

MARIA TEREZA NUNES MARCHEZAN

**PERFIL DE PROVAS ELABORADAS POR PROFESSORES  
DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA FUNDAMENTAL**

Porto Alegre  
2005

**PERFIL DE PROVAS ELABORADAS POR PROFESSORES  
DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA FUNDAMENTAL**

**por**

**Maria Tereza Nunes Marchezan**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do  
Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Área de Concentração em Aquisição da Linguagem, da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, RS)  
Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Letras**

**Porto Alegre, RS, Brasil**

**2005**

## AGRADECIMENTOS

*À professora doutora Maria da Graça Paiva, minha orientadora, pela orientação compreensiva e respeitosa; pela amizade.*

*Às colegas de curso, especialmente a Brigitte, a Maria Inês e a Maria da Graça, pelo estímulo, respeito e convivência.*

*Às colegas do Departamento que assumiram meus compromissos didáticos durante minha ausência, especialmente a Ângela, a Graciela, a Rosane e a Maria Helena.*

*Às professoras Camila, Lya, Raquel e Verônica, pela participação como sujeitos da pesquisa, es, sobretudo, pela confiança.*

*À diretora, Professora Marta, à vice-diretora, professora Milena, à orientadora pedagógica, professora Regina, e aos demais professores, funcionários e alunos da escola E pela minha acolhida em seu meio, sem qualquer restrição.*

*À professora Jaqueline que primeiro confiou em mim e através de quem fiz contato com a escola e as professoras.*

*Aos professores que tive ao longo de minha vida, pelos bons exemplos que procuro seguir.*

*Aos meus alunos, por quem me questiono diariamente sobre ensino e avaliação, direitos e deveres, responsabilidade e justiça.*

*Aos amigos, pela compreensão, paciência, silêncios ... pela amizade.*

*À família, pelo apoio e acolhimento incondicionais.*

*Ao Enio e aos nossos filhos, Paula, Ricardo e Gabriela, por serem os instrumentos mais importantes para a minha avaliação tão positiva da vida.*

*A Deus, por ter me possibilitado fazer tantos agradecimentos e outros tantos que deixei de expressar aqui.*

*Assessment, to be educative and fair, needs to be more a matter of principle  
and less a matter of good intentions, mere habit, or personality.*

(Grant Wiggins, 1993)

## RESUMO

**Marchezan, M.T.N.** Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental. 2005, 163f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

A avaliação é um componente importante no processo de ensino/aprendizagem dentro do contexto escolar e seu resultado tem reflexos extra-classe, na medida em que aprovar ou reprovar tem significados pessoal e social fundamentais para o futuro do aluno. A avaliação escolar, atualmente questionada, tem na prova seu instrumento principal. Visando contribuir para a compreensão desse processo na escola, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de descrever provas elaboradas por professores de inglês do ensino fundamental bem como buscar, junto a eles, razões para o perfil descrito. O trabalho envolveu quatro professoras de inglês da 5ª à 8ª séries, de uma escola estadual de ensino fundamental, no interior do Rio Grande do Sul, no ano de 2004. A metodologia escolhida para desenvolver a investigação foi o estudo de caso por ser indicada para pesquisas que envolvam questões de "como" e "por que" (Yin, 2003). Constituíram dados da pesquisa 40 provas elaboradas pelas professoras; entrevistas semi-estruturadas com elas, a direção e os alunos, observações durante visitas à escola e de documentos da escola. As provas foram analisadas quanto ao conteúdo avaliado, às técnicas utilizadas e às qualidades de validade, confiabilidade e efeito retroativo. Para a descrição e análise das provas, foram tomados como base os trabalhos de Genesee e Upshur (1998), Bachman e Palmer (1996). Para a discussão das razões para a elaboração desse padrão de prova, a partir das entrevistas com as professoras, foram determinadas as seguintes categorias temáticas: o professor, o aluno, a importância do ensino de inglês e a avaliação. As conclusões indicam: a) quanto aos conteúdos avaliados, o foco das provas concentra-se predominantemente em itens gramaticais, no vocabulário e na estrutura da oração simples; b) quanto às técnicas, há o predomínio de técnicas de resposta limitada mais fáceis de elaborar e corrigir e que exigem pouco conhecimento lingüístico do professor; c) as provas apresentam grau médio de confiabilidade e validade e efeito retroativo negativo. A análise das entrevistas indica que as provas têm esse perfil porque as professoras mantêm visões tradicionais de avaliação, em consequência da falta de instrução sobre o assunto no curso de formação inicial, e porque apresentam deficiências significativas na competência lingüístico-comunicativa.

**Palavras-chave:** provas escolares, avaliação de língua inglesa, professor avaliador.

## ABSTRACT

**Marchezan, M.T.N. Profile of the tests prepared by teachers of English in the Elementary Public School.** 2005, 163f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Evaluation is an important component in the teaching/learning process within the schooling context and its results have extra-class reflects, since approving or not have both fundamental personal and social meanings for the future of the student. Schooling evaluation, which is questioned every year, has in the test its main tool. Aiming at contributing to the comprehension of this process this research was developed with the objective of describing tests prepared by teachers of English at the Elementary School as well as finding reasons for the written profile. The research involved four teachers of English from the Fifth to the Eighth grades at a State Elementary School in the countryside of Rio Grande do Sul in 2004. A case study has been carried out because this has been indicated for researches that involve matters such as "how" and "why" (Yin,2003). Forty tests prepared by the teachers, semi-structured interviews with the teachers, with the school board, and with the students, observation during visits to the school, and documents of the school were the research data. The tests were analysed concerning its content, the techniques used, and the qualities of validity, of reliability, and of washback effect. For the description and analysis of the tests works of Genesee and Upshur(1998) and Bachmann and Palmer(1996) were taken as a basis. For the discussion of the reasons for the preparation of this pattern of test from the interviews with the teachers the following thematic categories were determined: the teacher, the student, the importance of the teaching of English, and the evaluation process. The conclusions indicate that: a) concerning the contents, tests concentrate mainly on grammar, on vocabulary, and on the structure of simple sentences; b)concerning the techniques, there is a predominance of techniques that require the easier limited answers to both prepare and correct, which require little linguistic knowledge from the teacher; c) the tests present an average grade of reliability and validity, and negative washback. The analysis of the interviews indicate that the tests have this profile because the teachers maintain traditional views of evaluation due to the lack of instruction concerning evaluation in the course of initial formation because they present significant deficiencies in the communicative linguistic competence.

key-words: school tests, English assessment, teacher evaluator

## SUMARIO

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
SUMARIO .....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	4
1.2 ESTRUTURA DA TESE .....	4
1. REVISÃO DA LITERATURA.....	6
1.1. O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA BRASILEIRA.....	6
1.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	7
1.3. ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	12
1.3.1. <i>Abordagens de ensino de LE</i> .....	12
1.3.2. <i>Abordagens de avaliação de LE</i> .....	20
1.4. DEFINIÇÃO DE TERMOS .....	26
1.4.1. <i>Avaliação e Testagem</i> .....	26
2.4.2 <i>Teste e prova</i> .....	28
1.5. A PROVA.....	28
1.5.1. <i>Características distintivas de provas</i> .....	30
1.5.2. <i>Qualidades essenciais de uma prova</i> .....	33
1.5.3. <i>Técnicas de avaliação</i> .....	40
2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	49
2.1. A REGIÃO GEO-EDUCACIONAL .....	49
2.2. O MUNICÍPIO.....	50
2.3. A ESCOLA .....	50
2.4. AS PROFESSORAS .....	55
2.4.1. <i>Professora Verônica</i> .....	55
2.4.2. <i>Professora Camila</i> .....	57
2.4.3. <i>Professora Lya</i> .....	59
2.4.4. <i>Professora Raquel</i> .....	60
3. METODOLOGIA.....	63
3.1. HISTÓRICO DA PESQUISA .....	63
3.2. OBJETIVOS.....	64
3.4. DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	64
3.5. OS DADOS .....	65
3.5.1. <i>As provas</i> .....	66
3.5.2. <i>As entrevistas</i> .....	67
3.5.3. <i>Observações, Cadernos dos alunos e Documentos da escola</i> .....	68
3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	69
3.6.1. <i>Análise das provas</i> .....	69
3.6.1.1. <i>Análise quanto ao Conteúdo.</i> .....	69
3.6.1.2. <i>Análise quanto às Técnicas.</i> .....	71
3.6.1.3. <i>Análise quanto às qualidades da prova: Confiabilidade, Validade e Efeito Retroativo.</i>	
73	
3.6.2. <i>Análise das entrevistas</i> .....	75
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
4.1. COMO SÃO AS PROVAS QUE OS PROFESSORES ELABORAM QUANTO AO CONTEÚDO, ÀS	
TÉCNICAS UTILIZADAS E ÀS QUALIDADES DA PROVA?.....	76
4.1.1. <i>Resultados quanto ao conteúdo das provas</i> .....	76

4.1.2.	<i>Resultados quanto às Técnicas Utilizadas</i> .....	81
4.1.3.	<i>Análise da frequência do conteúdo com relação às técnicas</i> .....	86
4.1.4.	<i>Resultados e análise quanto à qualidade das provas</i> .....	89
4.1.4.2.	<i>Resultados quanto à validade</i> .....	97
4.1.4.3.	<i>Resultados quanto ao efeito retroativo</i> .....	104
4.2.	<b>QUE ABORDAGENS DE AVALIAÇÃO ORIENTAM A ELABORAÇÃO DE PROVAS?</b> .....	105
4.3.	<b>POR QUE O PROFESSOR ELABORA ESSE PADRÃO DE PROVAS?</b> .....	108
4.3.1.	<i>Importância da disciplina no contexto escolar</i> .....	108
4.3.2.	<i>O professor</i> .....	111
4.3.3.	<i>Relação com os alunos</i> .....	119
4.3.4.	<i>A avaliação</i> .....	122
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>128</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>132</b>



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TOTAL PERCENTUAL DA FREQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS AVALIADOS NAS PROVAS ANALISADAS. ....	77
GRÁFICO 2- FREQUÊNCIA PERCENTUAL DOS CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA.....	78
GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA PERCENTUAL DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS .....	80
GRÁFICO 4- TOTAL PERCENTUAL QUANTO ÀS TÉCNICAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS. ....	82
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA TOTAL DAS TÉCNICAS UTILIZADAS NAS PROVAS AVALIADAS. ....	82
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR PROVA. ....	93
GRÁFICO 7 – MÉDIAS PERCENTUAIS DA RELAÇÃO DE QUESTÕES POR PROVA.....	94
GRÁFICO 8 - VALORES MÉDIOS ABSOLUTOS DA RELAÇÃO DO NÚMERO DE ITENS POR QUESTÃO.....	94
GRÁFICO 9 - TOTAIS PERCENTUAIS DA RELAÇÃO ENTRE A ORDEM E O CONSTRUTO DAS QUESTÕES. ....	101

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPONENTES DA HABILIDADE COMUNICATIVA DE LINGUAGEM NO USO COMUNICATIVO DA LÍNGUA. ....	18
QUADRO 2 – COMPOSIÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA. ....	19
QUADRO 3 - CORRESPONDÊNCIA DAS ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO E OS TIPOS DE QUESTÕES CORRESPONDENTES. ....	21
QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO CONTRASTIVA DE AVALIAÇÃO E TESTAGEM ....	27
QUADRO 5 – CLASSIFICAÇÕES DE TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DE ACORDO COM DIFERENTES AUTORES. ....	41
QUADRO 6 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS. ....	68
QUADRO 7 – CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES EM CATEGORIAS. ....	71
QUADRO 8 – TÉCNICAS UTILIZADAS NAS QUESTÕES DAS PROVAS ANALISADAS. ....	73
QUADRO 9 – CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS EM AULA E CONTEÚDOS DAS PROVAS NO SEGUNDO TRIMESTRE DE 2004, NA 5ª SÉRIE, PELA PROFESSORA CAMILA. ....	99
QUADRO 10 – DADOS RELATIVOS A TRÊS PROVAS DE CADA PROFESSORA SOBRE O CONSTRUTO, A ORDEM DA QUESTÃO E A RELAÇÃO ENTRE AMBOS. ....	101
QUADRO 11 - OBJETIVOS PARA O ENSINO DE INGLÊS DE 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL, PARA O ANO DE 2004, NA ESCOLA E. ....	106
QUADRO 12 – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS, DETERMINADAS A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES. ....	108
QUADRO 13 – INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA PESQUISA. ....	112

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE MUNICÍPIOS POR NÚMERO DE HABITANTES NO RS .....	49
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS E DE ESCOLAS POR NÍVEL DE ENSINO, DO MUNICÍPIO M. ....	50
TABELA 3 – RESULTADOS PERCENTUAIS RELATIVOS ÀS TÉCNICAS UTILIZADAS E CONTEÚDOS AVALIADOS. .....	86

## INTRODUÇÃO

A literatura atual a respeito de concepções sobre o ensino/aprendizagem e a avaliação indica que os alunos, como os próprios professores e a sociedade de modo geral, acreditam que na escola pública, não se aprende língua estrangeira<sup>1</sup>. Essa "falha" da escola pública tem sido creditada, de modo geral, à deficiência de formação dos professores de línguas. Pesquisadores têm apontado currículos inchados por disciplinas complementares, em detrimento de disciplinas fundamentais para a formação lingüística, teórica e prática do professor de línguas, como um dos entraves para uma adequada formação docente. Esses autores denunciam a realidade de professores egressos que têm limitada competência lingüística, pouco conhecimento teórico sobre os processos de aprendizagem e ensino e, em consequência, são apenas treinados para ensinar: os professores de línguas são diplomados sem condições teóricas de decidir “sobre o quê, o como e porque ensinar” (Moita Lopes, 1996:179). Isto é, tais educadores não possuem conhecimento suficiente sobre a língua-objeto do ensino, nem sobre os processos de ensino/aprendizagem e avaliação.

Entendendo o processo que se desenvolve na escola – ensino/aprendizagem e avaliação - como uma intrincada rede de interdependências, acredita-se que alterações ou desajustes no desenvolvimento de um dos elementos afeta, positiva ou negativamente, os demais. Nessa rede de relações, a avaliação tem papel fundamental. Como prática escolar, ela deve cumprir com duas funções: sob perspectiva legal, deve informar ao professor, aos pais, à escola e à sociedade sobre o rendimento do aluno e, sob perspectiva pedagógica, auxiliar a alunos e professores na (re)orientação dos processos de aprendizagem e ensino. Os resultados da avaliação escolar, vistos como cumprimento de função legal, são muito valorizados em nosso contexto social: ‘passar’ ou

---

<sup>1</sup> Almeida Filho, 1993; Leffa, 1991; Moita Lopes, 1996; Felix, 1998; Grigoletto, 2000; Barcelos, 2004, entre outros autores discutem essa questão.

'rodar' tem, individualmente, conseqüências diversas (e mais ou menos intensas), que vão desde ser premiado ou castigado pelos pais até ser premiado ou castigado pelos professores, pela escola e pela sociedade. Sob perspectiva pedagógica, a avaliação é importante para o professor para que ele regule o ensino de acordo com os resultados. Funciona como um indicador do que foi aprendido e do que deve ainda ser revisto para reforçar ou retificar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite ao professor avaliar seu próprio desempenho no processo de ensino. Para o aluno, a avaliação deve servir para a auto-regulagem da aprendizagem. Scaramucci (1997, p.78) afirma que "ignorar a avaliação é suprimir uma fase muito importante do processo de ensino/aprendizagem". Assim, o valor pedagógico da avaliação está diretamente relacionado à aprendizagem e ao ensino porque, com relação a esses processos, ela tem um papel sinalizador e, como tal, deve ser o resultado de procedimentos adequados. No entanto, a avaliação atualmente praticada no mundo ocidental, é deficiente, sendo que sua maior crítica relaciona-se à minimização, por vezes até a completa anulação, de sua função pedagógica em favor de uma função controladora: transformou-se a avaliação da aprendizagem em instrumento de controle e seleção.

Não é surpresa, portanto, que a avaliação seja motivo de muito mal-estar no contexto escolar. Entre os alunos, embora seja uma prática que os acompanha desde o início da escola, a avaliação causa predominantemente sentimentos negativos: medo, pânico, pavor, insegurança (Ferreira, 2000). Não é difícil justificar essa negatividade se considerada a importância da avaliação escolar sobre a vida do aluno. Pelo resultado atribuído à 'avaliação' de um aluno, este é rotulado como inteligente, criativo, bom, lento, 'cdf', burro, preguiçoso; e, de acordo com as rotulagens, os alunos são (des)estimulados pelos professores que, implicitamente (e às vezes nem tão implicitamente) emitem suas opiniões e, em cadeia, influenciam outros alunos, professores, pais. Contribuem para essa situação, entre outras práticas, o ar de mistério que paira sobre as avaliações escolares, e o segredo e as surpresas que o professor faz com a prova.

A literatura que trata do assunto tem apontado essas distorções no uso da avaliação. Um grande número de autores, como Luckesi, Hoffman, Vasconcellos, Melchior, Camilloni, Litwin, Esteban, Díaz Barriga, Perrenoud, defende uma nova dinâmica docente propondo humanizar o processo de avaliação, através da substituição de práticas autoritárias por uma concepção mais abrangente do processo, que inclua o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e que reflita a aprendizagem e o ensino realizados.

Nesse contexto, o professor tem sido alvo de críticas por fazer uso da avaliação como instrumento de poder, de autoritarismo; por reduzir a avaliação à simples atribuição de notas, conceitos, e à idéia de aprovação e reprovação. No entanto, pela própria atribuição inerente à profissão de professor, de verificar se houve sucesso no processo de ensino pelo qual é responsável e de informar sobre esse processo ao aluno e à sociedade, a avaliação é instrumento de poder na mão dele. É do professor a atribuição de chegar a um resultado fidedigno do processo de ensino/ aprendizagem e de divulgá-lo.

Executar bem essa tarefa, porém, não depende apenas da capacidade ou da habilidade do avaliador para julgar; depende também da qualidade das informações sobre as quais se fundamenta seu julgamento. É importante considerar que falhas nos instrumentos de coleta de dados comprometem o sistema: decisões são tomadas a partir de resultados que podem não refletir adequadamente a realidade de ensino/aprendizagem. No entanto, isso não significa que os problemas existam necessariamente por negligência dos professores. Muitos deles não elaboram, aplicam ou corrigem adequadamente os instrumentos de avaliação por razões outras que não a falta de responsabilidade ou de compromisso com o fazer docente. A situação desfavorável por que passa a profissão docente, principalmente do ponto de vista econômico, leva os professores a estarem ligados a mais de uma escola simultaneamente, com carga horária elevada em sala de aula, o que dificulta um trabalho mais cuidadoso que demande mais tempo e atenção. A crise de credibilidade pela qual passa a profissão, as alterações nos padrões de comportamento aceitos socialmente e as confusões de interpretação de novas orientações da pedagogia centrada no aluno fazem com que o professor se sinta fragilizado e tenha que lançar mão de expedientes não adequados para desenvolver seu trabalho. Além desses problemas conjunturais, deficiências lingüísticas e teóricas provenientes da formação inicial, sobretudo a falta de conhecimento de técnicas adequadas para a produção de instrumentos de avaliação agravam a situação.

Some-se a isso que poucas obras apresentam alternativas adequadas para que o professor supere suas dificuldades, e possa melhor trabalhar esse aspecto do ensino. A falta de obras de tendência prática, que tratem do aspecto técnico da avaliação, talvez seja reflexo da existência de poucas pesquisas que retratem a situação atual da avaliação no Brasil.

Assim, a tese que se configura nesse cenário é a de que o professor não é bom avaliador e que isso se deve fundamentalmente a sua falta de preparo específico para tal. Com esse pano de fundo, a motivação para o desenvolvimento deste trabalho é fruto de questionamentos sobre a

situação da avaliação de línguas estrangeiras na escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul, quanto à qualidade dos instrumentos de avaliação e dos motivos que levam os professores a desenvolverem uma avaliação cujos resultados podem estar interferindo negativamente no ensino/aprendizagem de línguas na escola.

### **Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

Não tendo sido encontrado trabalhos que discutam provas elaboradas por professores de línguas estrangeiras e sendo esse o instrumento de avaliação mais utilizado nas escolas brasileiras, o objetivo desta pesquisa foi traçar um perfil das provas elaboradas por professores de inglês do Ensino Fundamental, de escola do interior do Rio Grande do Sul, e investigar as motivações que levaram tais profissionais a elaborarem esse padrão de provas.

A partir desse objetivo, foram então definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como são as provas elaboradas por professores de inglês no ensino fundamental, quanto a princípios técnicos de elaboração de instrumentos de avaliação?
- Que abordagem(ns) de avaliação estão subjacentes a essas provas?
- Por que o professor avalia como avalia? Ou, dito de outra forma, que fatores determinam a prática de elaboração de provas do professor-avaliador?

O tema “avaliação” foi determinado pela importância que tem como instrumento pedagógico na escola e seus reflexos no contexto social. Nesse sentido, ganha relevo a questão dos instrumentos de avaliação, em particular a prova, por ser o parâmetro para julgamento do conhecimento dos alunos na escola. Com essa questão presente, a pesquisa privilegia a visão de professores de uma escola pública, do interior do RS, sobre sua prática avaliativa. Por fim, o trabalho restringe-se à escola pública porque é essa escola que forma o maior contingente de alunos no ensino fundamental no Rio Grande do Sul e no Brasil.

### **Estrutura da Tese**

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro, Revisão da Literatura, que traz as informações teóricas as quais dão suporte à pesquisa, está dividido em cinco partes: a primeira apresenta um panorama do ensino de inglês na escola brasileira; a segunda trata da

formação profissional do professor; a terceira aborda aspectos do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; a quarta define termos; e, a quinta trata da prova como instrumento de avaliação escolar.

O segundo capítulo, Contexto da Pesquisa, tem como propósito situar o leitor no espaço da escola E, onde foi desenvolvido o trabalho. Para tornar significativa a pesquisa, são fornecidas informações sobre a região geo-educacional à qual pertence o Município M e sobre o próprio município no contexto do Estado do Rio Grande do Sul. São também apresentadas informações sobre a escola, seu funcionamento e um perfil das quatro professoras participantes da investigação.

A Metodologia constitui o terceiro capítulo em que são apresentadas informações sobre o desenvolvimento da pesquisa. Referem-se os objetivos e as questões de pesquisa, e o delineamento como um estudo de caso. Por último, estão os dados que constituem o corpus do trabalho e o tipo de análise a que foram submetidos.

Nos Resultados e Discussão, são apresentados e discutidos os resultados encontrados. O quarto capítulo divide-se em três partes de acordo com as perguntas de pesquisa. A primeira tem o objetivo de expor a descrição das provas, quanto ao conteúdo avaliado e às técnicas utilizadas. A segunda parte visa identificar a orientação teórica que fica subjacente nas provas. Na terceira parte, as entrevistas são apresentadas e discutidas com o propósito de identificar as motivações dos professores sobre a elaboração de provas.

Por fim, são apresentadas as Conclusões do trabalho seguidas de algumas considerações finais.



## **1. REVISÃO DA LITERATURA**

“a qualidade do professor  
é o condicionante principal  
da qualidade educativa da escola”.  
(Demo, 1993)

### **1.1. O Ensino de Inglês na Escola Brasileira**

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos mostram que a descrença no ensino de línguas da escola pública é comum a professores (Félix, 1998, Rolim, 1998) e alunos (Leffa, 1991, Grigoletto, 2000; Barcelos, 2004). Almeida Filho (1993) afirma que pais e estudantes frustram-se com o ensino desenvolvido porque idealizam que o aluno sairá da escola “falando” a língua estrangeira que está aprendendo e, de modo geral, ele sai da escola sabendo muito pouco “sobre” as línguas que as escolas oferecem. Uma das razões por que isso ocorre é a condição de formação dos professores de línguas. Há, porém, motivos estruturais que potencializam as deficiências profissionais dos professores. A baixa carga horária destinada ao ensino de LE na escola, por si só, caracteriza um problema. Sabe-se que a aprendizagem de idiomas não é um processo simples nem rápido, por isso, o ensino, nesse contexto, não pode resultar em desempenho fluente dos alunos ao final de um ano letivo, nem mesmo ao final do ciclo fundamental.

Leffa (1991) constatou, em estudo desenvolvido sobre as concepções de alunos da 5ª série do ensino fundamental, que há um entendimento de que a língua estrangeira da escola, especialmente da pública, não é “pra falar”, fora da escola é que se aprende a falar. Outra das conclusões do estudo diz que há uma diferença entre o inglês que se aprende na escola, que será útil para ser professor de inglês, e o inglês “autêntico”, que não é para o aluno de escola pública.

O contato com estudantes e professores permite sentir que tal visão sobre o ensino/aprendizagem de línguas predomina. Com essa realidade como pano de fundo, a discussão sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras tem

constituído um diálogo entre pesquisadores da área. Moita Lopes (1996) questiona a validade do ensino de LE como objetivo de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa do aluno e defende o ensino centrado na habilidade de leitura. Argumenta que o ensino deveria privilegiar essa habilidade em função da situação geral de ensino nas escolas (baixa carga horária, professores mal preparados) e da situação particular dos alunos (alunos com pouca probabilidade de oportunidade de usar a língua em interação com estrangeiros). Ressalta, porém, que a leitura deve fazer parte do processo educacional e não constar como uma habilidade apenas para satisfazer necessidades em curto prazo. Essa mesma linha orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras:

... somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país ... Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. [...]

Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

(PCN, Área de Língua Estrangeira, p.20 e 21)

Com posicionamento contrário, encontram-se Almeida Filho (1993) e Celani (2000), entre outros autores. Almeida Filho (1993, p.27), embora reconheça o ineditismo que significa para muitos alunos estudar uma LE e a impossibilidade de desenvolver a contento as quatro habilidades nas condições de ensino atuais, defende “o direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais”. Na mesma direção, Celani (2000, p.23) argumenta em favor da importância de, no contexto mundial atual, dominar pelo menos uma LE.

A questão que ambos defendem, no entanto, sob pontos de vista diferentes, é em favor do aluno da escola pública que como o de qualquer escola, merece respeito, tem o direito a um ensino de qualidade.

## **1.2. Formação de Professores**

Ascender socialmente no Brasil, em meados do século XX, era sinônimo de “estudar”, de participar do ensino formal oferecido no país e, quanto mais longe o estudante conseguisse chegar no sistema educacional, tanto mais subia na escala social. Nesse contexto, ser professor significava ter status: a profissão docente era reconhecida como importante para a construção da sociedade, o que se refletia no respeito de que gozava o professor.

A queda do prestígio da educação como meio para a ascensão social é atribuída por Cattani (1996) a uma transformação paulatina da sociedade que apresenta hoje, entre outras conseqüências, uma quantidade insuficiente de postos de trabalho para o número de profissionais egressos das Universidades e uma semelhança salarial entre qualificados (formados) e não-qualificados, de tal forma que ter um diploma de curso superior é pré-requisito, mas já não é garantia nem de um (bom) emprego, nem de (bom) salário.

Por muito tempo no Brasil, a percepção da profissão docente era de uma atividade que nascia do treinamento e da vocação. A docência era exercida com postura dogmática, o professor era o “dono da verdade”, porque entendia-se que os alunos não eram capazes de pensar por si mesmos (ROCHA, 2004). Com uma nova visão de educação, que particulariza as situações de ensino e requer mais do professor do que uma simples reprodução, o treinamento recebido em escolas de formação ficou inadequado e tornou-se alvo de críticas.

O fator mais importante para o desprestígio da profissão docente, na perspectiva deste trabalho, é a qualidade na preparação profissional do professor, a condição de (des)preparo que apresentam hoje profissionais egressos das universidades. “A procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes. ... as universidades não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho” (LEFFA, 2001, p.340).

Autores como Almeida Filho (2000), Celani (2000), Oliveira e Paiva (1997), Barcelos (2004), que pesquisaram sobre a formação de professores, apontam como causas da redução de qualidade a) as diferenças entre o perfil de professor que espera o mercado e o perfil dos egressos; b) a ausência ou baixa carga horária de disciplinas como Linguística Aplicada (Almeida Filho, 2000), Informática e Educação nos Cursos de Letras (Vieira Abrahão E Paiva, 2000); e c) a preparação deficiente quanto ao estágio e à prática de ensino (Celani, 2000).

Para Moraes e Amarante (1989) (apud Barcelos, 2004), o perfil de profissional esperado pelo mercado envolve três aspectos: a) desempenho lingüístico, especialmente na área da fluência oral, b) desempenho didático-pedagógico e c) desempenho interpessoal. Nesse mesmo sentido, Volpi (2001) apresenta três âmbitos a serem abrangidos pelos cursos de formação: âmbito lingüístico, que deve incluir competência nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de base teórica para desenvolver seu trabalho; âmbito pedagógico, incluindo a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente; e, por fim, o âmbito personalístico, com perspectiva de educação de valores, “resgatando o compromisso do professor com o humano”.

Na visão de Almeida Filho (2000, p.40) são “pelo menos” três as dimensões que a formação do professor de Letras deve abranger: competência lingüístico-comunicativa, competência aplicada e competência formativo-profissional. A competência lingüístico-comunicativa envolve os “conhecimentos e capacidade comunicativa, as habilidades específicas na e sobre a língua-meta que o aluno de graduação necessita desenvolver”. Inclui as sub-competências sócio-cultural, estratégica, metalingüística, lúdica e estética. A competência aplicada “é a capacidade que o professor desenvolve para viver profissionalmente aquilo que sabe teoricamente” e que sabe expressar aos demais. A competência profissional tem relação com “a consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial enquanto profissional”.

Em contraste com esse perfil, o egresso dos cursos de Letras é hoje, segundo esses autores, um profissional com deficiências teóricas, sem fluência, com conhecimento insuficiente *sobre* a língua que ensina e sem autonomia pedagógica.

Algumas causas citadas na literatura são as motivações da escolha do curso de Letras e a qualidade dos cursos de formação. Com relação ao aluno que ingressa nos Cursos de Letras, o interesse e a necessidade em obter o título levam os alunos a compactuar com o ensino ineficiente. Para Almeida Filho (2000), nos cursos de formação em Letras, professores e alunos fazem o “pacto da mediocridade”: o professor aprova o aluno sem que este tenha condições de passar e o aluno não perturba o professor. A imaturidade (DEMO, 1993) e o ingresso nos cursos de Letras por motivos de oportunidade mais que por vocação (Felipetto, 2004) também são fatores de redução na qualidade dos cursos de formação.

A qualidade de formação oferecida nos cursos de Letras deve-se, entre outras razões, à estrutura da grade curricular e a visão de ensino dos professores. A estrutura da grade curricular apresenta deficiências quanto a conteúdos específicos de formação. De modo geral, os Cursos de Letras apresentam um grande número de disciplinas que não contribuem para a formação específica do professor e reduzem a carga horária disponível que atende a aspectos tão importantes como a competência lingüístico-comunicativa e desenvolve a competência aplicada (Celani, 2000). Como resultado, os professores são formados sem condições de decidir sobre sua prática trazendo consigo apenas o efeito de um treinamento para a utilização de técnicas (Moita Lopes, 1996); entendendo-se treinamento como uma preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos em oposição a formação, vista como uma preparação para o futuro (Leffa, 2001, p.335).

Muitos cursos, na tentativa de modernizarem-se, revestem velhas práticas de roupagem nova. Ignoram que “a consciência crítica, frente ao novo, não repele o velho por ser velho,

nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos” (CELANI, 2001, p.25). O resultado é que o professor nem sai “reflexivo”, nem sai devidamente treinado.

Como um dos reflexos desse ensino “toma lá, dá cá”, as escolas são lugares de “decoreba”, onde o professor reproduz o que recebeu na universidade, isto é, despeja conhecimento e cobra memorização. O seu aluno internaliza “um monte de informações”, aprende pedaços de conhecimento, mas não é capaz relacionar, juntar, questionar, sistematizar, porque ele mesmo, o próprio professor, não sabe fazer isso” (DEMO, 1993, p.100).

A visão de ensino que permeia a prática docente nos cursos de Letras é eminentemente técnica, isto é, na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento das competências (Celani, 2001, p.35). Na mesma linha, Moita Lopes (1996, p.179) registra que os Cursos de Letras não oferecem uma base teórica sólida que permita ao egresso “fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar”. O ensino continua preso ao mero repasse de informações, os cursos continuam a ensinar a copiar; o modelo ainda é “a aula expositiva, para ser copiada e decorada. Depois, restituída na prova” (Demo, 1993, p.100)

Chamando a atenção para a diversidade de contextos de ensino no país, Almeida Filho (2001) detecta também, na área de Letras, a distância entre a prática realizada nas escolas e o que é proposto nos cursos de formação. Essa distância entre o ensino na escola e o ensino superior é reflexo da orientação do ensino superior de modo geral. Em estudo desenvolvido por Martins (1996), com professores do 1º grau (ensino fundamental), foram pesquisados os significados atribuídos por esses professores à sua formação no 3º grau e as conclusões indicam que universidade e escola constituem “dois mundos que caminham paralelamente”. A Universidade e a escola têm visões particulares uma da outra; a primeira tem uma imagem essencialmente técnica do ensino que acontece na escola. A docência no nível fundamental é percebida pela universidade como uma ação que demanda pouco envolvimento teórico do professor, um mero processo de repasse de conteúdos; diferentemente de como vê a natureza de sua própria atribuição: a docência, nos cursos de graduação, constitui uma atividade essencialmente teórica, distante da prática. Dessa forma, a tendência dos professores de disciplinas específicas é de eximirem-se da responsabilidade de participar da formação de novos professores, embora essa formação não seja tarefa de *um* único professor (de prática de ensino), mas de todo o corpo docente do curso (Barcelos, 2004, p.13). Assim, os professores dos Cursos de Letras, em geral, não têm contato com a Escola e essa alienação dá aos alunos a percepção de “um vazio entre a preparação de professores (nos cursos de formação) e o local onde irão atuar” (Martins, 1996).

