ênfase é na semana de prova (e na produção do teste escrito, conforme veremos mais adiante), em vários momentos da entrevista e dos questionários, ele deixa claro que entende a avaliação como um processo e não só como terminalidade de uma unidade ou bimestre. Sempre que perguntado sobre os objetivos da sua avaliação José afirma que assim avalia seus alunos:

**Excerto 35**

*Para que eu possa diagnosticar melhor os pontos que devem ser reforçados, averiguar o desenvolvimento dos alunos assim como as dificuldades, checar se o processo de ensino aprendizagem está acontecendo de forma eficiente, fazendo-me pensar em novas estratégias. (QUESTIONÁRIO 1)*

Ele confirma essa afirmação em outro momento da narrativa:

**Excerto 36**

*A minha forma de avaliar está sempre voltada para a percepção contínua e diária do crescimento lingüístico do aluno, constando de vários momentos formalizados de avaliação. (TRECHO DA NARRATIVA)*

**Excerto 37**

*Diagnosticar com mais clareza o processo de aprendizagem do aluno. Reforçar posteriormente os pontos falhos. (QUESTIONÁRIO 1, Q5)*

Como é possível constatar por suas declarações, José reconhece a avaliação como um processo contínuo cuja uma das funções é o diagnóstico. De acordo com Hadji (2001), a avaliação torna-se formativa quando serve para levantar informações que serão úteis à regulação, ou seja, uma modificação das ações do professor e do aluno para uma aprendizagem mais profunda. Entendo esse levantamento de informações explicado por Hadji como correspondente ao diagnóstico mencionado

por José que reforça essa vinculação quando afirma que pretende “pensar em novas estratégias”. Porém quando perguntado sobre as essas estratégias José declara que

**Excerto 38**

*[...] ao início de uma:: nova aula, se a aula anterior foi uma aula, de certa forma, onde você expôs alguma coisa nova onde você cobrou do aluno alguma coisa de certa forma uma novidade você já puxa na aula seguinte como é que foi como está isso, se o aluno tá [...] através de perguntas, através de questões escritas, às vezes, através de uma nova amostragem de material como, por exemplo, um vídeo, você vai no vídeo. A partir do vídeo você puxa um entendimento trazendo o que foi explicado antes. Por exemplo, um verbo, você trabalhou um verbo no presente simples, você fez toda uma explanação o aluno precisa começar a entrar nesse mundo da rotina, da história da terceira pessoa, você tem que puxar isso tentando dar uma contextualizada através de um vídeo, através de um texto, através, mesmo, de uma situação dele real. Enfim, sempre buscando esse crescimento até onde ele te entendeu ou ele (.) enfim (.) tá indo em relação a [...].*

Percebo que José entende as novas estratégias como uma maior exposição do conteúdo anterior ou de testagem. Ele afirma que cobra do aluno através de perguntas ou tenta perceber pela resposta do aluno se ele entendeu, usando uma forma diferente de expor o conteúdo novamente, seja por meio de vídeo ou por meio de questões escritas. Observo que as *novas estratégias* são pensadas e realizadas de forma unilateral, ou seja, são estratégias do professor. Para o aluno, a intenção e o objetivo da avaliação permanecem velados. Luckett e Sutherland (2002, p.102, *apud* MCKELLER, 2002) asseveram que, se o propósito da avaliação permanece implícito ou vago, há o perigo de que diferentes propósitos se tornem confusos e indistintos, e, assim, a avaliação falha em seu objetivo educativo. E se falha em educar, a avaliação perde o sentido.

Em outro momento comentando, a insatisfação de José com a forma de avaliar corrente na escola, perguntei como ele mudaria então a avaliação proposta pela escola. No excerto 35, o professor participante deixa transparecer que considera a avaliação como um meio para se chegar à distribuição de pontos.

**Excerto 39**

*Deixaria livre para que o professor estabelecesse a distribuição dos pontos exigida pela SE (secretaria de educação), da maneira que melhor convier. (QUESTIONÁRIO 2, Q4)*

Levando em consideração que é necessário se chegar à nota registrada no diário por questões burocráticas, funcionando como respaldo ao professor perante pais e secretaria como marca da aprovação do aluno, é normal que professor se preocupe com essa questão. Porém quando a avaliação é discutida na sua essência verdadeira na sala de aula, é possível gerar um ambiente de cumplicidade e honestidade no qual, professores e alunos chegam à conclusão, juntos, de que aprender é mais importante do que tirar notas. Assim a hierarquia gerada por notas maiores e menores perde a importância e eles chegam a uma nota final com que todos concordam. O respaldo ao professor é garantido com a confecção de um contrato de aprendizagem e avaliação, o qual todos assinam, inclusive, se desejarem, os pais também podem participar (SOUTO FRANCO e BARROS, 2010).

No entanto, José demonstra que se sente atado às necessidades externas e não se coloca na posição de provocar as mudanças. O excerto 41 deixa transparecer que ele entende a avaliação como uma prática forçosa para cumprir determinadas obrigações. As mudanças que ele deseja viriam de outro lugar, que não de um repensar seu, próprio.

Nesse sentido, a sua compreensão de avaliação se assemelha ao que Mendéz (2002, p.22-23) descreve como avaliação tradicional, que seria uma ação estratégica que envolve, entre outras ações, a de prestação de contas, o controle externo, orientada aos resultados, voltada para intervenção do professor e centrada em unidades.

Sendo a avaliação uma atividade tão importante no ensino e aprendizagem de línguas, há a necessidade de o professor buscar meios de compreendê-la como instrumento de aprendizagem, já que esse é o objetivo de qualquer ensino.

**Excerto 40**

*[...] sempre chegou para mim que 50% dos pontos tem que ser “avaliação”<sup>31</sup>, inclusive 20 para a escrita e 30 para a oral. Sempre trabalhei dessa forma porque me chegou sempre dessa form (.) via direção via secretaria e etc.. O próprio diário, eu teria que ter dois lançamentos no mínimo. Um lançamento para prova e outro lançamento para as atividades que a gente (\*) né? Enfim, atividades escritas, atividades orais, Dua(.) éh::[...]. dessa forma, eh,eu, de certa forma estaria um pouco engessado, se houver uma mudança ou se a gente maquiá isso daí, a partir de (.) um certo tempo e tal pode ser que as coisas mudem [...]* (ENTREVISTA 2).

A visão tradicional que José manifestou anteriormente também é evidenciada pela resposta quando foi questionado se a avaliação contribui para a aprendizagem do aluno:

**Excerto 41**

*Sim. O aluno tende a se preparar (estudar) melhor para a avaliação (provas) e isso influencia na sua aprendizagem. (QUESTIONÁRIO 1,Q2)*

**Excerto 42**

*[...] Numa prova esquematizada num dia X de prova oral ou prova escrita, você tem tudo o que foi proposto durante um período, por exemplo, um bimestre e daí o aluno de certa forma se prepara também porque é bem da tradição dele, eu tenho prova semana que vem:: e se preparar, estudar todo conteúdo e daí você tem uma visão maior, uh (.) um pouco mais precisa do aluno, porque é uma visão em relação ao todo. A tudo o que foi trabalhado durante um período. (TRECHO DA ENTREVISTA 1)*

Além de José considerar a prova (excerto 43) como um momento para que se tenha uma *visão mais precisa do aluno*, e ainda como o instrumento onde *você tem tudo* o que foi proposto durante o período (o que será tratado mais adiante nesta análise), ele confirma a importância da avaliação como fator que influencia o interesse do aluno para estudar mais. Se o professor acredita nessa afirmação ele pode reforçar essa crença no aluno confirmando a visão reducionista da função da

---

<sup>31</sup> Grifo meu: o professor usa a palavra avaliação como sinônimo de prova.



avaliação (ROLIM 2004) que vem do período audiolingual estruturalista. Período durante o qual acreditava-se que o teste, que normalmente levava somente uma hora para ser respondido, poderia ser um instrumento suficientemente confiável para atestar o conhecimento que o aluno tinha adquirido durante todo ano e verificar os problemas lingüísticos que levariam ao “controle” da língua em si (cf. LADO, 1961, p.24).

Além disso, o professor associa avaliação à questão negativa da prova, que força o aluno a estudar tudo apressadamente para tirar nota. Cria-se um ensino orientado para o exame (MENDÉZ, 2002, p.35). Entretanto “nem tudo o que é aprendido é avaliável [...]”. “Felizmente os alunos aprendem muito mais que o professor avalia” (*idem*). Por isso, é importante ao professor decidir quais finalidades seu ensino persegue para de acordo com essa concepção decidir, junto com o aluno, o valor que querem dar ao conhecimento que não deve ser distorcido pelo valor que se dá ao exame e não está somente no atender “às necessidades imediatas da sala de aula” (*ibidem*).

#### **4.3.2 A avaliação como instrumento para o desenvolvimento intelectual do aluno**

A LDB (BRASIL, 1996, Art. 35º, II, III, IV), orienta que as escolas devem formar um aluno do Ensino Médio que ambicione

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na mesma direção, outros documentos complementares dessa lei para o ensino de LE, tais como PCN+LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), (BRASIL, 2006) apontam para a formação do aluno como sujeito capaz de desenvolver habilidades para além das somente linguísticas. Portanto, o professor que está atento a essas orientações deve também procurar se desenvolver a ponto de ser capaz de ajudar o aluno a atingir tais objetivos.

Em consonância com essa forma de ver o ensino e a aprendizagem geral e de LE, descrita no documento supracitado, encontramos Kohonem (2005), que afirma que a avaliação autêntica abre novas possibilidades para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre sua própria aprendizagem. O autor afirma que “novos desafios para o desenvolvimento da avaliação também estão conectados com o crescimento profissional dos professores [...]” (p.1).

Também em concordância com essa concepção de ensino de línguas, Almeida Filho (1993, p.42) alerta que ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente do processo de formação por meio da LE.

A primeira aula observada de José consistiu numa apresentação oral: era a prova oral do final do bimestre. Os alunos iam à frente para falarem livremente sobre o tema estudado no bimestre, a família.

**Excerto 43**

*O professor instruiu os alunos a participarem fazendo perguntas. Como os alunos não conseguiam, o professor as fazia, como que querendo que eles se saíssem bem. É evidente o esforço para que os alunos participem. O professor deixa os alunos bem à vontade. Os alunos têm grande dificuldade em usar as estruturas que envolvam a relação de parentesco. O professor faz perguntas do tipo: What's his name, Where is he from, how old is He, além de encorajá-los a usar o caso possessivo que parecia ser o tópico gramatical principal da apresentação. Como algumas perguntas eram sobre a nacionalidade e estava evidente que*

*todos lá eram brasileiros a intenção por trás das perguntas era clara: fazer os alunos usarem as estruturas presentes no livro didático. (NOTAS DE CAMPO 20 abr. 2011).*

É perceptível a tentativa do professor em promover uma apresentação livre, para que os alunos pudessem “usar” o que tinha sido apresentado nas “lições” anteriores, como mostra o excerto 43. Além disso, busca deixar os alunos calmos para que escolham o momento de ir à frente fazerem a apresentação. Essa atitude pode contribuir para que a ansiedade diminua e o aprendiz possa ser bem sucedido. Contudo, senti nos alunos um esforço maior para completar a tarefa do que para encontrar significados nela. Pareciam ansiosos para agradar ao professor, mas não tão ansiosos para prestar atenção à atividade. A interação aluno-aluno era pequena e, enquanto alguns apresentavam, outros preparavam a sua apresentação e desenhavam no quadro.

A apresentação oral foi um pretexto para que os alunos repetissem as frases previamente separadas pelo livro didático. Segundo Almeida Filho (1993), exercícios mecânicos, embora perfeitamente aceitáveis em uma aula que se propõe comunicativa, não devem ser teor principal da aula. Por isso, se a intenção é contribuir para que o aluno se desenvolva, quando o professor observa que a atividade proposta não está surtindo o efeito desejado ele deve parar a aula e discutir com os alunos os problemas encontrados. Essa atitude faz parte da avaliação autêntica com finalidade formativa. Nesse momento caberia perfeitamente o uso da língua materna como suporte para a negociação de novas estratégias.

Porém, José não acredita na capacidade do aluno de participar desses momentos de busca da percepção dos problemas e soluções, como é possível discernir nesse trecho da entrevista (excerto 44):

**Excerto 44**

**P:** *Você pretende dar um feedback pra eles desse dia ou você já deu?*

**José:** *Falamos, falamos sobre isso, que não ficou muito bom essa parte oral. No dia de (.) é foi, logo depois a gente voltou, éh, demos um, mas eu, eu, não, não quero. Às vezes comentários, éh, éh, pode. Em sala de aula você tem de ter de certa forma muito tato porque se a pessoa já tem uma certa dificuldade, às vezes e um comentário, ah, não muito positivo às vezes ele pode (.). Ele tá no INÍCIO, né é o segundo MÊS de inglês da vida dele. Então, ah eu posso simplesmente promover um novo momento sem precisar exatamente dizer, não, porque aquele não ficou muito bom. Ou seja, simplesmente você promove e ele faz melhor e tudo acontece::, não, não senti necessidade de parar formalmente e dizer não gostei, não tá bom. Não, apenas quando eu promover um novo momento isso vai acontecer de forma mais madura. Eu batendo na tecla muito insistentemente naquilo que precisa ser respeitado. Bastante material visual. [...]*

O professor demonstra entender que conversar com os alunos sobre os problemas que eles estão enfrentando pode constrangê-los. Não posso concordar com essa afirmação já que uma das funções da avaliação é exatamente promover momentos em sala de aula que possam facilitar aos estudantes uma percepção de seus pontos fortes, para explorá-los com o objetivo de aprender. Esse constrangimento é facilmente dissolvido se os alunos forem convidados a refletir constantemente sobre os comos e os porquês da aprendizagem de línguas.

Se o que almejamos é formar alunos com pensamento crítico, não podemos considerá-los incapazes de entender a importância de se discutir os problemas que enfrentam em seu caminho escolar. Sobre a importância do diálogo, Freire (1987) nos ensina que ele deve ser usado como prática da liberdade e como transformador da realidade:

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes (p.45).

E se trabalhamos com linguagens, seria incoerente da nossa parte não usá-la como veículo dialógico para a qualidade das informações necessárias para a construção do conhecimento de forma mútua. Após o diagnóstico ser feito pelo

professor, ele deve ser discutido com os alunos para que ele compreenda e decida por outras ações que possam contribuir melhor para que a aprendizagem realmente ocorra (MENDÉZ, 2002).

José se responsabiliza totalmente pelos passos da avaliação (excerto 45). Quando o aluno não se saiu bem na apresentação oral ele toma toda a responsabilidade para si, isentando o aluno da responsabilidade que lhe cabe.

**Excerto 45**

*Essa prova oral, nós tivemos problemas porque nós tivemos pouco tempo e foi um pouco atípico e por causa do calendário e acho que o tempo foi pouco pra gente ter reforçado mais toda estrutura complicada que é relação de membros de uma família ((tópicos que o professor trabalhou na apresentação oral)) e você ainda ter que falar várias informações pessoais dos membros da família. Então como isso não foi bem trabalhado, que é uma coisa que eu preciso retomar, a apresentação dos meninos foi um tanto quanto imatura.[...]. Após trabalhar outras e novas estruturas, [...]. Eu poderia ter dado mais exemplos, eu poderia ter mostrado mais vídeos de alguém expondo uma família ou pessoas. Eu mesmo deveria ter feito outros novos exemplos e treinado mais pra que eles se sentissem mais à vontade. [...]* (TRECHO DA ENTREVISTA 1)

Pesquisas têm demonstrado que alunos engajados na autoavaliação se sentem mais motivados e dessa forma assumem gradativamente maior responsabilidade pela aprendizagem (cf. HARRIS, 1997; PIERCE e O'MALLEY, 1992; GARDNER, 2000). A oportunidade de avaliar o seu próprio progresso os ajuda a focalizar melhor a aprendizagem e a descobrir as melhores estratégias de aprendizagem, além de desenvolver a autonomia. Por isso o professor deve cada vez mais ceder lugar e dar oportunidades ao aluno de aprender a se avaliar.

O papel do professor nesse processo é de clarificar seu próprio entendimento dos vastos e recentes objetivos da educação em língua (KOHONEN, 1996) e assim de criar um ambiente de afetividade favorável à participação do aluno em toda a ação avaliativa. Dessa forma, estaria pensando no desenvolvimento holístico do estudante.