Já a visão da escola em relação à universidade, relatada no estudo de Martins (1996), é a de uma instituição que se restringe ao estudo teórico do conhecimento, não como fonte produtora, salvo exceções, mas como casa reprodutora de teorias e que, de modo geral, dispensa contato com o mundo não acadêmico. As professoras do ensino fundamental, ex-alunas dessa universidade, acreditam que esta não pode se restringir a transferir teorias a seus alunos; a escola espera que a universidade, a partir da teoria, construa com a escola um saber voltado para a prática. Em concordância com essa posição, Celani (2000) diz que é preciso que a Universidade “relaxe” em sua atitude de autodefesa e adote a prática reflexiva e a consciência crítica para a profissionalização dos professores.

Outro aspecto a ser considerado é o momento paradoxal por que passa a profissão docente, na área das Letras: da mesma maneira que, para prestar concursos é fundamental a formação acadêmica, há uma aceitação social do exercício “ilegal” do magistério. Os cursos livres de línguas não incluem formação acadêmica como pré-requisito para seus professores; no entanto, têm mais prestígio do que as escolas (e, por vezes, até de que universidades), quando se trata do ensino de línguas. Os professores dos cursos livres, todavia, não refletem o perfil do profissional professor de línguas. Sua superioridade manifesta-se no domínio lingüístico-comunicativo da língua, porém faltam-lhes outras competências também necessárias para a formação integral.

A necessidade da formação de professores críticos, íntegros, ativos, reflexivos no contexto atual deve-se ao fato de que o conhecimento adquirido na formação inicial é incompleto e grande parte do que se trata nos cursos de graduação fica ultrapassado com o passar de pouco tempo. O desafio para as universidades assim é formar um professor consciente de suas limitações e atento às necessidades de sua realidade de trabalho, reflexivo para detectar as fragilidades de seu ensino e incomodado para não se acomodar. Celani (2000, p.33) diz que o professor ideal deve sentir-se comprometido com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

Consolo (2003), por sua vez, registra que paralelamente ao grupo de professores proficientes no ensino de inglês, há um significativo número de professores que não dominam a língua alvo, especialmente o aspecto oral. Além da formação deficiente em nível universitário, as poucas oportunidades que se apresentam ao professor, a dificuldade financeira de arcar com os custos de uma viagem ou mesmo um curso são razões para a manutenção desse baixo desempenho lingüístico.

No que diz respeito à avaliação, Hoffman (2000) aponta como superficiais as abordagens desse assunto nos cursos de formação, fazendo da avaliação uma prática

reprodutivista. Alguns autores registram a preocupação com a formação, mas não foram encontrados estudos sistemáticos sobre a atual situação de ensino/aprendizagem dos cursos de formação, nem pesquisas sobre o conhecimento necessário sobre avaliação, para o professor de LE na escola.

A formação dos professores nos Cursos de Letras apresenta deficiência significativa quanto à avaliação, uma vez que o tema não constitui nem uma disciplina independente. A falta de bibliografia adequada e acessível sobre seu aspecto técnico no contexto escolar agrava a situação, uma vez que o professor, ao não ter preparação adequada no seu curso de formação, tem restringidas suas oportunidades de completar essa lacuna por si mesmo (Bittencourt, 1991, Oliveira e Paiva, 2003).

### **1.3. Abordagens de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira**

Nesta seção, são apresentadas as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que influenciaram o ensino formal de línguas nas escolas no Brasil. Neves (1996), como resultado de levantamento sobre o ensino de línguas, encontrou que as abordagens<sup>2</sup> que mais influenciaram o ensino no Brasil foram a Abordagem Tradicional ou Gramática e Tradução (AGT), a Abordagem Direta (AD), a Abordagem Estrutural ou Áudio-Oral (AAO) e a Abordagem Comunicativa (AC). Leffa (1988), Doll (2000) e Almeida Filho (1993), no entanto, informam que a Abordagem Direta não teve a mesma expansão que as demais no Brasil. A adoção dos princípios da AD apresentava muitas dificuldades e os professores voltavam para o ensino que praticavam antes. O princípio da AD é aprender a língua alvo através da própria língua alvo, sendo desaconselhado o uso da língua materna em aula, o que exige do professor completo domínio da língua alvo. Esse traço da AD, possivelmente, tenha determinado sua dificuldade em estabelecer-se no Brasil, embora sua aceitação entre teóricos da área (Leffa, 1988). Considerando essas argumentações, neste estudo são consideradas apenas a Abordagem Tradicional (AT), a Abordagem Áudio-Oral (AO) e a Abordagem Comunicativa (AC).

3.1.

#### **Abordagens de ensino de LE**

---

<sup>2</sup> O termo abordagem é entendido aqui, no sentido de Almeida Filho (1993:13): "A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua".

## Abordagem de Gramática e Tradução

A Abordagem de Gramática e Tradução (AGT) foi a mais utilizada das metodologias na história do ensino de línguas estrangeiras. Surgiu no Renascimento e hoje ainda é utilizada de modo esporádico. Ao longo do tempo, sofreu alterações para adaptar-se a diferentes contextos e situações de ensino. As características que a definem como *uma* abordagem, no entanto, mantiveram-se inalteradas (Sánchez Pérez, 1997). São elas (Leffa, 1988):

- domínio total da gramática pela aprendizagem de suas regras;
- memorização de vocabulário através de listas de palavras descontextualizadas;
- exercício de tradução direta e inversa;
- elaboração do currículo tendo por base a descrição gramatical da língua;
- uso da língua materna em aula.

O ensino/aprendizagem de línguas pela AGT tinha por objetivo o desenvolvimento da mente e do intelecto que se acreditava ser atingido pela análise lógica da língua, a memorização de regras e paradigmas e sua aplicação em exercícios de tradução. (Rivers, 1975, p.13). Para oportunizar ao aluno ampliar o conhecimento de sua própria língua e exercitar a inteligência e a capacidade de raciocínio, através da leitura, o aluno tinha acesso à literatura e à cultura da língua estrangeira em estudo. De acordo com essa abordagem, a aprendizagem acontece pela memorização de listas de palavras, conhecimento das regras gramaticais para formar frases com o vocabulário decorado e através de exercícios de tradução direta e inversa (Leffa, 1988). De acordo com a AGT, o ensino é desenvolvido na língua materna dos alunos e é dedutivo, parte sempre da explicação da regra para o exemplo, culminando com uma série de exercícios.

A ênfase é na forma escrita da língua o que exige o professor de ter domínio oral da língua alvo. É fundamental, no entanto, que o professor tenha domínio da gramática para responder, adequada e prontamente, às dúvidas dos alunos.

A AGT foi objeto de muitas críticas porque torna o estudo da língua monótono e desinteressante para o aluno. As aulas obedecem sempre à mesma ordem: lista de vocabulário, leitura de texto e tradução. Na seqüência, o professor dá as explicações gramaticais do ponto do dia e exemplifica com frases do texto. Os alunos copiam os exemplos, as regras e fazem os exercícios. Essa dinâmica, muitas vezes calcada no livro didático, não exige muito do professor, que não precisa ter domínio oral da língua e não precisa variar o planejamento das



aulas: "quando está cansado (o professor), poderá sempre dar à classe um exercício escrito" (Rivers, 1975).

Outra crítica de que foi alvo a AGT é quanto ao ensino descontextualizado de vocabulário e de frases para traduzir. Os textos eram pretextos para o ensino de regras gramaticais e vocabulário. As palavras eram retiradas do texto para formar as listas de vocabulário mas não tinham seu significado relacionado ao contexto de origem (Sánchez Pérez, 1997).

Não há teoria de língua ou aprendizagem associadas a esta abordagem de ensino. (Richards e Rodgers, 1986; Sánchez, 1997)

### **A Abordagem Áudio-Oral**

No período entre as décadas de 50 a 80, destacam-se a Abordagem Situacional, desenvolvida na Grã-Bretanha, pouco aplicada no Brasil, e a Abordagem Áudio-Oral, desenvolvida nos Estados Unidos e largamente difundida no Brasil. Ambas as abordagens eram de base estruturalista.

A Abordagem Áudio-Oral (AAO) surgiu como reação à Abordagem de Leitura que estava em vigor nos Estados Unidos nos anos 30, a qual, como o nome indica, tinha por objetivo desenvolver no aluno a habilidade de leitura e excluía o desenvolvimento de habilidades orais. A II Guerra Mundial trouxe a necessidade de preparar falantes fluentes de outras línguas em muito pouco tempo. As abordagens de ensino já conhecidas não foram consideradas suficientes para satisfazer essa demanda. Dessa forma, com a participação de lingüistas, foi estruturada uma proposta para o ensino no exército, que previa cursos de seis a nove meses de aulas intensivas, de até nove horas por dia. O ensino entre os militares teve sucesso, sofreu adaptações e firmou-se no ensino de línguas como a Abordagem Áudio-Oral. Os princípios que a regem, diferentemente das abordagens anteriores que não tinham base teórica científica, estão assentados em pressupostos da Lingüística e da Psicologia, ciências relativamente novas à época (Richards e Rodgers, 1986).

A lingüística estruturalista estudou a língua de um ponto de vista descritivo. Seguindo conceitos de objetividade científica, pretendia descrever o que os falantes realmente dizem, em oposição à visão normativa anterior. Para os estruturalistas, a língua é um sistema de estruturas hierarquicamente relacionadas para veicular significado. O modelo que se estabelece é a língua que utilizam os falantes e que os lingüistas descrevem, em três níveis: fonológico, morfológico e sintático (Doll, 2000). Em comparação com as metodologias antes

em voga, passa-se da ênfase na língua escrita para a ênfase na língua oral e do critério de correção para o critério de aceitabilidade. Quer dizer, formas usualmente utilizadas pelos falantes e consideradas *erradas* pela gramática normativa passam a ser julgadas *aceitáveis* ou não pela frequência de uso. É necessário destacar ainda que as descrições estruturais permitiram estudar contrastivamente duas ou mais línguas.

Da Psicologia, o behaviorismo como teoria de aprendizagem teve papel central na estruturação da nova abordagem. De acordo com essa teoria, que teve em Skinner o seu maior expoente, a língua, como qualquer outro comportamento, é o resultado de imitação, prática, reforço e formação de hábitos (Lightbown e Spada, 1999), como um processo mecânico de estímulo e resposta. A aprendizagem se dá, então, a partir de associações que o aprendiz faz entre o *input* lingüístico e objetos ou eventos; relação que vai sendo reforçada na medida em que as situações de associação são repetidas. As respostas certas são reforçadas e as erradas, imediatamente corrigidas pelo professor (Sánchez Pérez, 1997).

Se por um lado a ênfase no desempenho oral exigia dos professores estar mais bem preparados lingüisticamente; por outro, a orientação condutista reduz o trabalho do professor a um gerenciamento de ordens pré-estabelecidas. O uso de aparelhos de som e laboratórios de línguas, por exemplo, deviam substituir a voz do professor para que o aluno tivesse tanto contato quanto possível com a voz de falantes nativos (Rivers, 1975). Da mesma forma, os *drills*, exercícios compostos de frases com mesma estrutura sintática para fazer substituições de determinadas palavras por outras da mesma classe, exigem pouco do professor, que tem seu papel bastante limitado na AAO.

Quanto ao papel do aluno, de acordo com a AAO, o aluno é um elemento passivo, no que se refere à não participação das decisões de o quê e como aprender; mas deve atuar continuamente, desenvolvendo as atividades de aula para adquirir hábitos corretos de produção lingüística.

Conforme Lado (1961), a aprendizagem da língua estrangeira é vista como um prolongamento da aprendizagem da primeira língua, pois os hábitos já formados durante a aquisição desta interferem no processo de aprendizagem daquela. Essa percepção de interferência promoveu estudos em análise contrastiva, para que fossem selecionados os modelos de línguas a serem incluídos no material didático que serviria de reforço para o aluno: os aspectos semelhantes entre a língua materna e a língua estrangeira não precisavam ser muito trabalhados porque não apresentariam problemas de aprendizagem; os aspectos diferentes deviam ser enfatizados porque eram mais difíceis de automatizar (Richards e Rodgers, 1986).

Os princípios da AAO foram sintetizados por Moulton (apud Leffa, 1988):

1. língua é fala, não escrita;
2. uma língua é um conjunto de hábitos;
3. ensine a língua, não a respeito dela;
4. uma língua é aquilo que seus falantes nativos dizem não o que alguém acha que eles devam dizer;
5. as línguas são diferentes.

O ensino de línguas pela AAO passou por um período de expansão e, no início dos anos 60, começou a ser questionado. As primeiras críticas a AAO dizem respeito aos resultados obtidos com o ensino: os alunos apresentavam dificuldade de manter uma conversação espontânea porque a língua ensinada estava dissociada de aspectos comunicativos do cotidiano; muitos alunos expressavam descontentamento e aborrecimento com as aulas (Leffa, 1988).

Também receberam críticas as teorias de língua e de aprendizagem que davam sustentação à abordagem. Quanto à teoria behaviorista e os estudos contrastivos, as pesquisas mostraram que embora a língua materna influencie a aprendizagem de uma segunda língua, nem todos os erros cometidos durante o processo de aprendizagem são devidos à diferença entre as línguas, da mesma forma que nem todos os erros previstos pela análise contrastiva acontecem. Constataram também os pesquisadores que muitos dos erros cometidos por aprendizes, de diferentes origens, de uma mesma língua estrangeira são semelhantes aos erros que cometem os aprendizes dessa língua como língua materna (Lightbown e Spada, 1999).

Surge, então, com Chomsky uma nova visão de aprendizagem: a língua é uma habilidade inata e criativa que não pode ser aprendida mecanicamente. Paralelamente, investigações em lingüística, na Grã-Bretanha, e em outras áreas do conhecimento (sociolingüística, filosofia, antropologia) lançavam à luz outras dimensões da língua que, em desacordo com os princípios da abordagem vigente (AAO), originaram um novo período na história do ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa (Sánchez Pérez, 1997).

### **A Abordagem Comunicativa**

A teoria gerativo-transformacional surgida nos Estados Unidos, nos anos 50 e no início dos 60, não ofereceu alternativas para o ensino de línguas, que entrou em uma de suas crises mais sérias. As abordagens vigentes de base estruturalista eram rejeitadas, mas não havia uma nova proposta pronta para ser adotada. Surgiram então vários métodos que, por apresentarem

propostas "pouco convencionais" para o ensino de línguas, não tiveram sucesso (Leffa, 1988, p.222).

Os estudos lingüísticos desenvolvidos nos Estados Unidos, estruturalistas ou gerativistas, tinham na frase sua unidade de análise. Na Europa, a direção dos estudos apontava para o discurso como unidade de análise; a semântica era secundária para os gerativistas, já para os britânicos era parte da língua. Outra diferença importante entre esses pólos de pesquisa era o interesse dos teóricos europeus pelo ensino de línguas, o que não acontecia com os transformacionalistas.

Os lingüistas britânicos enfatizaram o aspecto funcional e comunicativo da língua, o que se refletiu no ensino como uma orientação para o desenvolvimento de competências comunicativas mais do que para o domínio de estruturas lingüísticas (Richards e Rodgers, 1986).

Wilkins (1976) e van Ek (apud Leffa, 1988) apresentam uma classificação em funções e noções dos significados veiculados pelo uso comunicativo da língua. Essa visão, que tem início nos anos 70 na Grã-Bretanha, dá origem aos programas nocionais-funcionais. Uma grande diferença destes para os programas de base gramatical é a estruturação do conteúdo, antes constituído de uma lista de elementos gramaticais, agora formado por funções e noções. As noções são conceitos como tempo, quantidade, localização, freqüência; o componente funcional corresponde à função comunicativa da linguagem e é o princípio organizador dos currículos: identificar, relatar, aceitar, rejeitar, desculpar-se, etc. Essa proposta imediatamente serviu de base para a produção de material para o ensino de línguas.

Segundo Brown (1994), o ensino nocional-funcional não chegou a caracterizar uma abordagem, nem se propunha a ser uma metodologia de ensino, porque tinha mais relação com a estrutura curricular. Representa, no entanto, a origem da abordagem comunicativa de ensino.

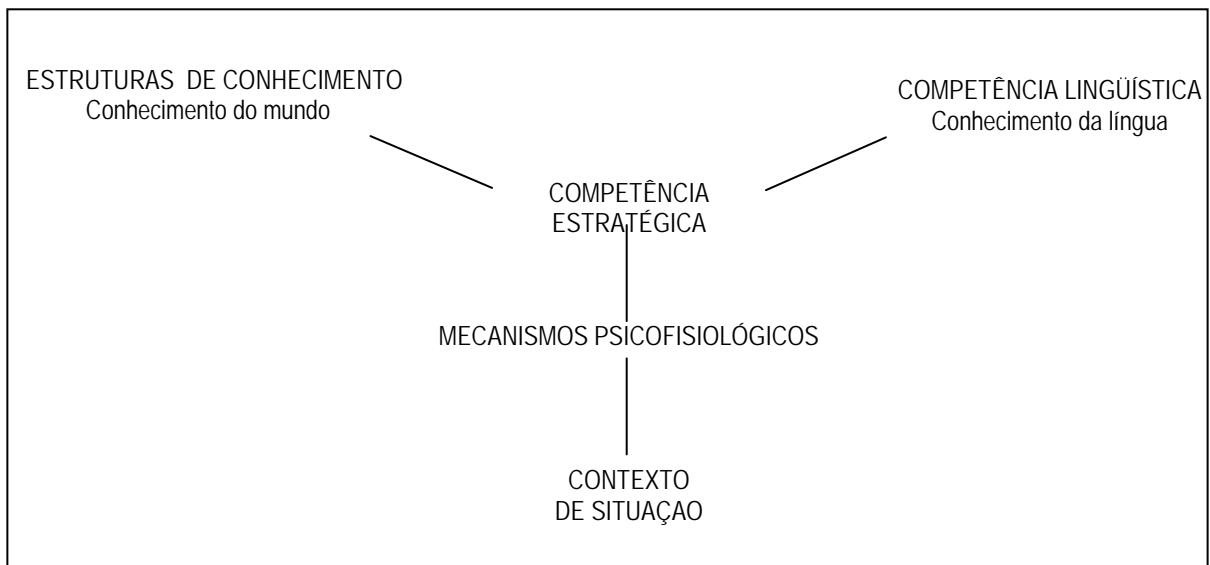
Os conceitos de competência (o conhecimento gramatical que um falante possui de sua língua) e atuação (a manifestação da competência) desenvolvidos na Lingüística por Chomsky, foram revistas por del Hymes (1995, p.40), antropólogo, que sugere a ampliação do conceito de competência. Del Hymes defende a existência de uma competência de uso, isto é, não basta ser gramaticalmente competente para comunicar-se; essa capacidade é apenas um elemento de uma competência mais abrangente: a comunicativa. Os outros três elementos dessa competência são as competências psicolingüística, sociocultural e probabilística.

Desde então, muitos modelos têm tentado definir o que significa saber uma língua. Dois dos modelos mais influentes são o de Canale e Swain (1980) mais tarde modificado por

Canale (1995) e o modelo de Bachman (1990), com apoio nos anteriores, uma tentativa de caracterizar como os processos envolvidos na comunicação interagem quando em uso.

O trabalho de Canale e Swain (1980) propõe um conjunto de três competências que se combinam para produzir a competência comunicativa: competência gramatical, sociolinguística e estratégica. A primeira inclui o conhecimento de itens lexicais e regras gramaticais. A segunda compõe-se de regras socioculturais de uso e de discurso. A última relaciona-se com as estratégias verbais e não-verbais ativadas para superar os problemas de comunicação. Posteriormente, Canale (1995) desmembra a competência sociolingüística, criando a competência discursiva, que abrange o domínio de coesão e coerência. Passa a entender então a competência comunicativa como composta por quatro sub-competências: competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

O modelo de competência comunicativa proposto por Bachman (1990) inclui três componentes: competência lingüística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. O Quadro 1 representa esse modelo.

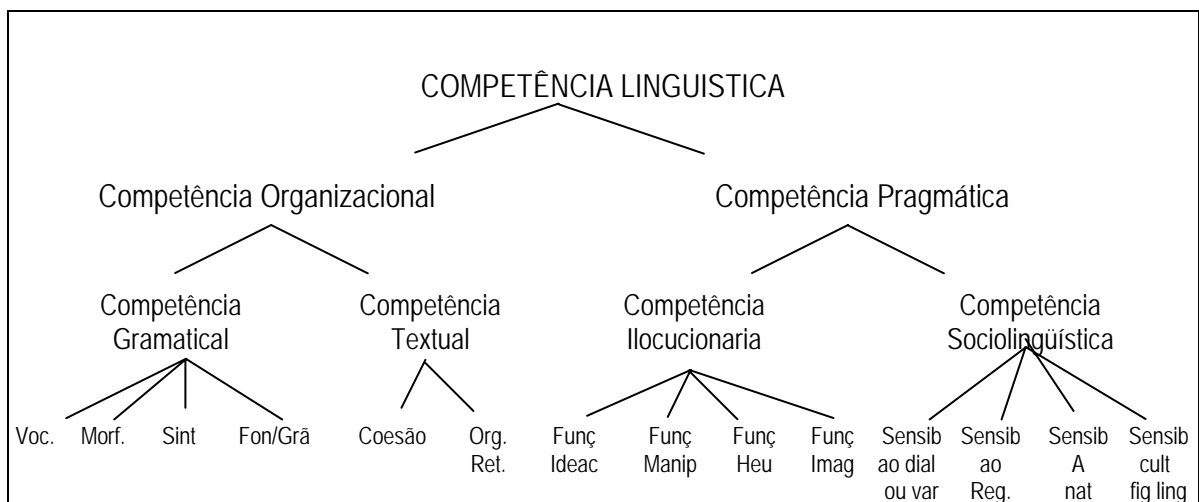


**Quadro 1**– Componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua. (Bachman, 1990, p. 85)

A competência lingüística compreende "um conjunto de componentes que são utilizados na comunicação via língua" e divide-se em dois outros componentes: competência organizacional e competência pragmática. Cada uma por sua vez subdivide-se em duas outras subcategorias: competências textual e gramatical e competências ilocucionária e sociolingüística, respectivamente. "No uso lingüístico, todos esses componentes interagem uns com os outros e com as características da situação de uso da língua. Na verdade, é essa

interação propriamente dita entre as várias competências e o contexto de uso da língua que caracteriza o uso comunicativo da linguagem” (Bachman, 1990, p. 77). O Quadro 2, reproduzido de Bachman (1990, p. 87), representa a competência lingüística.

A competência estratégica refere-se à capacidade mental de implementar a competência lingüística adequadamente a uma situação e envolve os conhecimentos sociocultural e do mundo real. Compõe-se de três subcategorias: avaliação, planejamento e execução. Os mecanismos psicofisiológicos dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos implicados na compreensão e produção da linguagem.



**Quadro 2** – Composição da Competência Lingüística. (Bachman, 1990, p.87)

A abordagem comunicativa proposta por esses autores, portanto, entende a língua como um conjunto de competências inter-relacionadas que permitem às pessoas interagirem significativamente. Como metodologia de ensino, visa levar o aluno a desenvolver fluência lingüística para além da sala de aula, para quando ele esteja "lá fora" atuando em contextos comunicativos não programados para promover aprendizagem. (Brown, 1994, p.77)

Almeida Filho (2000, p.25) reforça a idéia de abordagem como filosofia de ensino. Enfatiza a diferença entre a abordagem sistêmica de ensino e a abordagem comunicativa, salientando que "esses caminhos não são iguais, variando apenas a paisagem", são processos essencialmente diferentes. Não basta adotar atitudes ditas comunicativas, revestir o ensino com aparência comunicativa, é preciso "comprometer-se com o uso" para que o ensino seja realmente comunicativo.

A AC, como a define Almeida Filho (2000), no entanto, não está estabelecida como metodologia de ensino nas escolas brasileiras. Em seu artigo *Metodologia do Ensino e*

*Línguas*, de 1988, Leffa (1988) expressa temor de que a AC trilhe o mesmo destino das outras abordagens, que tenha surgido apenas como reação à anterior, como a alternativa ideal para o ensino de línguas:

A abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da abordagem fica extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão de idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é "nocional", "funcional", "nocional-funcional", "comunicativa"?), falta de evidência baseada em fatos. (p. )

Célia, em 1989, (p.111) registra dificuldade nos cursos de formação, para superar a tradição estruturalista e comportamentalista, “alguns alunos e professores de inglês ainda se concentram na estrutura e na gramática no nível da frase ao abordarem língua e ao trabalharem com ensino/aprendizagem de língua”. Almeida Filho, por seu turno, salienta a resistência dos Cursos de Letras à mudança teórica e, em conseqüência, à mudança da prática: “a área de estudo e pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de línguas [...] tem sido nos grandes centros universitários brasileiros uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação ...” (1993, p.8) Conforme Cellani (2000), nem todos os centros de formação têm, ainda, pesquisa atualizada na área do ensino de línguas estrangeiras e nem todos os professores formadores são, eles mesmos, "praticantes" da AC. Essas preocupações mostram que a AC é um campo de estudo bastante recente no meio educacional brasileiro. Almeida Filho (2001, p.25) registra que visões equivocadas sobre a abordagem comunicativa ainda são vigentes.

Assim, não pode surpreender que o ensino comunicativo de línguas ainda permaneça uma novidade, por vezes incompreensível, para uma grande parte dos professores de escolas brasileiras, principalmente do interior.

3.2.

### **Abordagens de avaliação de LE**

A cada abordagem de ensino corresponde uma abordagem de avaliação, que coincidem com as teorias que lhes dão sustentação, priorizando um mesmo componente, aspecto ou função da língua, embora essa correspondência, por vezes, não pareça existir devido a uma competição e superposição de métodos ao longo do tempo.

As abordagens de avaliação como as abordagens de ensino, até o desenvolvimento da Lingüística e de sua relação com a Psicologia, não tinham qualquer teoria subjacente. Com os

avanços da Lingüística Aplicada, surgiram os testes psicométricos; e apenas recentemente surge a exigência de testes correspondentes a uma visão mais abrangente de língua, incluindo também fatores comunicativos. Sobre essas diferentes orientações, Spolsky (1975:v) propõe

[...] a partir de uma generalização, dividir a avaliação de línguas em três grandes tendências, as quais chamarei de pré-científica, psicométrica-estruturalista e psicolinguística-sociolingüística. As tendências seguem uma ordem mas se sobrepõe no tempo e na abordagem. A terceira utiliza muitos elementos da primeira, e a segunda e a terceira coexistem e competem.

Na tendência pré-científica, no século XIX e no início do século XX, a avaliação era intuitiva, subjetiva. No período seguinte, psicométrico-estruturalista, a objetividade era o princípio de cientificidade e surgiram os especialistas em testagem. No terceiro período integrativo-sociolingüístico, a ênfase concentra-se no uso da língua e não mais na forma. Weir (1990) traz uma quarta tendência: o paradigma comunicativo. O quadro 3 apresenta a correspondência das abordagens de ensino/aprendizagem e avaliação, com o tipo de questão característico de cada período.

Abordagens de Ensino/aprendizagem	Tipos de questões **	Abordagens de Avaliação
Gramática-Tradução	Tradução, redação.	Pré-científica
Áudio-oral	Item isolado	Psicométrica-estruturalista
(Nocional-funcional)*	Item Integrativo	Psicolingüística-sociolingüística
Comunicativa	Tarefa	Paradigma Comunicativo

\* O Programa Nocional-Funcional não é uma abordagem, caracteriza a fase inicial da abordagem comunicativa.

\*\* Os tipos de questões são apresentados mais adiante, na seção 4.5.

**Quadro 3** - Correspondência das abordagens de ensino/aprendizagem e avaliação e os tipos de questões correspondentes.

### Abordagem pré-científica

O período pré-científico é anterior à aplicação de princípios teóricos na avaliação. Essa avaliação remonta aos chineses há 2000 anos, mas foi no século XVIII que tomou a forma



com que chegou ao século XX (Díaz Barriga, 2000). As provas elaboradas até meados do século XX objetivavam avaliar as habilidades escritas que eram o foco do ensino, através de ditados, redações, traduções e provas orais. Não havia qualquer comprometimento por parte dos professores com padrões de provas para avaliação. A correção das provas era guiada por aspectos subjetivos como a preferência estilística do professor, por exemplo, implicando em falta de objetividade e consistência no processo. Isto é, os resultados eram determinados "intuitivamente por um examinador autorizado e autoritário" (Spolsky, 1995, p.353).

No Brasil, a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira, de acordo com a Abordagem de Gramática e Tradução constituía-se de provas individuais, sem o uso do dicionário, com periodicidade baixa anual, em que o aluno deve mostrar ao professor que desenvolveu a memória e as habilidades exigidas: a memorização de listas de vocabulário, a habilidade da tradução e o conhecimento e a capacidade de aplicação das regras gramaticais (morfologia e sintaxe) (Chagas, 1957). A prova tradicional escrita compunha-se de questões de tradução e questões dissertativas. As de tradução eram sobre o extrato de um texto literário, sorteado dentre os já conhecidos. Esse tipo de atividade exige do aluno a análise gramatical do texto, a busca de formas equivalentes na língua alvo e a redação da tradução. As questões dissertativas versavam acerca de um ponto gramatical, sobre o qual o aluno devia discorrer e exemplificar. Outras questões abertas, como redações e ditados, também compunham a prova tradicional, em que era avaliada ainda a ortografia.

As listas com vocabulário eram questões obrigatórias nas provas tradicionais. As palavras são dadas em língua materna ou língua estrangeira, para que o aluno apresente o significado correspondente na outra língua.

Em 1957, Chagas registra que nas escolas brasileiras, nos três níveis de ensino, o "exame tradicional" é a forma de "verificação da aprendizagem" dos alunos. Rivers (1975) relata que até a aparição do método áudio-oral, a prática avaliativa nas escolas ainda seguia o modelo tradicional, mesmo tendo o ensino sofrido mudanças metodológicas. As provas tradicionais deste período caracterizam-se por incluir tradução e por avaliar elementos inter-relacionados, segundo a autora, dificultando determinar "o que realmente revela o resultado do teste". Valette (apud Rolim, 1998) afirma que as provas escritas do fim dos anos 80 apresentavam: a. listas de vocabulário e sentenças em língua materna para serem versadas; b. sentenças incompletas para serem preenchidas com a forma apropriada de um verbo no infinitivo; c. passagens escritas da língua materna para serem versadas e ditadas.

Retomando, então, as provas do período pré-científico:

- i. incluem questões de tradução e, principalmente, versão de listas de vocabulário e sentenças;
- ii. avaliam elementos inter-relacionados, isto é, mais de um nível ou mais de uma habilidade de uma vez;
- iii. apresentam forte ênfase nas formas verbais, com questões de lacunas para serem preenchidas com as formas verbais adequadas, a partir dos infinitivos apresentados;
- iv. incluem ditados;
- v. e trazem passagens escritas para serem versadas.

### **Abordagem Psicométrica-Estruturalista**

As mudanças nas abordagens de ensino excluíram a literatura dos conteúdos de ensino e valorizaram a língua como "um sistema de hábitos de comunicação" (Lado, 1961, p.22). Essas mudanças têm por base princípios da Psicologia e da Lingüística.

A primeira influência da Psicologia na avaliação foi a introdução de princípios de medida educacional na avaliação de aprendizagem de línguas. Os elaboradores de provas de línguas passaram a aplicar técnicas psicométricas, valorizando conceitos e análises estatísticas na elaboração, aplicação e correção das provas. Confiabilidade e objetividade passam a ser características fundamentais para a construção de uma boa prova.

A lingüística estrutural, reforçada pelos conceitos da psicologia behaviorista, influenciou o desenvolvimento de provas de item isolado<sup>3</sup> apresentadas, sobretudo, na forma de questões de múltipla escolha. A base dessa visão é que a avaliação da habilidade lingüística de um aluno em uma língua dada pode ser determinada a partir da avaliação do conhecimento do aluno de estruturas isoladas dessa língua. Assim, segundo essa abordagem, o domínio das partes leva ao domínio da língua.

A objetividade das provas é considerada pelo tipo de resposta às questões; a elaboração, no entanto, está permeada de critérios subjetivos (Scaramucci, 1997). A confiabilidade era verificada através do que se chama teste-reteste, isto é, a aplicação e reaplicação de uma prova para comparação dos resultados: quanto mais semelhantes os resultados de um mesmo aluno em dois momentos diferentes, mais confiável a prova (Hughes, 1989). Testes objetivos apresentam mais confiabilidade que testes subjetivos porque não há divergências de correção. A validade, ou seja, a adequação de um prova para testar um determinado construto, é

---

<sup>3</sup> Conceito apresentado na seção 4.4

sacrificada em função da confiabilidade: através de provas objetivas eram testadas todas as estruturas e habilidades, ainda que de forma indireta (Rolim, 1998).

Críticas a essa abordagem indicam a incoerência da avaliação com relação ao construto que visa avaliar, em outras palavras, a avaliação divide a língua em partes sem considerar que esse elementos interagem em um contexto de comunicação (Oller, 1979, p.212). Para Oller, o todo é maior do que as partes, quer dizer, ao dividir a língua em constituintes lingüísticos, as propriedades que a constituem não se repetem nas partes: testar a competência comunicativa é mais amplo e mais complexo que testar a competência lingüística.

As provas desse período, com o objetivo de avaliar a precisão lingüística compõem-se, fundamentalmente, de

- i. questões de múltipla escolha;
- ii. questões para preenchimento de lacunas, com ênfase nas questões sobre formas verbais (*drills*);
- iii. exigência de ortografia correta;
- iv. uso correto das formas gramaticais;
- v. no desempenho oral, pronúncia *native-like*;
- vi. questões de mostrem domínio de estruturas lingüísticas de acordo com padrões (*pattern drills*).

### **Abordagem Psicolingüística-Sociolingüística**

Na década de 70, os testes de item discreto não eram mais suficientes para avaliar a habilidade lingüística e as atenções voltam-se para os testes integrativos, como o ditado e o teste *cloze*. Os testes integrativos, segundo Oller (1979), caracterizam-se por medir os aspectos lingüísticos envolvidos durante o uso da língua, isto é, estão diretamente relacionados com a compreensão e produção da língua em situações reais de comunicação. Têm por base os processos psicolingüísticos e sociolingüísticos de compreensão e produção da língua, o que pressupõe o envolvimento de regras psico-sociolingüísticas na elaboração das questões de provas. Oller (1979) argumenta que provas integrativas permitem uma medida mais próxima da capacidade de combinar as habilidades lingüísticas como elas são realmente usadas do que os testes de item discreto.

A crítica de Morrow (1981) aos testes integrativos considera que estes não avaliam a produção espontânea do aluno porque este depende do *input* do professor para produzir. Sua crítica mais forte, no entanto, diz que essas atividades testam a competência – o conhecimento

de como a língua funciona – em lugar de testar o desempenho, a habilidade de usar a língua. É o caso do teste *cloze* e do ditado, ambos dependem do conhecimento do sistema lingüístico, em vez de exigir a habilidade de usar esse sistema em contextos autênticos. Também Weir (1990) apresenta crítica nesse sentido.

Alderson, em sua tese doutoral (Weir, 1990), afirma que os resultados do teste *cloze* são alterados se forem mudadas as condições de apagamento, questionando sua aceitação irrestrita como técnica por definição integrativa. Da mesma forma, estudos mostram que o formato da tarefa pode afetar o desempenho de alguns alunos (Bachman, 1990). É preciso então, ao elaborar uma prova, incluir tipos diferentes de técnicas para compensar as deficiências de desempenho.

A discussão sobre a utilização dos testes integrativos para avaliar a performance do aluno, de modo a determinar sua capacidade de usar a língua, dirige a um quarto período de avaliação, o paradigma comunicativo, proposto por Weir (1990).

Concluindo, as provas do período psicolingüístico-sociolingüístico caracterizam-se por:

- i) estarem compostas de itens integrativos;
- ii) utilizarem questões de ditado e *cloze*;
- iii) focar as habilidades lingüísticas, simulando o uso.

### **Paradigma Comunicativo**

O paradigma comunicativo é complexo. Envolve aspectos de compreensão e produção, e de competência e atuação, como no modelo de Bachman (1990) já mencionado. A proposta de um paradigma comunicativo de avaliação visa, fundamentalmente, testar a competência comunicativa do aluno.

A partir do modelo de del Hymes (1995), Morrow (1981) distingue competência e atuação (*performance*) comunicativas, sendo a atuação a realização das sub-competências e suas relações em contexto real de comunicação. A distinção teórica entre performance e competência trouxe um desafio maior para a avaliação da competência comunicativa em língua estrangeira, o aluno deve ter avaliado não só seu conhecimento de língua mas também sua capacidade para usá-la em situações de comunicação. Ao mesmo tempo, esse é o maior problema desta abordagem, avaliar performance significa avaliar uma amostra do comportamento do aluno em um contexto determinado, sem a pretensão de generalização. No entanto, a performance é o meio para avaliar a competência, porque pode ser diretamente observada. Como provocar e limitar a performance para efeito de avaliação? A habilidade de

usar a língua na visão comunicativa envolve “competência” e a demonstração da habilidade de uso dessa competência. Em consequência, a avaliação deve envolver ambos, o conhecimento da língua e o uso de que é capaz o aluno.

O maior problema enfrentado com relação à avaliação comunicativa está na determinação do que é competência comunicativa, dos construtos que a determinam. Weir (1990, p.7) afirma que não é possível desenvolver testes válidos sobre competência comunicativa sem fazer referência ao construto que deve ser medido. Também, para Spolsky (1995), não é possível elaborar boas provas sem definir o que significa saber uma língua, sem saber o que se está sendo medido, não se pode dizer que algo foi medido.

Weir (1990) destaca a necessidade, ainda existente, de estabelecer uma metodologia eficiente, confiável e válida para avaliar o desempenho comunicativo como uma amostra do que o aluno pode fazer em contextos de comunicação extra-classe.

#### **1.4. Definição de Termos**

O uso de alguns termos na área de avaliação não é unificado, nem na literatura nem no contexto escolar. Por essa razão, faz-se necessário esclarecer em que sentido esses termos são utilizados neste estudo. Em alguns contextos, "teste" tem sido usado alternadamente como sinônimo de “avaliação” e, em outros contextos, como sinônimo de “prova”. Para abordar ambos os sentidos, em primeiro lugar são considerados os termos avaliação e teste; na seqüência, são discutidos teste e prova.

#### **4.1. Avaliação e Testagem**

A avaliação tradicional, nos anos 50, começou a ser questionada pela subjetividade no julgamento do desempenho dos alunos. Em consequência, o movimento seguinte psicométrico-estruturalista voltou-se para os instrumentos de coleta de informações, os *tests*. A ênfase na precisão dos instrumentos levou os procedimentos de coleta de dados a serem vistos como um fim em si mesmos, ainda que autores diretamente envolvidos com a avaliação, como Lado (1961), enfatizassem que a avaliação não se restringe à elaboração, aplicação e correção adequada de provas, mas envolve também a análise do desempenho do aluno.

Essa posição foi reforçada, ao longo do tempo, com o estabelecimento de diferentes tipos de provas para diferentes necessidades: de proficiência, de nivelamento, de

aprendizagem. Nos casos dos testes de proficiência e de nivelamento, por exemplo, a decisão a ser tomada a partir dos resultados (selecionar ou classificar) é determinada *a priori*, os candidatos não têm acesso a sua prova corrigida e os procedimentos são padronizados. Dessa forma, o processo de avaliação parece esgotar-se com a divulgação dos resultados das provas – esse processo é conhecido como teste (teste de proficiência, teste de nivelamento) ou testagem. No caso da aprendizagem escolar, as decisões dependem não só dos resultados, mas da análise das respostas dadas nos instrumentos, uma decisão obrigatoriamente *a posteriori*, da qual deve participar o aluno; esse processo é identificado como avaliação.

Assim, avaliação e teste distinguem-se fundamentalmente pelo compromisso com o retorno da análise dos resultados aos alunos/candidatos, ou seja, a avaliação tem compromisso com o processo de ensino/aprendizagem da língua enquanto o teste objetiva medir o produto da aprendizagem. Avaliação pressupõe envolvimento do professor e dos alunos também depois de encerrado o processo de coleta de informações; a testagem esgota-se com a divulgação do resultado. Ao termo teste estão associadas idéias de precisão, objetividade e imparcialidade. À avaliação, idéias de tomadas de decisão, retomada de conteúdos e revisão de estratégias de aprendizagem. O Quadro 4 sintetiza essa diferença.

	<b>AVALIAÇÃO ESCOLAR</b>	<b>TESTAGEM</b>
1.	*Referenciada à critério	Referenciada à norma
2.	Planejada como parte do ensino	Independente do ensino
3.	O que, quando e como avaliar dependentes do ensino	Objetivos próprios
4.	Partir dos objetivos e do ensino efetivamente praticado – deve ser planejada pelo professor	Não pressupõe contato entre elaborador e candidato
5.	Retomada dos aspectos não dominados ainda pelo aluno	
6.	*Efeito retroativo	Efeito retroativo
	<b>Processos de ensino e aprendizagem</b>	<b>Produto da aprendizagem</b>

\* Aspectos discutidos mais adiante no trabalho.

#### **Quadro 4** – Caracterização contrastiva de avaliação e testagem

De modo geral, não há divergências significativas nas definições que apresentam os autores para avaliação. Alguns exemplos são Weiss (apud Bachman, 1990) que define avaliação como uma coleta sistemática de informação com o objetivo de uma tomada de decisão; para Scaramucci (1977, p.78), avaliar visa uma tomada de decisão, coletar “informações sobre a prática para a prática, e, portanto, (é) um processo dinâmico de tomada

de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência”. Genesee e Upshur (1999) associam a avaliação da língua estrangeira a um processo de decisões firmes, para melhorar o ensino e a aprendizagem. Luckesi (1976, p.69), por sua vez, entende a avaliação “como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*” (grifos do autor). Já Hoffman (1993, p.18) diz que a “avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões.”

Neste trabalho, a avaliação escolar é entendida como um momento integrante do processo de ensino/aprendizagem que envolve coleta de informações para posteriores tomadas de decisão, com vistas a melhorar o ensino/aprendizagem.

#### **2.4.2 Teste e prova**

No caso dos termos teste e prova, é importante ter presente que teste é uma tradução literal do inglês *test* e, no contexto escolar brasileiro, corresponde à prova.

A distinção que alunos e professores estabelecem entre prova e teste é baseada na extensão do instrumento, quer dizer, o teste é uma prova mais breve e, em geral, com menor valor; no entanto, o limite entre mais ou menos extenso e mais ou menos elaborado é impreciso e varia para cada professor. Dessa forma, as semelhanças entre ambos permitem designá-los, neste trabalho, genericamente por prova.

#### **1.5. A Prova**

A prova é, no Brasil, o instrumento mais utilizado nas escolas para avaliar a aprendizagem (Hoffman, 1993; Luckesi, 1996; Rolim, 1998; Santos, 2002; Vasconcelos, 2003). Provas são instrumentos de medida planejados para coletar uma amostra do comportamento de um indivíduo, de acordo com procedimentos específicos, o que, para Bachman (1990), é o traço distintivo entre a prova e outros instrumentos de avaliação. Por definição, a prova visa a uma determinada amostra de comportamento, de atuação, isto é, para realizar uma prova, é preciso haver uma interrupção no andamento normal do processo de ensino/aprendizagem, diferentemente de uma avaliação efetuada por meio de outros instrumentos de coleta de informações, como observação, diários, jornais, portfólios, que não requerem uma "quebra" no cotidiano para acontecer, ao contrário, esses instrumentos são parte do cotidiano.

Para Vasconcellos (2003:125), uma prova caracteriza-se por realizar-se em dia marcado, com duração rigidamente cronometrada, matéria determinada apresentada em papel especial, sempre individual e sem consulta. No dia da prova, estabelece-se uma relação de desconfiança, distanciamento entre professor-aluno (“Hoje esqueci tudo”, “A interpretação faz parte da prova”, “Agora é com vocês”), o que gera pressão durante a resolução. A complexidade das questões é maior do que os exercícios no cotidiano, há questões feitas para “pegar” o aluno, o professor parece mais interessado em ver o que o estudante não sabe; estrutura sua prova a partir de conteúdos de validade duvidosa. É um procedimento apenas para gerar nota, tendo peso decisivo na média final. É anunciada com antecedência como forma de ameaça; é “cumulativa” para obrigar os alunos a “*estudarem* (= decorarem)” a matéria anterior; com o objetivo de ser um documento-álibi do professor (junto aos pais e escola) na *guerra* contra os alunos (grifos do autor).

É possível que a prova não tenha esse perfil em todos os lugares e para todos os professores, mas é certo que caracteriza um momento especial no curso da aprendizagem. Apel e Rieche (2001:79) relatam que 89% dos alunos de uma quarta série primária, quando questionados sobre os dias de prova, disseram que a professora age de modo diferente nesses dias. As diferenças apontadas são que, nos dias de prova, “ela pede mais silêncio e mais ordem; é mais exigente, está muito mais séria”, “não deixa a gente dizer nem ai”; “não explica alguma coisa que não sabemos, só diz não sei”. Esses mesmos alunos disseram que responder uma prova é diferente de resolver exercícios no caderno, porque na prova estão nervosos, “a nota da prova vai no boletim, a do caderno, não”; tem que trabalhar individualmente; no caderno é só prática, na prova tem que lembrar de tudo.

Para Genesee e Upshur (1999), uma prova é um método de coleta de informações e é sempre sobre alguma coisa: inteligência, história da Europa. Em educação, o termo usado para essa “alguma coisa” é conteúdo. O conteúdo de um prova de língua estrangeira é formado pelo conhecimento, as habilidades lingüísticas, o uso da língua. Uma prova constitui-se de atividades para eliciar o comportamento observável do aluno e pode testar apenas uma ou mais de uma habilidade, e um tipo ou mais de um tipo de conhecimento. Por fim, as provas produzem notas que representam atributos, características das pessoas.

A partir desses autores e do que se pode observar nas escolas gaúchas, prova, neste trabalho, é entendida como um instrumento de coleta de informações sobre o conhecimento/habilidades dos alunos, relativos ao conteúdo de ensino, planejada pelos professores para ser resolvida em momento específico do processo de ensino/aprendizagem e que deve resultar em uma nota.



A seção seguinte trata de princípios para elaborar provas adequadas à avaliação da aprendizagem na escola.

5.1.

### **Características distintivas de provas**

As características apresentadas nesta seção são aspectos que influenciam a escolha do tipo de prova de acordo com a situação de uso; e, de modo geral, não são tema controverso entre autores da área.

#### **1.5.1.1. Provas referenciadas à norma e provas referenciadas à critério**

Nas provas referenciadas à norma, o resultado de desempenho do aluno é contrastado com os resultados de outros alunos, como no vestibular. Nesse caso o objetivo da prova é identificar o nível de conhecimento do aluno em relação com os outros alunos; é distinguir quem sabe mais de quem sabe menos (Hughes, 1989). Não é esse o caso da avaliação na escola. O objetivo em sala de aula não é classificar os alunos, mas identificar quem aprendeu e quem ainda não aprendeu, que aspectos do conteúdo e em que grau foram aprendidos

Provas referenciadas a critério têm os resultados interpretados com relação a critérios ou objetivos determinados *a priori*. Bailey (1998) e Hughes (1989) defendem que as provas escolares devem ser referenciadas à critério e não à norma. Hughes (1989) entende que o propósito desse tipo de apresentação do resultado é classificar as pessoas de acordo com sua condição de realizar satisfatoriamente ou não uma questão ou um grupo de questões.

#### **1.5.1.2. Itens isolados e itens integrativos, tarefas**

As questões de item isolado caracterizam-se por testar o conhecimento lingüístico de forma atomizada, isto é, cada item da questão enfoca um componente de cada vez, um aspecto bem específico da língua como vocabulário ou preposição (Madsen, 1983). As provas de itens isolados são mais utilizadas para testar vocabulário e conhecimento nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Essas questões também se caracterizam por avaliar alternativamente as habilidades lingüísticas: ler ou falar ou ouvir ou escrever (Oller, 1979, p.37). As provas típicas do período psicométrico-estruturalista deviam ser compostas exclusivamente de questões de itens discretos para que fossem confiáveis e por muito tempo foram consideradas as mais objetivas, as mais justas e as mais precisas para avaliar língua estrangeira (Bailey,

1998, p.75). Frente a dificuldade de elaborar questões de item discreto "puras", essa autora propõe considerar um *continuum* em cujos extremos estariam questões de item isolado e questões integrativas; dessa forma as questões se classificariam como tendendo, em maior ou menor grau, a um dos extremos.

Os itens integrativos surgiram como reação aos itens isolados e são característicos do período psicolinguístico-sociolinguístico da avaliação de línguas. Como as questões de itens discretos que separam os elementos da língua para avaliar, os itens integrativos os reúnem: envolvem mais de um nível de língua (fonologia, morfologia, sintaxe) ou uma ou mais habilidades (de compreensão, produção; orais, escritas). As questões integrativas objetivam testar o conhecimento do aluno de forma integrada, com vários itens gramaticais que demandam o uso de várias habilidades simultaneamente (Oller, 1979, p.37).

O termo "tarefas", por sua vez, é utilizado para referir-se a exercícios em geral, isto é, são atividades desenvolvidas para eliciar o(s) tipo(s) de conhecimento ou habilidade linguística que se está interessado em avaliar (Genesee e Upshur, 1999). Esse termo, no entanto, é também utilizado para referir o tipo de atividade de natureza comunicativa por excelência. Assim, para Nunan (1996:10), enquanto trabalho de aula, "faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua-meta, concentrando sua atenção mais no significado que na forma. A tarefa também se caracteriza pelo fato de que constitui um todo completo, de forma a considerar-se por si mesma um ato comunicativo".

As tarefas distinguem-se dos itens integrativos na medida em que devem eliciar amostras de *desempenho* em certos contextos de uso, enquanto que os testes integrativos, como o teste *cloze*, por exemplo, informa apenas sobre a *competência* linguística do avaliando (Weir, 1990).

### **1.5.1.3. Questões de compreensão e produção**

As habilidades de ler, escrever, ouvir e falar podem ser caracterizadas de acordo com a participação do aluno na resolução das questões. As habilidades de compreensão são também referidas como atividades de reconhecimento e as de produção como atividades de recordação (Medeiros, 1971; Read, 2000). As atividades de reconhecimento exigem do aluno memorização e resgate de informação; o aluno deve mostrar que entende os significados. As questões de recordação o "provocam" com algum tipo de estímulo para que ele resgate da memória a informação requerida.

Read (2000), no que se refere a vocabulário, apresenta outra perspectiva para a distinção: recepção x produção: compreensão x uso. Compreensão significa que o aluno pode entender o que lê ou ouve no seu contexto de ocorrência. Uso significa que um termo que ocorre em sua fala ou escrita é parte de seu vocabulário ativo. Para avaliar compreensão e uso, as tarefas devem ser contextualizadas.

Essas duas perspectivas dos processos de compreensão e produção refletem duas visões de língua. A primeira, de reconhecimento e recordação, reflete uma visão de tendência estruturalista; a segunda, de compreensão e uso, está associada a uma visão comunicativa da língua.

#### **1.5.1.4. Questões objetivas e subjetivas**

As questões de correção objetiva são elaboradas para ter uma única resposta e podem ser corrigidas com base em uma chave de respostas; o que lhes garante confiabilidade. O critério de correção é certo ou errado, o que exclui qualquer julgamento por parte do "corretor" da prova. A elaboração, no entanto, é subjetiva, porque depende da decisão do professor o tipo de questões (V/F, múltipla escolha, preencher lacunas), as alternativas e distratores que compõem cada questão, da mesma forma que é o professor quem decide o conteúdo lingüístico que dá base à prova.

A falta de qualidade de questões de correção objetiva pode ser atribuída, justamente, a essa pretensa objetividade da questão, que é entendida como inerente à sua estrutura e não como construída a partir de parâmetros que levam em conta conceitos como validade e confiabilidade, entre outros (Bachman, 1990, p.76).

Lado (1961, p.35) diz que as provas com questões objetivas apresentam duas vantagens: quando bem elaboradas podem testar grande quantidade de vocabulário, conhecimento gramatical e fonológico em pouco tempo e podem ser corrigidas "fácil e rapidamente". Ressalta que é possível produzir questões objetivas válidas e alerta para o perigo de entender que tais questões são, por natureza, eficientes: as questões objetivas são eficientes se adequadamente elaboradas. As provas objetivas, no entanto, são mais criticadas por exigirem apenas memorização, e não raciocínio, e por não testarem a habilidade de organização mental.

Já as questões subjetivas, por sua natureza, requerem um tipo de correção em que são necessários julgamentos de valor sobre os textos produzidos pelos alunos. É o caso de traduções e redações, que, por outro lado, apresentam a vantagem de avaliar as habilidades do aluno mais naturalmente. A correção dessas questões, no entanto, apresenta problema para

muitos professores, porque demanda muito tempo, por serem produções difíceis de avaliar. As questões integrativas, por não admitirem correção objetiva, são entendidas como subjetivas e vulneráveis à correção e, portanto, com probabilidade de baixa confiabilidade. (BAILEY, 1998, p.78)

## 5.2. **Qualidades essenciais de uma prova**

Conceitos como os de validade e confiabilidade são provenientes do campo da estatística e são utilizados para dar qualidade aos instrumentos de medida. De modo geral, não se registram divergências significativas entre os autores sobre esse aspecto. Medeiros (1971), Vianna (1982), Bachman (1990), Heaton (1990), Alderson et al. (1998), e discutem validade e confiabilidade como características fundamentais; Hughes (1989) acrescenta a elas efeito retroativo; Baxter (1997), com uma visão mais prática, soma praticidade às três qualidades mencionadas. Já Bachman e Palmer (1996) propõem seis qualidades (*qualities*): confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade que, em conjunto, conferem “utilidade” (*usefulness*) ao instrumento.

Assim, de modo geral, entende-se que uma “boa” prova apresenta, no mínimo, as seguintes qualidades: é confiável, é válida e proporciona efeito retroativo positivo.

### **Confiabilidade**

A confiabilidade é indicativa da precisão do instrumento de medida. Para que uma prova seja confiável, seu resultado deve ser constante para qualquer situação de avaliação e para qualquer indivíduo que a corrija. Dito de outra forma, determinar o grau de confiabilidade de uma prova é verificar em que medida outros fatores interferiram no processo de avaliação, alterando o resultado sobre o conhecimento ou habilidade lingüística do aluno (Bachman, 1990).

São três as fontes de problemas que podem reduzir o grau de confiabilidade de uma prova (Maciel et al., 1982):

- a) problemas na própria prova como itens ambíguos, prova muito extensa;
- b) condições situacionais desfavoráveis: individuais (como cansaço, fome) ou ambientais (como iluminação, ruídos);
- c) divergências na correção: critérios pouco claros levam à divergência na correção de dois professores e entre provas por um mesmo professor, o que não deve ocorrer.

Esses fatores são conhecidos como confiabilidade do instrumento, confiabilidade de fatores aleatórios e confiabilidade de correção, respectivamente (Genesee e Upshur, 1999, p.58). Quanto mais reduzido o efeito desses fatores na avaliação, maior o grau de confiabilidade na prova.

Em conseqüência da potencial interferência de um ou mais de um desses fatores no processo de avaliação na escola, não é aconselhável tomar pequenas diferenças entre resultados com rigidez. É difícil determinar a diferença de desempenho de um aluno que acertou 49 por cento de uma prova e de outro que acertou 51 por cento. Se o limite de aprovação é 50 por cento, é possível que seja reprovado um aluno que sabe o suficiente para passar e que seja aprovado um aluno que não sabe o suficiente para tal (Heaton, 1990, p.7).

Vários autores abordam métodos para calcular o grau de confiabilidade de instrumentos de medida (Henning, 1982; Vianna, 1987; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Bachman E Palmer, 1996; Alderson et al, 1998). Essa determinação é complexa e demanda tempo. Baxter (1997), entre outros, afirma que é "irreal" esperar que os professores das escolas tenham tempo e condições de submeter suas provas a procedimentos complexos de verificação de confiabilidade. No entanto, alguns cuidados aumentam a confiabilidade de uma prova, substituindo os procedimentos estatísticos.

Desse modo, são particularmente importantes para este trabalho os fatores que afetam a confiabilidade do instrumento e que podem ser analisados apenas pelo uso de medidas estatísticas de tendência central e porcentagens. A partir de uma revisão do que apontam Madsen (1983), Genesee e Upshur (1999), Baxter (1997), Hughes, (1989), Heaton (1990), Henning (1982, 1987), Alderson et al (1998), Bailey (1998), Bachman (1990) sobre os cuidados com a elaboração de provas, são discutidos cinco aspectos relacionados com o grau de confiabilidade dos resultados.

- Apresentação geral/ impressão no papel

A apresentação da prova deve ser limpa, clara, bem distribuída no papel. A prova deve conter espaço suficiente para as respostas e a impressão deve estar boa, a letra, se manuscrita, deve ser legível. Problemas na apresentação da prova desviam a atenção do aluno das questões que interessam. Provas com pouco espaço para responder, por exemplo, exigem do aluno atenção para deslocar sua resposta para outro espaço da prova e identificar sua nova localização corretamente, ficando sempre a dúvida sobre a aceitação desse procedimento pelo

professor. Preocupar-se com esse tipo de problema reduz a concentração do aluno sobre a resolução da questão em si, prejudicando-o.

- Clareza das instruções

As instruções devem ser claras, em linguagem acessível ao aluno, se necessário devem ser redigidas em sua língua materna porque, se “a compreensão das ordens faz parte da prova”, o aluno estará em primeiro lugar, sendo testado pela compreensão da ordem da questão e não pelo que o professor quer testar. Se ele não entende a ordem, poderá responder errado, não porque não saiba o conteúdo, mas porque não sabe exatamente o que se espera dele. O mesmo tipo de problema apresentam as questões que envolvem metalinguagem. Se o objetivo da questão não é testar esse conhecimento, o professor deverá incluir exemplos que orientem o aluno, do contrário estará testando em primeiro lugar seu conhecimento metalingüístico.

Da mesma forma, instruções genéricas podem levar o aluno a ser testado por outras habilidades que não a pretendida pelo professor. O exemplo reproduzido a seguir, extraído de Baxter, ilustra bem esse aspecto (1997, p.25):

*Computers*

*How can computers help us?*

*How can computers help people at work?*

*How can computers help the police, fire and ambulance services in emergencies?*

A última pergunta é mais restrita que as duas primeiras, e dirige o aluno para a tarefa desejada. Se o aluno não tem familiaridade com o tema, uma pergunta geral como a primeira vai testar a criatividade além do conhecimento lingüístico, e o aluno que demonstrar menor criatividade será penalizado, porque seu texto não terá a mesma qualidade de outro que conheça o tema ou seja mais criativo.

- Técnicas Escolhidas

De modo geral, entende-se que uma prova testa conteúdo. As provas, no entanto, testam conteúdo e as habilidades inerentes à própria técnica escolhida para testar. Isso significa que duas questões com a mesma técnica de avaliação testam, no que se refere à técnica, a mesma habilidade, quaisquer que sejam os conteúdos abordados (Genesee e Upshur, 1999). Porém, as pessoas não respondem igualmente às mesmas exigências, nem todos têm boa memória, por

exemplo. Assim, uma prova deve ser variada, ter mais de um tipo de questão para não prejudicar os alunos. Se o professor escolhe um tipo de atividade com a qual o aluno não apresenta bom desempenho, ele é prejudicado sobre esse aspecto. Bachman (1990) chama a atenção para a dificuldade de desenvolver trabalhos que determinem as habilidades envolvidas na resolução de diferentes técnicas; da mesma forma, registra que é relativamente pequeno o número de trabalhos desse tipo.

É importante, também, que as provas não sejam previsíveis, isto é, que sempre apresentem o mesmo tipo de questões. Essa prática leva os alunos a estudarem de modo a serem capazes de resolver o tipo de questão da prova mais do que estudar para aprender.

- Familiaridade com o Tipo de Testes

A inclusão de questões com as quais os alunos não estão familiarizados implica interromper a resolução da prova para “aprender” como resolver a questão diferente. Apresentar questões diferentes na prova aumenta o estresse e pressão próprias desse tipo de avaliação. O planejamento de questões para uma prova não deve diferir do planejamento dos exercícios de aula, pois ambos objetivam verificar o desempenho do aluno. A diferença entre um e outro deve-se às regras de comportamento para a resolução de cada um: durante a realização do exercício, há (ou pode haver) interação entre os alunos e com o professor; durante a realização de uma prova, os alunos devem resolver individualmente o trabalho, sem poderem conversar nem com os colegas, nem com o professor, o que constitui o momento de maior pressão no processo de avaliação (Alderson et al, 1998).

- Incluir número suficiente de itens por conhecimento/habilidade a avaliar

A prova deve conter quantidade suficiente de conteúdo para indicar aprendizagem, ao mesmo tempo não pode ser tão longa que interfira na sua aplicação. Do mesmo modo, é importante que o número de itens seja variável de acordo com a complexidade da tarefa: maior complexidade requer menor número de itens.

Quanto à relação entre as questões, dois tipos de interferência podem reduzir a confiabilidade do resultado. Primeiro, é importante que os itens sejam independentes, isto é, que a resposta de um item não dependa da resposta de outro para ser resolvido porque, se o aluno errar o primeiro, em consequência errará o segundo. Em segundo lugar, o professor deve cuidar para que uma questão não contenha a resposta de outra. O aluno mais atento pode

perceber e copiar a resposta de uma questão para a outra, o que também reduz o grau de confiabilidade do resultado.

Esses cinco fatores devem orientar o professor na elaboração de provas, podendo, da mesma forma, serem utilizados como parâmetro para a análise de provas quanto à confiabilidade.

## **Validade**

De modo geral, há unanimidade entre os autores sobre o conceito de validade: uma prova é válida se testa o que seu objetivo diz que deve testar. A validade é qualidade importante porque, se uma prova não é adequada para o objetivo para o qual foi planejada, seu resultado não significa o que parece significar. Por essa razão, Henning (1987, p.89) sugere que o termo validade deve vir acompanhado da preposição *para*, pois uma prova pode ser válida para uns objetivos mas não para outros, isto porque a validade não é qualidade intrínseca do instrumento.

A validade é um conceito complexo que pode ser melhor compreendido e verificado quando são analisados os diferentes aspectos que o compõe. São abordados aqui dois tipos de validade: validade de conteúdo e validade de construto.

### **1. Validade de conteúdo**

A validade de conteúdo diz respeito "à representatividade ou adequação do conteúdo – a substância, o miolo, os temas – de um instrumento de medida" (Kerlinger apud Alderson et al, 1998:168). A validade de conteúdo é mais difícil de ser assegurada quando a avaliação envolve mais de uma habilidade ou abrange as habilidades de maneira global. Com itens isolados ou mais específicos, a validade de conteúdo é mais facilmente alcançada.

Uma prova tem validade de conteúdo se constitui uma amostra representativa do conteúdo que o professor ensinou e quer testar. Isso significa, no caso da avaliação escolar, que verificar se uma prova tem validade de conteúdo implica contrastar o que o professor desenvolveu em aula com as questões que compõem a prova, considerando ainda que a maior ou menor ênfase dada a um conteúdo durante o ensino deve refletir-se na prova (Bachman e Palmer, 1996). Dessa forma, um conteúdo apresentado pelo professor e superficialmente exercitado em aula deve ter menor participação na composição da prova.



## 2. Validade de construto

As provas são aplicadas para obter informações que serão interpretadas. Para validar a interpretação de um resultado, é preciso garantir que esse resultado reflete essencialmente o conhecimento objeto da avaliação e (quase) nada mais. Assim, a validade de construto deve responder a seguinte pergunta: a prova mede o que se propõe a medir e *nada mais*? (Baxter, 1997, p.19) A resposta a essa pergunta requer a identificação e a definição do que a prova deve medir; ao identificá-lo é o construto que está sendo determinado. Quer dizer, uma prova apresenta validade de construto se testa somente a habilidade que deve testar (Hughes, 1989; Baxter, 1997).

Podem ser construtos aspectos do conhecimento (pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário e aspectos culturais) ou habilidades lingüísticas (ler, escrever, falar e ouvir), como na proposta de Lado (1961). Sob a perspectiva comunicativa, a dificuldade de elaborar provas validas é maior, pois um construto envolve mais que o conhecimento de estruturas ou habilidades, identifica-se com competência e uso (Bachman, 1990, p.108). Bachman e Palmer (1996, p.118) apresentam dois modos de definir os construtos de uma prova: construtos com base no programa de ensino e construtos com base em teoria de habilidade lingüística. O primeiro é mais indicado para situações de ensino/aprendizagem; o segundo para situações de testagem.

Quanto à relação entre validade e tipo de questão, Hughes (1989) argumenta que a avaliação direta não oferece problema; mas os testes indiretos facilmente apresentam baixo grau de validade de construto, pois expressam resultados indiretamente, a partir de inferências. Essa condição dificulta a elaboração de questões específicas e “exclusivas” para cada construto. Embora haja dificuldade de elaborar questões “exclusivas” para cada construto, quanto maior a “exclusividade” da questão, maior a validade de construto e maior a possibilidade de generalizar os resultados para o domínio de uso da língua alvo (Bachman e Palmer, 1996, p.21).

Para a verificação da validade de uma prova, há fórmulas estatísticas específicas. Brown (1994, p.254), no entanto, diz que a validade é melhor determinada por observação e justificativa teórica.

Não há uma medida final, absoluta e objetiva de validade. Deve-se fazer perguntas que levem a evidências de que o instrumento é uma medida precisa e suficiente do conhecimento do aluno para um determinado propósito ou *objetivo*, ou *critério* abordado pela prova.

Para Genesee e Upshur (1999), a validade não pode ser quantificada e é expressa como alta, média ou baixa. Assim, a validade de uma prova pode ser aproximada através da verificação da relação conteúdo desenvolvido x conteúdo testado (validade de conteúdo) e pela verificação da relação construto proposto x conteúdo/habilidade envolvidos nas questões (validade de construto).