Nesse sentido, é imprescindível que professor e aluno tenham uma cumplicidade na hora de avaliar. Isso inclui a participação do aprendiz em todas as fases da avaliação. Em um trecho da entrevista José foi questionado sobre critérios a serem estabelecidos com os alunos antes da prova oral:

**Excerto 46**

**P:** *Antes da prova oral, por exemplo, você tem um momento com o aluno para você estabelecer critérios com eles? Você entende critérios? ((explico o que são critérios, dou exemplos)).*

**José:** *Não, o que acontece com o aluno, que eu tento fazer com ele é sempre e aí desde o início do semestre, já ele tendo uma noção do quê que é avaliação oral.[...] não necessariamente a aula que vem você tem uma prova oral que é uma coisa mais sistemática e portanto os pontos que eu vou considerar são esses, esses e aqueles. O aluno de certa forma já tem que ah construir essa consciência que sempre que ele:: precisa melhorar a parte oral ele tem todos esses pontos. Até pra facilitar quando eu falar olha a sua comunicação tá bacana, cê tá tendo até uma certa fluência, mas a estrutura, ah, do que tá sendo dito não tá sendo muito boa. Então ele já tem que ter um conhecimento prévio que seja antes de uma prova oral, ou que sej(.), mas, enfim, que ele já tenha uma noção de o quê que é uma avaliação oral pra que nesse processo dia a dia que acontece de avaliação ele saiba que isso tudo é considerado pelo professor.*

**P:** *Você tá dizendo que ele tem essa consciência, mas de onde ele tirou essa consciência?*

**José:** *Isso aí é uma coisa que você tem que tá explicando sempre. Desde o início do semestre.*

**P:** *Então você explica sempre, mas não formalmente.*

**José:** *Então você já tem que:: aqui nós trabalhamos quatro habilidades de certa forma essa é linha. Quando se trata de oral os pontos são esses sempre que nós tivermos uma avaliação ou que eu tiver considerando você num processo avaliativo da parte oral esses pontos serão considerados. Essa consciência é FORMADA antes, independe de se o professor vai avisar antes de um dia de prova. Ele já tem que ter essa noção. O que pode ser visado antes de um dia de prova oral é se eu mudar a estratégia de prova, por exemplo, normalmente, tradicionalmente nessa escola que a gente trabalha, prova oral é um momento de entrevista, professor aluno de certa forma, de preferência for da sala, se eu mudar essa estratégia e quiser fazer.*

O excerto 46 elucidada que José não tem para si uma clareza de quando deve esclarecer com o aluno os critérios das avaliações. Embora anteriormente ele tenha afirmado a não necessidade de discutir com os alunos os problemas, tomando para si toda responsabilidade, agora ele considera que o aluno já deva vir com a consciência formada do que deve ser feito antes de uma prova oral, por exemplo. Porém não é suficiente discutir ou pedir para o aluno anotar os critérios de correção e de valoração somente no início do bimestre, porque os critérios mudam à medida que se vão percebendo as dificuldades para se desempenhar determinadas tarefas.

A avaliação em LE, quando autêntica, está interessada na formação integral do aluno como cidadão, busca a melhoria do aluno em todos os sentidos e lhe dá o direito de participar como sujeitos de qualquer atividade em sala, principalmente daquelas onde estão envolvidos julgamentos. Tudo isso está em concordância com o que explicita Mendéz (2002)

Importa explicitar as formas que se propõem para obter informação e o seu valor, respaldados os interessados por seu direito moral em reconhecer previamente o tipo de decisões que serão tomadas e que lhes afetam (p.74).

Mas a abordagem estruturalista que José demonstra seguir dificulta um ensino mais centrado no aluno. O conteúdo de suas aulas é totalmente dirigido pelo livro, mesmo quando ele não é usado na sala. As atividades propostas limitam-se ao preencher lacunas ou complementar um pensamento ou frase iniciada pelo professor. Dificilmente essas atividades limitadas, que não exigem grande esforço intelectual do aluno, podem encorajá-los a continuar aprendendo.

O excerto 47 esclarece o argumento acima. José explica aos alunos como será a apresentação da aula seguinte:

**Excerto 47**

**José:** [...] *Presentation, family, vamos falar de NOVO o que queremos, que a gente já falou sobre isso.*

**A:** *De novo da família?*

**José:** *Yes, por que:, fazer melhor e usar tudo o que foi usad- aprendido, estudado. Não há nada como uma família pra eu fazer isso. E antes basicamente o que a gente pedia pra vocês fazerem: relations. As relações de um com o outro. Tipo: João is Maria's husband, Maria has two children, Fernanda and Marcio, Marcio- lembra? Mais a relação. E aí agora entra o quê? As personal-hã?*

**A:** (\*\*\*)

**José:** *Information.*

**A:** (\*\*\*)

**José:** *Se a família tivesse sido um show de apresentação a gente largava pra lá, mas não foi. A gente não pode ter uma duas três notas oito. (\*) precisa ter uma coisa muito mais significativa. Dominando. Personal information e das pessoas. Porque aí entra tudo o que a gente estudou. João likes soccer but he watches, ah, news on TV. Ah:: my mother cooks dinner every day. ((Burburinho de alunos)) My sister Fernanda studies, ah, medicine at university. Essas informações que a gente viu. Ah, my father lives in Ceilândia, but my mother...é, My mother lives in Piauí, ok?*

**A:** (\*\*\*)

**José:** *Tudo uai, os verbos lives, like- cês têm duas listas de verbos ai. Escolha aí alguns, não é? Likes, cooks, watches, ah, what else? Eats, ah, I eat ah, sandwich for lunch, but I don't like vegetables, não é? Aí tá (\*\*\*) complete. Se eu for falar de mim (\*\*\*) é minha ou não. I am ((barulho com a boca)) years old, and I like soccer very much, but my father DOESN'T like soccer. Aí já vira em he. My father doesn't like, olha a negativa:. Nós vamos precisar que vocês mostrem esse tipo de serviço, assim. DEMONSTRE, oralmente, tudo o que foi trabalhado, estudado. A negativa, afirmativa. She DOESN'T like, h-*

**A:** (\*)

**José:** *É*

**A: Professor::** [...] (TRECHO DA AULA 14 jun. 2011)

O excerto 47 evidencia o significativo apego de José a sentenças estruturais, o que o leva a treinar com os alunos as frases que ele acha que seriam apropriadas para a próxima apresentação oral.

É possível identificar, no excerto 47, a necessidade do conteúdo controlado, característica da fase behaviorista. Bons minutos da aula foram gastos em atividades mecânicas durante a qual o professor repetia frases dando ênfase ao “s” do verbo e frases negativas, sempre lembrando os alunos da listas de verbos que ele passou para que estudassem. Talvez atado à importância que dá à apresentação oral que está marcada para a próxima aula, José não consegue conceber esse momento como crucial para uma atividade avaliativa com os alunos. Ao invés de ficar praticando e dando exemplos de frases ele poderia usar esse tempo para que os alunos produzissem essas sentenças.

Mesmo que usando estruturas artificiais e descontextualizadas, José poderia trazer os alunos à participação com perguntas simples. Poderia perguntar aos alunos o que eles tinham aprendido, o que já poderiam falar sobre a família, deixando eles mesmos formularem suas sentenças, mesmo que com a ajuda do livro. Uma grande oportunidade foi perdida de se usar a avaliação para refletir sobre o que os alunos já sabiam falar usando a língua.



As atividades da sala de aula, muito concentradas em estruturas seqüenciadas e em listas de verbos, pouco contribuem para a formação intelectual do aluno como cidadão crítico capaz de tomar decisões. Antes elas contribuem para o entendimento “que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um *ser completo e formado*” (BRASIL, 2006, p. 91) (grifo do documento).

Em uma das aulas (07/06), quando o professor tentou uma atividade diferente que exigia uma participação maior dos alunos como produtores do insumo a ser usado para completar a atividade, eles tiveram grande dificuldade:

**Excerto 48**

*[...] O professor formava pares de alunos para uma atividade nova e distribuía cartões com figuras de pessoas realizando atividades. Então escreve alguns verbos no quadro e explica, em inglês, que a atividade está relacionada á rotina das pessoas nas figuras. Passa algum tempo fazendo frases, ele mesmo, usando os verbos do quadro. Explica o significado de get up, uma aluna diz que não entendeu, mas parece não ter ouvido. Explica o “s” no verbo para a terceira pessoa. A aluna repete que não entendeu e o professor vai à sua carteira e explica baixinho. Outra aluna tenta escrever as frases, primeiro, mas o professor diz que agora é oral e que deveria ter escrito antes em casa. Os alunos ouvem em silêncio, alguns leem a folha. Os alunos parecem não ter a menor ideia do que estão fazendo. O professor conversa comigo e explica que está sendo muito difícil para eles internalizarem os verbos que deveriam ter estudado em casa. [...] Os alunos parecem completamente sem saber do que se trata a tarefa, como se nunca tivessem feito uma atividade como essa antes. O professor parece desanimado, diz que essa turma é fraca e desinteressada. Pergunto a ele se usa as mesmas estratégias que usa em outras salas nessa. Ele diz que sim. Pergunto se já pensou em fazer uma avaliação como a que o diretor fez em outra aula, conversando com os alunos sobre as dificuldades e os porquês dos problemas, ele responde que já sabe a resposta. Quando um aluno não consegue participar ele chama outro aluno para responder ou ele mesmo forma a sentença e acrescenta: não é complicado, vocês têm que praticar no blog, vocês não praticam. Aí recolhe as folhas sem que os alunos tenham conseguido realizar a atividade. Distribui, então, outras figuras para que eles façam sentenças sobre o típico brasileiro, o que exceto por duas alunas, também não conseguem. (NOTAS DE CAMPO)*

Observando a atitude dos alunos em relação à atividade proposta (excerto 48), percebo a falta que a avaliação como atividade de reflexão faz para eles. Não conseguem realizar a atividade, mas não argumentam, não perguntam, não procuram saber os objetivos de se realizar uma atividade assim e o que poderiam aprender com ela. Simplesmente cumprem o que professor pede, mas transgridem

as regras, porque, com exceção das alunas citadas, também não se esforçam para conseguir, simplesmente se colocam nas mãos do professor e dele seguem dependentes.

Esses aprendizes são herança do ensino que, a partir dos anos 50, foi radicado no ocidente. Esse ensino tinha a concepção educacional de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas (RICCI, 1999, p.144). Daí surgiu um perfil de educando e educador concebidos como reprodutores de conhecimento e de comportamento.

Nessa época o objetivo era voltado para a formação de mão-de-obra das camadas sociais inferiores para as fábricas. Essa concepção vem da fase tecnicista que se coloca no período estruturalista, o qual deixou a herança de ideias comportamentalistas “de acúmulo de conhecimento, aprendizagem sequenciada e hierarquizada, ensino e aprendizagem linear, aprendizagem equivalente e motivação externa baseada no estímulo-resposta” (SHEPARD, 2000, p.5).

Quando José afirma que “já sabe a resposta” (excerto 48), ele demonstra acreditar que os alunos não são capazes de melhorar, ou seja, sua concepção de avaliação é a concepção de seleção, de formação de elites (GATTI, 2002). Alguns estão destinados a aprender e outros nunca vão conseguir. Não há a tentativa de usar outras estratégias. Essa visão é confirmada pelo excerto 49:

**Excerto 49**

*No intuito de saber como o professor remedia as dificuldades apresentadas pelos alunos, pergunto se o ele usa estratégias diferentes para esses alunos com dificuldade. O professor responde que dá a mesma aula em todas as salas. Afirma que as outras salas são ótimas e estão evoluindo, mas que essa não.[...] Mesmo os alunos não conseguindo produzir nem reproduzir quase nada, o professor continua a correr com a aula, falando inglês o tempo todo. Disse que estava com pressa porque tem um teste hoje. Depois recolhe as folhas de atividades e pega o livro para checar homework.*

### 4.3.3 A influência dos testes nas aulas de José

Estudos demonstram que o teste exerce um efeito retroativo<sup>32</sup> na elaboração do currículo e nas aulas dos professores. Esse efeito pode ser positivo ou negativo dependendo da forma como a avaliação é conduzida (cf. BROWN e ABEYWICKRAMA, 2010). Em se tratando do teste padronizado como é o caso do aplicado no curso Específico, ele pode exercer um poder retroativo negativo e constituir um empecilho para a implementação de uma abordagem construtivista, interativas e autênticas na sala de aula (cf. SHEPARD, 2000).

José, porém, não reconhece que o teste exerce influencia em suas aulas:

#### Excerto 50

José: [...] *Em relação às aulas, não porque eu não pego a partir do resultado do teste escrito uma mudança pras minhas aulas, por exemplo a turma não saiu bem então eu vou ter que retomar alguns pontos ((barulho com a boca)). Não é o teste escrito que eu costumo me basear para fazer isso. Porque eu não acho que o teste escrito seja uma representação fiel ou uma boa representação do aluno da evolução do aluno da parte escrita. [...]*

P.: *Você considera esses dois dias de prova oral e escrita como uma coisa final, pró-forma porque você já avaliou o aluno durante o processo, foi isso que você disse?*

José: *Não, não, não, eu acho importante esse momento, esse dia de prova oral de prova escrita porque ele é um momento é (.) só pra isso. Ah, numa sala de aula você tem um retorno do aluno, ou você puxa um feedback, cê vê até onde ele tá indo em determinado assunto que é o que tá acontecendo naquela semana:: Numa prova esquematizada num dia X de prova oral ou prova escrita, você tem tudo o que foi proposto durante um período, por exemplo, um bimestre e daí o aluno de certa forma se prepara também porque é bem da tradição dele, eu tenho prova semana que vem:: e se preparar, estudar todo conteúdo e daí você tem uma visão maior, ah (.) um pouco mais precisa do aluno, porque é uma visão em relação ao todo. A tudo o que foi trabalhado durante um período. E daí você dá um diagnóstico dele ou enfim um feedback em cima do todo. Durante as aulas além de você não conseguir fazer com todos os alunos, porque você termina puxando alguns alunos pra participar e você poder diagnosticar como é que a coisa tá andando ou coletivamente você também faz i:sso. Então você termina não tendo uma visão da turma como um todo mais precisa. Esse dia é importante porque você vai avaliar e vai ter um momento com cada aluno e em relação a todo, tudo o que foi trabalhado durante o processo o período (.) bimestre, então ele é importante. (ENTREVISTA 1)*

<sup>32</sup> Segundo Messick (1996, p.241) *apud* Brown e Abeywickrama (2010, p.37) o efeito retroativo do teste pode tanto se referir a benefícios ou prejuízos à aprendizagem.

Ao considerar a prova como a ferramenta *esquematizada*, durante o qual *você tem tudo o que foi proposto pelo período*, José desqualifica e anula a avaliação contínua e informal e elege o teste como único instrumento válido para que se tenha *uma visão da turma como um todo* e para atestar que o aluno sabe todo o conteúdo estudado. Sobre isso Skehan, (1998, p. 153, *apud* Finch, 2002) afirma que é costume “preocupar-se com a estandardização em avaliação acreditando que esses métodos de examinar a desempenho serão mais confiáveis que a avaliação informal”.

Em outro momento reforça essa informação, e dá sinais de achar importante o momento da prova para o aluno.

**Excerto 51**

*Na verdade com uh... de certa forma com os longos anos de experiência, a gente vai praticamente tendo uma tendência a partir para uma avaliação formal quase porque você tem que fazer isso. Então eu preciso eh eh ter um dia de aplicação de uma aplicação de uma prova oral e o aluno precisa saber que está fazendo uma prova oral e um prova escrita e um papel onde ele vai me devolver e eu que vou corrigir que vai diferenciar dos demais exercícios que normalmente é corrigido em sala coletivamente e etc. Porém ah ah não é um processo que seja tão importante pro resultado final do trabalho, é importante sistematicamente para o sistema, pra diário, pra... enfim, porém ah ah pra mim enquanto profissional aquilo lá não vai fazer tanta diferença. O que a gente vai descobrindo e construindo junto com o aluno no dia a dia é muito mais importante, porque a gente vai vendo até onde pode ir, onde ele pode responder ao que você tá pretendendo. (ENTREVISTA1)*

Quando José se cita aos anos de experiência ele, mesmo que subconscientemente, refere-se ao que Shepard (2000) chama de teorias dominantes do passado que continuam a operar afetando as práticas dos professores e a atitude dos alunos. Ele então confirma o continuísmo de práticas herdadas de épocas passadas, quando os objetivos educacionais eram diferentes dos atuais. Daí a necessidade do contato com pesquisas que podem instigar a reflexão sobre o sentido de nossas ações na sala de aula.

O teste é um instrumento que influencia o comportamento do aluno. Alunos acostumados a se preocupar com testes tendem a memorizar e até fazer cola para se saírem bem. Como José mesmo afirma, o teste “obriga” o aluno a estudar. E esse estudar, quase sempre é memorizar sentenças e decorar verbos para reproduzi-los posteriormente. José reforça essa hipótese no excerto 52.

**Excerto 52**

*[...] O teste escrito influencia o aluno e o seu comportamento no processo de aprendizagem, pois tradicionalmente o aluno dá muita importância aos testes, preparando-se mais para eles. (QUESTIONÁRIO 1)*

Entretanto, embora José confirme a influência do teste somente no comportamento dos alunos e não nas suas aulas como mostra o excerto 52, pode notar que praticamente tudo o que José tentou ensinar aos alunos durante as observações de suas aulas tratou-se de frases modelos e itens facilmente testáveis, os quais foram posteriormente pedidos para serem repetidos nos testes aplicados pelo professor.

Os testes da escola são padronizados, ou seja, um teste é formulado e aplicado para todos os alunos de determinado nível, embora, como visto anteriormente, na fala da coordenadora, isso não constitua uma obrigatoriedade.

Um professor de cada nível (coordenador de nível) elabora ou reelabora o teste do semestre anterior seguindo as unidades do livro didático adotado para cada nível e o envia para cada professor para que dê sugestões. O tempo consumido com a elaboração desse teste é bem grande, toma muito tempo da coordenadora do curso que se incumba de enviar a cada professor para sugestões e reenviar aos elaboradores. Nem sempre o trabalho final agrada a todos, mas o certo é que essas sugestões geralmente são de pontos gramaticais a serem cobrados ou quanto ao tamanho e formato da folha.

Coincidentemente o teste escrito aplicado por José, esse semestre, foi elaborado por ele mesmo. Como mostra o anexo 2, que traz o teste na íntegra, ele se assemelha ao chamado *discret-point*, ou seja, itens isolados, no qual as quatro habilidades básicas do ensino de línguas são testadas uma de cada vez. A maioria dos itens do teste considerado por José como um instrumento onde *você tem tudo o que foi proposto durante um período* (APÊNDICE 4) consistem em completar espaços em branco e em itens gramaticais e de resposta única como podemos ver na figura abaixo.

O quadro 8 (abaixo) exhibe um diálogo artificial com um enunciado pretensamente contextualizado, usado como pretexto para a simples verificação das formas do verbo *to be*. Além da habilidade do “chute” e da adivinhação, não se espera do aluno mais do que a memorização e manipulação de formas. A superficialidade dessa questão beira o descaso com a capacidade do aluno de lidar com questões mais complexas. Os testes devem ser produzidos para se aproximar, o máximo possível, da compreensão e produção de língua que é usada na vida real.

#### QUADRO 8 – *Item do segundo teste escrito- E1 (ANEXO 2)*

**04) In his first day at Queen’s School, Roberto is talking to another student.**

**Complete the dialogue with the verb *to be* (affirmative or negative form).**

**Roberto:** Hello! \_\_\_\_\_ this class 2? **Pietro:** Yes, it is. \_\_\_\_\_ you here for the English class?

**Roberto:** Yes, I \_\_\_\_\_. **Pietro:** So, we \_\_\_\_\_ in the same class. Are you from Italy?

**Roberto:** No, I \_\_\_\_\_. I’m Spanish. **Roberto:** All right. Let’s go.

**Pietro:** I’m from Italy. My name’s Pietro. Nice to meet you. **Roberto:** Glad to meet you, too. I’m Roberto.

Who \_\_\_\_\_ the teacher? **Pietro:** Her name’s Mrs. Jackson. She’s a great teacher!

**Roberto:** That’s good. Where \_\_\_\_\_ the students?

**Pietro:** They \_\_\_\_\_ in the classroom. They are late. Let’s go in.

Se pretendermos formar alunos para entender, usar e produzir língua para objetivos diversos (EATON, 2010), não podemos reduzir a avaliação à aplicação de testes verificadores de formas gramaticais e de preenchimento de lacunas. Observando o teste inteiro (ANEXO 2), é possível constatar que ele se aproxima do de itens isolados, ou seja, pontos gramaticais, vocabulário, *listening* e *writing*, testados de forma separada, característica dos testes do audiolinguismo estruturalista (BARNWELL, 1996). A capacidade de avaliar desse tipo de teste já estava sendo questionada em 1960 (*idem*) mostrando que aprender língua em forma de estruturas isoladas não garante que o aprendiz possa conseguir se comunicar nessa língua de forma significativa, já que os aspectos semânticos da linguagem são ignorados nesse tipo de teste (*ibidem*).

A avaliação pode ser uma atividade mais ampla em sua significação que deve ser educativa, não podendo ser reduzida à aplicação de testes apenas verificadores de formas gramaticais e com questões somente de preenchimento de lacunas.

Porém, seguindo o formato do seu teste, José limita suas aulas a ensinar itens isolados como vemos no exemplo abaixo. A questão acima (quadro 7) esteve presente em vários momentos das aulas de José.

**Excerto 53**

**José:** *Finished? Let's go? ((bate palmas para chamar a atenção dos alunos)) Ok! Here we go.*

**A:** *(\*\*\*)*

**José:** *Yeah, let's go. L. ((estala os dedos)) let's go ((estala os dedos)). Group one. Ok, the typical family in Brasília. They live in a house, right?*

**A:** *o que que é festa em ingl-*

**José:** *Party. Typical family:. They live in a house:, continue.*

**A:** *(\*\*\*)*

**José:** *They have a pet. Ok. Continue. Three Children? Ok.They have three children, two children, four?*

**José:** *Three? Ceilândia maybe but plano piloto [...]*

**José:** *They usually go to...brasilienses go to...on the weekend, where?*

**A:** *Shopping mall.*

Nessa transcrição parcial da aula do dia 07 junho de 2011, José perde a oportunidade de trabalhar argumentação com os alunos. Nesse caso limita-se a esperar respostas curtas, que nem sempre vêm, sobre as ações que o típico brasileiro realiza em sua concepção. O professor não dá chance e nem espera que os alunos façam mais do que somente completar as frases que ele mesmo formula. Os alunos não refletem, nem se perguntam por que os brasileiros normalmente vão a um shopping center. Não há busca nem negociação de sentidos.

Além disso, José imprimiu um passo rápido à atividade que apresentava aos alunos e mesmo quando eles estavam interessados em abrir uma discussão, eram interrompidos pela lembrança de que existia um teste a ser feito:

**Excerto 54**

**José:** [...] ((alunos conversavam em português sobre o típico brasileiro)) *And she is, (\*\*) she is, she is (.)*

**A:** *Né não professor?*

**José:** *She's beautiful, yeah?*

**A:** ((várias concordâncias e discordâncias ao mesmo tempo))

**José:** *It's NOT carioca, but beautiful.*

**A:** ((Risos e comentários irônicos em português))

**José:** *Everybody let's go, because of time. We have a test today. The father (.) works?*

**A:** *Works.*

**José:** *Works, ok. He cooks?*

**A:** *He doesn't cook, ok.*

**José:** *He doesn't cook, ok. [...]*

Nessa perspectiva, o ensino se torna dirigido pelo teste que tem dia e hora marcados. Nesse caso, ele constitui a fonte de informação já que não se pode abdicar dele em prol de uma aula com mais significado.

Os excertos mostram que as aulas de José são predominantemente orientadas pelos testes. Não constituem mais que sequências ditadas pelo livro as quais seguem o estilo audiolingual: o *link* entre o estímulo e a resposta é o instrumento para aprender e que deve vir acompanhado *do reforço, da observação, da correção e da prática* (JOHNSON, 2004, p.10), além da testagem.



Outro teste que não era fixado nem sugerido pela escola foi aplicado e consistia em múltipla escolha, evidenciando a concepção estruturalista de língua de José. Novamente é trazido o conteúdo estável e fácil de ser medido, o que levanta a questão de quando esse aluno terá a oportunidade de ser desafiado para que suas competências possam emergir, para que se sinta capaz de se comunicar usando a língua alvo. Um dia antes de os alunos completarem esse teste, o professor os “treina” para o mesmo:

O professor mostra um vídeo e depois coloca um exercício de completar projetor para que os alunos interpretem o vídeo:

**Excerto 55**

**José:** *What's her name?*

**A:** *(( silêncio ))*

**José:** *No idea? Her name is Andy. Yeah, what does she do?*

**A:** *(( silêncio ))*

**José:** *What does Andy do? She is...*

**A:** *She (\*) two Jobs. ((Esta resposta não estava prevista no exercício)).*

**José:** *She has two Jobs, ok?. So she is...*

**A:** *A police e singer.*

**José:** *yes, she's a police officer and she's a singer. Yeah, singer at night, good! She works as a police officer on (.) Monday:: Tuesdays::, what else? Wednesdays, Thursdays and Fridays. This is the weekdays. Unrum, ok. So Let's go. Ah, number one. Weekdays I get up at 6 o'clock. Ok? Number two.*

**A:** *and have breakfast (\*\*) ((alguns alunos leem a resposta correta juntos))*

**José:** *I have breakfast (.) with may family, ok? Number three.*

**A:** *And walk to work.*

**José:** *I drive to work. Ok, number four.*

**A:** *Work (\*\*).*

**José:** *I work outside. [...]*

Todo o esforço dos alunos nessa atividade se limitou a achar a resposta certa e lê-la para o professor e esse se limitava a repetir a resposta correta ou corrigir quando a resposta dos alunos não era aquela única, fixa, estabelecida pelo livro.

O quadro 8 é um trecho do *quiz*, aplicado por José logo após a atividade veiculada no projetor que ele apresentou aos alunos. Embora José afirme que o

teste não influencia suas aulas, ele aplica outro teste com o mesmo formato algumas aulas antes do dia do teste padronizado da escola.

FIGURA 2 – Quiz - teste aplicado em 07 jun. 2011.

<b>CLASS:</b> _____		
<b>Choose the verb that best completes the sentence.</b>		
01. My class at CILC _____ at 7:00 o'clock in the morning.		
a) breaks	b) buys	c) begins
02. My father is not a doctor. He _____ houses.		
a) brings	b) builds	c) begins
03) I don't _____ wine.		
a) do	b) drive	c) drink
04) My friend Bob is not fine. He _____ angry.		
a) feels	b) finds	c) forgets
05) I usually _____ to the beach in		

Como ficou explícita a influência que o teste escrito exerce sobre as aulas de José, considero importante que haja discussões na escola sobre o formato dos testes aplicados, sob o risco de formarmos os alunos ao contrário, ou seja, condicioná-los a completar frases de tal maneira, que quando necessitarem realmente de usar a língua de forma independente, não saibam como fazê-lo. É um teste feito para o professor devido à facilidade de corrigir, mas nada quer dizer para o aluno que só tem o trabalho de levantar a caneta.

Esse formato de teste (dos excertos acima) foi introduzido no Brasil em 1934, aproximadamente, quando a influência da objetividade obsessiva vinda dos Estados Unidos seduziu educadores do Brasil que, em meio aos problemas que a educação enfrentava naquela época, lutavam para uma reorganização escolar (cf. Alves, 1934; Schmidt, 1935). Questão semelhante à do teste acima vemos em Alves (1934, p. 118):



QUADRO 9 – *Item do segundo teste escrito- E1 (ANEXO 2)*

**PART A-READING-GRAMMAR-VOCABULARY**

***Roberto is a student at an English school in Toronto, Canada. Read his e-mail to Fabio, his brother in Spain.***

Dear Fabio,

How are you? I'm great. This e-mail is in English because I want to practice the language. I have classes at Queen's School, a new language school here in Canada. I'm in a class with eleven people. They are from different countries: France, Italy, Russia, Germany and Japan. Our teacher's name is Susan Jackson, she's Canadian and her English is not difficult to understand. She's very young but she is a very good teacher.

I live with a nice family in a big house. Mike and Janet are good parents and they are not old. Mike is 53 and his wife is 49. They have a daughter and two sons. Their daughter Jennifer is 22 years old and she is a journalist at a local newspaper. Their sons Greg and Jeff are both 15. They are high school students. They are all very friendly. They speak very fast and it's not easy to understand them.

Toronto is big and not very cheap. It's cold now but it's hot in July. The subway here is great. It's easy to use and it's not expensive. I'm very happy here. I like the city and I love English.

E-mail me soon!

Roberto

**01) According to the e-mail, answer T (True) or F(False).**

1.  Roberto is on vacation in Canada.
2.  In Roberto's class the students have different nationalities.
3.  Roberto's school is not old.
4.  It's easy to understand Roberto's teacher.
5.  Mike and Janet have three children.
6.  Jeff and Greg have two sisters.
7.  Greg is 15 years old.

Dessa forma o texto “perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2010a, p.18). Mais apropriado ao desenvolvimento da criticidade de aluno, portanto, seria o uso de textos autênticos, os quais, sendo um desafio maior ao estudante criariam uma conexão entre o aprendiz e o texto porque o aluno é

tirado do confinamento do tradicionalismo *para se tornar parte do processo de aprendizagem de línguas* (MURDOCH, 1999, p.2).

O teste oral de José segue a mesma linearidade: o professor apresenta as sentenças, treina com os alunos, depois testa. Veja o excerto do dia 21/06/2011:

**Excerto 56**

**José:** *Então vamo lá. Só treinar, então, prova oral, porque a prova escrita cês já tão MAIS do que treinados!*

**A:** *Professor, professor!*

**José:** *Tudo essa parte de estrutura, de “s”, tira “s”, põe don’t, doesn’t. ((uma aluna pergunta pela nota das duas provas e o professor diz que não é hora de mexer com pontos)). [...]*

**José:** *Let’s go, open the workbook, please, please, workbook. Treinar prova oral, let’s go, open the workbook. Workbook, workbook, yes, page 19, fast! Hurry up, let’s go. ((o professor não dá chance aos alunos de contestarem ou perguntar nada e continua repetindo let’s go, let’s go até silenciar a aluna que reclama de não ter o workbook)) [...]*

**José:** *[...] Number one, me pergunte óh, here I’m here ((e mostra o exercício no livro)). Vou dar demonstração do PECADO que não pode acontecer na prova oral. Vai, K. number one. Eu estou na number 2, exercice 2, question 2.*

**A:** *Na página.*

**José:** *Ok, 18. (\*\*), ok, eighteen. ((um aluno diz que esqueceu e o professor reclama sem dar muita atenção)). Let’s go K., one, yes.*

**K.:** *É esse aqui?*

**José:** *YES. [...] bem alto ai, pra todo mundo ouvir vai. One, two, three.*

**K.:** *Are you American?*

**José:** *NO, é bem a cara, né? Dos alunos. Are you American? NO.*

**A:** *no, isn’t.*

**José:** *Tô abafando.*

**A:** *No, I’m not.*

**José:** *Certíssimo. ((burburinho)) perguntou prum nativo provavelmente vocês vão ouvir isso, NO. Não, podem-, não devemos fazer isso agora, nesse início. Vamos falar inglês, né? Vai de novo K.*

**K.:** *Are you American?*

**José:** *No, I’m not American, I’m from Brazil. I’m Brazilian. Ou, I’m from Ceará in Brazil. OK? É extender, mostrar serviço:.*

**A:** *Yes.*

**José:** *Yes e no, não é resposta pra prova oral. Manda F. [...]*

**F.:** *Do you speak French?*

**José:** *Yes, I speak a little French, and I speak Portuguese and English, but I don’t speak Spanish. Óh o tanto, nem perguntou se eu falo espanhol, mas eu falo, por que não? Eu, eu digo, não é? Só pra usar a negativa. I don’t speak Spanish, but my father speak Spanish. I speak, English, Portuguese and a little French. [...]*

José considera tão importante as frases-modelo, que não se cansa de repeti-las para que os alunos as internalizem. Ainda torna explícita a necessidade de usar a negativa. Mesmo seguindo o modelo do livro ele poderia dar espaço para os alunos participarem mais. Ao invés de responder as perguntas poderia pedir aos

alunos que formassem um diálogo. Ou mesmo buscar avaliar se os alunos sabiam formular tais frases e respondê-las. Até em um jogo onde perguntasse se os alunos conseguiam perguntar a nacionalidade de alguém em inglês, ou se sabiam perguntar quantas línguas a pessoa falava, entre outras formas de tornar menos artificial essa inculcação para a prova.