Outro aspecto que deve ser considerado é a tensão entre os critérios de confiabilidade e validade. Para ser válida, uma prova tem que ser antes confiável, isto é, nenhuma prova poderá ser válida se o seu resultado não reflete apenas o conhecimento/habilidade testado(a). Se outros fatores, como cansaço, dificuldade de leitura, dificuldades com a apresentação da prova, por exemplo, interferirem, o resultado não reflete o que o aluno efetivamente sabe e isso invalida a discussão sobre validade. Se um resultado não é fidedigno, como pode ser válido?

No período de avaliação psicométrico-estruturalista, a qualidade mais importante era a confiabilidade, a precisão dos resultados. A validade, embora considerada importante, podia ser relegada à segundo plano. Com a inclusão de itens integrativos, típicos do período seguinte, psicolingüístico-sociolingüístico, a tensão validade x confiabilidade acentua-se. Ambos os vetores ganham importância e é preciso decidir, para cada situação, o parâmetro a salientar, porque validade e confiabilidade não são diretamente proporcionais: o esforço para produzir provas confiáveis, em geral, reduz sua validade; ao privilegiar-se a validade necessariamente perde-se em confiabilidade. Cabe ao avaliador regular a tensão entre essas duas qualidades.

### **Efeito Retroativo**

Um fator importante para a determinação da qualidade da prova é o efeito retroativo. Neste trabalho, efeito retroativo é tomado apenas como um fenômeno que representa a influência da prova sobre professores e alunos, embora seja também um fenômeno que influencia o ensino e a aprendizagem, bem como atitudes com relação a esses processos. De acordo com a Hipótese do Efeito Retroativo, as provas obrigam professores e alunos a fazerem o que não fariam sem a prova. Alderson e Wall (1993) dizem que o professor utiliza a prova para conseguir que os alunos estudem, prestem atenção, façam os temas, e que, nesse caso, o efeito retroativo é positivo, porque a prova é usada para que os alunos tomem atitudes positivas, atitudes que os professores gostariam que tomassem; reconhecendo, no entanto, que outros fatores podem também influenciar a mudança de comportamento. O efeito retroativo

será negativo, no entanto, se acarreta conseqüências indesejáveis como ansiedade nos alunos. Tal efeito está também relacionado com a validade de conteúdo, na medida em que uma prova com baixo grau de validade de conteúdo deixa de apresentar estruturas ou habilidades apresentadas em aula, que tendem a ser ignoradas pelo aluno ao estudar, ao creditar importância só aos conteúdos apresentados; tendem também a ser ignoradas pelo professor que por “não cair em prova” não as enfatiza e não as exercita adequadamente. Essa decisão por parte dos professores pode ser reflexo da tendência de incluir nas provas o que é mais fácil, ignorando o que é mais importante testar (Hughes, 1989).

Aspectos desenvolvidos em aula e não incluídos na prova tendem a ser considerados irrelevantes pelos alunos e deixam de ser estudados. No entanto, os resultados das avaliações são, de modo geral, tomados pelos próprios professores e alunos como indicadores da aprendizagem do conteúdo desenvolvido em um determinado nível, mesmo que não sejam representativos do conteúdo desenvolvido naquele nível.

Scaramucci (1997, p.80), no entanto, chama a atenção para as situações em que “o ensino é bem conduzido”, mas a avaliação é orientada por parâmetros que não se ajustam ao ensino, causando também efeito retroativo negativo.

A confiabilidade, a validade e o efeito retroativo são qualidades importantes de um instrumento de avaliação; a ocorrência de maiores graus de validade e confiabilidade e efeito retroativo positivo são desejáveis em qualquer prova.

5.3.

### **Técnicas de avaliação**

A escolha das técnicas ao planejar uma prova é importante, porque cada técnica implica o domínio de uma habilidade para resolvê-la, que interfere no resultado da prova. Assim, um mesmo conteúdo deve ser abordado por diferentes técnicas. O resultado de uma prova é reflexo do conteúdo e das técnicas empregadas para testar esse conteúdo. É importante então "balancear" a prova, incluindo diferentes técnicas como forma de minimizar a interferência de habilidades que não são o foco da avaliação, mesmo que pouco tenha sido pesquisado e publicado sobre as habilidades inerentes às técnicas (Bachman, 1990).

O Quadro 5 apresenta a orientação das discussões dos diferentes autores consultados quanto às técnicas e o conteúdo de avaliação. Constituíram fonte de consulta para a sua elaboração apenas autores estrangeiros, porque não foram encontradas obras sobre técnicas para a elaboração de provas de língua estrangeira de autores brasileiros. Autores como Medeiros (1971); Vianna (1982); Melchior (1994); Buchweitz (1996) apresentam técnicas

sobre a elaboração de provas, no entanto, abordam provas de modo geral, não são específicas para avaliar a aprendizagem de língua estrangeira como no caso dos autores selecionados para a elaboração do Quadro 5.

Baxter (1997)	Apresenta as técnicas conforme os construtos em questão: técnicas para testar vocabulário e gramática; habilidades de compreensão e habilidades de produção.
Genesee e Upshur (1999)	Dividem as técnicas em três grupos: de questões fechadas, questões de resposta limitada e questões de resposta aberta.
Madsen (1983)	Distingue a avaliação de estruturas lingüísticas e a avaliação de habilidades comunicativas.
Hughes (1989)	Discute as técnicas para cada uma das quatro habilidades lingüísticas individualmente e estruturas gramaticais e vocabulário.
Heaton (1990)	Aborda técnicas de avaliação para cada uma das quatro habilidades individualmente.
Alderson et al (1998)	Discutem detalhadamente os princípios e procedimentos para elaboração de provas, privilegiando as provas standardizadas. Fazem uma rápida discussão dos itens em dois grupos: provas de correção objetiva e provas de correção subjetiva e remetem a outros autores para uma discussão mais completa.
Bachman (1990)	Discute questões fundamentais para a elaboração ou adaptação de provas de forma geral, é um livro teórico que não entra em detalhes sobre aspectos práticos.
Bachman e Palmer (1996)	Propõem um modelo para verificar a utilidade da prova com base em seis qualidades: confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, praticidade e impacto.
Lado (1961)	Apresenta técnicas específicas para avaliar os “elementos da língua” (pronúncia, entonação, tonicidade, estrutura gramatical e vocabulário). Inclui discussão sobre as quatro habilidades individualmente e conclui com a avaliação de aspectos culturais.

**Quadro 5** – Classificações de técnicas de avaliação de acordo com diferentes autores.

Neste trabalho, a proposta de Genesee e Upshur (1999) orienta a classificação das questões das provas analisadas.

## Questões Fechadas

As questões fechadas apresentam alternativas para que o aluno escolha a resposta. São questões mais adequadas a avaliar as habilidades de compreensão, mas são questões difíceis de redigir. Autores identificados com a abordagem psicométrica-estruturalista, como Lado (1961), Medeiros (1971) e Lindeman (1975), defendem que provas compostas por questões fechadas são suficientes e eficientes para apontar deficiências de aprendizagem. Cabe ressaltar que as questões fechadas, sob ótica comunicativa, não são as mais indicadas para a avaliação da aprendizagem, uma vez que o aluno tem sempre alguma chance de acertar porque a estrutura da questão o permite, o que não demonstra conhecimento (Hughes, 1989; Baxter, 1997). Da mesma forma, as questões que o aluno errou não permitem detectar a origem do erro, o que é muito importante para que o professor possa planejar o retorno adequado, no sentido de (re)orientar a aprendizagem. Além disso, essas questões facilitam a "cola" pois o aluno pode rapidamente perceber, ao olhar a prova do colega, a sua resposta e copiá-la (Hughes, 1989). São questões fechadas, entre outras, as de Múltipla Escolha e de julgamento. As questões fechadas são de correção objetiva.

### 1. Múltipla escolha (ME)

As questões de ME apresentam uma raiz e alternativas de resposta para que o aluno identifique a opção certa/adequada. Estão associadas às habilidades de compreensão e à verificação de conhecimento de gramática e vocabulário. São questões que testam somente reconhecimento, não a produção, não sendo bom indicativo da capacidade de uso da língua pelo aluno (Hughes, 1989).

O requisito mais importante de uma questão de múltipla escolha é que a alternativa correta seja realmente correta. Alderson et al (1998) destacam que, com certa frequência, são elaboradas questões de ME em que a resposta certa não é consenso, sobretudo em questões que envolvem inferência.

Sobre as alternativas, ainda de acordo com Alderson et al (1998), a função das alternativas erradas é "competir" com a resposta certa, por isso é importante que todas as alternativas apresentadas sejam atrativas, isto é, que pelo menos alguns alunos marquem também as alternativas erradas. Outro aspecto a considerar, é que, entre as alternativas,

somente uma seja a correta; as demais devem ser plausíveis, mas não podem, sob qualquer ângulo, ser possíveis ou aceitáveis.

As questões de ME apresentam facilidade na aplicação e objetividade e rapidez na correção. Uma questão com itens de Múltipla Escolha pode ser mais extensa que outras porque, de modo geral, é mais rápida de resolver e pode abranger grande quantidade de conteúdo (LADO, 1961). A maior vantagem, no entanto, é a total confiabilidade.

Tais questões, porém, são difíceis de redigir. Restringem o conteúdo a ser testado, porque, para alguns conteúdos e níveis de conhecimento, é difícil redigir distratores plausíveis, sobretudo para níveis de maior grau de proficiência. As falhas mais comuns na redação de questões de múltipla escolha são: mais de uma alternativa correta, nenhuma alternativa correta, alternativas com “dicas” sobre a opção correta e distratores ineficientes (Alderson et al., 1998).

Uma das maiores desvantagens da técnica de ME é que essas questões podem ser facilmente respondidas sem que o aluno saiba o conteúdo/habilidade exigida, ele pode "chutar" e acertar. Quanto mais alternativas apresentar a questão menor será a chance do aluno acertar por acaso: com 4 alternativas, o aluno tem 25% de chance de acertar sem saber; com 5 alternativas, o percentual baixa para 20%. É importante ressaltar, no entanto, que isso não significa que incluir alternativas pouco plausíveis reduz as chances de acerto ao acaso. Outra restrição a essas questões refere-se ao fato de que o resultado não permite detectar se foi “chute” ou se o aluno sabia. Assim, são questões que não propiciam informação para planejar uma retomada adequada.

## 2. Questões de Julgamento (J)

As questões de julgamento são aquelas em que o aluno deve escolher entre respostas que lhe são apresentadas. Entre outras, podem ser questões de Associação ou de Verdadeiro ou Falso. Não são muito importantes para uma avaliação formativa, porque a resposta não é um bom indicativo de conhecimento, uma vez que tem a desvantagem de dar ao aluno 50% de chance de acerto ao acaso. Além disso, o resultado não assegura que o aluno sabe o assunto testado, indica apenas que acertou na escolha da resposta certa.

a. Questões de Associação. As questões de Associação apresentam dois conjuntos de elementos dispostos em listas que os alunos devem relacionar. A forma mais simples de associação prevê relação biunívoca entre os elementos dos dois grupos: cada elemento do

grupo A deve ser associado apenas um elemento do grupo B e vice-versa, não sobrando nenhum elemento em nenhum dos dois conjuntos. A desvantagem desse tipo de questão é que a associação do último item, se todos os demais estiverem corretos, será automática. Incluir mais elementos em um dos conjuntos anula esse problema (Genesee e Upshur, 1999).

b. Verdadeiro ou Falso. As questões de julgamento desse tipo são sempre dicotômicas e podem ser Verdadeiro ou Falso, Certo ou Errado, Adequado ou Inadequado. Questões dicotômicas não são consideradas boas porque oferecem ao aluno 50% de chance de acertar a resposta ao acaso, não indicando ao professor, e mesmo ao aluno, o que este aprendeu e o que deve ser retomado (Alderson et al., 1998). Nos casos de provas escritas, as chances podem ser reduzidas, solicitando-se ao aluno tornar verdadeira a afirmação falsa.

### **Questões de resposta limitada**

As questões de resposta limitada são aquelas que requerem que o aluno pense e elabore sua própria resposta. O professor não apresenta alternativas para que o aluno escolha, embora haja um número limitado de possibilidades de respostas a serem dadas.

São questões mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem, na medida em que o aluno é solicitado a elaborar uma resposta; essa característica por si só, no entanto, não garante valor à questão. É muito importante esclarecer ao aluno o que se espera dele, a redação da ordem da questão deve ser clara e completa, não dando margem a dúvidas. A correção desse tipo de questão requer julgamento da parte do professor, porque as possibilidades de resposta não são únicas, além de correta/incorreta uma resposta pode ser aceitável /não aceitável, apropriada /não apropriada (Genesee e Upshur, 1999).

São questões de resposta limitada as de preenchimento de lacunas, ordenação, ditado, transformação, escreva, tradução, versão, edição e resposta.

São questões de Resposta Limitada:

1. Lacunas. As questões de lacuna caracterizam-se por apresentar ao aluno uma frase ou texto pequeno, com uma ou mais palavras suprimidas para preencher com a resposta. São questões associadas à avaliação indireta de produção. A seleção das palavras suprimidas é determinada pelos aspectos lingüísticos que se quer avaliar, como gramática ou vocabulário. A maior dificuldade da questão com lacunas é que o aluno escreva a(s) palavras(s) esperadas,

já que é difícil conseguir que haja uma só resposta correta para cada lacuna. Para a avaliação de aspectos gramaticais e vocabulário, o contexto é geralmente omitido. Com textos, no primeiro parágrafo, não deve haver lacunas, para situar o aluno. Além desses aspectos, Baxter (1997, p.38) chama a atenção para o cuidado ao usar um tipo de questão que “força” o aluno a preenchê-la com uma determinada resposta, isto é, quando muitas palavras podem preencher o espaço e o aluno precisa ser “limitado” é porque o professor não conseguiu redigir uma boa questão. Alderson et al (1998) distinguem questões de preencher lacunas de *cloze*. Uma questão típica de *cloze* é uma questão semelhante ao preenchimento de lacunas, difere apenas pela supressão mecânica das palavras de um texto: a cada x número de palavras, uma palavra é suprimida, qualquer que seja sua função na frase.

2. Questões de ordenamento. Esse tipo de questão é usado para avaliar gramática, referência, coesão ou compreensão de leitura. O aluno pode ser solicitado a ordenar palavras, expressões, frases ou parágrafos. No nível mais fácil, envolve reconhecimento com algum tipo de ajuda, quer dizer, os constituintes da frase são apresentados desordenadamente, porém, são mantidas as maiúsculas e a pontuação, por exemplo. Em um nível mais complexo, essas "dicas" são suprimidas, são também suprimidas as palavras funcionais, preposições, artigos, pronomes (Baxter, 1997). São questões difíceis de elaborar porque é complicado encontrar seqüências únicas, que não admitam outra ordenação. Além disso, são questões que apresentam problema de correção: pontuar um aluno que acertou apenas parte da ordenação, frente a outro que errou toda a seqüência da mesma maneira, não é indicativo de que o professor detectou as deficiências de cada aluno. Outro problema desse tipo de questão é que nem sempre fica muito claro o que está sendo avaliado. (Alderson et al, 1998). São questões que exigem bom domínio lingüístico do professor.

3. Ditado. Nos anos 60, o ditado era visto uma técnica fraca. Considerava-se que Como a ordem de palavras era dada, não se testava ordem de palavras; como as palavras eram dadas, não se testava vocabulário; como era possível deduzir as palavras do contexto, não se testava compreensão oral. Enquanto teste de grafia e pontuação, não era muito indicado, porque trabalhoso para corrigir, havia outras formas mais fáceis de fazê-lo. Hoje, o ditado é visto como uma boa técnica para testar habilidades integradas, que envolve as habilidades de decodificar, memorizar e re-codificar o que se ouviu (Hughes, 1989). Pode ser corrigido de forma objetiva se os alunos forem avisados que devem escrever o ditado exatamente como ouviram. O ditado tem a vantagem de testar a compreensão oral. Uma desvantagem dessa



técnica é ter correção lenta quando se trata de textos maiores: especialmente com alunos iniciantes, a correção é bastante cansativa. Uma variação mais fácil de corrigir é dar parte do texto impresso e ditar somente as lacunas.

4. Questões de transformação. Esse tipo de questão solicita ao aluno transformar um item de acordo com a ordem da questão. É interessante para testar estrutura gramatical, como tempo verbal, por exemplo. Esse tipo de exercício é “mais ou menos artificial” de testar estrutura através de um estímulo. Lado (1961) sugere que esse tipo de exercício, conhecido como *drills*, é mais produtivo no ensino; como questão de avaliação, apresenta o problema de não permitir o uso de exemplos porque invalida a resposta; o professor então recorre à metalinguagem, o que também é desaconselhado.

5. Tradução/Versão. Lado (1961) considera a tradução como uma habilidade, paralela à compreensão e à produção. Como questão de avaliação, a tradução é uma atividade de desempenho, que, em geral, é utilizada para testar aspectos lingüísticos e gramaticais. Como questão gramatical, a tradução (passar da língua estrangeira para a língua materna) é uma questão mais simples do que o processo inverso, a versão (passar da língua materna para a estrangeira) uma vez que a primeira é uma questão de reconhecimento e a segunda, uma questão de recordação em que o aluno deve lembrar e elaborar a resposta a partir de sua memória.

6. Escreva. Estas questões exigem dos alunos elaborar uma resposta a uma pergunta que orienta, mas não limita a produção. Pode variar quanto à orientação: gramatical, comunicativa, fonológica. Pode ainda variar quanto ao tamanho da resposta esperada: palavra, frase, parágrafo ou texto. São questões que requerem ordens claras e completas, para não desorientar o aluno e permitir uma correção adequada.

7. Edição. As questões de edição de erros apresentam estruturas/diálogos com algum tipo de incorreção, sendo que ao aluno cabe apresentar a forma correta. As incorreções podem ser de ordem gramatical ou comunicativa. São, de modo geral, questões que requerem do professor bom domínio da língua alvo para a correção (Alderson et al., 1998), embora não apresentem grande dificuldade de elaboração.

8. Responda. As questões de resposta referem-se a solicitação de respostas a perguntas formuladas quer para verificar compreensão de leitura ou de audição; quer para verificar domínio gramatical, orientando para que a resposta contenha a estrutura desejada; quer para verificar o desempenho comunicativo.

### **Questões de resposta aberta**

As questões de resposta aberta são questões mais complexas para corrigir porque as respostas dos alunos não são previsíveis. Estas questões são também chamadas subjetivas (Medeiros, 1971). Os critérios de correção devem ser estabelecidos *a priori*, com as regras que devem orientá-la.

1. Entrevista oral. As habilidades de falar e ouvir são fortemente integradas em uma interação, o que faz da entrevista um bom meio para testar a produção oral. Baxter (1997) sugere que a entrevista comece levando os alunos a falarem sobre eles mesmos, com o objetivo de conhecê-los melhor e deixá-los mais à vontade. Underhill (2002) destaca que a entrevista oral é a mais comum de todas as provas orais, para muitos, a única forma de prova oral. É uma prova direta que permite aos participantes (professor e aluno) expressarem o que pensam. Porém, Alderson et al (1998), como Underhill (2002), alertam para a facilidade enganosa da entrevista, como uma forma rápida e fácil de avaliar a competência linguística. É fundamental que esse recurso tenha um roteiro cuidadosamente estruturado, voltado para os aspectos considerados importantes, para que sejam abordados com cada aluno e, dessa forma, todos sejam igualmente avaliados. A entrevista tem o inconveniente de que a relação do aluno com o professor é hierárquica e, em consequência, o aluno não toma a iniciativa, um só tipo de discurso tem lugar e muitas funções, como perguntar não acontecem.

2. Dramatizações. Uma dramatização requer que o(s) aluno(s) assumam um papel para interagir com o professor de forma adequada. A dramatização pode ser desenvolvida entre alunos, mas há o inconveniente de que o professor não tem como controlar a interação, e algumas funções podem não ser elicitadas. Se os alunos não estão muito familiarizados com essa técnica, as instruções devem ser dadas por escrito ou mesmo em sua língua materna (Underhill, 2002).

3 Relatos. Podem ser orais ou escritos. O aluno prepara um assunto para apresentar ao professor. A escolha do assunto é muito importante, este deve ser relevante e adequado à capacidade e às necessidades do aluno. O assunto não deve ser muito especializado, que só interesse ao aluno ou ao professor; nem deve ser muito vago, que pareça servir apenas para testar aspectos lingüísticos. Pode ser interessante se o aluno puder escolher o assunto e discuti-lo com o professor, assim este terá maior segurança no seu desempenho.

3. Redações. As questões de redação parecem fáceis de redigir, de menor dificuldade do que as questões de resposta fechada limitada. Aparentemente, é suficiente que o professor determine o assunto a ser tratado e solicite ao aluno construir a resposta a uma única questão. Esse tipo de proposta, no entanto, apresenta alguns inconvenientes, como o de o aluno não estar suficientemente informado sobre o tema determinado, não saber a extensão que se espera de sua resposta, o estilo que deve orientar sua redação (Alderson et al, 1998). Sob o ponto de vista do professor, são questões de difícil correção, que exigem a determinação de critérios claros e bem estruturados; demandando competência lingüística, amplo conhecimento do assunto proposto e tempo para corrigir cada questão.

Neste capítulo, foi apresentada uma revisão dos pontos mais importantes das teorias que dão apoio à análise dos dados. O primeiro assunto tratado foi o ensino de inglês nas escolas brasileiras; na seqüência foram apresentadas as abordagens de ensino/aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras; para concluir, apresentou-se aspectos relativos à prova. No próximo capítulo são apresentadas considerações sobre o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa.

## 2. CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas características pertinentes sobre a região de abrangência da 8ª. Coordenadoria de Educação, do município M, da escola E e das professoras participantes da pesquisa. Como forma de preservar o anonimato das professoras, as informações sobre a escola e o município são fornecidas sem identificá-los; no trabalho, o município é identificado como Município M e a escola, como Escola E.

### 2.1. A região geo-educacional

O Rio Grande do Sul possui um total de 10.187.789 habitantes distribuídos em 496 municípios, pelo censo demográfico de 2000 do IBGE<sup>4</sup>. A Tabela 1 apresenta a frequência de municípios de acordo com o número de habitantes.

**Tabela 1 - Distribuição de municípios por número de habitantes no RS**

Número de habitantes	No. de municípios (%)	No de municípios (*)	População Residente		
			Urbana	Rural	Total
Até 5000	228 (45,9)	45,9	234.814	461.619	696.433
De 5001 a 10.000	108 (21,7)	67,6	352.407	399.712	725.119
De 10.001 a 20.000	68 (13,7)	81,3	648.471	316.280	964.751
<b>De 20.001 a 50.000</b>	<b>52 (10,5)</b>	<b>91,8</b>	<b>1.225.319</b>	<b>292.451</b>	<b>1.517.770</b>
De 50.001 a 100.000	24 (4,8)	96,6	1.452.005	204.921	1.656.926
De 100.001 a 500.000	16 (3,2)	99,8	3.084.229	154.980	3.239.209
Mais de 500.000	1 (0,2)	100	1.320.739	39.851	1.360.590
<b>TOTAL</b>	<b>497 (100)</b>	<b>100</b>	<b>8.317.984</b>	<b>1.869.814</b>	<b>10.187.789</b>

\* Frequência acumulada

Fonte: IBGE (2000).

<sup>4</sup> Após o censo de 2000, 30 novos municípios surgiram no RS, totalizando 526.

O Estado está dividido em 39 Coordenadorias Regionais de Educação, das quais somente 30 estão em funcionamento. A 8ª. Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul (CRE), com sede em Santa Maria, abrange 23 municípios. À exceção da sede, Santa Maria, os demais municípios que compõem a região não ultrapassam os 50.000 habitantes. A 8ª. CRE tem sob sua jurisdição, nos 23 municípios, 453 escolas, sendo 34 particulares, 4 federais, 283 municipais e 132 estaduais. Dessas, 108 são escolas estaduais de ensino fundamental.

## 2.2. O município

O município M, instalado em fins do século XIX, está localizado na metade sul do Estado, tem pouco mais de 20.000 habitantes, em 20.000 km<sup>2</sup> aproximadamente (FAMURS, 2004). É considerado um município médio-pequeno e, pelo desempenho econômico, ficou entre os 100 melhores do Rio Grande do Sul em 2000 (IBGE, 2000). Aproximadamente 80% da população é residente em zona urbana.

Quanto à rede de ensino, as escolas estaduais, municipais e particulares registram aproximadamente 3600 matrículas no ensino fundamental e 758 no ensino médio; e 278 docentes do ensino fundamental e 64 do ensino médio. Não conta com escolas públicas federais nem com ensino superior.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das matrículas nas 44 escolas, e das escolas por nível de ensino, no município M, em 2003. Observa-se que as escolas estaduais atendem o maior número de alunos do município M.

Das escolas estaduais de Ensino Fundamental, a Escola E é uma das duas que tem melhores instalações e é a que tem maior contingente de alunos no município.

Tabela 2 - Distribuição de matrículas e de escolas por nível de ensino, do município M.

	PRÉ-ESCOLAR			ENS. FUND.			ENS. MÉDIO		
	Estad.	Munic	Partic	Estad.	Munic.	Part.	Estad.	Munic.	Part.
Alunos	331	128	75	2872	620	132	758	0	0
Docentes	17	14	5	193	65	20	64	0	0
Escolas	10	6	4	13	9	1	1	0	0

Fonte: IBGE (2003)

## 2.3. A escola

Localizada no perímetro urbano, é classificada como escola cêntrica, mas atende a alunos de todas as regiões da cidade e da zona rural. Atuam na escola 56 professores, sendo que 35 atendem de 5ª à 8ª séries do ensino regular, dentre os quais 4 são de língua inglesa.

A Escola E recebe aproximadamente 1000 alunos, da pré-escola à oitava série. No turno noturno, a escola oferece o programa de Ensino para Jovens e Adultos (EJA), aproximadamente 150 alunos.

A escola funciona em

um prédio antigo com ampliação e distribuição de dois pisos e um sub-solo aproveitável (moradia, cozinha e refeitório). Apresenta sérios problemas de conservação como rachaduras, necessidade de pintura e também problemas no reboco.

[...]

Conta com 15 salas de aula, biblioteca com sala de leitura, sala de direção, vice-direção, sala dos professores, coordenação pedagógica, secretaria com anexo (computador e impressora), sala de Ciências, Salão de Atos, salão para reuniões com vídeo e TV, cozinha, refeitório, amplo apartamento residencial para moradia do zelador, banheiros para professores, banheiros para alunos da pré-escola, banheiros para alunos da 1ª à 8ª séries, distribuídos internamente e no pátio da escola. (Projeto Pedagógico da Escola, 2002, p.1)

No que se refere a equipamentos, a Escola dispõe de 4 aparelhos de som para uso comum e um aparelho com reproduzidor de CD, especialmente para o uso das professoras de inglês. Os dois computadores da Escola são utilizados para trabalhos burocráticos, não podendo ser disponibilizados para uso dos professores. Estes dispõem de máquinas de datilografia e quatro aparelhos mimeógrafos.

A filosofia da escola consta do Projeto Pedagógico e diz que

Partindo da realidade do aluno, a Escola deverá atendê-lo em seus interesses, com um currículo interdisciplinar, priorizando aos Temas de Relevância Social, desenvolvidos na forma de Eixos Temáticos, permitindo que se tornem cidadãos solidários, capazes, conscientes e humanizados.

Promover a efetiva participação e integração da Família e Escola, possibilitando a vivência de seus direitos e deveres, no exercício da cidadania.

Resgatar a valorização do profissional em Educação e promover uma avaliação que contribua para o crescimento do aluno. (p.3)

Foi possível observar que a filosofia da escola não se restringe à mera formalidade burocrática para constar no PP. É verdadeiro o interesse não só da direção, mas também de alguns professores, em integrar a escola na comunidade, através da participação dos alunos em diferentes atividades, principalmente em datas comemorativas como o 7 de Setembro e Semana Farroupilha. São também parte do cotidiano dos alunos visitas à APAE e de alunos da APAE à escola. Em datas festivas, como o Dia dos Avós, Páscoa, Dia do Amigo, os alunos elaboram trabalhos nas aulas de religião para oferecerem, em visita, aos velhinhos do asilo da cidade. Da mesma forma, é sensível a preocupação em trazer as famílias para dentro da escola como meio de cumprir com um papel social. Um exemplo dessas iniciativas ocorreu no dia das mães de 2004, em que a escola promoveu o “Dia da Beleza”. Com a colaboração de profissionais da cidade, um dos salões da escola se transformou em instituto de beleza e as mães foram convidadas a virem à escola para cortar cabelo, fazer as unhas, fazer um penteado. Esse tipo de atividade aproxima os pais da direção e dos professores facilitando-lhes o acesso à escola.

A equipe diretiva é composta por uma diretora, professora Marta<sup>5</sup>; uma coordenadora pedagógica, professora Regina; três vice-diretoras, uma para cada turno: professoras Milena do turno da manhã, professora Verônica do turno da tarde e professora Raquel do turno da noite. As professoras Verônica e Raquel são também professoras de inglês do ensino regular, participantes da pesquisa.

A escola orienta-se pelo Regimento Interno e pelo Projeto Pedagógico (PP) elaborados pela equipe diretiva, corpo docente e pais, documentos que foram concluídos e aprovados pelos órgãos competentes em 2000. As reuniões para discuti-los e organizar sua versão final, tiveram lugar na escola, ao longo de aproximadamente dois anos. A participação dos pais foi significativa no que se refere a aspectos disciplinares e a cuidados com o patrimônio físico da escola. E, embora tenham tido a oportunidade de lerem todos os parâmetros oficiais de orientação para a elaboração desses documentos, não houve manifestações significativas quanto a aspectos didático-pedagógicos. Conforme relato da professora Marta, a manifestação de um pai resume o pensamento da maioria : “quem entende de dar aulas são os professores”. Justificando a aceitação pela escola da retração dos pais no processo de elaboração de princípios pedagógicos, a diretora argumenta que

---

<sup>5</sup> Os nomes atribuídos são fictícios e foram sugeridos pelas próprias professoras.

se você vai a um médico para tratar de uma pneumonia ... você não reúne a família para dizer ao médico como proceder para lhe curar ... que exames deve pedir ... da mesma forma ... na escola ... quem tem que saber o que deve fazer para ensinar é o professor ... não tem que reunir a família para dizer ao professor o que fazer ...

Assim, é de responsabilidade dos professores a orientação pedagógica da escola. Mensalmente, são realizadas reuniões pedagógicas com todos os professores da escola, com o objetivo principal de discutir textos teóricos, via de regra, propostos pela direção.

O ano escolar está organizado em trimestres e os resultados são expressos em valores de 30 - 30 - 40 pontos, respectivamente para cada trimestre, que somados no fim do ano totalizam 100. O nível exigido para aprovação é de 60% do valor do trimestre, sendo necessários, portanto, 18 - 18 - 24 pontos para cada trimestre, respectivamente.

Sobre a avaliação da aprendizagem, consta no PP que

A avaliação (deve ser) realizada de forma abrangente e de processo, priorizando a produção do aluno, avaliando atitudes, sem muito acúmulo de conteúdos. Contínua, isto é, o professor deve ter critérios bem definidos que o levem a reconhecer o crescimento individual e grupal do aluno. (p. 3)

A sistemática de atribuição de notas de cada disciplina, na escola, é livre. Cada professor executa e registra a avaliação como prefere, quer dizer, poder fazer a avaliação através de testes sucessivos, uma prova e um teste, observações, etc., embora, no PP, a orientação seja no sentido de “uma avaliação processual e contínua.” (Projeto Pedagógico da Escola, p. 3) A grande alteração proposta por esse projeto é que a construção da nota do trimestre não se faça sobre o resultado de um ou dois instrumentos apenas porque “isso destrói o aluno”, de acordo com a Professora Marta, diretora da escola.

Se o aluno não consegue os 60% de aprovação em cada instrumento aplicado, deve ter início o processo de “recuperação paralela” dos conteúdos trabalhados. Se, ao final do trimestre, o aluno ainda não atingiu os 60% de aproveitamento, então a nota fica em aberto e a recuperação deve ser feita imediatamente, após a divulgação dos resultados, com obrigatoriedade de nova avaliação - atribuição de nota - para os alunos que não atingiram o mínimo exigido. O professor deverá registrar o maior resultado: da paralela ou do somatório do trimestre. Após o encerramento do terceiro trimestre, isto é, após os 200 dias letivos anuais, o aluno que não atingir o somatório de 60 pontos, realiza os “estudos adicionais”, quando são oferecidas aulas que retomam os conteúdos pré-requisitos para a série seguinte.



Através da prova relativa aos estudos adicionais, o aluno tem a oportunidade de recuperar a nota. O valor da avaliação dos estudos adicionais é 40 pontos, equivalente ao terceiro trimestre. A nota obtida no último trimestre deverá ser substituída pela alcançada nos estudos adicionais, se esta for superior.

Antes de encerrar o trimestre ocorre o conselho de classe. Tais reuniões são para considerar o crescimento geral do aluno no período, possibilitando ao professor inclusive reconsiderar a nota obtida. Nos conselhos, os professores nem sempre manifestam intenção de alteração de notas, como nem sempre ocorrem alterações de notas já atribuídas. De modo geral, as poucas modificações que os professores efetuam nas notas são resultado de discussões durante as reuniões: o conselho discute, chega a conclusões, que o professor acata ou não.