O teste oral de José (ANEXO1), então, se torna uma repetição das perguntas treinadas nessa preparação. Essa visão estruturalista da língua, parte do pressuposto que

a língua pode ser aprendida estudando suas partes de forma isolada e a aquisição destas partes pode ser testada e irá predizer níveis de proficiência com sucesso. E o aprendiz irá, de algum modo, reconstruir as partes em situações significativas quando necessário (FINCH, 2002, p.2).

Portanto os nossos esforços agora se traduzem em lidar com essa complexidade para incluir nossos alunos na nova visão que em uma aula língua deve-se adquirir mais que língua. Logo, há que se considerar outras habilidades e competências que estão relacionadas à aprendizagem de línguas, tais como competência intercultural, escrita criativa, competência literária, autonomia (PARAN, 2010, p.5), entre outras.

Na próxima seção discuto os resultados aqui apresentados.

#### **4.4 Discussão dos resultados**

Tendo apresentado e discutido os resultados obtidos a partir da análise, passo agora a mostrar como esses resultados respondem às perguntas de pesquisa.

Em primeiro lugar trato de caracterizar a avaliação de professores do curso Específico de um CIL quanto à sua função para a formação dos alunos.

Os dados revelam que Maria, ao considerar a avaliação que pratica como progressiva e contínua, refere-se aos instrumentos que são vários e à correção de erros e acertos de modo constante dentro da sala. A avaliação de Maria ainda se caracteriza pelo foco no uso do instrumento para o cálculo da nota do aluno. Embora procure diversificar as atividades, a sua avaliação ainda está muito relacionada à frase modelo e estrutural. As conversas com os alunos ainda estão no nível de chamar a atenção para os erros gramaticais.

Considero que as atividades avaliativas de Maria ainda contribuem muito pouco para a formação integral do aluno, pois está limitada à preparação para repetir fórmulas nos testes ou atividades avaliativas. Além disso, se observarmos o teste oral do nível pesquisado (E3) de Maria (ANEXO 2), será possível notar a ingenuidade das produções dos alunos que se limitam a repetir frases com *there is* e *there are*, as quais não instigam nenhum tipo de reflexão sobre o seu significado. Com o tema da aula centrado em alimentos, a professora restringe seu ensino a contáveis e incontáveis. Alunos do ensino médio já poderiam discutir, dentro do tema alimentos, vários problemas contemporâneos sobre desordem alimentar, obesidade na adolescência, distribuição justa de alimentos, e nutrição, entre outros.

Não observei nem obtive informação da ocorrência de momentos de reflexão sobre como aprendem e as aulas ainda se restringem ao nível de compreensão e reconhecimento básico. Mesmo quando sugeri atividades por ela tidas como criativas, elas se limitaram à formulação de sentenças básicas que não envolviam mais do que a repetição das sentenças aprendidas anteriormente. Além disso, essas

atividades seguiam uma sequência previsível e recorrente: apresentação pela professora, prática pelos alunos e correção. Não houve oportunidades para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Não é difícil concluir que o nível das aulas de alunos do Ensino Médio deve evoluir para o trato de temas relevantes, atuais e complexos que possam contribuir para a formação dos alunos como aprendentes autônomos e capazes de considerar a aquisição de línguas como uma atividade contínua que usa a língua como um meio para se argumentar.

Da mesma forma, o professor aqui denominado José limita suas atividades avaliativas ao modelo do teste formulado por ele e que contém itens de gramática e de reconhecimento de vocabulário. As suas atividades também seguiram uma linearidade rígida. Não foi possível detectar qualquer atividade avaliativa que contribuísse para o desenvolvimento de habilidades que proporcionassem ao aluno a oportunidade de usar a língua como instrumento para lidar com temas contemporâneos.

Todas as atividades avaliativas observadas giravam em torno de completude de frases ou escolha de itens. As conversas com os alunos sobre avaliação se limitaram a conselhos sobre estudar mais e memorizar listas de verbos. Considero que a forma de avaliar de José ainda contribui muito pouco para o desenvolvimento da formação do aluno como sujeito capaz de continuar aprendendo por seu próprio esforço. Suas atividades avaliativas se concentram muito no modelo dado pelo professor, tendo esse como centro das atenções e a quem se quer agradar.

As novas tendências de educação pelas línguas buscam formar alunos que aprendam a colaborar entre si para aprender e para melhorar o lugar onde vivem e



de se comunicarem de forma autônoma. Pretende-se nas aulas de língua que os alunos adquiram mais que somente língua.

A outra pergunta diz respeito a quais conceitos de avaliação praticados no curso da história as características avaliativas dos professores pesquisados estão relacionadas. Quis delimitar os modos pelos quais os pressupostos teóricos, construídos ao longo da história da avaliação orientam ou explicam a forma de avaliar desses professores participantes.

Foi possível depreender que grande importância ao teste é dada pelos dois professores, e também às atividades avaliativas com dia e hora marcadas. Tanto é assim que consideraram difícil pensar em avaliar de outra forma. O teste altamente ligado a estruturas gramaticais dirigiu as atividades da sala de aula de ambos mesmo que de forma subconsciente.

As atividades na sala de aula de José estavam concentradas em buscar uma única resposta para uma questão que geralmente era levantada pelo livro didático ou pelo professor, dando pouca ou nenhuma oportunidade para que o aluno encontrasse a sua própria resposta para qualquer questão. Maria embora não se limitasse às questões de múltipla escolha, também controlava as atividades dos alunos dando o modelo a eles antes que eles as realizem.

Os dados analisados neste capítulo mostram que, de acordo com as teorias sobre avaliação discutidas no capítulo de fundamentação teórica, a avaliação dos professores ainda tem função de atribuir notas. Mesmo quando ela é caracterizada por eles como *progressiva e contínua* está altamente dirigida pelo teste, o qual é elaborado com questões estruturalistas que influenciam nas suas aulas, que acabam sendo uma preparação para as avaliações.

Desse modo, a sua contribuição para a formação dos alunos é reduzida a levá-los a estudar estruturas que limitam a criatividade, contribuindo pouco para o desenvolvimento de conhecimentos relevantes para a sua atuação como cidadãos. As atividades avaliativas estão muito condicionadas à completude da atividade e à correção de erros e acertos, a maior preocupação recaindo na muito valorizada acuidade gramatical. Poucas oportunidades são geradas para a reflexão e autoavaliação.

A autoavaliação do aluno, quando acontece, limita-se ao dar-se uma nota porque não houve falta às aulas ou porque completou todas as atividades. Assim é possível observar a dificuldade para não dizer total incapacidade dos alunos em aplicar conhecimentos adquiridos anteriormente em outras situações. Da mesma forma esses alunos apresentam dificuldades enormes em justificar respostas o que pode ser atribuído ao costume de memorizar e repetir.

Os resultados indicam ainda características do período audiolingual estruturalista. A influência do audiolingualismo ainda é muito forte na abordagem desses professores. Eles ainda se colocam no centro das atividades na sala de aula e se preocupam muito com a frase modelo a ser repetida e reproduzida pelos alunos. O espaço para a criatividade fica reduzido a nada ou quase nada. Há uma grande necessidade de controle, o que demonstra pouca tolerância com o erro de estruturas.

É possível que isso se deva à dificuldade e o receio de perder o controle da sala de aula ou mesmo do que o aluno deve aprender. Numa sala onde a liberdade de criar é estabelecida, não há ansiedade pelo término da tarefa; antes entende-se que aquele é o momento para o aluno criar, sem que haja começo meio e fim.

Há a necessidade de revisitarmos a história do ensino de línguas para nos conscientizarmos da importância de evoluirmos para um ensino que seja menos focado na forma e mais no significado. No qual a língua seja um instrumento para se explorar o conhecimento que faz diferença conhecer na língua-alvo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) é importante que nos lembremos de onde as visões tradicionais de avaliação vieram para nos conscientizarmos do quanto elas ainda estão entrelaçadas aos modelos ultrapassados de ensino e currículo — porque as teorias dominantes do passado continuam a operar como sistema padrão afetando e guiando as práticas e perspectivas atuais. (SHEPARD, 2000)

Conforme estabelecido já no início deste trabalho, o propósito da pesquisa era caracterizar a avaliação praticada pelos dois participantes da pesquisa, além de buscar os pressupostos teóricos que pudessem explicar essas características, situando-as historicamente. É claro que a intenção não era apontar erros e acertos dos professores, nem propor receitas, mesmo porque isso não caberia numa pesquisa de teor acadêmico-científico.

O intento foi, antes, o de provocar análise reveladora de por que os professores avaliam como avaliam e reflexões quanto a possíveis encaminhamentos no interior da situação de pesquisa. A forma como avaliamos é orientada por uma abordagem, e o conhecimento dessa filosofia subjacente se converte no primeiro passo para se melhorar as atuações dos praticantes nesse campo de ensino das línguas para que sua abordagem esteja em consonância com os melhores juízos teóricos no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas que se apresentam neste novo século.

Os resultados desta pesquisa, cotejados com as novas tendências, podem servir de parâmetro para os esforços de formação continuada de professores a serem praticados por todos os envolvidos nos projetos pedagógicos dos CILs daqui por diante. É preciso relacionar os resultados deste estudo com o que tem sido

postulado pelas novas diretrizes para o Ensino Médio do Distrito Federal. Um novo curso, com uma nova proposta, despertou a curiosidade em saber como os professores que lecionam para esses alunos absorvem as orientações contidas no projeto do curso.

Como as proposições do projeto estão em conformidade com as novas tendências para o ensino de línguas, conseqüentemente deveriam estar também de acordo com as pesquisas sobre avaliação. Porém, foi possível constatar que esses documentos ainda não fazem parte da leitura dos professores, sempre muito atarefados e preocupados em preparar conteúdos para os alunos.

Um viés histórico também foi importante para entendermos os passos percorridos pela avaliação, atividade tão importante, que está reduzida em seus objetivos e possibilidades. A pesquisa histórica me permitiu compreender porque agimos como agimos na sala de aula. Mesmo com os problemas e desafios que encontramos na nossa profissão é possível fazermos diferente. Um contato refletido com as novas teorias poderia fazer parte da nossa formação continuada ou permanente nas escolas e até na preparação coletiva de aulas, visando inovações fundamentadas.

Concluo que os professores participantes ainda não consideram a avaliação uma ferramenta capaz de ajudá-los a melhorar o diálogo com seus alunos no sentido de incentivá-los a refletir sobre a forma como aprendem e também para aprenderem a se autoavaliarem.

Portanto, é necessário explorar todas as possibilidades da avaliação, a qual deve ser usada com a intenção de promover o crescimento intelectual do aluno e mobilizá-los para práticas que os equipem para aprender a usar a língua-alvo

enquanto a adquirem. Estimular por meio dessa atividade a reflexão sobre o que aprendem e como aprendem evita o risco de perdemos a oportunidade de deixar emergir a beleza da criação de que nossos alunos são capazes, por medo de perdermos o controle das nossas salas de aula. Esse temor, muitas vezes nos leva a depender quase patologicamente do livro didático e seu programa. Essa dependência cega os professores para qualquer outra orientação que não venha dessa ferramenta.

Relembro então a necessidade de os professores buscarem a formação continuada e leituras sobre o novo aluno que queremos formar dada a complexidade social do novo milênio. Além de buscar na história do ensino de línguas subsídios que possam ajudá-los a compreender por que ensinam como ensinam e por que avaliam como avaliam.

Em alguns momentos, durante a pesquisa, deduzi que os professores pensavam na sua forma de avaliar pela primeira vez. Daí a necessidade de conhecer as origens das tradições educacionais do Brasil para podermos nos situar na história, porque se queremos repetir ações que as repetamos conscientes dos nossos objetivos e das conseqüências do que fazemos na sala de aula.

É preciso ainda que busquemos meios de discutirmos mais a avaliação com propósito formativo com os alunos para que eles aprendam o que realmente significa avaliar e descubram suas funções aliadas à aprendizagem.

### **Limitações da pesquisa e sugestões para novos estudos**

Embora a intenção do estudo fosse trazer contribuições para a área de AELin e penso que foi a contento, há algumas limitações.

Considero como limitação desta pesquisa o fato de que, no princípio, a pesquisa era para ser realizada com três professores, mas um deles (professor do E2) se mostrou meio reticente em responder o primeiro questionário. Mesmo concordando em participar posteriormente, teve dificuldades em entregar o segundo questionário, em tempo hábil, para que eu pudesse analisá-lo para elaborar as perguntas para a entrevista. Foi necessário excluí-lo, então, do estudo impossibilitando a pesquisa em um dos níveis do curso Específico.

Mas combinamos de conversar posteriormente sobre os registros coletados para que possamos discutir possíveis projetos para o desenvolvimento da avaliação nas nossas aulas.

Outra limitação que considero relevante ressaltar é a carência de estudos sobre o ensino de línguas em geral, principalmente em avaliação entre 1960 e 1980.

Pesquisas nessa área são necessárias além de estudos sobre a produção de testes de desempenho que sejam mais desafiantes que busquem avaliar habilidades mais complexas. Dessa forma, os alunos, possivelmente, buscarão maior contato com a língua, e por mais tempo além da sala de aula.

Além disso, ressalto a necessidade de professores e pesquisadores voltarem seus olhares para o curso pesquisado para que ele não se transforme em outro curso qualquer fazendo com que suas possibilidades se percam no nosso desânimo de buscar mudanças.

Outrossim, sugiro pesquisas que possam estudar a influência dos cursos livres na formação de professores, os quais, não conseguindo desenvolver sua competência linguística nos cursos de Letras, procuram nesses cursinhos essa formação. Esses cursos, sem compromisso com as teorias para o ensino de línguas,

e agarrados aos métodos, ensinam somente língua. Assim os professores sem uma formação continuada consistente, repetem o que aprenderam nas suas aulas.

Dessa forma, penso que partindo de uma perspectiva crítica que já faz parte das teorias sobre avaliação em língua e, mesmo com as limitações apresentadas, espero que esse trabalho venha a contribuir para a melhoria da aprendizagem/aquisição de línguas dos nossos alunos.



## REFERÊNCIAS

ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005, p.155-189.

ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. **State of the art review: language testing and assessment (part 2)** Language Teaching: Lancaster University, 2002, p. 79-113. Disponível em: <<http://eprints.lancs.ac.uk/1020/1/displayFulltext.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira.** Revista Perspectiva, vol. 08, UFSC, 1987.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes editores, 4 ed. 2007.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In Fortkamp, M. B. M. & Tomitch, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular , p. 33-47, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguística aplicada ensino de língua & Comunicação.** São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional.** Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, vol. 3, n. 1, Brasília: Editora da UnB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas.** Revista História do Ensino de línguas no Brasil (HELB), ano 3, n. 3, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C; P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais no ensino de Português a falantes de outras línguas.** Campinas e Brasília: Pontes Editores e Editora da UnB, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P e BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36: p. 23-42, Jul./ Dez., 2000.

ALVES, I. **Os testes e a reorganização escolar.** 2 ed. Aumentada. Rio de Janeiro: Indústria do livro, 1934.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**; tradução Andréa Dore. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, vol.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006

BARNWELL, D.P. **A History of foreign language testing in the United States: from its beginnings to the present day**, Arizona: Bilingual Press, 1996.

BARROS, J. M. A. **O ambiente virtual como espaço para a autonomia da aprendizagem de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

BEATTIE, M. **Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach**. Journal of Education Inquiry, v.1, n.2, p.1-23, 2000. Disponível em: [www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf](http://www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf). Acesso em: 20 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei. n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília DF: **Seção 1 – 03 maio 1931, publicado 7049 (Retificação)**.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento básico/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, O instituto, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica.** Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio. Enem: relatório pedagógico/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2002.

BRASIL. **PCN+ Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.116** de 5 de Agosto de 2005. Brasília, 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília DF:** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2009.

BROWN, H.D.; ABEYWICKRAMA, P. Principles of language assessment. In: **Language assessment: principles and classroom practices**, 4 ed. White Plains, NY: Pearson-Longman, 2010, p. 3-51.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for Education: an introduction to theories and methods.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Qualitative research for Education: an introduction to theories and methods** 4 ed. NY: Pearson Education group. p. 110-120, 2003.

CASSANY, D. **Investigaciones sobre lectura y escritura multilingüe desde las ciencias Del lenguaje.** 2004. Disponível em:

<<http://www.upf.edu/df/membres/professorat/personal/danielcass/index.htm>>. Acesso em 17 jun. 2011.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CASTANHO, S. Reação ao declínio da consciência histórica: Comentários sobre o texto “Diacrônico/sincrônico e os paradoxos educativos da historiografia”. In: LOMBARD, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR** - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 2 ed. Revista. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol.16, número 2. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 221-236.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSULADO GERAL DO BRASIL EM MILÃO, 2010. Disponível em: <<http://www.brasilemilano.it/br/cultural/celpe.asp>>. Acesso em 27 jun. 2010.

CORACINI, M. J. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010, p. 13-19.

\_\_\_\_\_. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010, p. 27-33.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol. 6, n. 2, p. 60-77, 2006.

CUNHA, M. J. C. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. E CUNHA, M.J.C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas e Brasília: Pontes Editores e Editora da UnB, 2007.

DALBEN, A. Imaculada Loureiro de Freitas. Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento: São compatíveis? In: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K, & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5. ed – Brasília, 2009.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento**. Revista Fragmentos, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 33, p.263-277, Florianópolis, jul-dez 2007.

EATON, S.E. **Global trends in language learning in the twenty-first century**. Calgary: Onate Press, 2010.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In; HORNBERGER, N. e CORSON, D (eds.). In: **Research methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p.145-152.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: Step by step**.3 ed. London: Sage Publications, 1998.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: Step by step** 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

FINCH, A. E. **Authentic assessment: Implications for EFL performance testing in Korea**. Secondary Education Research, vol. 49, p. 89 - 122, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. IN: SOUSA, CLARILZA P. de (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. 16 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, D. **Self-assessment for autonomous language learners**. Links & Letters 7, University of Hong Kong, 2000, p 49-60.

GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil pontuando uma história de ações**. EccoS Revista Científica, UNINOVE, São Paulo: n. 1, vol. 4, p. 17-41, 2002.

GERGEN, M.M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GERRING, J. **Case study research: principles and practices**. New York: Cambridge University Press, 2007.

GIRI, R. A. **The Adaptation of Language Testing Models to National Testing of School Graduates in Nepal: Processes, Problems and Emerging Issues. Tese (doutorado).** Education Faculty of Arts, Education and Human Development, Victoria: University of Technology, 2005.

GLOSSÁRIO DE LÍNGUÍSTICA APLICADA. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>> Acesso em: 25 jun. 2010.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre. Artmed, 2001.

HARRIS, M. **Self-assessment of language learning in formal settings.** ELT Journal, n. 51, vol.1, Oxford University Press, 1997, p.12-20.

HERNÁNDEZ, M. J. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: **Cable.** n. 7. Madrid: Equipo Cable. Abril, 1991, p.9-13. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099660b0440d/delpretextoalttexto.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, vol. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language acquisition.** New Haven and London: Yale University Press, 2004.

KOHONEN, V. Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. In Huhta, A., et.al., (eds.) **Current Developments and Alternatives in Language Assessment.** Proceedings of LTRC. University of Jyväskylä: Jyväskylä, 1996.

KOHONEN, V. Authentic assessment in affective foreign language education. In ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in Language Learning** 4 ed. Cambridge University Press, New York, 2005.

LADO, R. **Language Testing.** London: Longman, 1961.

LAMEGO, V. **A Farpa na Lira: Cecília Meireles na Revolução de 30.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

LEÃO, C. A. **O ensino das línguas vivas.** São Paulo, Companhia editora nacional, 1935.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIER, L.V. Case Study. In: Hinkel, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKETT, K.; SUTHERLAND, L. Assessment practices that improve teaching and learning. In Makoni, S. (Ed.). **Teaching and learning in Higher Education: a handbook for Southern Africa**. Johannesburg: Witwatersrand Press, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos pioneiros da educação. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em: 20 jun. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. 6ª impressão.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCKELLER, E. **Change our assessment practices? Why should we? The theory behind assessment practices**. South Africa: University of Northumbria, 2002.

McNAMARA, T. F. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000

McNAMARA, T. F.; ROEVER, C. **Language testing: The social dimension**. Malden, MA & Oxford: Blackwell, 2006.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOURA, G. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MUELLER, J. **The authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through Online Faculty Development**. Journal of online learning and teaching, vol1. North Central College, Naperville, IL, 2005. Disponível em

<[http://jolt.merlot.org/documents/vol1\\_no1\\_mueller\\_001.pdf](http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf)>. Acesso em 19 set. 2011.

MURDOCH, Y. Using authentic texts in the language classroom. MA TEFL/ TESL (ODL), Centre for English Language Studies University of Birmingham, Edgbaston: Birmingham UK, 1999.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação de mestrado. Estudos. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas SP, 1999.

OSCARSON, M. Self-assessment of foreign and second language proficiency. In **Encyclopedia of language and education**. – vol. 7 : Language testing and assessment. Dordrecht : Kluwer Academic, 1997. p. 175-187.

OXFORD, R. L. Toward a more systematic model of L2 Learner autonomy. In D. PALFREYMAN e R.C. SMITH (Eds.). **Learner autonomy across cultures: Language education perspectives**, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

PARAN, A. More than Language; The additional Faces of Testing and Assessment in Language Learning and Teaching. In: PARAN, A. e SERCU, L. (Eds.). **Testing the untestable in language education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010.

PARAN, A.; SERCU, L. (Eds.). **Testing the Untestable in language Education**. New perspectives on Language and education, 2010.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3 ed. California: Sage Publications Inc., 2002.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, A. R. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 43 vol. 2, p. 287-305, Jul/Dez. 2004.

PILETTI, N.; PILLETTI, C. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIERCE, L. V.; O'MALLEY, J. M. **Performance and portfolio assessment for language minority students**. NCBE Program Information Guide Series, n. 9, 1992.



PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research, In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

RAGAZZINI, D. "Diacrônico /sincrônico e os paradoxos educativos da historiografia". Trad. Dermeval Saviani. In: LOMBARD, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR** - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

Revista HELB. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 27 jun. 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: A organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RICCI, R. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a7.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2011.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. CUP, 1986.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

ROLIM, A.C.O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, L.; DOS SANTOS LIMA, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SANT'ANA, J. S. **O Cisne e o Patinho: Esperança e Retrocesso Na História de um Centro Público de Línguas**. *Revista História do Ensino de línguas no Brasil (HELB)*, ano 4, n.4, 2010.

SCARAMUCCI M. V. R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. *Contexturas* 4, APLIESP, p. 114-124, 1998.

SCARAMUCCI M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. ; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: O estado da arte. *Trab. Ling. Aplic*, Campinas, n. 43 vol. 2, p. 203-226, Jul/Dez., 2004.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros- Breve histórico. In: CUNHA, M. J. ; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., Editores, 2 ed., 1958.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. **Educational researcher**, v. 29, n.7, p. 1-14, 2000. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/education/faculty/lorrieshepard/assessment.html>> 25/04/2011.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual review of Applied Linguistics**, vol. 15, p. 188-211, 1995.

SHOHAMY, E. Second language assessment. In RICHARD T.; DAVID C., (eds.) **Encyclopedia of Language and Education**, Kluwer Academic Publishers, v. 4,p. 141-149, 1997.

SKEHAN, P. Communicative language testing. **Journal of Tesol**. France, 1990.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A; CLAUS, M. K. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.7 n. 1, 2007.

SOUTO FRANCO, M. M.; BARROS, J. A. **Um espaço para a autonomia na sala de aula**. Artigo publicado nos anais do XI Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução, Salvador, 2010.

SOUZA, C. P. (org); DEPRESBITERIS, L.; FRANCO, M. L. P. B.; SOUZA, S. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. In: **Revista Desempenho** vol. 10, n.1, jun., 2009.

SPOLSKY, B. Introduction: Linguistics and language testers. In Spolsky, B. (Ed.). **Advances in language testing series: 2**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

SPOLSKY, B.. On second thoughts. In FOX, J., WESCHE, M.; BAYLISS, D.; CHENG, L. AND TURNER, C. E. (eds.), **Language testing reconsidered** Ottawa, ON: University of Ottawa Press, 2007. p. 9-18.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1969.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TUCHMAN, G. Historical social Science – Methodologies, methods, and meanings. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 306.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997. p. 98-113.

XAVIER, R. P. **Avaliação diagnóstica e aprendizagem**. *Contexturas*, n.4, São José do Rio Preto: APLIESP, p. 99-114, 1999.

YIN, R. K. **Case study methods**. Cosmos Corporation, revised draft, 20 jan., 2004. Disponível em: <<http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

ZOCARATTO, B. L. **A cultura de avaliar professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF: Estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Pesquisadora: Marilda Macedo Souto Franco  
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou realizando para o programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Declaro que a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo deste estudo é promover a reflexão para que possamos encontrar meios de melhorar nosso trabalho.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora.

---

Marilda Macedo Souto Franco

Tel: 3435 2458

Secretaria do PGLA: 3107 7615

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE 2**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**QUESTIONÁRIO 1**

**Prezado professor,**

**Este questionário visa a obter informações para a pesquisa que desenvolvo. Salientando que o objetivo da pesquisa é procurar meios de melhorar o ensino de línguas, afirmo que a sua colaboração é muito importante. Lembrando que a sua identidade será preservada peço o obséquio de responder as questões abaixo.**

**Nome** \_\_\_\_\_

1. Poderia explicar em que consiste a avaliação da aprendizagem de LE (inglês) na sua escola?

---

---

---

2. Você pressupõe que a avaliação de modo geral pode contribuir para a aprendizagem do aluno? De que forma?

---

---

---

3. Você confirma que a sua forma de avaliar contribui para a aprendizagem de seus alunos? De que modo?

---

---

---

4. Quais instrumentos de avaliação você utiliza?

---

---

---

5. Quais objetivos você espera atingir com os instrumentos orais e escritos que você aplica?

---

---

---

6. Quantos testes escritos você aplica durante o bimestre?

---

---

---

7. Você costuma formular testes ou provas escritos na sua escola? Poderia descrevê-los?

---

---

---

8. Você acha que o teste escrito influencia de alguma forma as suas aulas? Explique.

---

---

---

9. Quando é que você costuma avaliar os seus alunos?

( ) ao final da unidade ( ) ao final do bimestre ( ) em todas as aulas  
acontecem momentos de avaliação ( ) outro (explique abaixo)

---

---

---

**APÊNDICE 3**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**QUESTIONÁRIO 2**

Caro professor,

Mais uma vez venho pedir a sua colaboração para a pesquisa que realizo. Reafirmo a importância da sua resposta sincera. A sua identidade será preservada.

1. Por que você avalia seus alunos?

---

---

---

---

2. Você se toma como base algum documento oficial ou alguma teoria sobre avaliação para programar a avaliação e formular os instrumentos que você utiliza? Por quê?

---

---

---

---

3. Você segue a forma de avaliar proposta pela sua escola? Por quê?

---

---

---

---

4. O que você mudaria, se pudesse, na forma de avaliar proposta pela escola?

---

---

---

---

5. Quais são os critérios que você leva em conta ao elaborar ou apreciar (avaliar para o seu uso) um teste escrito, por quê?

---

---

---

---

6. Você considera importante a participação do aluno na sua própria avaliação? Por quê?

---

---

---

---

7. Se a resposta acima for afirmativa, como é a participação dele no seu processo avaliativo?

---

---

---

---





## APÊNDICE 5

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM JOSÉ

**P - O que é avaliar para você?**

**José** - Avaliar é a tentativa do professor em estar buscando sempre o que está ficando no aluno, até quando o aluno... aonde o aluno está acompanhando o que está sendo feito. Seria tentar descobrir o potencial do aluno pra que você possa nortear o seu trabalho. Tão avaliar toda a situação... de sala de aula inclusive que até... até onde você pode ir. Avaliar o crescimento do aluno em relação ao que você tem feito e até ao que você não tem feito. Que, que o aluno em si anda fazendo. O que ele anda progredindo em relação aos objetivos maior do (.) do curso.

Na verdade com uh... de certa forma com os longos anos de experiência, a gente vai praticamente tendo uma tendência a partir para uma avaliação formal quase porque você tem que fazer isso. Então eu preciso eh eh ter um dia de aplicação de uma aplicação de uma prova oral e o aluno precisa saber que está fazendo uma prova oral e um prova escrita e um papel onde ele vai me devolver e eu que vou corrigir que vai diferenciar dos demais exercícios que normalmente é corrigido em sala coletivamente e etc. Porém ah ah não é um processo que seja tão importante pro resultado final do trabalho, é importante sistematicamente para o sistema, pra diário, pra... enfim, porém ah ah pra mim enquanto profissional aquilo lá não vai fazer tanta diferença. O que a gente vai descobrindo e construindo junto com o aluno no dia a dia é muito mais importante, porque a gente vai vendo até onde pode ir, onde ele pode responder ao que você tá pretendendo. Isso é uma avaliação. Se o trabalho tá desnortado, se o trabalho tá imprensado tem época que você percebe que o trabalho tá corrido por conta de problemas pessoais às vezes que você termina... ou por conta mesmo de reuniões e não sei o quê que a gente tem que ter, tipo reuniões de pais pega dias ou turmas que termina apertando muito é abono é não sei o quê e termina apertando muito e você percebe que a avaliação como um todo tá meio prejudicada, mas a avaliação na verdade é o trabalho em si, sempre que você pede um resposta do aluno um *feedback* a coisa não chega da forma como deveria ou que você imaginaria e aí você tem que repensar de repente não tá sendo feito um trabalho...

**P - Pois é exatamente nisso ... que eu estou interessada. Acho que aqui você já me respondeu. Você disse que toda semana acontecem momentos de avaliação...**

**José** - Eu diria quase, faltou um quase..., há semanas que num....

**P - Como é que você reforça os pontos falhos?** (lendo uma resposta do José (pergunta 5, primeiro questionário)).

Não, os pontos falhos (.) é muito em cima do que está sendo feito no dia-a-dia.

**P - Mas pra você, então, não pro aluno?**

**José** - É exatamente, então você (.) a ao início de uma:: nova aula, se a aula anterior foi uma aula, de certa forma onde você expôs alguma coisa nova onde você cobrou do aluno alguma coisa de certa forma uma novidade você já puxa na aula seguinte como é que foi como está isso, se o aluno tá..

[[ ]]

**P - De que forma? Cê faz pergunta::?**

**José** - Sim, através de perguntas, através de questões escritas, às vezes, através de uma nova amostragem de material como, por exemplo, um vídeo, você vai no vídeo[.]a partir do vídeo você puxa um entendimento trazendo o que foi explicado antes. Por exemplo, um verbo, você trabalhou um verbo no presente simples, você fez toda uma explanação o aluno precisa começar a entrar nesse mundo da rotina, da história da terceira pessoa, você tem que puxar isso tentando dar uma contextualizada através de um vídeo, através de um texto, através, mesmo, de uma situação dele real. Enfim, sempre buscando esse crescimento até onde ele te entendeu ou ele (.) enfim (.) tá indo em relação a (...) em relação a formal, após uma prova, ah, oral, mais formal onde o aluno, éh eh, teve toda uma situação::o mais tensa ele, enfim, é (.) é óbvio que (.) você retomar também, só que aí de uma forma mais geral. Eu costumo fazer de uma forma mais geral que seria os pontos mais falhos da turma como um todo. E fazer uma discussão em cima disso. Aí já não é uma individualizada mesmo porque na hora da prova, pra mim, é um momento onde você pode conversar com o aluno (.) de forma individual, os pontos que estão precisando mais atenção. Por isso que minha prova oral costuma demorar um pouco e tal porque às vezes eu termino conversando com alguns alunos que eu acho que merecem uma conversa mais ah...