No caso dos alunos que ainda não atingem a pontuação mínima para aprovação com os estudos adicionais, estes participam, então, da “recuperação prolongada”. Para essa recuperação, o aluno recebe, no final do ano letivo, um roteiro de estudos, a partir do qual deve preparar-se para nova avaliação, antes do início do ano letivo subsequente. Essa avaliação ainda corresponde ao terceiro trimestre e vale 40, estando assim o terceiro trimestre ainda em aberto. Como para a composição das demais notas, prevalece a nota mais alta.

Dias antes do início de novo ano letivo, e após a prova da “recuperação prolongada”, tem lugar o último conselho de classe daquele ano letivo. Nesses momentos, os professores “brincam de deus” (professora Verônica) e decidem “quem vai” e “quem fica”. É nesse último conselho que a direção e a coordenação pedagógica, por vezes, têm necessidade de intervir com ênfase, solicitando que os professores revejam critérios de avaliação para não reprovar alunos por décimos ou lembrando aos professores os problemas porque passam os estudantes, solicitando que reflitam sobre o efeito de reprovar alguns deles. Nesse momento, em que a avaliação contínua e processual deveria aparecer e definir situações-limite, é quando se percebe a condição de avaliação somativa que orienta o professor: “Deixei um aluno com 5,97 e não arredondei. Ele cresceu bastante no último trimestre, mas brincou demais, tem que ficar para aprender” (professora de matemática). É contra essas decisões que a equipe diretiva se manifesta, sobretudo, no conselho final, porque decisivo. As poucas exceções a esse sentimento de poder desaparecem, diluem-se no quadro do conselho.

A escola sugere que o professor dê a oportunidade de o aluno praticar a auto-avaliação, bem como de avaliar cada professor. Isso, no entanto, não tem sido efetivado pela maioria dos professores que não têm problemas para reconhecê-lo.

Quanto à avaliação docente, a primeira avaliação a que são submetidos os professores é o estágio probatório, com duração de 3 anos. Passado tal momento, a única avaliação a que os professores são submetidos é a do plano de carreira. Nenhum desses processos, porém, chega a observar seu desempenho em sala de aula ou mesmo o que envolvem suas atividades didáticas.

Em casos de reclamação dos pais sobre um professor, este é chamado à direção para tomar ciência da ocorrência e é lavrada uma ata da reunião. Em situações graves ou de reincidência, o professor é então advertido.

No início de cada trimestre, os professores se reúnem por série de ensino e preparam o “Plano Trimestral de Ensino” com base no Projeto Pedagógico da Escola, em que constam o tema, os temas transversais, os objetivos geral e específicos, conceitos básicos (conteúdos), procedimentos, avaliação e critérios. Nas reuniões, no entanto, não há a revisão do trimestre já decorrido; não faz parte da discussão a avaliação do desempenho do aluno no trimestre que se encerra. Assim, não há qualquer tipo de controle sobre o cumprimento das orientações do Projeto Pedagógico da Escola, nem do próprio plano de trabalho pela escola, que se limita a “lembrar aos professores que devem proceder a avaliação do que já passou” (professora Regina, Coordenadora Pedagógica).

Finalmente, em nenhum momento na escola são discutidos aspectos referentes às práticas acontecidas em sala de aula. Da mesma forma, não é prevista a integração entre professores de uma mesma disciplina, embora o clima cordial seja uma constante na sala de professores.

#### **2.4. As professoras**

Nesta seção, são apresentados os perfis das professoras participantes da pesquisa, construídos a partir das entrevistas e observações feitas durante momentos informais, na sala de professores, nos corredores, em reuniões.

**4.1.**

#### **Professora Verônica**

A professora Verônica graduou-se em Letras na UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta, instituição particular do interior do Estado, em 1990. A opção pelo Curso de Letras deu-se por influência de um professor de português, “fiz Letras porque queria ser professora de português”, conclui.

Leciona há 11 anos na rede pública estadual. Fez curso de especialização em Psicopedagogia em São Paulo. Não participa de eventos e encontros profissionais específicos, por não ter conhecimento desse tipo de atividade na região, mas assiste anualmente a cursos de atualização sobre educação em geral para satisfazer a exigência do Plano de Carreira do Magistério Estadual e para atualização. Iniciou, no ano de 2003, um curso particular de inglês que não concluiu. “Eu parei porque daí começaram a entrar alunos... se com colegas eu já tinha vergonha... tu imaginas com os alunos...” A professora Verônica foi difícil de se deixar entrevistar. Os contatos com ela eram freqüentes já que sendo vice-diretora do turno da tarde, em todas as visitas à escola, ela estava lá; porém, a professora usava justamente essa atribuição para adiar a primeira entrevista; as entrevistas subseqüentes não apresentaram problema. Esse comportamento talvez encontre justificativa no que disse a professora logo no início da primeira entrevista: “eu não sou como eu imagino uma professora de inglês”. A professora disse sentir-se frustrada com o seu conhecimento da língua e que muitas vezes sente vergonha de dizer-se professora de inglês porque julga que seu conhecimento dessa língua é insuficiente. Essa insegurança e sua timidez (“eu sou muito tímida... não parece... mas eu sou muito tímida”) podem ter sido os motivos para se recusar a abrir a sala de aula para observações. Foi das quatro, a única professora a recusar, terminantemente, essa permissão.

Sofreu grande influência dos professores sobre o seu gosto pelo inglês. No ensino fundamental, teve “uma professora maravilhosa ... eu era apaixonada por ela... ela era alegre... muito brincalhona... brincava muito na sala de aula... até me identifico às vezes com ela”. Depois, no ensino médio, sua postura mudou: “não gostei dos professores... aí desestimulei”.

A impressão que tem do seu curso superior não é boa. Acha que não ensinou a língua como deveria e também deixou a desejar no que se refere a aspectos didático-metodológicos: “onde eu aprendi inglês? Na faculdade? ((ri)). Sabes qual é a base que eu tenho de inglês? do ensino fundamental... o que eu aprendi foi naquela época e depois com muito estudo ... sozinha”.

A professora relatou que passou a ser professora de inglês por acaso, e quando questionada sobre porque se mantém professora de inglês, disse não saber responder e admite

sua frustração porque não tem o desempenho que gostaria de ter e não é professora de português como imaginou que seria ao entrar na faculdade.

Quanto à visão de ensino, como a sociedade de um modo geral, a professora também tem um ponto de vista utilitarista do ensino. Sobre o objetivo do ensino de inglês, imagina que serve apenas para casos eventuais de visitas de estrangeiros a negócios na cidade. Não cogita a possibilidade de a língua estrangeira ser veículo, expressão de outra cultura, forma alternativa de expressão. Disse que não sabe justificar a importância do ensino de língua inglesa para os alunos da Escola E.

Ao ler seu perfil, a professora esclareceu como percebe o idioma: “justifico como (veículo de outra cultura) ... mas o tipo de aluno...na grande maioria...da nossa escola...mal termina o ensino fundamental e não demonstra muito interesse”.

Quanto à avaliação, a professora Verônica não se sente muito à vontade:

- ... na verdade eu acho que nem deveria existir mesmo avaliação, né? eu acho que não porque como a gente fica com medo, né?
- quem fica com medo?
- ((alterando a voz)) a gente! Quando vais fazer avaliação como dá medo, né?
- tu quando vais fazer avaliação tens medo?
- não, o aluno, a gente quando é aluno ... dá um medo, um terror, parece que voa tudo da cabeça da gente.

A professora Verônica, embora tenha sido categórica quanto à negativa para assistir suas aulas, foi extremamente solícita quanto a disponibilizar provas, tendo, sucessivas vezes, favorecido acesso a provas, em branco e corrigidas, ao longo do período da pesquisa.

## 2.4.2.

### **Professora Camila**

A professora Camila formou-se em Letras, também na UNICRUZ, no ano de 1997. Leciona na rede estadual de ensino há 5 anos como contratada em escola rural; fez concurso e há 3 anos atua na Escola E. Nunca fez curso em escola de línguas e nunca viajou para um país de língua inglesa. Teve o que considera uma formação deficiente quanto a aspectos lingüísticos e metodológicos. Faz cursos para cumprir a exigência do plano de carreira e “melhorar as práticas educativas”.

Foi difícil de entrevistar a professora, não por sua indisponibilidade, mas por sua timidez. Ao ser consultada sobre a possibilidade de abrir a sala para observações, não negou

taxativamente, mas mostrou que isso a perturbaria. Falou sempre muito pouco, em alguns momentos solicitou para responder ou comentar as inquirições da pesquisa por escrito, porque se sentia mais à vontade. Somente no final do ano de 2004, segundo ano da pesquisa na escola, é que a professora se mostrou mais falante. É importante ressaltar que esse é o comportamento típico da professora, não só quando se tratava de conversas da pesquisa.

A professora Camila estudou inglês porque gosta da língua e se sente satisfeita com a escolha. Justifica a necessidade do ensino dessa língua pelo processo de globalização por que passa o mundo, o que faz com que chegue o inglês a todos os lugares. Acha que alguns alunos da Escola E são desinteressados e é preciso que o professor se esforce bastante para motivá-los. Na outra escola onde trabalha, no meio rural, “os alunos participam bem mais ... têm todo o material em dia”. Solicitada a emitir opinião sobre a razão da diferença, disse ter constatado que “lá ...as famílias são bem formadas e acompanham os filhos diariamente”, o que poderia representar um fator importante.

Disse que se sente um pouco limitada para preparar aulas porque não tem material, não tem acesso a material de ensino variado, com sugestões de atividades atrativas para os alunos, “eu até queria trazer música para eles ... mas não sei o que fazer para trabalhar e trazer só pra ouvir e cantar eu não quero”. A professora Camila é tímida, mas entusiasta e esforçada:tem vontade de fazer seus alunos gostarem de inglês como ela mesma gosta.

Expressou a necessidade de que a formação permanente inclua cursos de conversação para desenvolver as quatro habilidades, já que a formação universitária é deficiente nesse sentido, sobretudo na “parte oral...de pronúncia”; “a gente perdia muito tempo...muito tempo...durante as aulas”. Na sua opinião, alguns professores poderiam ter aproveitado melhor o tempo para praticar um ensino mais consistente. Segundo ela, “a língua já é uma novidade por ser diferente então tudo o que trazer para a aula é novo”, o que considera muito positivo na profissão, da mesma forma que a possibilidade de lançar mão de metodologias variadas, embora pessoalmente, ainda não saiba bem como ter acesso as mesmas.

Não teve nenhuma experiência marcante com relação à avaliação. Manifestou medo de alguma antiga professora, mas não lembrou de nenhum fato negativo significativo que tenha acontecido em sua época de aluna.

A professora Camila, embora não tenha se negado a disponibilizar suas provas, demonstrou certa reserva e, através dos alunos, é que foi conseguido o maior número de provas.

### 4.3. Professora Lya

A professora Lya graduou-se em Letras na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, hoje UNIFRA, instituição particular, de Santa Maria, no ano de 1987. Fez pós-graduação em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Amparo, São Paulo, em 2002.

A professora morou fora do Rio Grande do Sul, mas nunca viajou para um país de língua inglesa. Leciona há 15 anos e já atuou em outras cidades do RS. Voltou para o município M, sua cidade natal, em 2003. Desde junho desse ano atua somente na escola E. Faz cursos para cumprir exigência do plano de carreira, nem sempre na sua área de atuação.

Considera que teve uma formação deficiente quanto a aspectos metodológicos e, embora não considere ter grandes problemas lingüísticos, não se sente capaz de manter uma conversação em inglês.

eu converso com a professora do meu filho só o básico...outro dia ela começou a conversar e conversar comigo e eu disse peraí...eu não tenho a mesma prática que tu em conversar em inglês...calma...tu tens prática – ela dá aula de conversação - a minha aula não é de conversação... minha aula é de sala de aula.

A mais falante das professoras não economizou exemplos e relatos para ilustrar o que queria dizer. Foram várias as entrevistas porque sempre havia algo mais que poderia ser dito e a disponibilidade da professora Lya foi sempre incondicional. Foi das quatro a única que, quando solicitada, imediatamente se dispôs a abrir sua sala de aula para observações. No entanto, foi extremamente difícil conseguir provas e testes da professora. Nem ela cedeu quando solicitada, nem os alunos, uma vez que ela recolhe as provas para voltar a devolver só no fim do ano, quando “eles fazem faxina e jogam tudo fora”. Somente no terceiro trimestre de 2004, é que a professora forneceu alguns exemplares de suas provas.

Sobre sua experiência escolar como aluna, diz ter sido boa aluna sempre. Lembra de uma professora de inglês do ensino fundamental que era ótima. Na universidade, teve um bom ensino, tinha laboratório de línguas e professoras que só falavam em inglês, mas, como as demais colegas, acha que frequentar cursos livres de inglês e ter vivido no exterior são os meios de conseguir fluência na língua.

A professora Lya relatou que a avaliação era um problema para ela. Chegava a passar mal fisicamente em consequência do estresse causado pelas provas, embora fosse muito estudiosa e responsável. Talvez sua experiência justifique ter afirmado em algum momento que a avaliação não é necessária.

Gosta de ser reconhecida pelos alunos como brincalhona, alegre e, ao mesmo tempo, exigente. É uma pessoa bastante rigorosa consigo mesma.

Opina que ser professor é uma vocação e chega até a radicalizar dizendo que “o profissional do magistério não deveria ter família...de modo que ele possa se dedicar totalmente a sua arte”. Coerente com essa opinião, diz que o papel da universidade é

transmitir cultura... informação... porque não se aprende a prática na faculdade...nós aprendemos a teoria... nós aprendemos a prática quando nos enfrentamos com o aluno e temos que rebolar lá dentro da sala de aula para conseguir ser professor.

Para ser professora, “tu tens que ter aquele gosto que vem contigo”. Manifesta descontentamento na forma como a universidade prepara para enfrentar o mundo do trabalho, em sua opinião, com excessivo otimismo e pouco realismo: “tu saís da faculdade com um sonho do tamanho do mundo e quando caís no mundo ...”

Essa decepção se estende a cursos de atualização e mesmo a autores que lê, acha que o vínculo entre a teoria apresentada e a prática que vive é muito tênue. “a gente até lê, ... aí tu caís de novo na tua realidade e aí tu dizes peraí...vamos colocar os pés no chão e vamos andar de novo”.

4.4.

#### **Professora Raquel**

A professora Raquel também graduou-se em Letras, em 1985, na Universidade Federal de Santa Maria. Não fez qualquer tipo de curso de pós-graduação. Nunca saiu do país e também nunca frequentou curso de línguas. Assiste a eventos e algumas palestras para efeitos de exigência do plano de carreira estadual e procura transferir para sua prática o que ouve dos palestrantes.

Embora não tenha mostrado qualquer objeção a ser entrevistada, em alguns momentos parecia pouco à vontade, principalmente ao tratar do tema avaliação. Como era muito boa aluna, lembra que nos dias de prova, na escola, os professores a deslocavam de seu lugar para

evitar que os demais alunos “colassem”. Na Universidade, temia a avaliação de alguns professores e lembrou que o pior tipo era a avaliação com consulta.

Não disse que não permitiria ter suas aulas observadas, mas deixou saber que isso seria motivo de grande desconforto. Quanto às provas, no entanto, não mostrou qualquer inconveniente em disponibilizar várias delas, em diferentes momentos.

Opina que saber inglês pode vir a ser importante para o futuro dos alunos. Nesse sentido, é bastante auto-confiante e gosta de ter seu trabalho reconhecido. Acha que a avaliação é um momento delicado, mas não teve problemas na escola porque era muito boa aluna. Na universidade, embora seu desempenho não tenha sido de destaque como na escola, continuou sendo uma boa aluna.

Gosta de ser reconhecida como compreensiva e destaca ser sempre homenageada pelos alunos das oitavas séries. A professora Raquel é também falante, mas pondera cada resposta, cada comentário a perguntas lançadas. A professora tem uma linguagem cuidada, ao ler seu perfil manifestou satisfação por ter visto reconhecido seu esforço para falar corretamente o português.

Orgulha-se do próprio trabalho, considera-se boa professora, que cumpre com o que um professor deve fazer: dar dicas, ensinar ao aluno tudo o que pode ser ensinado. É generosa e às vezes condescendente com os alunos. Não gosta que guardem uma “imagem negativa da professora Raquel”, no entanto, toma decisões que considera justas mesmo que prejudiquem os alunos: “às vezes eu faço prova com consulta e aqueles que não trouxeram o caderno eu digo ...ah mas hoje não era dia de aula de inglês? ... então... quem não trouxe ... fica sem consultar.”

Mostra preocupação com a formação global do aluno, na medida em que conversa com eles em sala sobre diversos temas, “dependendo da turma e do dia...tenho que conversar sobre higiene... digo oh... pessoal... tem que tomar banho... manter-se limpinho... porque tem alguns deles que não dá pra chegar perto”.

Pensa em alguns tipos de atividades que deve incluir sempre, como as questões de múltipla escolha, para preparar os alunos para a vida, pois enfrentarão concursos, como o vestibular para os que continuarão os estudos, ou para os que não vão continuar a estudar, mas enfrentarão algum concurso para emprego.

Neste capítulo, foram apresentadas informações que situam o leitor na realidade escolar na qual foi desenvolvida a pesquisa, ressaltando que a Escola E não se destaca da realidade da



maioria das escolas de ensino fundamental da 8ª Região Educacional do Estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se também apresentar um perfil das professoras envolvidas no trabalho, com o intuito de proporcionar melhor compreensão de posicionamentos e atitudes.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para desenvolver o presente estudo é o foco deste capítulo. A apresentação inicia com uma breve retrospectiva do percurso do trabalho. Seguem-se os objetivos, as perguntas de pesquisa e o delineamento definido para o trabalho. Na seqüência são apresentados os dados e, finalmente, os procedimentos de análise a que foram submetidos.

#### **3.1. Histórico da Pesquisa**

O projeto inicial desta pesquisa previa um estudo predominantemente quantitativo com o objetivo de descrever comparativamente provas para avaliação da aprendizagem elaboradas por professores de língua estrangeira, português, história e geografia, das 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, envolvendo um número significativo de escolas da 8ª. Região Educacional do Rio Grande do Sul, com sede em Santa Maria.

Com esse objetivo, o estudo piloto teve lugar em duas escolas - A e E - do município M, da mesma região geo-educacional de Santa Maria, no primeiro semestre de 2003. No estudo-piloto foram entrevistadas nove professores das quatro disciplinas e foram coletadas 18 provas no total. As professoras de língua inglesa disponibilizaram o menor número de provas. As quatro provas de inglês recebidas, como as demais, estavam mimeografadas e manuscritas. Duas provas, de séries diferentes, tinham o mesmo conteúdo e questões muito semelhantes.

Essas observações, a abertura das equipes diretivas das escolas para a ampliação e aprofundamento do estudo com seus professores e o interesse dos próprios professores de inglês pela pesquisa levaram a uma redefinição dos objetivos e da metodologia iniciais. Para a decisão de alteração no desenho da pesquisa, pesou a sugestão da banca de qualificação de que

o trabalho se desenvolvesse como um estudo de caso, com as professoras de língua estrangeira, nas mesmas escolas já contatadas.

Quando do retorno às escolas para desenvolver a pesquisa propriamente dita, em setembro de 2003, a escola A passava por mudanças em consequência de problemas internos e uma das duas professoras de inglês estava em ritmo de aposentadoria. As professoras de espanhol optaram por não participar por falta de tempo. A situação nessa escola determinou sua exclusão da pesquisa, ficando o trabalho restrito à língua inglesa em uma instituição estadual de ensino fundamental completo, a Escola E.

Em consequência dessas alterações, os objetivos e o delineamento da pesquisa foram revistos.

### **3.2. Objetivos**

Os objetivos que nortearam este trabalho de pesquisa foram descrever e analisar as provas elaboradas por professores e buscar justificativas para os procedimentos de elaboração apresentados para avaliar o ensino-aprendizagem na escola E.

### **3.3. Perguntas de Pesquisa**

Com base nos objetivos, foram levantadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como são as provas que o professor elabora para avaliar seus alunos quanto a conteúdos avaliados, técnicas utilizadas e qualidades de confiabilidade, validade e efeito retroativo?
- Que abordagens de avaliação estão subjacentes a essas provas?
- Por que o professor elabora esse padrão de provas?

### **3.4. Delineamento da Pesquisa**

Para responder a essas questões e atingir o objetivo proposto, foi delineado um estudo de caso misto (quantitativo e qualitativo), de acordo com Yin (2003:9), para quem essa metodologia é a estratégia ideal para pesquisas em que questões de “como” ou “por que” são levantadas acerca de acontecimentos atuais, sobre os quais o pesquisador tem pouco ou

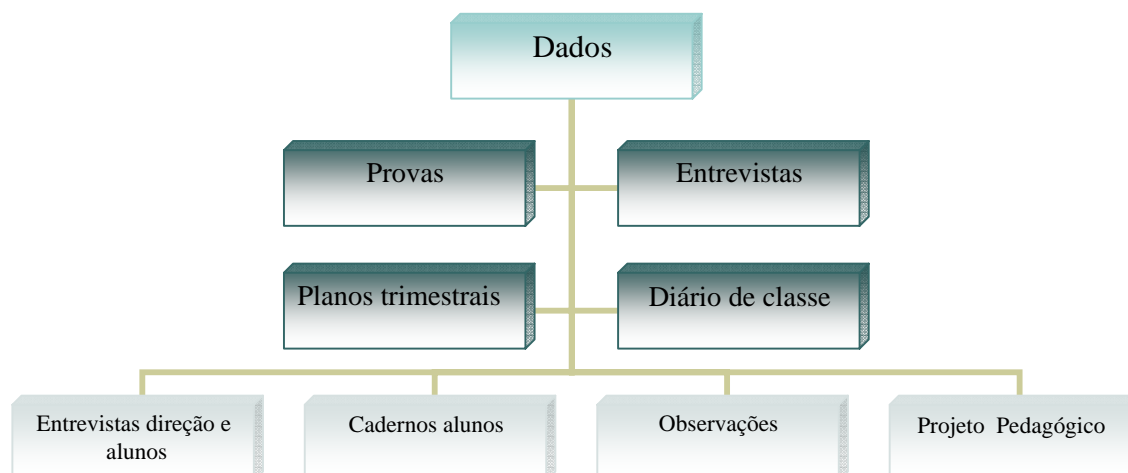
nenhum controle”. Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto", o que significa que a análise é feita em função de características da situação e dos participantes no momento da pesquisa.

Nesta pesquisa, a opção foi por um estudo explanatório (Yin, 2003:6). A escola E, onde se desenvolveu a pesquisa, conta com quatro professoras de inglês que foram consideradas individualmente, cada uma caracterizando um caso, de modo que a pesquisa, de fato, constitui um estudo de caso múltiplo. Essa estrutura de estudo com múltiplos casos facilita a identificação da informação relevante sobre cada indivíduo participante e reduz a tentação de abranger “tudo”, o que não é possível (Yin, 2003). Os resultados de cada caso são apresentados em anexo (Apêndice 1), e os do grupo, no corpo do trabalho, constituem o capítulo cinco, fazendo-se referência específica aos casos, quando pertinente.

### **3.5. Os Dados**

O uso de mais de uma fonte de dados é interessante porque permite ao investigador abordar mais amplamente aspectos relevantes para a discussão dos resultados. Esse recurso é importante, também, para triangular os dados, o que dá maior fidedignidade aos resultados (Yin, 2003).

Constituem dados desta pesquisa provas elaboradas pelas professoras de inglês da Escola E, entrevistas semi-estruturadas com cada uma delas, diários de classe e os planos trimestrais de ensino, as ferramentas principais para a triangulação dos dados. Dados adicionais também contribuíram para a análise desenvolvida: entrevistas individuais com a equipe diretiva e em grupo com alunos, cadernos de alunos: o Projeto Pedagógico da Escola E e observações feitas durante o período da pesquisa. A Figura 1 apresenta os dados coletados para este trabalho.



**Figura 1**– Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas com as professoras, com os alunos e a equipe diretiva e as observações foram os dados triangulados para traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa. As provas e as entrevistas foram trianguladas com os diários de classe e as entrevistas, com os alunos para descrever as provas e buscar as teorias que orientam as professoras, isto é, para responder as duas primeiras perguntas da pesquisa: *como são as provas que os professores elaboram?* e *que teorias orientam essa elaboração?* Para responder à terceira pergunta de pesquisa, *por que o professor elabora esse padrão de provas?*, as entrevistas foram os dados mais importantes, tendo sido confrontadas com as demais informações para a discussão dos resultados.

Numa pesquisa de tipo qualitativo, a análise dos dados é realizada de forma contínua, durante o seu processo de coleta e não somente após a sua conclusão. Por essa razão, a análise dos dados e o próprio relatório de pesquisa já estavam em processo adiantado de realização no ano de 2004 e ainda eram feitas visitas à escola. Eventuais cuidados com problemas originados por coleta de dados realizadas por diversos pesquisadores foram desconsiderados neste trabalho, uma vez que todos os dados foram coletados pela autora do trabalho.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa são apresentados a seguir; na seqüência, são apresentados os procedimentos de análise.

### 3.5.1. As provas

As provas que constituem os dados desta pesquisa foram elaboradas pelas quatro professoras de inglês da Escola E para as turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, para o ano de 2004. Foram analisadas 10 provas de cada professora, o que significa mais de 50% das provas elaboradas para cada turma, por cada uma das professoras, durante o ano de 2004.

A seleção dessas provas obedeceu ao seguinte critério: a) que as provas tivessem sido elaboradas pelas próprias professoras, isto é, que não fossem planejadas por outros; b) que, de cada prova selecionada, estivessem disponíveis exemplares resolvidos e corrigidos pela professora, para esclarecer sobre o planejamento e objetivos que não pudessem ser detectados pela prova proposta, nem suficientemente esclarecidos nas entrevistas e c) que, pelo menos, duas dessas provas tivessem sido comentadas pela professora durante as entrevistas, para validar o procedimento de análise.

### **3.5.2. As entrevistas**

As entrevistas foram realizadas depois de uma revisão inicial da literatura e sempre tendo presente o objetivo da pesquisa, que determinou seu esquema (Apêndice 2), considerando as contribuições de Richards e Lockhart (1994) sobre a coleta de informações sobre as crenças, especialmente de professores, e de Lüdke e Mediano (1997) que desenvolveram estudo sociológico sobre avaliação no ensino fundamental. A orientação para a realização das entrevistas seguiu o que apresentam Lüdke e André (1986), isto é, esse método de coleta de dados foi utilizado individualmente com os professores e em grupos com os alunos, de acordo com a divisão em turmas já definida pela escola. Todas, no entanto, desenvolveram-se como entrevistas semi-estruturadas, na medida em que as perguntas lançadas objetivavam provocar e conduzir a manifestação dos participantes para os temas de interesse para a pesquisa. Muitas vezes outros temas relacionados, também pertinentes, surgiram como resultado da interação.

Todas as entrevistas tiveram lugar na escola E, em horários acordados previamente. As realizadas com os professores foram gravadas e transcritas logo em seguida, sendo acrescentadas de comentários sobre aspectos não verbais pertinentes. As gravações foram feitas com o consentimento das professoras e perfizeram um total de 17 fitas cassete de 60 minutos, o que significa uma média de 4 horas de entrevista com cada professora.

As entrevistas com os alunos tiveram a duração aproximada de 45 minutos a 1 hora cada uma, e os registros sobre os comentários foram feitos imediatamente após a conversa com cada turma. As entrevistas enfocaram relação com a professora, descrição de aulas, atitudes com relação à avaliação e ao ensino, sentimentos com relação à avaliação.

As entrevistas com a equipe diretiva realizaram-se na medida em que se fazia necessário esclarecer ou aprofundar algum aspecto referente ao trabalho. Em nenhum momento, foi necessário agendá-las, todas as professoras da direção mostraram-se sempre receptivas.

As transcrições das entrevistas foram feitas de acordo com as normas para transcrição de Castilho e Pretti reproduzidas por Koch (1992:73) e adaptadas para este trabalho conforme apresentadas no Quadro 6.

<i>Ocorrências</i>	<i>Sinais</i>	<i>Exemplificação</i>
Incompreensão de palavras	( )	eu acho bobagem ... não tem ( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	quando eu comecei ... achei que dava certo e (agora to achando que não)
Entoação enfática	Maiúsculas	é aquilo que você APRENDE E APREENDE ... guarda contigo ...
Silabação	-	eu determinei ... de-ter-mi-nei ... que os dias fossem escritos ...
Interrogação	?	qualidades de um bom professor?
Exclamação	!	perguntar para alguém que gosta é difícil!
Pausas	...	... tu trabalhas com cultura ... informação ...
Comentários descritivos da transcritora	((comentário))	((risos))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição	— —	hoje ... por exemplo que eu fiz – aquela prova que eu fiz pensar – eles foram a maioria mal ...
Supressão de trechos	[...]	

**Quadro 6** – Normas para transcrição das entrevistas. (Adaptado de Koch, 1992:73.)

### 3.5.3. Observações, Cadernos dos alunos e Documentos da escola

No período de contato com a escola, desde agosto de 2003 a novembro de 2004, 24 visitas, com duração média de seis horas, foram feitas com o intuito de coletar dados e observar o andamento da escola, as professoras e os alunos. As observações eram anotadas imediatamente após a visita, como forma de não perder ou alterar informações por lapsos de memória.

Os cadernos dos alunos foram observados para verificar, através da tendência do ensino praticado, as orientações teóricas das professoras. Constatou-se também a qualidade do material de que dispõem os alunos para estudo (correção, completude, quantidade de exercícios realizados, etc), uma vez que a quase totalidade dos alunos não dispõe de livro algum para estudar em casa.

O Projeto Pedagógico da escola foi consultado com o objetivo de obter informações sobre a orientação da instituição quanto à avaliação. Os diários de classe para determinar os construtos avaliados, verificar, através dos registros de conteúdo, as orientações teóricas do professor e os índices de aprovação dos alunos por professor.

### **3.6. Procedimentos de análise dos dados**

#### **3.6.1. Análise das provas**

Para a análise das provas, procedeu-se, em primeiro lugar, a formação de quatro grupos de acordo com cada professora elaboradora. O primeiro grupo, das provas de 1 a 10, corresponde às da professora Verônica; o segundo grupo, das provas de 11 a 20, à professora Raquel; o terceiro grupo, das provas de 21 a 30, à professora Camila e o quarto e último grupo, à professora Lya. As provas foram numeradas de acordo com essa classificação. Cada questão foi também identificada em seqüência de acordo com a numeração das provas. Assim, a prova 01 tem 4 questões: questões de número 01, 02, 03 e 04; a prova de número 02 tem duas questões: questões de número 05 e 06, e assim sucessivamente até a prova de número 40 e a questão de número 128.

As análises de conteúdo, das técnicas e das qualidades obedeceram a procedimentos específicos, apresentados separadamente a seguir.

##### **3.6.1.1. Análise quanto ao Conteúdo.**

O conteúdo<sup>6</sup> foi determinado a partir das próprias provas, isto é, as questões foram classificadas de acordo com o objetivo de cada uma e nomeadas como questões de

---

<sup>6</sup> O termo conteúdo é utilizado em sentido abrangente, que inclui aspectos gramaticais e as habilidades lingüísticas, conforme Genesee e Upshur (1998).



vocabulário; de gramática: morfologia, sintaxe, fonologia/grafia; e de habilidades: de ler e escrever. Algumas questões foram classificadas como mistas por testarem ao mesmo tempo, mais de um conhecimento ou uma habilidade, simultânea ou sucessivamente. Questões de vocabulário objetivam avaliar o conhecimento de vocabulário do aluno; as de gramática podem referir-se à morfologia, à sintaxe e à fonologia/grafia; as questões mistas avaliam gramática e vocabulário na mesma questão; as de habilidades envolvem o uso.

**Exemplo 1 - (Q. 01, P. 01<sup>7</sup>)**

Complete as frases usando os verbos adequados do quadro abaixo no Present Continuous<sup>8</sup>.

TO BUY – TO TAKE – TO PLAY – TO GO – TO READ – TO STUDY – TO TALK

1. Mr Ford ..... with Mrs Anderson.
2. You and Susan ..... home now.
3. I ..... ball at the beach now.
4. That girl ..... a sandwich now.
5. Those boys ..... pictures of Jack.
6. They ..... the newspaper now.
7. John ..... geography now.

A questão no Exemplo 1 foi classificada como questão mista de vocabulário e gramática porque visa avaliar se o aluno “entende o vocabulário” para saber que verbo deve preencher cada espaço e se o aluno sabe formar o tempo solicitado. Assim, a questão abrange dois níveis: vocabulário e morfologia, simultaneamente.

Já o exemplo 2 traz um caso de questão mista sucessiva, isto é, o aluno deve primeiro elaborar frases com *Let's* para, em um passo posterior, fazer a tradução de suas frases.

**Exemplo 2 - (Q. 30, P. 11)**

Faça sugestões usando a expressão *Let's* e traduza:

1. to turn right. ....
2. to sing in class .....
3. to stand up .....

As categorias encontradas são compostas de questões de vocabulário, gramática (morfologia, sintaxe, fonologia/grafia), leitura, escrita e mistas. O quadro 7 contém uma descrição e exemplos de cada uma das categorias.

<sup>7</sup> Nos exemplos, as questões são indicadas por Q e as Provas por P.

<sup>8</sup> As questões transcritas não sofreram alteração.