**P - Certo, na hora da prova? Na hora que você faz uma entrevista?**

**José** - Terminamos a entrevista depois vou, olha vamos pegar mais firme nisso aqui.

**P - Você já dá o feedback?**

**José** - Sim, porque o aluno tá com a informação fresca, se eu deixar para um segundo momento. Ele vai dizer, mas sim do que você está falando exatamente (...). Até eu inclusive para depois lembrar de cada um eu teria que anotar tudo e não há tempo pra isso.

**P - Então você faz do momento da sua prova oral um momento de avaliar e aprender e dizer pra ele o que...?**

**José** - Nortear, eu não vejo na educação um momento onde o aluno tenha que se, apenas, sentir avaliado. Eu, eu acho que isso não, não deveria acontecer o aluno, ele:: inclusive melhorar a l..., seria melhor pra ele, inclusive em relação à questão psicológica de nervosismo se ele conseguisse se conscientizar que o momento de prova oral e escrita mesmo que seja sistemático, ele é um momento de aprendizagem onde ele pode me devolver alguma coisa, eu sempre falo pros meus alunos deixo ele bem à vontade pra que ele me devolva alguma pergunta se for o caso. Ele me faça também, por exemplo *how old are you*, quantos anos você tem. Ok ele me responde ele pode me devolver, and you *teacher how old are...* ok seria um bate papo pra que ele não fique imaginando que ali ele só tem que responder, ele tem que bater um papo comigo. Então é um momento de aprendizagem também ou até dele me perguntar alguma dúvida, eu errei, eu errei, né, professor, como é que seria mesmo?

**José** - O feedback é o final que eu considero que coisa acabou, tudo o que eu tinha pra perguntar e conversar acabou, então, posso dar um, se necessário também, porque tem aluno que se sai muito bem, você só elogia e seja o final.

**P - Você considera esses dois dias de prova oral e escrita como uma coisa final, pró-forma porque você já avaliou o aluno durante o processo, foi isso que você disse?**

**José** - Não, não, não, eu acho importante esse momento, esse dia de prova oral de prova escrita porque ele é um momento é (.) só pra isso. Ah, numa sala de aula você tem um retorno do aluno, ou você puxa um feedback, cê vê até onde ele tá indo em determinado assunto que é o que tá acontecendo naquela semana:: Numa prova esquematizada num dia X de prova oral ou prova escrita, você tem tudo o que foi proposto durante um período, por exemplo, um bimestre e daí o aluno de certa forma se prepara também porque é bem da tradição dele, eu tenho prova semana que vem:: e se preparar, estudar todo conteúdo e daí você tem uma visão maior, uh (.) um pouco mais precisa do aluno, porque é uma visão em relação ao todo. A tudo o que foi trabalhado durante um período. E daí você dá um diagnóstico dele ou enfim um *feedback* em cima do todo. Durante as aulas além de você não conseguir fazer com todos os alunos, porque você termina puxando alguns alunos pra participar e você poder diagnosticar como é que a coisa tá andando ou coletivamente você também faz i:sso. Então você termina não tendo uma visão da turma como um todo mis precisa. Esse dia é importante porque você vai avaliar e vai ter um momento com cada aluno e em relação a todo, tudo o que foi trabalhado durante o processo o período (.) bimestre, então ele é importante.

**P** - **Antes da prova oral, por exemplo, você tem um momento com o aluno para você estabelecer critérios com eles? Você entende critérios?** ((explico o que é critérios, dou exemplos))

**José** - Hum rum, certo. Não, o que acontece com o aluno, que eu tento fazer com ele é sempre e aí desde o início do semestre, já ele tendo uma noção do quê que é avaliação oral. Quando o professor está prestando atenção nele, éh, na parte oral, seja em sala de aula, seja, num processo mais sistematizado, no dia da prova oral que, ah, esses pontos serão sempre considerados. A fluência dele que é uma coisa que começa na hora que você mostra uma gravura, você faz uma pergunta, o domínio de vocabulário do, do aluno a questão da pronúncia a questão da estrutura, então, ah, éh, ah, não necessariamente a aula que vem você tem uma prova oral que é uma coisa mais sistemática e portanto os pontos que eu vou considerar são esses, esses e aqueles. O aluno de certa forma já tem que ah construir essa consciência que sempre que ele:: precisa melhorar a parte oral ele tem todos esses pontos. Até pra facilitar quando eu falar olha a sua comunicação tá bacana, cê tá tendo até uma certa fluência, mas a estrutura, ah, do que tá sendo dito não tá sendo muito boa. Então ele já tem que ter um conhecimento prévio que seja antes de uma prova oral, ou que sej(.), mas, enfim, que ele já tenha uma noção de o quê que é uma avaliação oral pra que nesse processo dia a dia que acontece de avaliação ele saiba que isso tudo é considerado pelo professor.

**P** - **Você tá dizendo que ele tem essa consciência, mas da onde ele tirou essa consciência?**

Isso aí é uma coisa que você tem que tá explicando sempre. Desde o início do semestre.

**P** - **Então você explica sempre, mas não formalmente.**

Quando o aluno chega principalmente o aluno do primeiro semestre. Ele chega numa escola muito nova, onde n escola dele não tem costume desse tipo de avaliação oral. Então você já tem que:: aqui nós trabalhamos quatro habilidades de certa forma essa é linha. Quando se trata de oral os pontos são esses sempre que nós tivermos uma avaliação ou que eu tiver considerando você num processo

avaliativo da parte oral esses pontos serão considerados. Essa consciência é FORMADA antes, independe de se o professor vai avisar antes de um dia de prova. Ele já tem que ter essa noção. O que pode ser visado antes de um dia de prova oral é se eu mudar a estratégia de prova, por exemplo, normalmente, tradicionalmente nessa escola que a gente trabalha, prova oral é um momento de entrevista, professor aluno de certa forma, de preferência for da sala, se eu mudar essa estratégia e quiser fazer

Essa prova oral, nós tivemos problemas porque nós tivemos pouco tempo e foi um pouco atípico e por causa do calendário e acho que o tempo foi pouco pra gente ter reforçado mais toda estrutura complicada que é relação de membros de uma família ((tópicos que o professor trabalhou na apresentação oral)) e você ainda ter que falar várias informações pessoais dos membros da família. Então como isso não foi bem trabalhado, que é uma coisa que eu preciso retomar ,a apresentação dos meninos foi um tanto quanto imatura. De certa forma eu também não esperava muita coisa porque como eu já falei, trabalhado da forma como deveria. Então eu imagino que um outro processo praticamente para substituir esse deve acontecer. Só que de forma um pouco mais madura, inclusive, e mais complexo, inclusive. Após trabalhar outras e novas estruturas , pedir para que ele refaçam a apresentação de pode ser uma família ou enfim, pode ser amigos, enfim alguém que eles gostam ou mesmo de personalidades mas que eles falem da pessoa puxando todas essas informações pessoais, quem é, inclusive com descrição física porque são novos conteúdos. Devido a minha insatisfação e talvez até de alguns alunos. Eu poderia ter dado mais exemplos, eu poderia ter mostrado mais vídeos de alguém expondo uma família ou pessoas. Eu mesmo deveria ter feito outros novos exemplos e treinado mais pra que eles se sentissem mais à vontade. Então faltou, quase tudo na minha opinião, faltou boas gravuras, foi uma coisa não obedecida pela maioria. Que a gente sempre pede que toda a apresentação que tem uma questão mais oral que tem um cunho mais oral que tenha muita gravura pra que chame a atenção dos demais. A apresentação oral é acima de tudo uma interação entre o grupo. Os que estão sentados devem fazer perguntas deve haver um *ping pong*.

**P - Você pretende dar um *feedback* pra eles desse dia ou você já deu?**

**José** - Falamos, falamos sobre isso que não ficou muito bom essa parte oral. No dia de (.) é foi, logo depois a gente voltou, éh, demos um, mas eu, eu, não, não quero. Às vezes comentários, éh, éh, pode. Em sala de aula você tem de ter de certa forma muito tato porque se a pessoa já tem uma certa dificuldade, às vezes e um comentário, ah, não muito positivo às vezes ele pode (.). Ele tá no INÍCIO, né é o segundo MÊS de inglês da vida dele. Então, ah eu posso simplesmente promover um novo momento sem precisar exatamente dizer não porque aquele não ficou muito bom. Ou seja, simplesmente você promove e ele faz melhor e tudo acontece::, não, não senti necessidade de parar formalmente e dizer não gostei, não tá bom. Não, apenas quando eu promover um novo momento isso vai acontecer de forma mais madura. Eu batendo na tecla muito insistentemente naquilo que precisa ser respeitado. Bastante material visual. Uma abrangência de informações em relação ao que eles estão fazendo. Uma abertura para que os colegas participem da apresentação fazendo pergunta porque eles, às vezes, costumam achar isso como uma punição, inclusive, ah, não, não num fal(.) vou perguntar porque eu de certa forma vou alongar a permanência dele lá na frente, vou vou, é quase como uma sacanagem com o colega. Ele precisa ser. Eu percebi isso neles.

**P - Como você melhoraria isso como evitar que os outros alunos punissem o P - Você então vai dar uma outra avaliação oral nesse mesmo formato que você deu essa? Quando?**

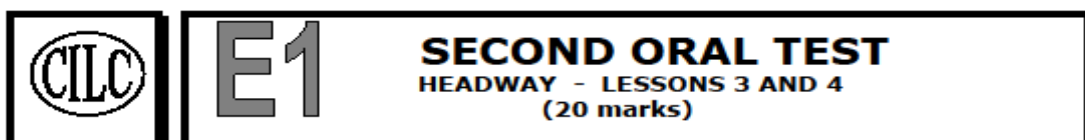
**José** - Sim, muito em breve. Assim que nós aumentarmos as informações porque pra num ficar igual a outra nós vamos ter mais informações. Então quando eles tiverem capacidade de principalmente de se expressar agora com novos verbos que a gente v(.) nós estamos introduzindo *Presente Simple* e anteriormente é basicamente o que é possível ser falado com o verbo *to be* (( dá exemplos de frases com o verbo *to be*)), enfim e agora quando a gente tiver capacidade de expressar novas informações que seriam usando os verbos no *Presente Simple* que seriam.

O teste escrito ele termina sendo aquele momento onde o aluno. Ele: vê o teste escrito como quase a única FERRAMENTA para que ele consiga os PONTOS e a MÉDIA e tátátá, termina que ele, tem uma tendência dele estudar um pouco o conteúdo pra se preparar pro teste escrito, mas quase sempre ele faz isso de última hora. Um dois dias três dias, no máximo uma semana antes. Pra língua estrangeira isso é, é meio complicado porque é um processo. Não daria pra você pegar. Se você tiver estudando verbos, por exemplo, passado, presente. Tem uma gama de verbos muito grande, uma lista de verbos (\*\*\*\*\*) e você precisa praticar isso, pra automatizar isso na sua cabeça. É um processo diário, contínuo, não dá pra você pegar dois, três dias antes da prova e estudar. Portanto, termina sendo, o teste escrito, um, um resultado de notas dos alunos que a gente de certa forma já conhece, porque durante o processo a gente tem principalmente pequenos parágrafos que a gente pede para eles escreverem, ou tudo que é escrito quase que mais eficiente do que, considerando que o nosso teste escrito é questões de verdadeiro ou falso, questões de match, de ligar um com o outro, enfim, que são questões passíveis de o aluno chutar de ele também não saber e acertar mesmo sem saber ((barulho com a boca)) eu termino achando que a avaliação escrita, a parte de produções escritas do aluno que isso é um processo que acontece durante as aulas durante o processo e sem muita pressão então termina que o aluno rende aquilo que ele realmente seria capaz de render que ele se propôs a fazer. Em relação às aulas, não porque eu não pego a partir do resultado do teste escrito uma mudança pras minhas aulas, por exemplo, a turma não saiu bem então eu vou ter que retomar alguns pontos tátátá. Não é o teste escrito que eu costumo me basear para fazer isso. Porque eu não acho que o teste escrito seja uma representação fiel ou uma boa representação do aluno da evolução do aluno da parte escrita. Eu acho que, como eu já falei outras coisas são mais ah, competentes pra fazer isso. Como você tá sempre atento a o que ele escreve. Parágrafos que você pede e que você possa corrigir e ver como é que tá. Se você faz um diário ou alguma coisa que ele está desenvolvendo. Ou se você faz um portfólio se você está sempre olhando o portfólio o que q ele tá escrevendo como é q ele tá escrevendo do que e o teste escrito em si. Não interfere nas aulas. Na minha opinião o teste escrito é um teste mais formalizado mesmo pra essa questão que nós temos a obrigação de fazer que é a prestação de contas no diário. De quantos pontos o aluno teve na parte escrita na parte oral. Então precisa do teste escrito como se fosse um documento. Uma coisa que fica pra que o aluno (.). Mas não necessariamente influencia na aula por conta disso porque são outras técnicas que eu costumo fazer e ter pra diagnosticar e pra melhorar o trabalho da parte escrita, não o teste escrito em si.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## PARTE DA PROVA ORAL DO ESPECÍFICO 1



## TEACHER'S COPY

**I – Show SS card 1 and ask them to answer the questions about jobs. You may want to ask them other questions such as, *does he/she wear a uniform, does he/she work outside/inside, etc.***

**II – Tell SS to make sentences about the people following the information in the box in card 2.**

**III - Ask SS to speak about people's routine according to card 3.**

**IV- Show SS card 4 and tell them to answer the questions about household chores and leisure activities.**

**V – If you have skipped card 3, ask SS what time it is based on the clocks in card 5.**

**VI – Further questions (if necessary).**

1. Where do you live?
2. Who do you live with?
3. What do you do?
4. What does your father / mother do?
5. Where does he / she work?
6. Where does your grandmother / grandfather come from?
7. How do you come to CILC?
8. What time do you get up on the weekend?
9. What time do you go to bed on weekdays?
10. What do you do on Sundays?
11. How often do you go to the movies / take a shower / read a book?
12. Where do you go on vacation?
13. How many languages do you speak?
14. Do you have a healthy lifestyle? Why?
15. Do you like learning English?

	<h1>E1</h1> <h2>SECOND ORAL TEST</h2> <p>HEADWAY - LESSONS 3 AND 4 (20 marks)</p>
---	---

### CARD 1

Answer the questions about the jobs.

What does he/she do?

Where does he/she work?

What does a \_\_\_\_\_ do?





**CARD 2**

**Speak about the people below according to the information in the box.**

*E.g. His name's..., he's a., he comes from...*

<b>Name</b>	Roberto Moretti
<b>Job</b>	Teacher
<b>Country</b>	Italy
<b>Town</b>	Toronto
<b>Place of work</b>	School
<b>Languages</b>	Italian and English
<b>Family</b>	Married, one child
<b>Free Time</b>	Cooking and books



<b>Name</b>	Shakira Ripoll
<b>Job</b>	Singer
<b>Country</b>	Colombia
<b>Town</b>	Miami
<b>Place of work</b>	Studio and stage
<b>Languages</b>	English, Spanish
<b>Family</b>	Single, no children
<b>Free time</b>	Dancing and movies



<b>Name</b>	Alex Smith
<b>Job</b>	Accountant
<b>Country</b>	France
<b>Town</b>	Sidney
<b>Place of work</b>	Office
<b>Languages</b>	French, English
<b>Family</b>	Married, two children
<b>Free time</b>	Jogging and TV



## CARD 4

Which household chores do you do? How often?  
What do you like doing in your free time?

## Household chores



## Leisure activities



## ANEXO 2

## SECOND WRITTEN TEST E1

**PART A-READING-GRAMMAR-VOCABULARY**

*Roberto is a student at an English school in Toronto, Canada. Read his e-mail to Fabio, his brother in Spain.*

Dear Fabio,

How are you? I'm great. This e-mail is in English because I want to practice the language. I have classes at Queen's School, a new language school here in Canada. I'm in a class with eleven people. They are from different countries: France, Italy, Russia, Germany and Japan. Our teacher's name is Susan Jackson, she's Canadian and her English is not difficult to understand. She's very young but she is a very good teacher.

I live with a nice family in a big house. Mike and Janet are good parents and they are not old. Mike is 53 and his wife is 49. They have a daughter and two sons. Their daughter Jennifer is 22 years old and she is a journalist at a local newspaper. Their sons Greg and Jeff are both 15. They are high school students. They are all very friendly. They speak very fast and it's not easy to understand them.

Toronto is big and not very cheap. It's cold now but it's hot in July. The subway here is great. It's easy to use and it's not expensive. I'm very happy here. I like the city and I love English.

E-mail me soon!  
Roberto

**01) According to the e-mail, answer T(True) or F(False).**

1. ( ) Roberto is on vacation in Canada.
2. ( ) In Roberto's class the students have different nationalities.
3. ( ) Roberto's school is not old.
4. ( ) It's easy to understand Roberto's teacher.
5. ( ) Mike and Janet have three children.
6. ( ) Jeff and Greg have two sisters.
7. ( ) Greg is 15 years old.
8. ( ) Jennifer is not a high school student.
9. ( ) It's not easy to understand Roberto's family because they have a slow English.
10. ( ) It's hot in Toronto now.

**02) Write the numbers from the e-mail in full to answer the question:**

How old is...

1. Mike? \_\_\_\_\_
2. Janet? \_\_\_\_\_
3. Jennifer? \_\_\_\_\_
4. Greg? \_\_\_\_\_

**03) The students in Roberto's class are from different countries. What are their nationalities?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**04) In his first day at Queen's School, Roberto is talking to another student. Complete the dialogue with the verb *to be* (affirmative or negative form).**

**Roberto:** Hello! \_\_\_\_\_ this class??

**Pietro:** Yes, it is. \_\_\_\_\_ you here for the English class?

**Roberto:** Yes, I \_\_\_\_\_.

**Pietro:** So, we \_\_\_\_\_ in the same class. Are you from Italy?

**Roberto:** No, I \_\_\_\_\_ I'm Spanish.

**Pietro:** I'm from Italy. My name's Pietro. Nice to meet you.

**Roberto:** Glad to meet you, too. I'm Roberto. Who \_\_\_\_\_ the teacher?

**Pietro:** Her name's Mrs. Jackson. She's a great teacher!

**Roberto:** That's good. Where \_\_\_\_\_ the students?

**Pietro:** They \_\_\_\_\_ in the classroom. They are late. Let's go in.

**Roberto:** All right. Let's go.

**05) The words below appear in the e-mail. Give the right singular or plural equivalent.**

1. One \_\_\_\_\_ - eleven people.
2. One \_\_\_\_\_ - five countries.
3. One \_\_\_\_\_ - three children.
4. A subway - Two \_\_\_\_\_
5. A class - Two \_\_\_\_\_

**06) Use the words in the box to complete the questions below.**

what - where - who - how much - how old

1. \_\_\_\_\_ is Michael?

He's 22 years old.

2. \_\_\_\_\_ is your teacher?

Tom Smith.

3. \_\_\_\_\_ is this book?

It's \$89.

4. \_\_\_\_\_ is Bob from?

He's from Toronto.

5. \_\_\_\_\_ is your job?

I'm a journalist.

Read the paragraph about Susan Franklin.



*I'm Susan Franklin and I'm from Australia. I'm 38 years old and I'm married. My husband's name is Mike. He's a teacher in a language school. We have two children – a boy and a girl. I have three brothers but they live in Canberra. I live in a large apartment in Sidney. I'm a nurse in a local hospital. I love my job because the people are friendly. Nice to meet you.*

07) Complete the interview (questions or answers) with Susan. Write complete sentences.

1. \_\_\_\_\_ ?

My name is Susan Franklin.

2. \_\_\_\_\_ ?

S-u-s-a-n F-r-a-n-k-l-i-n

3. What's your husband's name?

4. \_\_\_\_\_ ?

I'm from Australia.

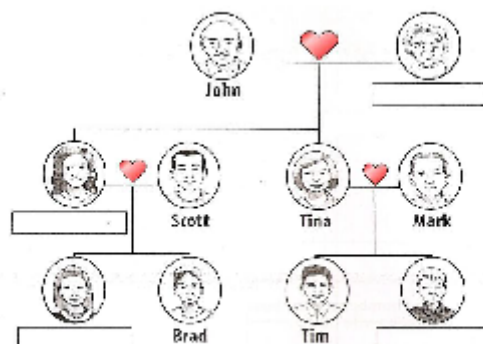
5. \_\_\_\_\_ ?

I am thirty-eight years old.

6. Are you married?

7. What's your job?

08) Write the names of the people in the right place based on the information given.



1. Tina is Mary's daughter.
2. Sue is Tina's sister.
3. Jessica is John and Mary's granddaughter.
4. John is Bill's grandfather.

09) Complete the sentences according to the family tree.

1. Tina is Mark's \_\_\_\_\_
2. Tina and Mark have two \_\_\_\_\_
3. Tina is Brad's \_\_\_\_\_
4. Mark is Tina's \_\_\_\_\_

## PART B – LISTENING COMPREHENSION

Listen and complete the application form.

(CD – workbook – track 10)

	Gomez
First Name	_____
Country	_____
	161 Charles Street, Apartment 2, New York
Phone Number	_____
	Student of English
Age	_____
Single / Married	_____

## ANEXO 3

## SECOND WRITTEN TEST E3

I- **Reading, grammar, vocabulary and listening questions (0.5 each item)**

## 1- Read the article.

ADD MORE COLOR TO YOUR DIET RAINBOW OF FOODS WORK TOGETHER TO KEEP SKIN YOUTHFUL AND MEMORY SHARP – By Marge Perry

A secret to youthful skin, healthy bones, sharp memory, and disease prevention can be found in your fridge. The more colorful your diet, the more antioxidants you get. These compounds reduce overall cellular damage and prevent the hardening of the arteries that can lead to heart disease, stroke, even memory loss. "Every hue - green, yellow, orange, red, purple, and even white - signifies a different class of nutrients, each of which offers a unique benefit," explains USDA research chemist Ronald Prior, PhD who was among the first researchers to measure the antioxidants in food that protect us as we age. For instance:

1. YELLOW/ORANGE: Sweet potatoes, carrots, pumpkin, mango, corn, and melon all contain a variety of carotenoids, which reduce the risk of developing cancer.
2. GREEN: Vegetables such as spinach and broccoli are high in lutein, which keeps your vision sharp and clear.
3. BLUE/PURPLE: Blueberries and blackberries are chock-full of anthocyanins, which prevent tumors from forming and suppress their growth.
4. RED: Tomatoes and watermelon are loaded with lycopene, which may protect against cancer and heart disease.
5. WHITE: Cauliflower offers the same cancer-fighting benefits as broccoli, its cruciferous cousin, and potatoes are a good source of vitamin C. Other white foods, like poached chicken, seafood, reduced-fat cheeses, eggs, and tofu, provide all-important protein.

For a true age-defying eating plan, mix and match these colors to ensure variety at every meal. Research indicates that antioxidants can work together like a team, each boosting the other's effects. For a head start, try recipes which have a minimum of two colors each.

From: <http://www.msnbc.msn.com/id/21363841>. 20/11/07.

## According to the article, judge the statements TRUE or FALSE.

- a.  Eating food of different colors may not be good to keep a healthy skin.
- b.  If we have a colorful diet, we can get antioxidants sufficiently.
- c.  The hardening of the arteries provokes health problems to the heart.
- d.  Consuming yellow food is related to the risk of developing cancer.
- e.  Blue and purple food can make tumors grow.
- f.  There's vitamin C in foods like potatoes.
- g.  A team of researchers work together to make recipes.

## 2- Mark the correct phrase to complete each sentence.

- A Would you like / Do you like a drink?  
 B No, thanks. / No, I don't. I'm not thirsty.  
 A Would you like / Do you like some fruit?  
 B Yes, please. I always would like / like fruit for breakfast.

A I don't like any / some fruit especially / at all.

3- Read the cartoon and answer the questions about it.



<http://www.offthemark.com/food/food03.htm>

a. What are they eating?

---



---



---

b. Why does he feel superior?

---



---



---

c. Is he really superior? Why or why not?

---

4- Complete the short dialogues with the *present simple* or the *present continuous* form of the verbs in parentheses.

1. A Da da da daaaaa.

B Be quiet! I \_\_\_\_\_ (watch) this movie!

2. A We usually \_\_\_\_\_ (go) to town by bus, but today we  
\_\_\_\_\_ (go) by car.

B Great!

3. A Where \_\_\_\_\_ you usually \_\_\_\_\_ (go) on Friday evenings?

B To the movies.

4. A It's 11:30. Why \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ (work) so late?

B Because I \_\_\_\_\_ (have) a lot of homework.

5. A Where \_\_\_\_\_ your parents \_\_\_\_\_? (live)

B In a small town near Boston.

A \_\_\_\_\_ they \_\_\_\_\_ (like) living in the country?

B Yes, they do.

6. A What \_\_\_\_\_ you usually \_\_\_\_\_ (have) for breakfast?

B Toast. But today I \_\_\_\_\_ (have) some fruit because there  
isn't any bread.

7. A The telephone \_\_\_\_\_ (ring). Can you answer it?

B OK.

**5- Write questions that suit the answers in the following conversation.**

\_\_\_\_\_?  
 — Yes, please. I´m looking for a shirt to go with my new jeans.  
 — \_\_\_\_\_?  
 — Blue.

\_\_\_\_\_?  
 — Oh, yes. Can I try it on?

**6- Each line of the dialogue below has a mistake. Find it and correct it.**

**A** Who´s is that new car?

**B** Julie said she would buy a new one. I think it´s her.

**A** Ok. I´m going to ask hers.

**B** Is this old car your?

**A** No. It´s not mine car.

**7- Complete each blank in the text with an appropriate word from the box.**

excited - interesting - much - boring - worried - although - because - tired

I was very (1)\_\_\_\_\_ when I took the test this morning. I don´t like history very (2)\_\_\_\_\_. I think history is (3)\_\_\_\_\_. On the other hand, there was a really (4)\_\_\_\_\_ show on TV last night. (5)\_\_\_\_\_ I had to study, I didn´t resist and watched the show. Later, my friend called me (6)\_\_\_\_\_ he was (7)\_\_\_\_\_ about the new girl he met at school. We spent two hours on the phone! So, I became (8)\_\_\_\_\_ and didn´t sleep well. You can imagine the result of that test.

**8- Listen to the beginning of conversations and choose the correct alternative to complete them. (CD 3 –track 14)**

- |                                   |                       |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. ( ) My cousin.                 | ( ) Mine.             |
| 2. ( ) Sorry, I'm studying.       | ( ) It's ours.        |
| 3. ( ) It's me.                   | ( ) It's his.         |
| 4. ( ) Now I remember. It's mine. | ( ) I don't remember. |
| 5. ( ) They're boring.            | ( ) They're yours.    |
| 6. ( ) It's me.                   | ( ) It's his.         |
| 7. ( ) Mine.                      | ( ) Your              |

**II – Writing (Total: 5 points)**

**Write about the woman in the picture. Describe her. What is she like? What does she have? What is she wearing? What is she doing? You should write at least five sentences.**



kd0006 www.jobsearch.com

---



---



---



---



---



---

**III – Bonus: Translate the quotation to Portuguese. Remember to translate the idea.**

*"Every generation laughs at old fashions, but follows religiously the new."*

Henry David Thoreau

---



**ANEXO 4****SECOND ORAL TEST E3****Individual questions**

- 1) What's your favorite food / drink / fruit / vegetable?
- 2) Which food / drink don't you like? Why?
- 3) Do you prefer eating in a restaurant or at home? Why?
- 4) What's there in your fridge?
- 5) Look at card A. How much cheese / chicken / chocolate / soda / milk / ice cream / meat / tea / coffee is there in the picture?
- 6) How many eggs / bananas / apples / cookies / bottles of soda / cartons of juice / bags of coffee / boxes of toast / ice cream cones / chocolate bars are there in the picture?
- 7) How much money do you have in your pocket / bag?
- 8) What's a typical breakfast / main meal in Brazil?
- 9) What are you wearing now?



**CARD B**



# CARD A



**ANEXO 5****PROJETO CURSO ESPECÍFICO****PROJETO CURSO EXPRESSO****Brasília - Nov/2009****GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS****PROJETO CURSO EXPRESSO****Brasília – Nov/2009  
Comissão de Elaboração do Projeto Curso Expresso****CIL de Brasília:**

Alice Drumond Marques  
Ana Rosa Chaves Marwell de Oliveira  
Anabel Cervo Lima  
Andreza Jesus Meireles  
Barbara Cristina Duqueviz  
Carlos Esteban Figueroa  
Dilma Alves Pereira  
Maria Letícia Silva Borges  
Valéria Vitorino Costa

**CIL 02 de Brasília:**

Karina Torres da Paz  
Letícia de Lourdes Curado Teles  
Silvânia Monteiro dos Santos  
Silvanise Jardim de Souza

**CIL de Brazlândia:**

Elizângela Martins Morais  
Renata Alves Saraiva

**CIL de Ceilândia:**

Ana Cristina da Silveira Chaves  
 Cláudia Núbia Basílio  
 Ivo Marçal Vieira Júnior  
 Jordiane Aparecida de Oliveira  
 Kelly da Silva Vieira  
 Marisa Bispo dos Santos

**CIL do Gama:**

André Carvalho Martins  
 Janine Marise da Veiga Rodrigues  
 Mayriene Araújo Pimentel

**CIL do Guará:**

Elma Pessoa de Queiroz  
 Hiandra Pereira de Souza  
 Luzia Alessandra Pinheiro  
 Oriana Fonseca Mariano  
 Valéria Fernandes de Almeida

**CIL de Taguatinga:**

Aparecida Arrigo Orosco Teixeira  
 Dímitra F. Kalatzis Sousa  
 Mônica Mendes  
 Salma Lilian Mendes Feitosa Gil

**CIL de Sobradinho:**

Aureni Almeida Nobre Fritz  
 Helena Maria Vieira da Silva  
 Jeane Ferreira Santos de Souza  
 Marluce Alzira da Silva

**SUMÁRIO**

<b>I.</b>	<b>Denominação do Curso</b>	<b>5</b>
<b>II.</b>	<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>III.</b>	<b>Responsáveis pelo Projeto</b>	<b>6</b>
<b>IV.</b>	<b>Justificativa</b>	<b>6</b>
<b>V.</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>7</b>
<b>VI.</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>7</b>
<b>VII.</b>	<b>Estrutura do Curso</b>	<b>8</b>
<b>VIII.</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>10</b>
<b>IX.</b>	<b>Implantação</b>	<b>10</b>
<b>X.</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>10</b>
<b>XI.</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>11</b>
	<b>a. Competências</b>	<b>11</b>
	<b>b. Habilidades</b>	<b>12</b>
	<b>c. Temas</b>	<b>14</b>
<b>XII.</b>	<b>Metodologia</b>	<b>15</b>
<b>XIII.</b>	<b>Avaliação</b>	<b>16</b>
	<b>Referências</b>	<b>18</b>

**I. Denominação do Curso**

Curso Expresso

## II. Introdução

Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) oferecem atualmente o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) – espanhol, francês e inglês – para estudantes a partir da 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental no curso regular. Os cursos regulares oferecidos têm a duração de sete anos, divididos em 4 ciclos/14 níveis, a saber: Juvenil (J1 e J2), Básico (B1, B2, B3, B4 e B5), Intermediário (I1, I2, I3 e I4) e Avançado (A1, A2 e A3).

Os estudantes que ingressam nos CIL ao longo do Ensino Médio são matriculados no nível B1, o mesmo nível de um estudante do Ensino Fundamental de 6ª Série/7º Ano, pois não possuem conhecimento lingüístico suficiente para iniciar um dos cursos de LEM oferecidos pelos CIL em níveis mais adiantados do curso regular.

A finalidade deste projeto é atender a demanda do estudante do Ensino Médio, que conta com tempo reduzido e precisa de um ensino voltado para as necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Dessa forma, os CIL propõem a oferta de um curso de LEM com duração de três anos, denominado Curso Expresso, abordando assuntos significativos para o estudante que tem vistas à comunicação efetiva e proficiente em LEM.