Categorias	Descrição	Exemplos
1. Vocabulário	Questões referentes ao significado de palavras isoladas ou expressões.	Relacione as colunas: (Ligue) <i>tall</i> caro <i>small, short</i> feio <i>beautiful</i> alto (Q119, P34)
2. Morfologia	Questões que envolvam aspectos morfológicos das palavras.	Complete com <i>there is</i> ou <i>there are</i> : a) ..... a ball under the table. b) ..... two sofas in the living room. c) ..... a beautiful girl in your car. (Q88, P23)
3. Sintaxe	Questões referentes a aspectos sintáticos	Dê as ordens. 1. Mary isn't drinking her wine. .... 2. George is making a cake. .... (Q19, P08)
4. Habilidade de leitura	Questões que requeiram compreensão de leitura	True or False: ( ) Santa Claus is famous only in some parts of the world. ( ) There are different names for Santa Claus. ( ) Father Noel brings presents but Santa Claus doesn't. (Q102, P27)
5. Habilidade de escrita	Questões que exijam que o aluno produza orientado ou livremente	Neste espaço você vai escrever quatro frases que não aparecem na avaliação. (Q37, P12)
6. Mistas	Questões que envolvam itens sobre diferentes conteúdos ou habilidades.	Escolha a alternativa correta: 1. .... do you go to school? BY BUS. a. What time      b. what c. when            d. how 2. John ..... English twice a week. a. studies          b. study c. to study        d. studying 3. Where do you live? a. in Santa Maria    b. On foot. c. At 8 o'clock      d. in the morning. (Q52, P15)

**Quadro 7** – Classificação das questões em categorias.

### 3.6.1.2. Análise quanto às Técnicas.

As questões quanto às técnicas utilizadas foram classificadas em três grupos: questões de resposta fechada (RF), questões de respostas limitada (RL) e questões de resposta aberta (RA), de acordo com a proposta de Genesee e Upshur (1999).

Foram encontradas 12 técnicas diferentes: Múltipla Escolha (ME), Verdadeiro ou Falso, Associação, Edição, Transformação, Lacuna, Tradução, Versão, Ordenação, Escreva, Resposta e Ditado. O Quadro 8 apresenta a classificação, com exemplos retirados das provas analisadas.

Técnica		Exemplo
Resposta Fechada	1. ME	Escolha a alternativa correta: 2. .... do you go to school? BY BUS. a. What time b. what c. when d. how 2. John ..... English twice a week. a. studies b. study c. to study d. studying 3. Where do you live? a.in Santa Maria b.On foot. c.At 8 o'clock d.in the morning. (Q52, P15)
	2. V/F	True or False: ( ) Santa Claus is famous only in some parts of the world. ( ) There are different names for Santa Claus. ( ) Father Noel brings presents but Santa Claus doesn't. (Q102 , P27)
	3. Associação	Relacione as colunas: (Ligue) <i>tall</i> caro <i>small, short</i> feio <i>beautiful</i> alto (Q119 , P34)
Resposta Limitada	4. Lacuna	Complete com o verbo "to be": a). Mary ..... a student. b). Betty and Lucy ..... good friends. c). The cat ..... black. (Q93 , P24)
	5. Ordenação	Coloque em ordem a frase interrogativa. 11 - are – singing – the birds - ?- ..... (Q11 , P05)
	6. Ditado	Ditado: a. head - b. nose c. mouth d. eyes (Q94, P24)
	7. Transformação	Passe para a forma negativa: 1. John plays tennis very well. 2. Peter and Bob speak French. 3. I sing very well. (Q64, P17)
	8. Tradução	Traduza: 1. On foot - ..... 2. My father works in a snack bar- .....

		(Q73, P18)
9. Versão	Write in English: cão - leão - dragão - uva - manga - batata - trigo - soja - cavalo -	(Q120 , P34)
10. Edição	Corrija, se necessário, os verbos das frases. 1. We likes ice-cream. 2. she eats very well. 3. They watches TV every day.	(Q27 , P10)
11. Escreva	Escreva o que se pede em Inglês e Português: a). three animals ..... b). four fruit: ..... c). four colors: .....	(Q109 , P.28)
12. Responda	Responda às questões em Inglês: 1. When were you born? 2. Where were you born? 3. What are you doing? 4. What is Paul eating?	(Q44, P14)

**Quadro 8** – Técnicas utilizadas nas questões das provas analisadas.

Os resultados de cada parâmetro, análise do conteúdo e das técnicas, foram situados isoladamente e, posteriormente, procedeu-se o cruzamento desses dados, com o objetivo de verificar a frequência de relações entre conteúdo e técnica.

### **3.6.1.3. Análise quanto às qualidades da prova: Confiabilidade, Validade e Efeito Retroativo.**

A análise de *confiabilidade* limitou-se a verificar a confiabilidade do instrumento, tendo sendo ignorada a confiabilidade de fatores aleatórios e de correção; quer dizer, foram desconsideradas as condições ambientais durante a aplicação das provas, bem como critérios de correção. As provas foram analisadas quanto à apresentação geral/impressão no papel, clareza das instruções e familiaridade com o tipo de provas/questões, técnicas escolhidas, número de itens/questão/habilidade a avaliar. O resultado foi expresso em grau alto, médio ou baixo para cada um dos quatro parâmetros propostos e, posteriormente, para a qualidade confiabilidade como um todo. Um alto grau de confiabilidade significa avaliação positiva de

cada um dos parâmetros ou de avaliação positiva da maioria dos parâmetros quando se tratar da análise da qualidade em sua totalidade. O grau médio significa que o aspecto avaliado apresenta problemas que não comprometem completamente a confiabilidade da questão/prova, e um baixo grau de confiabilidade indica deficiências na estrutura da questão que comprometem significativamente sua confiabilidade, ou seja, mais de dois parâmetros, individualmente, com baixo grau de confiabilidade.

A análise da validade divide-se em duas partes: validade de conteúdo e validade de construto. Para verificar a validade de conteúdo, para cada turma de cada professor, foi criada uma tabela com três colunas: na coluna da esquerda, foram inseridas as datas de aulas e provas; na segunda coluna, foram transcritos os conteúdos desenvolvidos em aula e, na última coluna, foram registrados os conteúdos das provas, nas datas em que estas foram realizadas. Assim, para cada prova, foi determinado um grau de validade pela confrontação dos conteúdos incluídos nas provas e desenvolvidos em aula. Da mesma forma que para a confiabilidade, os resultados expressos em graus, variaram entre baixo, médio e alto. Os resultados foram então agrupados por professora para então ser feita a análise do conjunto das 40 provas.

Para a análise da validade de construto, à semelhança da análise da validade de conteúdo, foi construída uma tabela com três colunas: na primeira coluna, aparece o construto proposto em cada questão, na última coluna a ordem das questões das provas e, na coluna do meio, o registro da relação entre as informações nas duas colunas. Para a equivalência da exigência na questão com o construto proposto, foi utilizado o símbolo de igual (=); para os casos em que a exigência da questão era maior que o construto proposto, o símbolo utilizado foi o símbolo matemático de menor (<). A determinação do grau de validade de construto representa o percentual de correspondência (de coincidência) entre construto proposto e exigência da questão: até 33%, baixo grau de validade; de 33 a 66 % médio e acima de 66% alto grau de validade.

A tabela construída para a análise da validade de conteúdo foi utilizada também para a análise do efeito retroativo. Pelo contraste entre conteúdo desenvolvido em aula e conteúdo avaliado na prova, foi possível identificar conteúdos que constam da lista na primeira coluna – conteúdos desenvolvidos em aula – e (não) constam na última coluna – conteúdos avaliados em provas. No caso de haver coincidência de conteúdo nas duas colunas, o efeito retroativo é positivo; no caso de provas que não incluem todo o conteúdo desenvolvido em aula, o efeito retroativo é negativo.

### 3.6.2. Análise das entrevistas

A análise das entrevistas teve início com a delimitação de categorias temáticas. Foram determinadas, a priori, a partir da bibliografia consultada, as seguintes categorias: concepção de avaliação; concepção de instrumento de avaliação; teoria de aprendizagem de línguas. Esse procedimento de consulta à bibliografia e definição (a priori) de aspectos a serem estudados é fundamental na determinação do desenvolvimento de um estudo de caso, é dessa forma que, segundo Yin (2003), os contatos com o campo de estudo serão mais relevantes. Ao longo do trabalho, no entanto, as categorias foram sofrendo modificações para serem finalmente definidas em: o professor, o aluno, importância da disciplina e avaliação. As categorias foram definidas a partir da leitura e releitura das entrevistas, tendo sido consideradas não só as informações explícitas, mas também os significados implícitos veiculados pelas mensagens.

A partir das categorias, procedeu-se a análise propriamente dita, para estabelecer significados tanto para o "conteúdo manifesto quanto para o conteúdo latente do material", isto é, buscou-se relacionar as informações obtidas com o conhecimento já existente sobre o assunto pertinente a este recorte do tema e apresentado na revisão de literatura, considerando-se o contexto de ocorrência e as particularidades do caso (Lüdke e André, 1986).

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa constitui este capítulo. Em primeiro lugar foram apresentados os objetivos e perguntas de pesquisa e o delineamento dado ao trabalho. Na seqüência, foram descritos os dados e análise proposta para responder ao objetivo estabelecido.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, na seção 5.1, referem-se os resultados da análise das provas que têm o objetivo de responder a primeira pergunta: *como são as provas que os professores elaboram quanto ao conteúdo, às técnicas utilizadas, as habilidades testadas e as qualidades da prova?*

Na seção seguinte, seção 5.2, a discussão visa responder a segunda pergunta: *que teorias de avaliação subjazem às provas?*

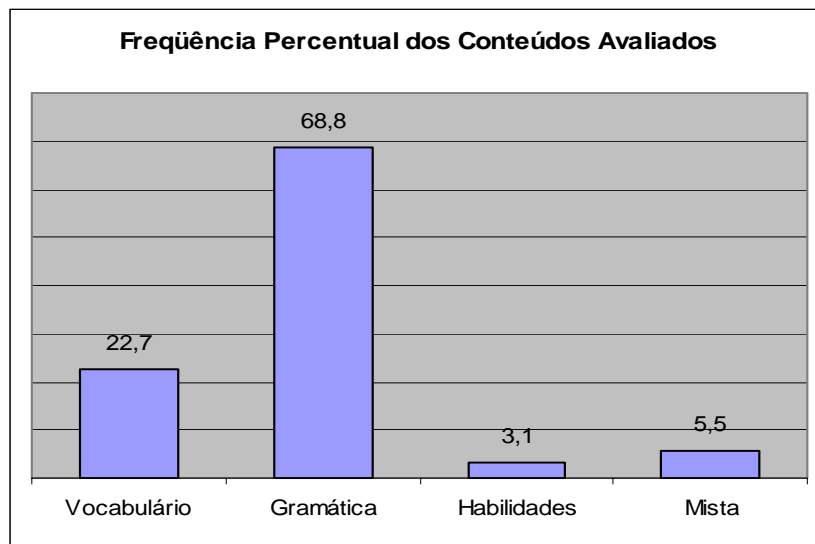
Na terceira e última parte, seção 5.3, discutem-se algumas causas que interferem no fazer docente, que, paralelamente às teorias de avaliação, levam o professor a elaborar o tipo de prova que elabora, respondendo a terceira pergunta: *por que os professores elaboram esse padrão de prova?*

### **4.1. Como são as provas que os professores elaboram quanto ao conteúdo, às técnicas utilizadas e às qualidades da prova?**

A primeira parte da discussão apresenta a classificação das provas quanto ao conteúdo avaliado. As técnicas utilizadas para elaborar as questões constituem o segundo aspecto apresentado e discutido. A terceira parte discorre sobre as qualidades de validade e confiabilidade e efeito retroativo das provas.

#### **4.1.1. Resultados quanto ao conteúdo das provas**

As provas foram objeto de sucessivas leituras visando determinar as categorias dos conteúdos avaliados (Lüdke e André, 1986). Em primeiro lugar, as questões foram classificadas em quatro grupos: vocabulário, gramática, habilidades lingüísticas e questões mistas (Gráfico 1).

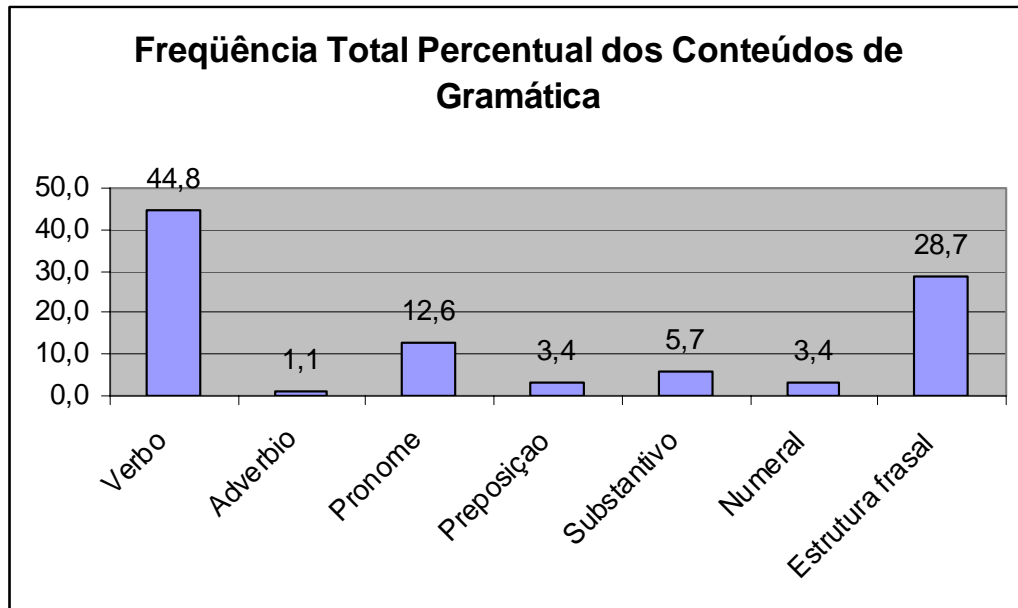


**Gráfico 1** - Total percentual da freqüência dos conteúdos avaliados nas provas analisadas.

A partir do Gráfico 1, pode-se perceber um desequilíbrio na distribuição dos conteúdos avaliados. As questões de gramática constituem a maior parte das provas, com 68,8% do total. As questões de vocabulário, com 22,7%, são a segunda categoria mais freqüente. As questões sobre as habilidades lingüísticas significam apenas 3,1%. As mistas representam 5,5%. Portanto, há relação de desequilíbrio em favor do conteúdo gramatical e baixa incidência de questões visando habilidades lingüísticas.

Analisando-se o grupo de questões de gramática detalhado no Gráfico 2, percebe-se um desequilíbrio também entre os conteúdos gramaticais avaliados: 73,5% das questões de gramática abrangem dois conteúdos apenas: verbo (44,8%) e estrutura frasal (28,7%).





**Gráfico 2**– Frequência percentual dos conteúdos de gramática.

Percebe-se também, a partir do Gráfico 2, que nem todas as categorias gramaticais são testadas; a seleção de apenas algumas classes gramaticais, em especial o verbo, o substantivo e o pronome, pode ter justificativa na medida em que a estrutura frasal trabalhada é a oração simples: S+V+C/A/O<sup>9</sup> (Quirk et al, 1972). Essas três classes são suficientes para formar orações simples, já que o substantivo (5,7%) e pronome (12,6%) são por excelência os formadores do sujeito e, com o verbo, constituem os elementos essenciais da oração simples. As demais classes avaliadas - advérbio (1,1%), preposição (3,4%) e numeral (3,4%) - perfazem apenas 7,9% do total. A partir desses dados, pode-se inferir que a seleção das classes gramaticais a serem estudadas é determinada por questões sintáticas, isto é, pela estrutura sintática em foco e não de forma aleatória.

Voltando aos dados do Gráfico 1, observa-se que as questões de vocabulário constituem a segunda categoria mais avaliada nas provas analisadas (Gráfico 1) e caracterizam-se por apresentar, prioritariamente, palavras ou frases para traduzir ou versar, como no exemplo 3.

<sup>9</sup> S+V+C/A/O, onde S significa Sujeito; V, verbo; C, complemento; A, adjunto adverbial e O, objetos direto ou indireto.

**Exemplo 3 - (Q. 04, P. 01)**

Escreva em Inglês.

Lancheria - .....

Pátio - .....

Cozinha - .....

Domingo - .....

Carta - .....

Vovó - .....

(Q. 85, P. 21)

Escreva em Inglês os dias da semana.

....., ....., ....., ....., ....., ....., .....

(Q. 109, P. 28)

Escreva o que se pede em Inglês e Português.

- a. three animals - .....
- b. four fruit - .....
- c. four colors - .....

(Q. 123, P. 36)

Write in English

alface - .....

urso - .....

beterraba - .....

azul - .....

coelho - .....

livro - .....

preto - .....

sapo - .....

cenoura - .....

figo - .....

melão - .....

laranja - .....

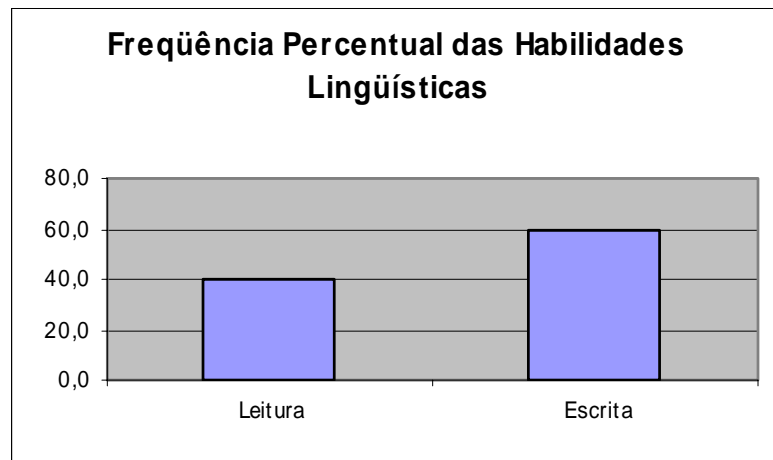
rosa (cor) - .....

janela - .....

jantar - .....

Esse tipo de questão de vocabulário, como expõe Rivers (1975), aproxima-se da Abordagem Tradicional de Avaliação, de acordo com a qual o conhecimento lexical é avaliado através de listas de palavras e trechos de textos para traduzir e principalmente versar.

Dentre as questões de habilidades lingüísticas (Gráfico 3) que perfazem apenas 3,9% das questões analisadas, as de produção escrita constituem 60% do total e as de compreensão escrita 40%, conforme resultados no Gráfico



**Gráfico 3** - Freqüência Percentual das Habilidades Lingüísticas

Dois aspectos podem ser discutidos a partir desse resultado: a inexistência de avaliação das habilidades orais e o predomínio da produção sobre a compreensão escrita. Ambos aspectos podem ser atribuídos às condições de trabalho dos professores. A falta de material disponível para desenvolver as aulas pode ser definitivo para a baixa ocorrência de atividades orais dos objetivos de ensino e, em conseqüência, da avaliação, como ilustra a fala da professora Raquel:

MT - ... quanto a tua condição de trabalho, tens condições de fazer um bom trabalho?

R - Olha, de material não. Nós não temos. Uma porque nossos alunos não têm condições ou a mesma coisa nós, professores. Eu sinto... tem que optar comer ou comprar o material didático. Claro que eu escolho a minha família. Aí eu vou indo assim, pedindo aqui, pedindo ali ... (Raquel)

Os registros nos diários de classe, no entanto, incluem trabalhos orais ainda que em número reduzido; o que permite pensar que outros fatores podem limitar a avaliação da habilidade oral. Uma razão pode ser a priorização da habilidade escrita pelas professoras, expressada por Verônica, ao justificar a suspensão de aulas de conversação: “a parte da fala dava certo, a parte da escrita era uma briga. Eles sabiam falar e não sabiam escrever ... eles têm que saber ler e escrever...”. Outra razão, ainda, pode ser a dificuldade de avaliar a habilidade oral, como afirmam as professoras Raquel e Camila, constatando, que o mais difícil de avaliar em inglês é a pronúncia.

A menor incidência de exercícios de compreensão de leitura poderia ser devido à dificuldade de reprodução de material: “... xerox não tem como usar porque não se pode pedir

dinheiro para os alunos e mesmo que pudesse eles não têm pra dar... se eu dou xerox sou eu que pago ...a gente trabalha com matrizes ...” (Camila)

Algumas falas, no entanto, deixam perceber outras razões, como no caso da professora Lya e da professora Verônica, que não trabalham compreensão de leitura por convicção, por acreditarem que o texto deve ser utilizado para exercitar tradução ou vocabulário.

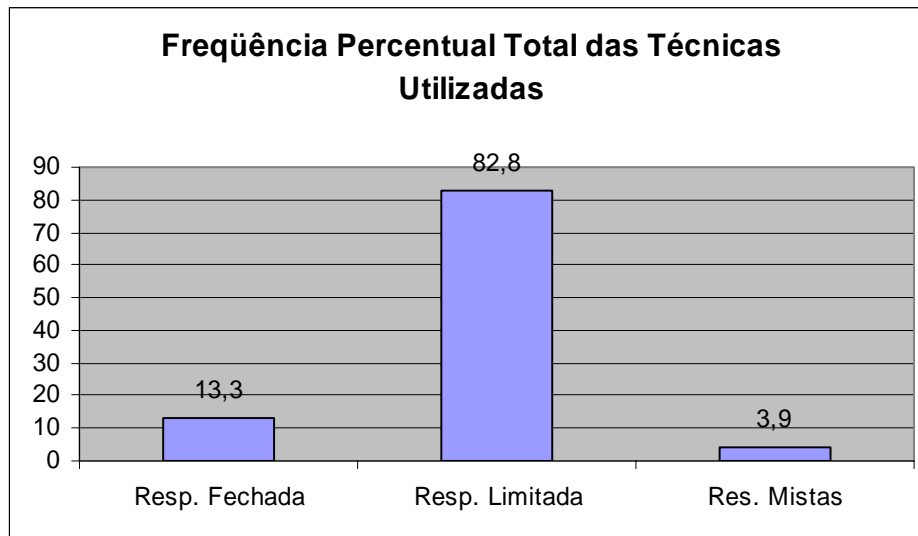
Gosto de trabalhar muito com texto. Texto para ser TRADUZIDO. Não para trabalhar com ... pedir a interpretação do texto. Tudo bem a interpretação, posso até fazer, até faço. (Lya)

O meu objetivo com o texto é para ampliar o vocabulário deles, né? Pra eles terem noção, verem o conteúdo deles dentro do texto. Assim como em português também fazem... (Verônica)

Resumindo as informações quanto aos conteúdos avaliados, o foco das provas concentra-se predominantemente em itens gramaticais das classes que constituem a oração simples, na estrutura da oração simples e no vocabulário. Essa orientação identifica-se com a avaliação praticada nos período pré-científico e psicométrico-estruturalista.

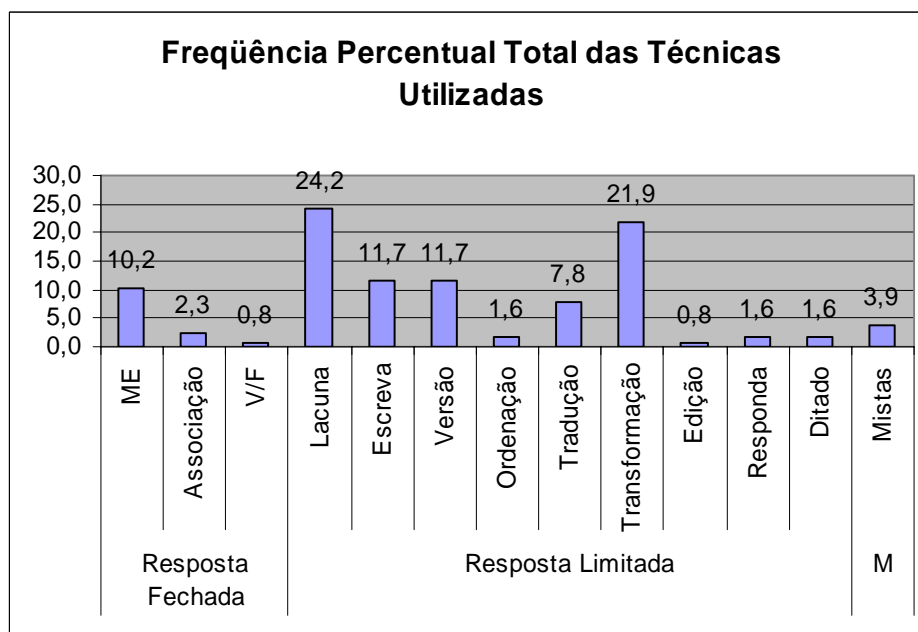
#### **4.1.2. Resultados quanto às Técnicas Utilizadas**

Na seqüência, as provas foram avaliadas pelo tipo de técnica empregada para elaborar as questões. Das 128 questões, 82,8% são de questões de resposta limitada. 13,3% representam as questões de resposta fechada e 3,9% são resposta mistas. O Gráfico 4 apresenta esses resultados.



**Gráfico 4**– Total percentual quanto às técnicas utilizadas pelas professoras.

Os dados no Gráfico 4 mostram que há preferência pelas técnicas de resposta limitada. As técnicas de resposta fechada, no entanto, totalizando 13,3%, representam um índice não desprezível, considerando-se que representam questões que não permitem ao professor detectar a origem dos erros. Esse resultado possui diferenças mais acentuadas que o encontrado por Santos (2002): 69% de Resposta Limitada e 31% de Resposta Fechada.



**Gráfico 5** – Frequência total das técnicas utilizadas nas provas avaliadas.

Dentre as técnicas de Resposta Limitada, as técnicas de Lacuna, Transformação, Versão e Escreva são as mais utilizadas (Gráfico 5).

As técnicas preferidas nas provas analisadas neste estudo são a Lacuna e a Transformação. As questões de Lacuna são utilizadas para testar aspectos gramaticais, focando essencialmente os verbos na forma de *drills*; que, predominantemente, podem ser respondidas sem que haja a compreensão de sentido, como no exemplo 4.

**Exemplo 4 – (Q.25 , P.10 )**

Complete as frases usando os verbos no simple present.

- 1- I ..... breakfast at six thirty in the morning. (to have)
2. They ..... milk every day. (drink).
- 3 – We never ..... to school in the evening. (to go )
- 4 – I always ..... about my daily routine. (to write)
- 5 – We usually ..... many letters from our pen pale. ( to get)

A segunda técnica mais freqüente é a Transformação. Esses exercícios são interessantes para testar estrutura gramatical de acordo com um padrão (*pattern*). Lado (1961:169) recomenda esse tipo de técnica para testar estruturas como as formas negativas e interrogativas.

Exemplos das provas avaliadas mostram o uso de questões de Transformações para verificar apenas a estrutura gramatical simples (S+V+O+C), muitas vezes sem a necessidade de compreensão do sentido para efetuar as transformações, como se observa nos Exemplos 5,6,7 e 8.

**Exemplo 5 – (Q29 , P11 )**

Escreva os verbos a seguir no imperativo afirmativo e negativo:

5. to turn right. ....
6. to sing in class. ....
8. to stand up. ....

**Exemplo 6 - (Q16, P07 )**

Torne as frases abaixo interrogativa:

1. Paul meets me at the club every Sunday. ....
2. I speak English well. ....
3. That girl goes to the beach on Sunday. ....
4. They eat lunch at home. ....
5. Carol studies here. ....

**Exemplo 7 - (Q107, P27 )**

Passe as frases para as terceiras pessoas:

- a. The teachers teach English.

- b. They touch the fruit at the market.
- c. I do my homework.
- d. We play tennis.
- e. They study in the afternoon.

**Exemplo 8–** (Q117, P33 )

Use the Genitive Case:

- 1 – The dog of my borther.
- 2 - The trousers of my sister-in-law.
- 3 – The house of my family.
- 4 – The school of my neighbour.
- 5 – The schoolbag of my friend.

Tanto Baxter (1997:41), como Hughes (1989:143) percebem a técnica de Transformação como integrativa, ideal para avaliar níveis intermediário e avançado. Para esses autores, a técnica de Transformação é indicada para verificar conhecimentos estruturais mais complexos como *reported speech*, *too/enough*, modais, passivas, que requerem alguma compreensão da frase para resolver o exercício. Nas provas analisadas, não ocorre nenhuma dessas estruturas, a técnica de Transformação é utilizada para situações do tipo: alterar frases para as formas negativa e interrogativa, do indicativo para o imperativo, do singular para o plural. A limitação de uso dessa técnica a níveis iniciais é consequência do ensino que, por sua vez, permanece nesse nível pela falta de domínio lingüístico do professor, como expressa a professora Lya:

MT<sup>10</sup> - O que é mais difícil de aprender em inglês? O que é mais importante tu disseste: vocabulário. E o que é mais difícil?

L - A gramática. Quando entra na questão de ... mais ampla: voz passiva, discurso direto e indireto, uso de modais, essa é a parte mais difícil da língua inglesa, a gramática, mas dessa parte secundária... Porque as outras partes da gramática são memorização. Por exemplo, se tu vais fazer um presente contínuo, um presente progressivo, você sabe que tem que usar um sujeito, o verbo *to be* no presente – que a gente aprendeu desde que a gente começou a aprender inglês – mais o verbo no *ing*, que é a nossa formulazinha. Então, é uma questão de memorização. Só que o discurso direto e indireto, a voz passiva tem que pensar BEM mais. ... É a parte que eu acho mais difícil da língua inglesa é a gramática, essa gramática da voz passiva, do discurso direto e indireto e o uso de modais.

Assim, o uso pleno de uma técnica pode ser limitado por deficiência lingüística do professor.

---

<sup>10</sup> As transcrições de diálogos tem as falas identificadas com as iniciais MT para Maria Tereza e C para Camila, L para Lya, R para Raquel e V para Verônica.

A Tradução/Versão, como “quinta habilidade lingüística” (Lado, 1961), é exercício complexo que requer não só domínio lingüístico-comunicativo como um sólido conhecimento cultural de ambas as línguas; já como técnica de avaliação está associada a uma prática tradicional que privilegia o conhecimento lexical e gramatical. É exatamente nesse sentido que essa técnica é utilizada nas provas analisadas.

O grupo de técnicas de RL menos utilizadas inclui Edição (0,8%), Ordenação (1,6%), Resposta (1,6%) e Ditado (1,6%). As questões de Edição, Ordenação e Resposta, embora relativamente fáceis de elaborar, apresentam maior dificuldade de correção, exigem um bom domínio da língua pelo professor para julgar as respostas. São questões que dão margem à produção de um tipo de erro que, mesmo em nível básico, requer explicações sobre relações sintáticas, assunto, possivelmente tomado como mais complexo que as regras morfológicas. O Ditado (1,6%) é uma técnica pouco freqüente em provas porque, de modo geral, constitui trabalhos isolados ao longo dos trimestres, de acordo com registros nos cadernos dos alunos.

Quanto às questões de Resposta Fechada, destaca-se a Múltipla Escolha com 10,2% (Gráfico 5). Uma explicação para essa preferência por ME pode ser porque essas questões são mais fáceis de elaborar para níveis iniciais (Alderson et al., 1998); no entanto, trazem consigo a desvantagem de não permitir precisar se o acerto (ou o erro) foi consequência de tentativa do aluno que não sabia a resposta ou do que dominava o conteúdo, o que dificulta o retorno que o professor deve dar ao seu aluno. Se a maioria acerta, ainda assim o professor não pode afirmar com segurança que pode passar adiante porque houve aprendizagem, uma vez que os acertos podem ser atribuídos ao acaso.

As questões com menor freqüência são de V/F e associação. Essa menor incidência talvez seja porque as questões de V/F são difíceis de redigir para testar itens isolados; já as questões de associação não apresentam muita dificuldade de elaboração, mas demandam tempo para a seleção dos elementos que constituem os conjuntos. As questões de julgamento são pouco exploradas, possivelmente, por parecem fáceis de resolver, uma vez que o aluno deve escolher entre duas respostas apenas. De acordo com Hughes (1989), são questões que dão muita chance ao aluno de acertar sem saber, o que não condiz com o propósito de “fazer eles pensarem” (Verônica).

Assim, quanto ao tipo de técnica utilizada pelas professoras, há o predomínio de técnicas de Resposta Limitada: questões de fácil elaboração e, sobretudo, de fácil correção, que exigem pouco conhecimento lingüístico do professor.



#### 4.1.3. Análise da frequência do conteúdo com relação às técnicas

A análise quanto ao conteúdo x técnica visa verificar a frequência de uso de uma mesma técnica para um conteúdo e, vice-versa, o uso de uma técnica para diferentes conteúdos. A importância de cruzar essas informações é discutida por Alderson et al (1998) e Hughes (1989), que argumentam a favor da diversificação de técnicas, isto é, um mesmo conteúdo deve ser avaliado por mais de uma técnica. Esse procedimento objetiva reduzir a interferência da técnica na testagem do conteúdo, elevando o grau de confiabilidade de um instrumento de avaliação. Esses autores alertam que avaliar um conteúdo através de uma mesma técnica, potencialmente, "mascara" o resultado, na medida em que o aluno pode "estudar" para melhorar seu desempenho na técnica repetida pelo professor, em lugar de estudar o conteúdo. A Tabela 1 representa os resultados dessa relação.