O Curso Expresso objetiva levar o estudante do Ensino Médio a comunicar-se com proficiência na LEM, preparando-o para o exercício da cidadania, criando condições para sua inserção no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, com ênfase na produção oral e na utilização de tecnologias, e para a execução de diversos exames, como PAS, ENEM, vestibular, concursos, testes de proficiência em língua estrangeira, entre outros.

Este projeto foi elaborado tendo por base documentos que explanam, sugerem e legislam a respeito do ensino e aprendizagem de LEM no mundo, no Brasil, no Distrito Federal e nos CIL, a saber:

- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação – QECR (Conselho da Europa, 2001);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002);
- Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000);
- Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013 (Distrito Federal, 2008a);
- Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b); e,
- Diretrizes de Atendimento dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da Rede Pública do Distrito Federal para 2010 (Distrito Federal, 2009).

## III. Responsáveis pelo Projeto

- CIL de Brasília
- CIL 02 de Brasília
- CIL de Brazlândia

- CIL de Ceilândia
- CIL do Gama
- CIL do Guará
- CIL de Sobradinho
- CIL de Taguatinga

#### **IV. Justificativa**

O Curso Expresso busca a adequação do processo de aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio ao ensino de LEM, sob um novo enfoque pedagógico para esses estudantes.

Nas Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010 (Distrito Federal, 2009), art. 11, parágrafo 2º, está estabelecido que “o Curso Expresso será oferecido aos estudantes do Ensino Médio, de acordo com a disponibilidade de cada CIL, em atendimento em 06 níveis com currículo específico, voltado para inserção do estudante no mercado de trabalho e formação para o exercício da cidadania”. Para tanto, esse curso visa encorajar os estudantes a desenvolverem apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua nacional e da estrangeira, assim como atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural. Os CIL consideram fundamental o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de se comunicarem para além de suas fronteiras linguísticas e culturais, bem como sua adaptação às exigências dos exames nacionais do MEC e de universidades e faculdades no Brasil e no exterior.

Por meio do Curso Expresso, os CIL buscam implantar e implementar estrutura apropriada para esse processo educativo e formativo contínuo dos estudantes; desenvolver procedimentos de validação e avaliação desse aprendizado; promover medidas destinadas a garantir a igualdade do acesso à formação ao longo da vida e ao mercado de trabalho; e, além disso, apoiar os estudantes em relação às diferentes necessidades e competências dos jovens adultos.

#### **V. Objetivo Geral**

Oferecer LEM ao estudante do Ensino Médio por meio de um currículo específico, visando o desenvolvimento da competência comunicativa nas esferas linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica da aprendizagem, de modo a propiciar-lhe instrumentos que facilitem sua inserção no mercado de trabalho, sua formação para o exercício da cidadania e sua preparação para exames de seleção e proficiência.

#### **VI. Objetivos Específicos**

- Desenvolver as habilidades de compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita em LEM, especificamente espanhol, francês e inglês;
- Oportunizar o conhecimento em LEM e seu aprofundamento para além do previsto no Currículo da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme as Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010 (Distrito Federal, 2009);
- Propiciar ao estudante o ensino e a aprendizagem de LEM pelo uso de tecnologias;
- Desenvolver competências e habilidades em LEM, oportunizando maior acesso do estudante ao mercado de trabalho;
- Trabalhar a compreensão de textos, em diferentes gêneros, e a leitura crítica com intuito de preparar o estudante para exames de seleção e proficiência, bem como sensibilizá-lo para o exercício da cidadania;
- Desenvolver espírito crítico, valores éticos, cidadania e postura livre de preconceitos e aberta a novos conhecimentos;
- Criar um ambiente de ensino e aprendizagem que estimule a construção de projetos extra-classe, possibilitando a interdisciplinaridade e o uso de temas transversais; e,
- Estimular o estudante à aprendizagem autônoma.

## VII. Estrutura do Curso

De acordo com as Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010 (Distrito Federal, 2009), os estudantes que ingressarem nos CIL durante o Ensino Médio serão agrupados no Curso Expresso, com progressão semestral, em 06 níveis, a saber: Expresso 1 (E1), Expresso 2 (E2), Expresso 3 (E3), Expresso 4 (E4), Expresso 5 (E5) e Expresso 6 (E6).

Para classificar o desempenho linguístico dos alunos ao longo do Curso Expresso, será utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação – QECR<sup>33</sup> (Conselho da Europa, 2001) – como parâmetro para estabelecer as habilidades linguísticas em LEM.

Segundo o QECR, há seis níveis: A1 e A2 (Usuário Elementar); B1 e B2 (Usuário Independente) e C1 e C2 (Usuário Proficiente). O Curso Expresso, ao longo de três anos, almeja levar o aluno ao nível B1 do QECR, tornando-o um usuário parcialmente independente de LEM.

Dessa forma, os níveis E1 e E2 equivalem ao nível A1 do QECR; os níveis E3 e E4 ao nível A2; e, os níveis E5 e E6 ao nível B1.

Ao concluir cada nível do Curso Expresso, espera-se que o aluno seja capaz de:

---

<sup>33</sup> O QECR é o documento utilizado para descrever o desempenho dos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa. Elaborado pelo Conselho Europeu, foi considerado o principal item do projeto “Aprendizado de Línguas para a Cidadania Europeia” (“Language Learning for European Citizenship”) entre os anos de 1989 e 1996. Seu principal objetivo é o de fornecer um método de avaliação e ensino que se aplique a todos os idiomas dos países membros da Comunidade Europeia. Em 2001, uma Resolução do Conselho Europeu recomendou o uso do QECR para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas. Desta forma, os seus níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui em outra língua.



<b>Curso Expresso</b>	<b>Desempenho Linguístico</b>
E1 e E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ entender palavras, expressões usuais e familiares e frases simples na LEM estudada;</li> <li>✓ comunicar-se de forma simples, respondendo e fazendo perguntas, utilizando expressões usuais e familiares para se apresentar, apresentar alguém, descrever lugares e pessoas;</li> <li>✓ ler e escrever e-mails, cartões postais, cartas, recados e responder questionários de caráter profissional e pessoal;</li> <li>✓ ler e compreender textos em diversos gêneros adaptados ao nível do estudante.</li> </ul>
E3 e E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compreender o vocabulário e as expressões mais frequentes do dia-a-dia, seja de forma escrita ou verbal, utilizando uma série de frases e expressões para descrever em termos simples pessoas e lugares, condições de vida, formação e atividade profissional atual ou passada;</li> <li>✓ compreender de forma global propagandas e pequenos vídeos;</li> <li>✓ comunicar-se de forma mais clara e coerente, mas ainda de forma simples, respondendo e fazendo perguntas, utilizando vocabulário e tempos verbais específicos e adequados a cada tópico;</li> <li>✓ ler e compreender textos em diversos gêneros relacionados ao nível do estudante;</li> <li>✓ ler e escrever textos curtos e simples, tais como: e-mails, recados, cartões postais descrevendo lugares, cartas pessoais de convite e de agradecimento, relatos de acontecimentos passados e responder questionários de caráter profissional e pessoal.</li> </ul>
E5 e E6	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compreender discursos e conferências mais longas, seguindo uma argumentação complexa de assuntos do cotidiano extraídos de sites, jornais, revistas, seriados de TV, vídeos e de filmes originais na LEM estudada;</li> <li>✓ comunicar-se de forma clara e coerente, com certa espontaneidade, em assuntos corriqueiros como família, trabalho, lazer e outros, argumentando e questionando conceitos e suposições;</li> <li>✓ participar ativamente de uma conversa em situações cotidianas, argumentando e expressando opinião pessoal;</li> <li>✓ ler, compreender e escrever textos em diversos gêneros relacionados ao nível do estudante.</li> </ul>

### VIII. Público-Alvo

O Curso Expresso se destina aos estudantes regularmente matriculados no 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio das Escolas Públicas do Distrito Federal que estejam iniciando seus estudos em LEM nos CIL, numa perspectiva comunicativa.

### IX. Implantação

O Curso Expresso será implantado a partir do 1º Semestre de 2010 com o nível E1. Inicialmente, serão inseridos no nível E1, prioritariamente, alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio em 2010.

A implantação do Curso Expresso se dará gradualmente. Sendo assim, os níveis serão oferecidos da seguinte forma:

Nível	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Semestre						
1/2010	X					
2/2010	X	X				
1/2011	X	X	X			
2/2011	X	X	X	X		
1/2012	X	X	X	X	X	
2/2012	X	X	X	X	X	X

### X. Carga Horária

O Curso Expresso terá a duração de três anos, subdivididos em seis semestres letivos com 60 h/a presenciais em média. Os níveis terão duas aulas semanais cada uma com duração de 100 (cem) minutos no diurno e de 80 (oitenta) minutos no noturno (Distrito Federal, 2009).

Além disso, os estudantes terão uma carga-horária adicional equivalente a 10% da carga-horária presencial do curso para elaboração de projetos e tarefas complementares, sob a orientação do professor, utilizando recursos tecnológicos como músicas, imagens, vídeos, computador, Internet, sites de busca, blogs, webquests, podcasts, wikis, entre outros, de modo a conduzi-los a uma aprendizagem autônoma.

Ao término do curso, a carga horária poderá perfazer um total de:

Nível	Carga horária presencial	Carga horária adicional
E1	60 h/a	6 h/a
E2	60 h/a	6 h/a
E3	60 h/a	6 h/a
E4	60 h/a	6 h/a
E5	60 h/a	6 h/a
E6	60 h/a	6 h/a
<b>Total de carga horária do Curso Expresso</b>	<b>396 h/a</b>	

Os CIL certificarão os estudantes após a conclusão do Curso Expresso.

## **XI. Conteúdo**

O conteúdo do Curso Expresso será apresentado tendo como referência as *Competências* e os *Temas* estabelecidos pelos PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002) e as *Habilidades* sugeridas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) para a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita em LEM, não excluindo o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000), bem como as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a) e as Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b).

Nas próximas seções, segue o detalhamento das competências e das habilidades que se pretendem atingir e dos temas sugeridos para o desenvolvimento do curso.

### **a. Competências**

De acordo com os PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), elaborados e publicados pelo MEC, espera-se que sejam trabalhadas as seguintes competências:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências linguísticas, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas.
- Selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual, tais como conectivos, ordenação frasal, expressões idiomáticas, e vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.
- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática, ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.

- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no Ensino Médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidade de diferentes grupos sociais.
- Saber utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) de forma crítica, racional e prática.

### b. Habilidades

Os descritores para as habilidades de compreensão e produção oral e de compreensão e produção escritas foram retirados do QECR (Conselho da Europa, 2001). Amplamente descritos, espera-se que o aluno alcance as seguintes habilidades:

Habilidades	Nível	
<b>Compreensão oral</b>	<b>E1 e E2</b>	Ser capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.
	<b>E3 e E4</b>	Ser capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. Ser capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
	<b>E5 e E6</b>	Ser capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identificar quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. Ser capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
<b>Produção oral</b>	<b>E1 e E2</b>	Ser capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.
	<b>E3 e E4</b>	Ser capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
	<b>E5 e E6</b>	Ser capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos

		assuntos de seu interesse, apresentando-o como uma sucessão linear de questões.
<b>Compreensão escrita</b>	<b>E1 e E2</b>	Ser capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.
	<b>E3 e E4</b>	Ser capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. Ser capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
	<b>E5 e E6</b>	Ser capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.

<b>Habilidades</b>	<b>Nível</b>	
<b>Produção escrita</b>	<b>E1 e E2</b>	Ser capaz de escrever expressões e frases simples.
	<b>E3 e E4</b>	Ser capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
	<b>E5 e E6</b>	Ser capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos em diversos contextos.

### **c. Temas**

De acordo com os PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), os temas a serem abordados são:

- Dinheiro e compras (moedas internacionais);
- A casa e o espaço em que vivemos;
- Gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- Família e amigos;
- O corpo, roupas e acessórios;
- Problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- Viagens e férias;
- Interesses e uso do tempo livre;
- Lugares (a cidade, a praia, o campo);
- Comida e bebida;
- Trabalho e estudo;
- O ambiente natural (ecologia e preservação);
- Máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- Objetos de uso diário;

- Profissões, educação e trabalho;
- Povos (usos e costumes);
- Atividades de lazer;
- Notícias (a mídia em geral);
- A propaganda;
- O mundo dos negócios;
- Relacionamentos pessoais e sociais;
- Problemas sociais;
- Artes e entretenimento;
- Problemas mundiais;
- A informação no mundo moderno;
- Governo e sociedade;
- Política internacional;
- Ciência e tecnologia;
- Saúde, dieta e exercícios físicos.

## **XII. Metodologia**

A metodologia de ensino a ser abordada no Curso Expresso está em consonância com as orientações educacionais propostas pelos PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), pelo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000), pelas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a) e pelas Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b), assim como por estudos elaborados por pesquisadores acerca do ensino e aprendizagem de LEM.

Dessa forma, a proposta metodológica para o Curso Expresso enfoca o ensino das quatro principais habilidades linguísticas a serem adquiridas numa LEM, a saber: a compreensão oral, a produção oral, a compreensão escrita e a produção escrita.

Uma maior ênfase será dada à produção oral, a qual engloba a capacidade de compreender os outros e de se expressar na LEM. Tal ênfase objetiva estimular a compreensão e produção oral dos estudantes a fim de habilitá-los para uma comunicação mais efetiva na língua estrangeira. Este enfoque está de acordo com um dos objetivos do curso que é o de facilitar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A leitura e compreensão de textos também serão enfatizadas com o intuito de preparar os estudantes para as diversas provas que abarcam o conhecimento de línguas e exigem o domínio de estratégias de leitura, compreensão de textos, conhecimento lexical e gramatical, uma vez que o outro objetivo do curso é o de criar condições para os estudantes se prepararem para provas como o vestibular, o ENEM, o PAS e de concursos públicos. Nesses exames, são apresentadas questões de múltipla escolha ou de julgamento de itens baseados em textos sobre temas diversos em vários gêneros textuais.

Considerando a proposta do Curso Expresso e seu público-alvo, o ensino de LEM estará voltado às necessidades dos estudantes por meio de um processo de ensino e de aprendizagem menos estruturalista, focado na produção do aprendiz. Assim, o curso contará com o desenvolvimento de projetos e tarefas complementares pelos estudantes, sob a orientação do professor, utilizando recursos tecnológicos como músicas, imagens, vídeos, computador, Internet, sites

de busca, blogs, webquests, podcasts, wikis, entre outros, com o objetivo de levá-los a uma aprendizagem mais autônoma.

### **XIII. Avaliação**

A avaliação do processo de aprendizagem do estudante será realizada de forma contínua e sistemática ao longo do semestre, divididos em dois bimestres.

A cada bimestre, o estudante será avaliado por sua compreensão escrita e produção escrita, além de seu conhecimento gramatical e lexical, bem como por sua compreensão oral e produção oral. Dessa forma, a Média Bimestral é o somatório de seu conhecimento das habilidades escritas, identificadas como *Avaliação Escrita* e de seu conhecimento das habilidades orais, identificadas como *Avaliação Oral*. Assim, temos:

Avaliação Escrita (50%) + Avaliação Oral (50%) = Média Bimestral (100%)

A promoção do estudante para o nível seguinte se dará, regularmente, ao final do semestre letivo, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de aulas do semestre (Distrito Federal, 2009).

Ao término do E2, E4 e E6, serão realizados exames gerais entre todos os CIL, de modo a avaliar o processo de implantação do Curso Expresso e estabelecer parâmetros que visem o desenvolvimento conjunto e mais sincrônico de todas essas instituições no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem de LEM.

O estudo comparativo dos resultados poderá apontar possíveis falhas na implantação do curso e, também, revelar estratégias inovadoras que auxiliarão futuras reestruturações curriculares que permitam alcançar de forma mais efetiva os objetivos já estabelecidos ou mesmo ampliá-los.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio – Língua Estrangeira:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244p.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001. 279p.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Educação; Fundação Educacional do Distrito Federal; Departamento de Pedagogia, 2000. 310p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013.** Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Básica, 2008a. 104p.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal:** Ensino Médio. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Básica, 2008b. 132p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de Atendimento dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da Rede Pública do Distrito Federal para 2010.** Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional; Centros Interescolares de Línguas (mimeo), 2009. 5p.



### ANEXO 6

### TIRINHA (ATIVIDADE AULA DE MARIA)