**Tabela 3** – Resultados percentuais relativos às técnicas utilizadas e conteúdos avaliados.

	Vocabu	Verbo	Adverbi	Pronom	Preposi	Substar	Numera	Estrutur	Leitura	Escrita	Mista	Total
ME		3,9		4,7	Preposição						1,6	10,2
Assoc	1,6								0,8			2,3
V/F	0,8								0,8			1,6
Lacuna		18,8		1,6	2,3		0,8					23,4
Escreva	2,3	0,8		0,8			1,6	4,7		1,6		11,7
Versão	7,8			0,8				3,1				11,7
Ordenação			0,8					0,8				1,6
Tradução	7,8											7,8
Transform.		5,5				3,9		10,1			2,3	21,8
Edição		0,8										0,8
Resposta				0,8				0,8				1,6
Ditado	1,6											1,6
Mistas	0,8							1,6			1,6	3,9
	22,7	29,7	0,8	8,7	2,3	3,9	2,3	21,0	1,6	1,6	5,5	100,0

A partir dos dados da Tabela 1, observa-se que Vocabulário e Verbo são testados por seis técnicas diferentes cada um: Lacuna, Associação, Escreva, Versão, Tradução e Ditado. Essa diversificação está de acordo com Genesee e Upshur (1999) e Bachman (1990), que alertam sobre a necessidade de atentar para que a(s) característica(s) da técnica não seja(m) incompatível(eis) com a habilidade a ser avaliada, o que pode ser compensado com a diversificação de técnicas.

Há ênfase, no entanto, nas técnicas de Tradução (7,8%) e Versão (7,8%) para testar Vocabulário, e Lacuna (16,4%) é a técnica utilizada para testar Verbos. Os demais conteúdos com maior frequência, parecem diretamente relacionados a determinadas técnicas: Estrutura Frasal é conteúdo avaliado, sobretudo, por questões de Transformação e os Pronomes: embora relacionados com três técnicas diferentes, apresentam forte ligação com as questões de ME.

A Tradução de palavras ou frases feitas para exercitar Vocabulário, como predomina nas provas, é uma técnica que envolve reconhecimento apenas (Exemplo 9), não exige produção nem permite que o aluno dê uma resposta mais elaborada. Read (2000) lembra que testar vocabulário apenas através da língua materna, tradução ou versão, pode levar o aluno a consolidar a idéia de que há uma correspondência exata entre palavras nas duas línguas

**Exemplo 9 – (Q33, P11)**

Traduza:

1. Let's listen! .....
2. She is cutting the cake. ....
3. Go home. ....

Nesse caso, o professor fornece ao aluno o estímulo (forma em inglês) para que ele resgate na memória o elemento correspondente (forma em português).. Outros tipos de técnicas devem ser também utilizados para que as diferenças possam ser percebidas, no entanto, isso não ocorreu nas provas analisadas, as demais técnicas foram pouco utilizadas.

Escreva (15,6%) é a técnica mais repetida, testa cinco conteúdos diferentes, com relativa uniformidade na distribuição. Essa técnica apresenta vantagens na avaliação de competência lingüística e quando restrita à competência gramatical é de fácil elaboração e correção (Bachman, 1990:84). No caso das provas avaliadas, apenas 10,2% das questões de Escreva não são sobre gramática, o que pode sugerir que essa técnica foi mais explorada pela vantagem da facilidade que apresenta ao professor.

As questões de Múltipla Escolha (14,1%) são utilizadas para testar gramática: pronome e verbo. Possivelmente, isso se explique porque as questões de ME para níveis iniciais são mais fáceis de elaborar. São também mais fáceis de elaborar questões de ME sobre conteúdo gramatical do que sobre questões de compreensão (Alderson et al., 1998). Observa-se que as questões de compreensão de leitura nas provas são em número reduzido e envolvem outras técnicas também de Resposta Limitada – V/F e Associação. Por sua vez, as questões de

Transformação (21,9%) são em maior número e, pela própria natureza da técnica, concentram-se na avaliação de Estrutura Frasal (10,2%).

É necessário destacar, no entanto, que se a desuniformidade na distribuição de técnicas não representa por si só problemas (Genesee e Upshur, 1999; Bachman, 1990), como nas provas analisadas, a avaliação de conteúdos por uma única técnica não caracteriza um procedimento avaliativo adequado porque se o aluno não tem bom desempenho na habilidade que a técnica testa, poderá ser prejudicado (Alderson et al, 1998). Quanto a este aspecto, as provas estudadas não têm boa diversificação na relação conteúdos x técnicas.

No que se refere à ocorrência de erros lingüísticos na elaboração das provas, diferentemente do que encontra Santos (2002), as provas avaliadas não apresentam “erros de língua”. Falando sobre como elaboram as provas, as professoras revelaram que “copiam” dos livros, isto é, as frases (e textos) que devem estar em inglês são transcritas de manuais e (re)agrupadas de acordo com o objetivo da questão que estão construindo. Assim, alguns erros encontrados foram atribuídos a descuido e pressa na hora de redigir as questões nas matrizes (Exemplo 10) ou erros propositais como alternativas em questões de ME (Exemplo 11).

**Exemplo 10** – (P11, Q31)

The house ..... *cleon* last Sunday. (clean)

(P07, Q.63)

Bob ..... *nere* here. (near)  
 ( ) to live ( ) living ( ) lives ( ) live

**Exemplo 11** - (P.02, Q.06)

We usually .....late.

a. *getes* up b. gets up c. get up

(P.05, Q.10)

Liz and I are ..... Football.  
 ( ) playing b. play c. *plaing*

Quanto à relação entre técnicas e conteúdo, as provas não apresentam diversificação uniforme na exploração dos conteúdos por várias técnicas. Os conteúdos explorados pelo maior número de técnicas são justamente os que as professoras atribuem maior importância e que apresentam maior frequência (Tabela 1). Ainda assim, há estreita relação entre Tradução/Versão com Vocabulário, e Lacunas com Verbos. Com isso, percebe-se o objetivo de que o aluno

adquira estruturas sem desenvolver habilidades comunicativas. Quanto às relações entre técnicas e conteúdos, os resultados indicam uma relação que privilegia a objetividade manifestada pela unicidade de resposta para cada questão.

#### **4.1.4. Resultados e análise quanto à qualidade das provas.**

A análise das provas quanto à qualidade constituiu-se do estudo quanto à confiabilidade, à validade e ao efeito retroativo que potencialmente exercem sobre o ensino/aprendizagem. Cada um desses aspectos será apresentado e discutido, em seqüência.

##### **4.1.4.1. Quanto à confiabilidade**

Para a verificação da confiabilidade, o grupo de provas foi avaliado quanto à apresentação, clareza das instruções e familiaridade com o tipo de provas, uniformidade da distribuição das questões por prova e de itens por questão.

##### ***a . Apresentação das provas.***

Das 40 provas analisadas, 92% foram manuscritas e mimeografadas. A justificativa para esse procedimento é que a escola não dispõe de foto-copiadora nem de verba para esse serviço. A Escola dispõe de 4 mimeógrafos e fornece matrizes e papel para as provas. Algumas cópias apresentam reprodução deficiente, não são muito claras, o que dificulta a leitura, prejudicando o aluno na resolução da prova (Bachman, 1990). A limitação de reprodução reduz a possibilidade de incluir material autêntico na forma original na prova (da mesma forma que nos exercícios de aula). As provas são semelhantes quanto ao tipo de reprodução por força das condições de trabalho oferecidas pela escola. Nesse sentido, a professora Camila, a mais recentemente formada, manifestou descontentamento com essa situação: “ah... eu gostaria que tivesse mais condições a escola para poder diversificar a forma como se apresenta as provas ...”.

Também a professora Lya manifestou que a condição de não contar com fotocópias limita seu trabalho, porque não pode apresentar imagens: “eu gostaria de aproveitar aquele material ... mas tem a imagem para ver e aqui você não pode fazer xerox, então tem que adaptar...”. As

outras duas professoras disseram que não tinham seu trabalho limitado por não disporem de outros meios para reprodução de material.

Nas provas maiores, há uma tendência de apresentar primeiro as questões de Resposta Fechadas para, depois, as questões de Resposta Limitada. Essa apresentação está coerente com o que sugerem Lidmann (1975) e Genesee e Upshur (1999), argumentando que respondendo primeiro as questões de Resposta Fechada, o aluno vai “esquentando” para responder com menos ansiedade as demais.

Com relação aos dados de identificação, não há uniformidade quanto à inclusão de cabeçalho na prova. As provas variam desde aquelas que trazem um cabeçalho bastante completo em inglês até as que não apresentam nenhum cabeçalho, em que não há a solicitação, por parte da professora, para que o aluno registre qualquer informação referente à prova, além de seu nome. A não inclusão de informações nas provas, sob forma de cabeçalho, pode ser reflexo da percepção da professora de que a prova é um exercício a mais, coerente com a orientação da escola de não realizar a avaliação como um momento especial, de controle do aluno, mas transformá-la em instrumento de ensino a serviço da aprendizagem. O PP da Escola sugere “que seja feito um acompanhamento diário, com avaliações parciais, sem datas pré-determinadas na realização das mesmas”. (Projeto Pedagógico da Escola E, 2002:12). Nota-se o argumento da professora nesse sentido:

Porque para mim, preparar um exercício ou uma avaliação é a mesma coisa. Porque quando eu preparo um exercício eu também faço a correção dele. Ele tá certo, ele não tá. E a avaliação para mim é um exercício. Só que em vez de eu passar no quadro eu vou dar em uma folha pronta. (Lya)

No entanto, não se trata de um exercício apenas, decisões importantes para o aluno vão ser tomadas a partir do resultado da prova que, neste caso, é uma das fontes de estudo do aluno, que não conta com outro material além do seu caderno para estudar. Entre outras razões, identificar a prova pode ser importante para relacionar com o conteúdo do caderno, na hora de estudar em casa.

Além disso, nenhuma das provas apresenta critérios de avaliação ou valor das questões. Bachman (1990:124) argumenta que apresentar o valor das questões e os critérios de correção pode afetar positivamente o desempenho do aluno. Se souber o que se espera dele em cada questão, poderá responder de forma adequada, direcionando seu esforço para responder e

diminuindo a tensão da insegurança por não saber se “é isso que a professora quer” (alunos da 8ª série).

A decisão de não incluir cabeçalho nas provas pode também ser reflexo de uma visão tradicional da relação professor-aluno, o professor é o “guia” que sabe o que é melhor para seu aluno e, ao aluno, não cabe participar de decisões, penas acatá-las, isso é, o estudante deve ter um papel passivo nas decisões sobre sua aprendizagem. No entanto, há que se considerar também, a perspectiva do professor: se ele não teve orientação nesse sentido e se a experiência dele como aluno foi de submissão diante da avaliação, a insegurança ou mesmo a ordem instituída, talvez, não lhe permitam questionar esse procedimento. É possível, então, que o professor não comunique ao aluno sobre os critérios de avaliação como forma de manter sua autoridade (Hoffman, 1993; Scaramucci, 1997), mas também pode fazê-lo por não ter despertado para a possibilidade de uma atitude diferente durante sua formação inicial, como sugere Starepravo (2003).

#### ***b. Clareza das Instruções e Familiaridade com o Tipo de Provas***

Os parâmetros de clareza das instruções e familiaridade com o tipo de provas são apresentados em conjunto, visto que, sob a perspectiva da situação de sala de aula, são interdependentes.

Quanto à ordem das questões, a tendência é redigi-la na língua em que são dados os exercícios de aula. Se, em aula, a professora trabalhou essas ordens em inglês, não há objeção que as apresente em inglês também na prova; ao contrário, como aconselham Alderson et al (1998), é recomendável que não sejam introduzidas inovações nas ordens das provas. Nas provas analisadas, as instruções são muito semelhantes e, por vezes, exatamente iguais às ordens dos exercícios dados em aula, como no exemplo 12.

#### **Exemplo 12 - (Professora Verônica, 7ª série e P01)**

A- Escreva em inglês.

(Professora Raquel, 8ª série e P16)

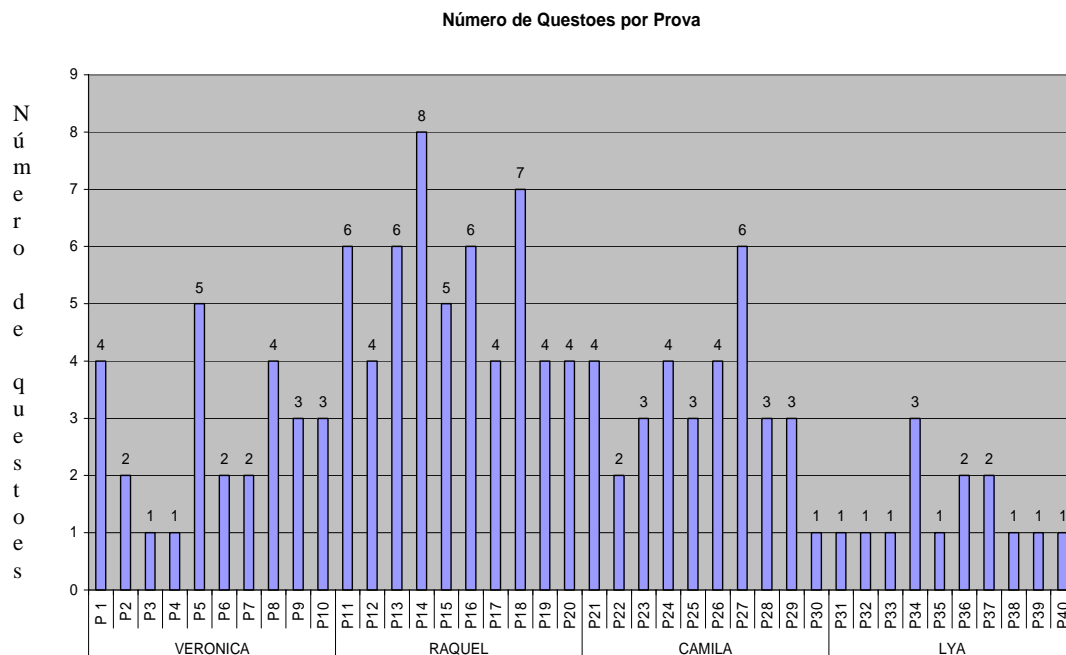
B – Responda às questões. Use "short answers".

Uma análise das ordens das questões mostra a ocorrência de poucos problemas com ordens complexas. Sabe-se que instruções pouco claras ou ambíguas com termos que os alunos não dominam caracterizam problemas na confiabilidade do instrumento (Bachman, 1990). No entanto, no caso estudado, a confiabilidade não é significativamente afetada pelas ordens das questões, uma vez que são iguais ou muito semelhantes às que apresentam em aula; assim, o aluno já está habituado a esse tipo de trabalho.

*c. Uniformidade de distribuição das questões e dos itens*

A distribuição das questões por prova e dos itens por questão são um indicativo da confiabilidade de uma prova, uma vez que testes com questões de mesmo tipo e em número reduzido, da mesma forma que questões com poucos itens podem não indicar o resultado da aprendizagem, mas falta de atenção ou displicência, por exemplo. É preciso que o aluno tenha oportunidade de repetir um determinado conteúdo para minimizar as chances de acertar ou errar por outras razões, que não a aprendizagem. Discussões nesse sentido são apresentadas por Bachman (1990), que não discute nenhuma situação escolar particular; dos demais autores consultados, apenas Hughes (1989) menciona este aspecto.

No caso das provas analisadas, a distribuição de questões não é uniforme entre as provas das quatro professoras, no entanto, é perceptível uma tendência para cada professora, como mostra o Gráfico 6.



**Gráfico 6** - Distribuição das questões por prova.

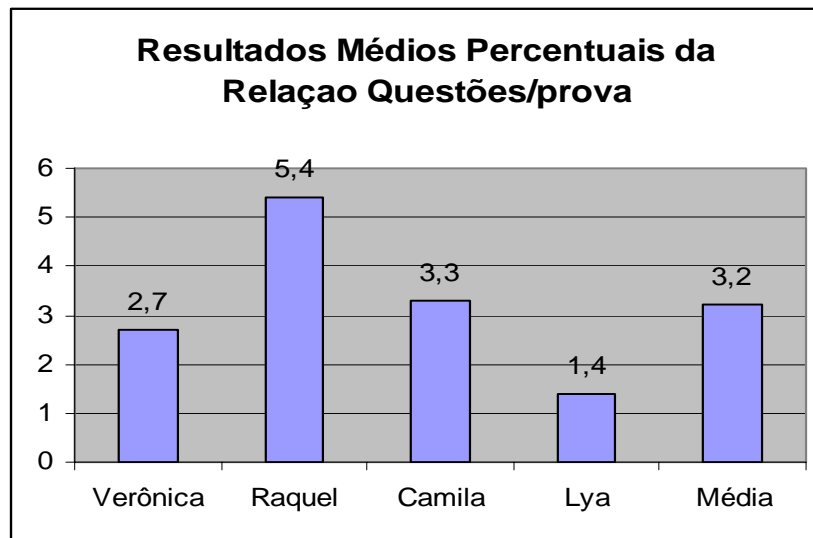
As provas da professora Verônica variam de uma a cinco questões, apresentando uma média de 2,7 questões por prova. A professora Raquel é a que apresenta as provas mais extensas, variando de um mínimo de quatro a um máximo de oito questões, com a média de 5,4 questões por prova. As provas da professora Camila apresentam em média 3,3 questões por prova e oscilam de duas a seis questões. As provas da professora Lya são as menores e mais constantes, com uma média de 1,4 questões por prova, sendo a maioria com apenas uma questão. (Gráfico 7)

Provas menores, versando sobre poucos ou mesmo um único conteúdo podem ser aconselháveis para uma avaliação imediatamente após o seu ensino, lembrando-se que a desvantagem de assim testar é que o aluno pode estar ainda com o conteúdo na memória de trabalho e, por isso, resolver bem a prova. Assim, o melhor é alternar com provas mais extensas, principalmente, quando o período decorrido entre o ensino e a avaliação for maior.

Considerando as 40 provas, a média é de 3,2 questões por prova, o que significa um bom índice, considerada a frequência com que são feitas as provas, de 3 a 4 provas por trimestre, representando aproximadamente uma prova a cada 6 horas-aula. No entanto, as provas, de fato, concentram-se no final dos trimestres acarretando uma seqüência maior de aulas no início e uma aproximação das provas à medida que o trimestre avança. Em alguns casos, há registro, nos

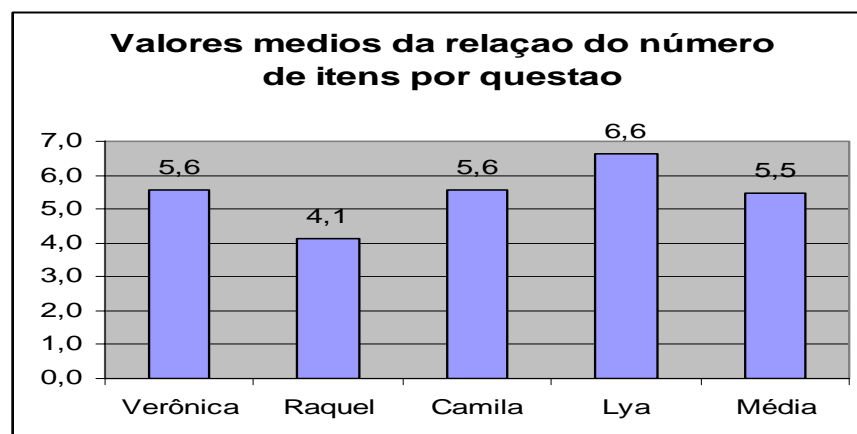


diários de classe, de apenas uma aula de recuperação entre duas provas. Essa concentração de provas em um período do trimestre fragiliza a confiabilidade quanto à distribuição de questões por prova e item por questão. De modo geral, no entanto, a frequência das provas é aspecto positivo para a avaliação de frequência de itens e questões.



**Gráfico 7** – Médias percentuais da relação de questões por prova.

No que se refere à relação itens por questão, o Gráfico 8 apresenta valores médios para cada uma das professoras.



**Gráfico 8** - Valores médios absolutos da relação do número de itens por questão.

A melhor média é da professora Lya, isto é, as questões que elabora para suas provas têm em média 6,6 itens, e a menor média é da professora Raquel, com 4,1.

Esses resultados mostram que a variação na relação de 2,5 itens por questão é mais uniforme entre as professoras do que a variação de 7 questões por prova. Essa diferença pode ser atribuída ao fato de que, à exceção da professora Lya, que mantém certa constância de 10 itens por questão, as demais professoras variam o número de itens nas provas e há desde questões com um único item até questões com vinte itens (Exemplo 13).

### Exemplo 13 – (Q11, P5)

Coloque em ordem a frase interrogativa:

are – singing – the birds - ? –

.....

(P3, Q única)

- 1 – I like my sandwich. Do you like .....?  
 mine       yours       your
- 2 - Bill prepares his food. Does Susie prepare .....?  
 hers  her       his
- 3 – Drink your orange juice. George is drinking .....  
 his       hers  he
- 4 – They like their coke ice cold. We like ..... with no ice.  
 theirs       our       ours
- 5 – We like ..... house but Cris doesn't like .....  
 our/her       our/hers       ours/hers
- 6- Bill ordered his food. Did you order .....?  
 yours       your  her
- 7 – These birds belong to you. They are .....  
 its       yours       theirs
- 8 – Your opinion is the same as .....  
 we       us       ours
- 9 – You and I have a school. That school is .....  
 yours       mine       ours
- 10 – Henry and Julie have a dog. That dog is .....  
 Theirs       his       hers
- 11 – Steve has a watch. That watch is .....  
 his       hers  its
- 12 – Carol has a ball. That ball is .....  
 his       hers  its
- 13 – You and Mr. Brown have a school. That school is .....  
 yours       theirs       ours

A professora Raquel apresenta a melhor média de questões por prova, 5,4 (Gráfico 7) e a média mais baixa quanto à relação de itens por questão. Isso quer dizer que embora diversifique mais no tipo de questões, o que é aspecto positivo, em cada questão restringe o número de

repetições. Ao observar as questões, no entanto, percebe-se que, embora com poucas repetições em cada uma, alguns conteúdos são avaliados através de mais de um tipo de técnica, o que compensa a baixa repetição, como no exemplo 14, em que as duas questões visam avaliar o mesmo conhecimento: Verbo – o tempo presente contínuo.

Exemplo 14 – (Q.1, P. 1)

Complete as frases usando os verbos adequados do quadro abaixo no Present Continuous.

TO BUY – TO TAKE – TO PLAY – TO GO – TO READ – TO STUDY – TO TALK

8. Mr Ford ..... with Mrs Anderson.
9. You and Susan ..... home now.
10. I ..... ball at the beach now.
11. That girl ..... a sandwich now.
12. Those boys ..... pictures of Jack.
13. They ..... the newspaper now.
14. John ..... geography now.

(P 5, Q 12)

10 Escreva em inglês:

12. Os estudantes estão estudando na cozinha.

.....

No outro extremo, com o menor índice de questões por prova (1,4) e o maior índice de itens por questão (6,6), encontra-se a professora Lya. A média de 1,4 questões por prova, no entanto, é excessivamente baixa, ainda que a média de itens por questão 6,6 minimize os efeitos da primeira. Essa baixa média poderia ser compensada pela frequência das provas, isto é, um número maior de provas substituiria a quantidade/variedade de questões em uma única prova. Neste caso, porém, se a frequência de 4 provas por trimestre pode ser considerada suficiente, a partir dos registros nos diários de classe, uma verificação nos tipos de questões que compõem essas provas indicam repetição de técnica, o que, como já visto anteriormente, pode prejudicar alguns alunos e, com isso, afetar o índice de confiabilidade de uma prova.

Os resultados das outras duas professoras são semelhante entre si e a observação das provas indica variedade de questões por provas e frequência na realização de provas (3 por trimestre). Assim, de modo geral, pode-se dizer que as provas, quanto ao número de questões por prova e de itens por questão, apresentam grau médio de confiabilidade.

#### *d. Técnicas escolhidas*

A verificação deste parâmetro para a análise da confiabilidade, apóia-se em discussão anterior sobre a relação entre as técnicas utilizadas e os conteúdos testados (5.1.3). A importância no cuidado com a escolha das técnicas deve-se a que nem todos os alunos obtém o mesmo desempenho sobre um conteúdo se testado por técnicas diferentes (Alderson, 1998; Bachman, 1990). Assim, a utilização de mais de uma técnica para testar os conteúdos é medida que eleva o grau de confiabilidade de um instrumento.

A partir dos dados avaliados, pode-se perceber uma tendência a repetir técnicas com determinados conteúdos. A exceção detectada foi com o Verbo, o Vocabulário e a Estrutura Frasal que são testados através de seis técnicas diferentes (Tabela 1); os demais conteúdos, são tratados com quase "exclusividade" por algumas técnicas. É exatamente a avaliação de Verbos e Vocabulário que mais contribui para a confiabilidade da prova, porque são os conteúdos mais testados, pela frequência e pela variedade de técnicas utilizadas. É possível que essa ocorrência se justifique pelo fato de que testar vocabulário, verbos e estrutura da oração simples não requer alta competência comunicativa do professor; da mesma forma, as técnicas mais utilizadas são fáceis de elaborar e não exigem proficiência lingüística para corrigir. Assim, as provas apresentam no total um grau médio de confiabilidade quanto às técnicas escolhidas.

A partir das discussões dos parâmetros definidos para a verificação da confiabilidade, pode-se dizer que as provas apresentam como pontos fortes questões com as quais os alunos estão familiarizados e satisfatória distribuição de questões por prova e de itens por questão, considerada a frequência com que são aplicadas as provas. São pontos fracos a apresentação das provas quanto à qualidade das reproduções e a quantidade de informações dadas aos alunos (critérios de correção e valores das questões); da mesma forma, a relação técnicas x conteúdos é um parâmetro não totalmente compensado pela frequência das provas, apresentando grau médio de confiabilidade.

#### **4.1.4.2. Resultados quanto à validade**

A análise da validade das provas desenvolveu-se através da verificação da relação conteúdo desenvolvido x conteúdo testado para a validade de conteúdo e pela verificação da relação construto proposto x conteúdo/habilidade envolvidos nas questões para a validade de construto.

Considerando-se a relação conteúdo desenvolvido a partir dos registros nos diários de classe e os conteúdos avaliados percebe-se que não há nenhum conteúdo avaliado que não tenha sido trabalhado em sala, o que está de acordo com o que sugerem Hughes (1989) e Baxter (1997). De modo geral, cada conteúdo apresentado é exercitado em uma ou duas aulas subsequentes para ser então avaliado. Dados ilustrativos sobre a relação entre o conteúdo desenvolvido e o conteúdo das provas são apresentados no Quadro 9.

Data	Conteúdo de aula	Conteúdo da prova
<i>Professora Camila – 5ª série – 2º trimestre</i>		
17/06	Exercícios	
22/06	Exercícios	
24/06	Texto	
29/06	Interpretação do texto	
01/07	Verbo "to be" - forma afirmativa	
06/07	Exercícios (verbo "to be")	
08/07	Continuação dos exercícios	
10/07	Trabalho	
13/07	Elaboração de frases	
15/07	Texto	
20/07	Exercícios orais e escritos (texto)	
22/07	Exercícios (verbo "to be") Correção dos exercícios	
03/08	Trabalho	
10/08	Partes do corpo Exercícios (partes do corpo)	
11/08	Texto	
17/08	Avaliação - Prova de número 25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbo "to be";</li> <li>• tradução de duas frases; (1º trimestre)</li> <li>• versão vocabulário corpo humano.</li> </ul>
17/08	Adjetivos	
24/08	Exercícios (adjetivos) Correção exercícios	
26/08	Exercícios (adjetivos e verbo "to be")	
31/08	Texto; interpretação do texto	
05/09	Trabalho	
11/09	Exercícios orais (diálogo) Exercícios (verbo "to be")	
14/09	Avaliação – Prova de número 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antônimos de adjetivos;</li> <li>• produção de frases com adjetivos e verbo "to be";</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbo "to be";</li> <li>• ditado vocabulário partes do corpo humano.</li> </ul>
21/09	Exercícios de revisão	
28/09	Paralela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antônimos de adjetivos;</li> <li>• produção de frases com adjetivos e verbo "to be";</li> <li>• versão vocabulário corpo humano;</li> <li>• versão pronomes pessoais.</li> </ul>

**Quadro 9**– Conteúdos desenvolvidos em aula e conteúdos das provas no segundo trimestre de 2004, na 5ª série, pela professora Camila.

Pelos registros efetuados nos diários de classe (Quadro 9), pode-se constatar que os conteúdos das provas foram trabalhados em aula: o verbo *to be* foi introduzido e discutido em quatro períodos; o vocabulário relativo ao corpo humano foi apresentado e exercitado em um período no mesmo trimestre, e a tradução de frases foi desenvolvida no trimestre anterior, esse é o conteúdo da prova do dia 17 de agosto. As provas do dia 14 de setembro e de 28 de setembro também incluem conteúdos trabalhados no trimestre e avaliados na prova anterior (17 de agosto): verbo *to be*, vocabulário do corpo humano e conteúdo novo: adjetivos. A última prova, do dia 28, além dos conteúdos já mencionados e avaliados em provas anteriores, inclui pronomes pessoais, também do trimestre anterior.

A mesma relação de exigência entre prova x conteúdo desenvolvido em sala, e exemplificada no Quadro 9, verifica-se para as demais professoras. Assim, tomando por base Bachman e Palmer (1996) e guardadas as diferenças características de cada professora, as provas apresentam alto grau de validade de conteúdo quanto à relação entre conteúdo ensinado x conteúdo avaliado.

Para a verificação da validade de construto, foram consideradas informações sobre o construto e a ordem da questão, para estabelecer relação entre o construto e o conhecimento/habilidade exigido pela questão. Essa relação foi estabelecida a partir da confrontação da ordem com o construto proposto, e a análise da questão propriamente dita.

Os dados do Quadro 10 são ilustrativos porque incluem informações de apenas três provas de cada professora.

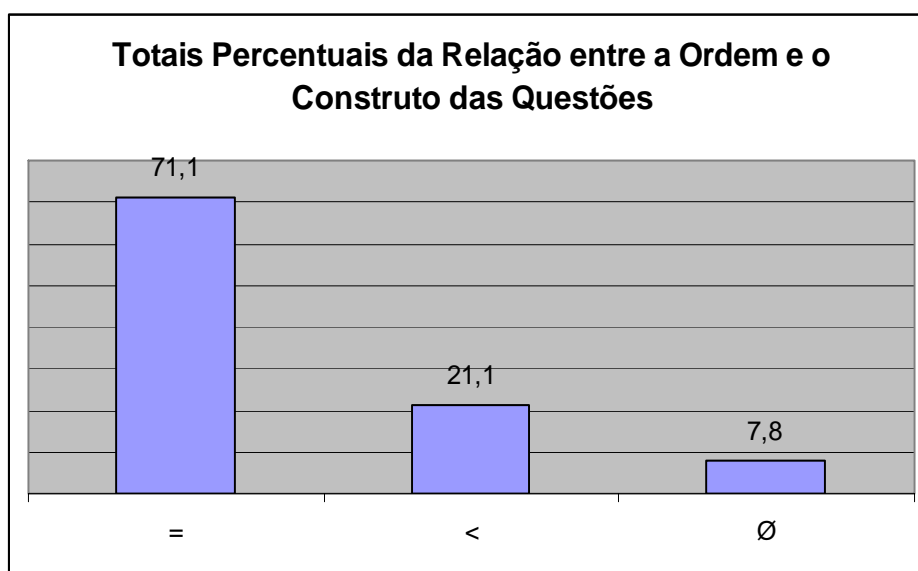
<i>Prova</i>	<i>Questão</i>	<i>Construto</i>	<i>Relação*</i>	<i>Ordem da questão</i>
01	01	Verbo	<	Complete as frases usando os verbos adequados do quadro abaixo no Present Continuous.
	02	Wh-questions	<	Faça perguntas para as palavras sublinhadas usando as palavras interrogativas WHAT, WHERE ou WHEN.
	03	Vocabulário	=	Escreva em inglês as seguintes frases:
	04	Vocabulário	=	Escreva em inglês
02	05	Vocabulário	=	Escreva em inglês:
	06	Verbo – concord. número-pess + Adver	<	Escolha a alternativa correta
03	07	Pronomes possessivos	=	(Não tem nenhuma ordem)
11/01	28	Preposições	=	Use as preposições <u>in</u> ou <u>on</u> .
	29	Verbo	=	Escreva os verbos a seguir no imperativo afirmativo e negativo
	30	Estrutura frasal	<	Escreva os verbos a seguir no imperativo afirmativo e traduza
	31	Verbo	=	Preencha os espaços com o verbo to be:
	32	Verbo	=	Present Continuous? É fácil! Vamos usá-lo para completar as frases.
	33	Estrutura frasal	=	Traduza
12/02	34	Mista **	∅	Escolha a alternativa correta
	35	Pronome	=	Complete as frases com <u>me</u> , <u>you</u> , <u>him</u> , <u>her</u> , <u>us</u> e <u>them</u> .
	36	Mista	∅	Escreva em Inglês ou em Português.
	37	Elaboração de frases	<	Neste espaço você vai escrever quatro frases que não aparecem na avaliação com a respectiva tradução.
13/03	38	Verbo	=	Use os verbos no imperativo (afirmativo e negativo)
	39	Estrutura frasal	=	Agora com os mesmos verbos acima, escreva frases usando a expressão Let's.
	40	Preposições	=	Use as preposições <u>in</u> ou <u>on</u> .
	41	Verbo – tempo present cont.	=	Complete com o presente contínuo:
	42	Vocabulário	<	Traduza:
	43	Verbo	=	Complete com o verbo to be (present ou past):
21/01	82/01	Vocabulário	=	Faça a cruzada abaixo, escrevendo os nomes em inglês.
	83/02	Verbo	=	Complete as frases com "there is" ou "there are"
	84/03	Estrutura frasal	=	Passa 3 frases do exercício 2 para a forma interrogativa e 2 para a forma negativa.
	85/04	Vocabulário	=	Escreva, em inglês, os dias da semana.
22/02	86/01	Numerais	<	Complete os espaços com os números em inglês.

	87/02	Numerais	<	Escreva, em inglês, a hora para cada relógio.
23/03	88/01	Verbo	=	Complete com "there is" ou "there are"
	89/02	Estrutura frasal	=	Escolha e frases do exercício anterior para passar para a negativa e a interrogativa.
	90/03	Vocabulário	=	Dias da semana
31/01	115/01	Verbo	=	Use the present continuous tense:
32/02	116/01	Verbo	=	Use the simple past of the verb To Be:
33/03	117/01	Adjetivo	=	Use the genitive case

\* = significa que a exigência da questão esta adequada ao construto; < significa que a exigência da questão é maior que o construto propõe; Ø significa que não foi estabelecida relação .

\*\* As questões mistas foram desconsideradas porque apresentam problemas de estrutura, não permitindo determinar o construto.

**Quadro 10** – Dados relativos a três provas de cada professora sobre o construto, a ordem da questão e a relação entre ambos.



**Gráfico 9** - Totais Percentuais da Relação entre a Ordem e o Construto das Questões.

A partir dos dados sobre a relação estabelecida (Gráfico 9 e exemplificada no Quadro 10), verifica-se que 71,1% das questões atende ao construto proposto (=), 21,1% exige mais do aluno do que propõe o construto (<) e 7,8% apresentam problemas de construção que ora não permitem verificar o construto, ora não permitem identificar o conteúdo/habilidade avaliado (Ø). O Exemplo 15 ilustra o caso de uma relação de igualdade; o Exemplo 16, uma relação de desigualdade e o Exemplo 17 uma questão com problemas de construção.

**Exemplo 15** – (Q. 100, P.26)



## 3. Passe para Inglês:

- a) boca - .....
- b) olhos - .....
- c) nariz - .....
- d) cabeça - .....
- e) cabelos - .....

**Exemplo 16 – (Q 01, P 01)**

## 1. Complete as frases usando os verbos adequados do quadro abaixo no Present Continuous.

TO BUY – TO TAKE – TO PLAY – TO GO – TO READ – TO STUDY – TO TALK

1. Mr Ford ..... with Mrs Anderson.
4. You and Susan ..... home now.
5. I ..... ball at the beach now.
6. That girl ..... a sandwich now.
7. Those boys ..... pictures of Jack.
8. They ..... the newspaper now.
9. John ..... geography now.

**Exemplo 17 – (Q 06, P 02)**

## 2. Escolha a alternativa correta:

1. .... Carol ..... near here?  
a. Do / live                      b. ---- / lives                      c. Does / live
2. We visit the Johnsons .....  
a. Every Sunday                      b. never                      c. seldom
3. Jerry ..... a car.  
a. Has                      b. haves                      c. have
4. We usually ..... late.  
a. Gates up                      b. gets up                      c. get up
5. He ..... comes here with Peggy.  
a. In the afternoon                      b. sometimes                      c. every Monday
6. Fred doesn't ..... marmalade.  
a. like                      b. likes                      c. to like
7. Julie and Bob don't ..... milk.  
a. drink                      b. drinks                      c. drinks
8. Does Robert study with you?  
a. Yes, he does                      b. Yes, Robert does.                      c. Yes, he do.
9. Do the girls go to bed early?  
a. Yes, they are                      b. Yes, the girls do.                      c. Yes, they do
10. .... your sandwich good?  
a. Are                      b. Is                      c. Does
11. You and Larry ..... cigarettes.  
a. don't smoke                      b. doesn't smoke                      c. smoke not
12. Phil ..... English every day but now he ..... Portuguese.

- a. Speaks/ are speaking
- b. Speaks/is speaking
- c. Speak/isn't speaking

No caso do exemplo 15, a relação é de igualdade porque a exigência da questão e o construto coincidem, isto é, visam o domínio de vocabulário em inglês. No exemplo 17, de questão mista, há uma concentração de objetivos em uma mesma questão, confundindo a identificação do construto. O item 1, por exemplo, testa Verbo; o item 2, Vocabulário; o item 4, avalia Verbo e Ortografia.

No exemplo 16, a questão exige do aluno conhecer a formação do Presente Contínuo, o que está de acordo com o construto. Para responder corretamente a questão, no entanto, o aluno deve saber vocabulário, isto é, deve entender as frases e saber o que significa cada um dos verbos apresentados, o que amplia a exigência para além do construto. Da mesma forma, questões como as do exemplo 18 exigem do aluno mais do que saber os numerais, embora o construto inclua apenas esse conhecimento.

### **Exemplo 18 – (Q 86, P 22)**

Complete as expressões com os números em Inglês:

- a. .... divides by ..... are .....
- |     |  |   |
|-----|--|---|
| 450 |  | 2 |
|-----|--|---|
- b. .... times ..... are .....
- |     |   |
|-----|---|
| 198 | 3 |
|-----|---|
- c. .... minus ..... are .....
- |     |     |
|-----|-----|
| 518 | 213 |
|-----|-----|
- d. .... plus ..... are .....
- |     |     |
|-----|-----|
| 150 | 186 |
|-----|-----|

Nesse caso (Exemplo 18), a partir das provas corrigidas e dos comentários da professora Camila, foi possível perceber que, se o aluno escrevesse corretamente os números apresentados, efetuasse corretamente a operação e a ortografia estivesse certa, ele teria nota integral na questão. Se o aluno errasse apenas a grafia dos números, teria o valor de cada lacuna dividido ao meio. Mas, se o aluno escrevesse corretamente os numerais e errasse o resultado da operação, o aluno teria sua resposta considerada incorreta, o que significa que a questão está exigindo mais do que o construto proposto, isto é, está exigindo o domínio da operação matemática também como seu construto.

Questões que solicitam conhecimento/habilidade não prevista no construto são, no entanto, corrigidas pelo professor de acordo com o total da exigência (que o aluno domine o conhecimento de numerais e das operações matemáticas, como no exemplo da questão 86 da prova 22, exemplo 18) e, por isso, não indicam corretamente o conhecimento do aluno sobre o construto originalmente proposto. A consequência desse descompasso é que o resultado da prova é considerado em relação ao construto, isto é, afirma-se que o aluno (não) sabe determinado conteúdo/habilidade (numerais no exemplo 18) a partir do resultado da prova, que, se apresentar relações de desigualdade entre o construto e as questões, na verdade, não reflete o conhecimento do aluno, que é tomado por sabido (nesse exemplo, inclui operações matemáticas). Em consequência, professor e alunos podem tomar decisões, tecer comentários e emitir opiniões a partir de resultados inadequados.

Assim, considerando os resultados e com base na análise apresentada quanto à validade, as prova apresentam alto grau de validade de conteúdo, porém médio grau de validade de construto.

#### **4.1.4.3. Resultados quanto ao efeito retroativo**

O efeito retroativo pode ser positivo ou negativo, o ideal é que as provas provoquem efeito retroativo positivo, uma vez que dessa forma estarão orientando a aprendizagem e valorizando o ensino. No caso desta pesquisa, as mesmas informações utilizadas para verificar que as provas apresentam alto grau de validade de conteúdo, mostram que essas provas têm potencialmente efeito retroativo negativo, uma vez que a abrangência de conteúdos avaliados é menor que a do conjunto de conteúdos desenvolvidos em aula (Alderson e Wall., 1993) (Quadro 9).

Foram apresentados e exercitados em aula, mas não foram testados, alguns conteúdos que aparecem nos registros de classe e não são tratados em nenhuma das provas analisadas. Esses conteúdos são traduções de textos, "interpretação de texto" e aspectos de habilidade oral.

As provas restringem-se à avaliação de aspectos escritos e os exercícios de tradução e versão incluem apenas vocabulário e frases isoladas. Os alunos dizem que estudam "só para a prova" e pelo caderno, que o professor não avalia tudo o que dá, "na aula ela dá textos para traduzir e na prova ela dá textos de vez em quando" (professora Camila). Essa situação pode ser

devida à busca de mais facilidade na elaboração e correção de questões; os exercícios orais exigem mais do professor que não sabe o suficiente para avaliar (Sánchez Pérez, 1997) ou, embora saiba, opta por avaliar o mais fácil (Hughes, 1989; Alderson et al, 1998).

Pela análise efetuada, conclui-se que o efeito retroativo das provas é negativo, uma vez que não exige todo o conteúdo/habilidades desenvolvidas em aula, conclusão confirmada pelos depoimentos dos alunos que afirmam não ser necessário estudar toda a matéria.

Assim, de modo geral, quanto às qualidades que deve apresentar um instrumento de avaliação, as provas analisadas deixam a desejar em alguns aspectos como a apresentação das provas, as técnicas escolhidas, a validade de construto e o efeito retroativo (negativo). Apresentam, no entanto, como aspectos positivos, familiaridade com os exercícios desenvolvidos em aula, relação satisfatória na distribuição de itens e questões, alto grau de validade de conteúdo. Dessa forma, no balanço final, as provas elaboradas pelas professoras apresentam grau médio de confiabilidade e validade e efeito retroativo negativo.

#### **4.2. Que abordagens de avaliação orientam a elaboração de provas?**

Para a discussão da tendência teórica que orienta a prática avaliativa docente, resposta à segunda pergunta de pesquisa, são utilizados os objetivos propostos para o ensino/aprendizagem e os resultados encontrados e discutidos sobre o conteúdo avaliado, técnicas utilizadas e a relação entre ambos (Gráfico 1)

Os objetivos propostos, registrados nos planos trimestrais para a língua inglesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, são semelhantes e, em alguns casos, exatamente iguais para diferentes séries e em diferentes trimestres. Isto é, os objetivos repetem-se e recombina-se ao longo do ano para as quatro séries, independentemente da professora responsável pelas turmas. Por essa razão, os objetivos traçados para o ensino de inglês na Escola E, para o ano de 2004 (que por sua vez não diferem significativamente dos propostos para 2003), são apresentados em conjunto no Quadro 11, sem indicações de série, turma ou professora.

A partir da leitura dos objetivos, pode-se perceber que as professoras visam o ensino/aprendizagem de conhecimento gramatical, o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas e o conhecimento de outras culturas. Esses aspectos e termos como "cultivando hábitos", "memorização do vocabulário", "memorização através da semelhança nos textos",

"memorização de significados" e "estruturas estudadas", "conhecimento da cultura inglesa e suas características lingüísticas", "desenvolver a expressão oral e escrita e interpretação", que predominam no programa caracterizam uma proposta de tendência estruturalista-behaviorista para o processo de ensino/aprendizagem pretendido. Para essa visão de ensino, a abordagem psicométrica-estruturalista é a correspondente forma de avaliação (Quadro 3).

1. Oportunizar ao educando meios para desenvolver habilidades de bom ouvinte e falante na língua estrangeira, com enfoque na produção de novos significados, dominando as estruturas estudadas, cultivando hábitos e atitudes.
2. Desenvolver a expressão oral, escrita e interpretação.
3. Oportunizar o contato com textos em língua inglesa, visando a ampliação e a memorização do vocabulário pelo aluno.
4. Oportunizar ao aluno o conhecimento da cultura inglesa e as suas características lingüísticas.
5. Incentivar a memorização através das semelhanças nos textos.
6. Oportunizar ao aluno o conhecimento de diferentes culturas.
7. Desenvolver a expressão oral, escrita e a interpretação.
- 8.** Incentivar a memorização de significados e construções de frases e pequenos textos, observando normas gramaticais.

Quadro 11 - Objetivos para o ensino de inglês de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, para o ano de 2004, na Escola E.

Confirmando a projeção, algumas das características encontradas nas provas analisadas identificam-nas com o período psicométrico-estruturalista: a ocorrência de questões de ME; exigência de precisão ortográfica; questões de item isolado e em consequência, avaliação de estruturas isoladas da língua.

No entanto, não há *uma* tendência. Foram também identificadas características do pré-científico de avaliação: questões de tradução e versão de listas de vocabulário e sentenças; ênfase nas formas verbais, avaliadas com questões de lacunas para preencher, a partir dos infinitivos apresentados e ditados, como apresenta Rolim(1998).

A professora Lya é, das quatro professoras, a que mais se identifica com essa abordagem:

L - ... eu gosto de dar texto, mas texto para TRADUZIR, não texto para interpretar ...  
 MT - Tu trabalhas o vocabulário do texto. Tu pedes que eles traduzam o texto?

L - Sim, sim. Eles reclamam, eles querem o vocabulário pronto já. A listinha. Não! Oh ... dicionário. Vamos procurar. ... se vocês ganharem pronto vocês não vão ter o trabalho de procurar para memorizar.

A justificativa que apresenta a professora Verônica para suspender as atividades orais de sua prática leva a concluir que sua metodologia orienta-se fortemente pela hierarquização, em ordem de importância, das habilidades lingüísticas, privilegiando as habilidades escritas, como na AGT:

V – a parte da fala dava certo, a parte da escrita era uma briga. Eles sabiam falar e não sabiam escrever.

MT – e por que eles tem que saber escrever?

V –mas eles TÊM que saber escrever e ler, saber a gramática, vocabulário, os verbos, os pronomes.

MT – o que é que determina que eles têm que saber ler e escrever?

V – Eu penso. E eles gostavam mais de falar que de escrever.

A professora Camila, em sua entrevista afirmou que não pratica a tradução de textos sistematicamente porque é cansativo e porque acredita que não é fundamental para trabalhar. Sua prática, no entanto, mostra que considera essa atividade importante, pois cinco, dos dez textos dados no decorrer do ano, foram traduzidos em aula, antes que os alunos fossem solicitados a fazer algum exercício sobre ou a partir do texto. Há ainda registros que mostram que a professora destinou, mais de uma vez, todo o período de uma aula para a atividade de tradução, o que confere importância ao exercício. Esse confronto entre o que diz e o que faz o professor foi também identificado por Sarmiento (1997) e Rolim (1998).

A ocorrência de apenas 0,8% de questões de Lacuna, com vistas ao domínio da comunicação que não privilegia a estrutura, isto é, que não se ajusta a nenhuma das duas abordagens de avaliação anteriormente identificadas, diluída no conjunto das questões, constitui aspecto que atende a uma tendência pré-comunicativa. Esse resultado, localizado em provas da professora Raquel, pode ser visto como uma tímida tentativa de abertura no que se refere a ensino/aprendizagem e avaliação de ensino, que pode estar necessitando de ações que a incentivem. É interessante registrar que a professora Raquel é a professora que se sente mais segura quanto à fluência da língua, fato reconhecido pelas colegas.

Resumindo, a orientação teórica das provas avaliadas localiza-se no período pré-estruturalista, com características dos períodos pré-científico e psicométrico-estruturalista de

avaliação. Na próxima seção são discutidas as entrevistas das professoras com vistas a compreender as motivações que as levam a elaborar tais provas.

### 4.3. Por que o professor elabora esse padrão de provas?

A discussão que visa responder a pergunta-título desta seção teve respaldo nas entrevistas com as professoras. A análise desses dados aponta para temas que interferem no fazer docente das professoras. Quatro são os assuntos que se destacaram nas entrevistas e que são discutidos a seguir: a importância da disciplina, o professor, o aluno e a avaliação. O Quadro 12 apresenta esses temas e suas subdivisões, bem como a idéia central de cada uma das professoras.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Idéia central</i>
Importância da disciplina	No contexto escolar	Nem os alunos nem os colegas valorizam o ensino de inglês. Algumas professoras de inglês também não.
Professor	Formação Profissional	Formação lingüística é fundamental, mas foi deficiente
	Perfil do professor / auto-imagem	Proficiente em língua inglesa. / Professoras deficientes lingüisticamente, mas suficientes para a escola pública.
O aluno	Relação com os alunos	A relação é autoritária e dominante, mesmo em questões de conteúdo.
A avaliação: a prova	Definição / sentimentos	Imposição legal que gera temor.
	Prática	Autoritária e pontual.

**Quadro 12** – Categorias e sub-categorias, determinadas a partir das entrevistas com os professores.

#### 4.3.1. Importância da disciplina no contexto escolar

O período de visitas à escola permitiu observar que o tratamento dado à disciplina de língua inglesa pela direção não difere do tratamento dado a qualquer outra disciplina. Todas são igualmente valorizadas ainda que a carga horária seja diferenciada: inglês, por exemplo, tem apenas duas horas-aula semanais; geografia tem três, português tem quatro. Justificando a existência dessa diferença, a professora Marta, diretora da escola, explicou que algumas modificações são difíceis porque os professores não têm horário integral na escola, da mesma

forma que a escola não dispõe do número de profissionais que efetivamente precisaria para levar a cabo alterações significativas na grade curricular. A distribuição de horários não privilegia nem disciplinas nem professores; eventuais interrupções das aulas independem da disciplina; a importância dada aos trabalhos realizados pelos alunos para as diferentes disciplinas é equivalente. Indagadas sobre a situação da língua inglesa na escola, nenhuma das professoras da direção contrariou as observações sobre as atitudes da equipe diretiva. Os demais professores da escola não expressaram opinião quanto à disciplina de inglês.

No que se refere à opinião dos demais professores da escola, sob a ótica das professoras entrevistadas, é de que o inglês não é necessário na escola. A professora Lya relata a impressão que teve nas escolas em que trabalhou: "Não. Os professores não valorizam o ensino de inglês, em todas as escolas que eu passei, tem inglês porque está lá na base que tem que ter inglês. Se pudessem tiravam inglês para pôr outra coisa.". A professora Raquel, desviando o assunto para o interesse dos alunos, disse, ligeiramente, que não sentia qualquer restrição por parte dos colegas ao ensino de inglês. Para a professora Camila, "poucos professores valorizam o ensino de inglês".

Sobre a valorização da disciplina pelos alunos, não há divergências significativas nas opiniões das professoras, com frequência é necessário explicar a importância do ensino de inglês. Os alunos dizem que não sabem "para quê devem aprender inglês" (aluna da professora Verônica) e ouvem da professora que devem aprender um pouco para "ao menos" saber procurar no dicionário, "no momento que vocês precisarem até de um manual, têm que saber procurar no dicionário".

No opinião das próprias professoras de inglês sobre a importância da disciplina para seus alunos, Lya, Raquel e Camila defendem a necessidade de aprender inglês, embora reconheçam que um grande número de alunos não conseguem perceber essa importância:

L - ... eles acham que não têm porque aprender nem estudar ((inglês)) ... são raros os que têm interesse por aprender, mas graças a Deus, a gente consegue um ou dois ...

C - ... alguns alunos valorizam e pouco professores também ((o ensino de inglês))...

R – Sem distinção pelos professores, pelo menos eu nunca senti isso. Inclusive quando tem inglês é uma festa! [...] alguns perguntam por que estudar. Outro já tem uma visão mais aberta, sabem da importância de conhecer outro idioma ...



As informações sobre o interesse dos alunos pelo ensino de inglês encontradas neste trabalho são mais severas que as encontradas por Leffa (1991), os alunos da escola E, de modo geral, não manifestam interesse pela aprendizagem de inglês.

Os argumentos das professoras para mostrar porque devem aprender inglês variam ligeiramente, sendo constante o argumento de que saber inglês é importante para o exercício de uma profissão.

L - ... é importante porque se ele vai trabalhar com exportação, são franceses, americanos, ingleses. E vocês vão ter que conviver, vão ter que saber conversar alguma coisa, entender o que eles estão falando ... [...] Quando eu trabalhava na zona rural, eles sempre perguntavam professora porque eu vou querer aprender inglês se eu vou trabalhar num trator lá no meio do mato ou vou criar um porco ou uma galinha... te acalma, daqui uns tempos as máquinas que tu fores usar na lavoura vão ter computadores, tu vais precisar saber inglês para saber ler o manual da tua máquina. E eles diziam ah, professora, isso não acontece...

C - ... no contexto que estamos vivendo, tem o computador; a maioria dos produtos que tu compras tem ali o rótulo ... se tu precisar arrumar um emprego, nas cidades maiores, tu tens que ter no mínimo duas línguas estrangeiras. Então eu acho que é por aí.

R - ... é importante para nosso futuro, para nossa formação ... se formos seguir temos que ter o mínimo necessário e é isso que estou dando para vocês.

Os depoimentos em geral são semelhantes aos relatados por Cox e Assis-Peterson (2001), refletem preocupação maior com o uso potencial que os alunos poderão dar ao inglês, se conseguirem um trabalho que lhes exija esse conhecimento, do que com a riqueza que advém da língua estrangeira para a formação pessoal do cidadão, que é desconsiderada na escola (Moita Lopes, 1996). Assim, a perspectiva do ensino de inglês mantém-se sob perspectiva utilitarista.

Destoando das demais professoras, Verônica, embora diga aos alunos que é importante saber um pouquinho de inglês “para a vida”, pensa que “... na verdade para os nossos alunos aqui não tem necessidade ((do inglês)), seria melhor espanhol que inglês. Porque eles têm mais contato e eles gostam mais”. Quando solicitada a dizer se pensa que seus alunos valorizam o ensino de inglês, disse

Não, acho que não. Depois que eu falei contigo entrei na aula e eles perguntaram mas pra quê isso, professora?; pra quê que tem inglês? Me deu vontade de dar risada, recém eu disse isso lá ((conversando na entrevista)). Agora, antes da prova ... no fim eu nem respondi pro guri.

Nesse caso, a professora diverge quanto ao idioma que deve ser ensinado/aprendido, mas mantém a perspectiva pragmática.

Assim, a partir da visão das professoras entrevistadas, o ponto de vista dos atores principais do processo educacional escolar sobre o ensino/aprendizagem, a avaliação do inglês é de valorização pelos professores da língua, embora a orientação dessa importância possa ser discutível, e é questionada pelos alunos. Do ponto de vista dos demais professores da escola, há uma tendência à neutralidade, por parte da direção, e de restrição dos demais professores.

A importância dada pelos professores para o ensino de inglês – instrumento útil para o futuro profissional - não é contemplada nas provas. Os professores consideram o ensino de inglês importante para a comunicação, porém, nem a metodologia, nem o nível de conteúdo desenvolvido preparam o aluno para esse fim.

#### **4.3.2 O professor**

A categoria denominada *I*, subdivide-se em dois níveis: o primeiro contém aspectos sobre a formação das professoras; o segundo apresenta o perfil do professor de inglês.

##### **4.3.2.1. Formação Profissional das Professoras**

As quatro professoras que colaboraram nesta pesquisa cursaram Letras, habilitação Português e Inglês, três delas em instituições particulares de ensino superior e uma em universidade federal; todas no interior do Rio Grande do Sul (Quadro 3).

Duas relatam sacrifícios pessoais para cursar nível superior. A professora Verônica, no início do curso, trabalhava em sua cidade, o município M, e viajava à noite para assistir aulas em Cruz Alta. Relata ter sido difícil dedicar-se e enfrentar os desafios que apresentava o curso de Letras. A professora Raquel viveu em Santa Maria durante o período de estudos, em comunidade estudantil, "pela primeira vez longe da família".

O Quadro 13 apresenta informações sobre a formação e o tempo de serviço das professoras.

	Camila	Lya	Raquel	Verônica
Curso	Letras: Português/ Inglês	Letras: Português/ Inglês	Letras: Português/ Inglês	Letras: Português/ Inglês
Instituição	Unicruz	FIC – Unifra	UFSM	Unicruz
Ano	1997	1985	1985	1990
Especialização	-	Língua Portuguesa	-	Psicopedagogia
Ano	-	2002	-	2002
Tempo serviço	5	15	19	14

Fonte: Entrevistas.

**Quadro 13** – Informações sobre a formação das professoras da pesquisa.

As manifestações sobre a formação no ensino superior são coerentes e recorrentes ao longo das entrevistas, quer quando diretamente questionadas, quer como parte em outro assunto. O maior problema apontado nos cursos de formação foi quanto ao ensino da língua, à formação deficiente nas universidades também denunciada por Celani (2000). Os Cursos de Letras apresentam um grande número de disciplinas que reduzem a carga horária disponível prejudicando, entre outros aspectos, o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa (Almeida Filho, 2001), como se verifica nos depoimentos das professoras:

V - eu achei que na Universidade eu ia aprender a falar

C - na faculdade parece que tudo era mais rápido não tinha essa ... era mais a parte de gramática não tinha essa parte de conversação ...

R - o que eu aprendi o que eu sei pode ter certeza que não foi na faculdade que eu aprendi ...

Essas afirmações confirmam que o ensino não foi suficiente para dar fluência, e esse sentimento de frustração se repete durante todas as conversas. As professoras ingressaram na universidade com a idéia de que aprenderiam, entre outras coisas, a falar inglês,

V - eu pensei que fosse ((atribuição da universidade ensinar a falar)) quando eu entrei lá ... eu pensei que eu ia aprender lá e na verdade não. eu devia ter feito um cursinho antes, pelo que eu entendi. Lembra que eu te falei daquelas colegas que já sabiam? Eu entendi assim quando eu cheguei lá que não era obrigação delas me ensinar a falar.

Para Verônica, um Curso de Letras era *obviamente* o lugar indicado para aprender a língua: “eu pensei que fosse quando entrei lá...” e esclarece que não aprendeu antes, não frequentou cursinhos como outras colegas, porque entendia que uma parte do curso, talvez a mais importante para ela, era exatamente ensinar a “falar inglês”.

“Eu entendi assim quando eu cheguei lá, que não era obrigação delas me ensinar a falar.” A professora deixa entender que o comportamento das professoras do curso de Letras expressava desagrado com a falta de habilidade oral das alunas.

Sobre frequentar cursinhos, diz Raquel: “depois de 18 anos que eu estou fazendo um curso de inglês ministrado por uma professora que fez cursinho e que tem experiência nos Estados Unidos, fantástica. .. então é a oportunidade que eu estou tendo agora...”. Ela só está fazendo o cursinho agora porque não teve condições financeiras para fazer antes, não porque não valorize esse tipo de ensino. Tanto é assim que ao referir-se à professora que oferece o curso não considera a titulação da professora – licenciada em Letras – Inglês; mas destaca que “fez cursinho” e, além disso, tem experiência no exterior. Essa visão coincide com os resultados de Barcelos e Carvalho e Silva apresentados por Barcelos (2004). Consolo (2003) lembra que alguns professores não tem condições de custear uma viagem ou mesmo um curso. Esse é o caso desta professora que, só depois de 18 anos de formada, pôde frequentar um curso.

Camila também expressa a necessidade de cursos extra-curriculares para preencher as lacunas deixadas pelo curso de formação: “... eu tenho bastante deficiências ... é que teria que fazer um curso, saí bastante deficiente da faculdade ...”. Já Lya, destoando das colegas, não manifestou descontentamento em relação ao ensino de língua na faculdade.

L - nós tínhamos o livro, o livro didático no caso, daí a gente estudava em sala de aula e em casa ((no período de escola))... é claro que não tinha laboratório não tinha nada ... laboratório eu fui ter na faculdade e lá nós tínhamos as professoras, as irmãs, que só falavam em inglês ...

O argumento da professora para atestar a qualidade de seu curso de formação é quanto a não necessidade de frequentar “cursinho de inglês”: “... eu não frequentei cursinho de inglês ... eu não fiz O CURSINHO de inglês ... eu fazia italiano e espanhol ...” (Lya)

Ao enfatizar que não precisou de nenhum tipo de reforço ou complementação para o conhecimento adquirido na faculdade, está dizendo que o que aprendeu no seu curso de graduação foi suficiente, mas destaca que, se tivesse precisado, o "cursinho" seria o lugar para

aprender. Dessa forma, reconhece no cursinho o mesmo valor que suas colegas lhe atribuem e é sobre esse valor que apóia seu argumento de auto-valorização: “eu saí da faculdade sabendo bastante e não estudei em cursinho.” Reafirma sua posição ao dizer que nessa escola de idiomas chegou a ter aulas de outras línguas, deixando implícito que, se tivesse tido necessidade, teria possibilidade de cursar inglês. A professora valoriza também a experiência em país de língua inglesa como a única maneira de aprender verdadeiramente.

Ainda que com algumas divergências, as quatro professoras valorizam a experiência no exterior e o ensino praticado nos cursos livres de idiomas. Estes têm por objetivo o ensino das quatro habilidades, com ênfase na comunicação (ou na interação), mesmo os que adotam metodologia estruturalista. Não têm por objetivo formar professores de línguas. As professoras, no entanto, em nenhum momento questionam a falta de formação específica do professor de cursinho; ou seja, elas próprias, que são licenciadas, professoras licenciadas legitimam o exercício “ilegal” da profissão. Essa convicção coincide com o que relatam Barcelos (2004) e Leffa (1991) a respeito das crenças sobre a qualidade do ensino na escola pública, em contraste com o ensino em outros sistemas, inclusive em cursinhos.

Essa atitude de aceitação é mais grave para as escolas de formação do que para as professoras que sentem a necessidade de recorrer a esse expediente para suprir suas falhas. Indiretamente são as escolas de formação, os Cursos de Letras, que estão legitimando o exercício do magistério por pessoas sem formação acadêmica.

Quanto à falta de qualidade percebida nos cursos de Letras freqüentados, não houve nenhum relato de rebeldia ou de reivindicação, ainda que sem sucesso, para alterar a situação de ineficiência por que passaram no período de formação. É o que Almeida Filho (2000) trata como o “pacto da mediocridade”, isto é, o professor não ensina bem e não reprova, em contrapartida, o aluno não incomoda. A professora Verônica, de certa forma, explica a aceitação do mau ensino praticado: “a gente entra praticamente uma criança na faculdade né ... não tem nem noção e chega lá e já tem que saber tudo!...”(Verônica).

Chegar “uma criança” na faculdade é o mesmo que dizer que se chega imatura, insegura e inexperiente. A imaturidade é uma das causas apresentadas por Demo (1993) para a redução de qualidade nos cursos de formação. Quer dizer, a faculdade espera do aluno mais do que ele é, do que ele tem ou do que ele pode dar. O aluno, por sua vez, chega sem saber bem o que esperam dele. Imaturo, não percebe a gravidade dessa convivência para a sua própria formação; inseguro,

não se atreve a contestar nem o sistema, nem o professor; inexperiente, não sabe quanto do que vive é questionável. No entanto, dessa forma, o aluno, ao ingressar na universidade, não é totalmente conivente. O pacto se estabelece quando ele, já no meio do curso, percebe que ele é quem perde com a ineficiência da instituição, que outras instituições, às quais poderia recorrer, não são muito diferentes da que ele conhece e que qualquer tipo de contestação traz uma série de incômodos e, por isso, abre mão de seus direitos. Pensa, então, que o melhor é mesmo terminar o curso para não perder o investimento já feito. Nesse momento, sim, está compactuando com a mediocridade.

Quanto a aspectos do Curso, Celani (2001:35) critica a Prática de Ensino como momento de aplicação de técnicas aprendidas, sem ser um processo importante de reflexão, exercício fundamental para formar profissionais e não técnicos. A professora Lya ilustra bem esse momento da formação.

V - ((O papel da Universidade é)) transmitir cultura, informação. Porque não se aprende a prática na faculdade. Nós aprendemos a teoria. Nós aprendemos a prática quando nos formamos, começamos a trabalhar e temos que rebolar lá dentro da sala de aula para conseguir ser professor.

MT - Estás me dizendo que a Universidade não prepara ...

V - A minha prática de estudante universitária não preparou. ... porque a faculdade te proporciona semestres de estágio mas sempre com a guarda-costas que está ali para te supervisionar, mas depois que sai da faculdade não tem mais guarda-costas para te supervisionar, tu tens o peito e a cara para enfrentar, né? ... tu saís da faculdade enorme, com um sonho do tamanho do mundo e quando caís no mundo ...

O depoimento da professora Raquel, sobre seu início de carreira, também é significativo nesse sentido:

R - ... ((recém formada)) quando eu vim pra cá que eu caí dentro de uma sala de aula eu pensei ... meu Deus do céu o que é que eu vou fazer? (Raquel)

MT - ... foi esse teu sentimento?

R - de pavor ... (Raquel)

A visão da orientadora de estágio como “guarda-costas” é bastante expressiva e pode significar a necessidade de seguir a orientação da professora, por força da avaliação, em vez de ter a chance de antecipar a realidade que enfrentará na escola, sozinha.

Outro aspecto levantado pelas professoras e refletido na literatura, de certa forma presente na situação artificial de estágio descrita, refere-se à distância entre o que a Universidade ensina e o que a escola precisa, uma falta de integração universidade- escola: “Eles não orientam, assim

como não orientaram a preencher caderno de chamada, e os objetivos! Quando tem que fazer objetivos no colégio é um suplício.” (Verônica) O uso de “eles” distancia as instituições, a professora parece referir-se a um pólo divergente, antagônico. Isso é semelhante à realidade descrita por Martins (1996) em que as professoras entrevistadas afirmaram sentir uma grande distância entre a preparação nos cursos de formação e as escolas onde atuam.

Sobre a competência aplicada (Almeida Filho, 2000), percebe-se que a falta de formação teórica gera insegurança e dificuldade para relacionar a teoria e a prática. Sobre isso a professora Lya diz:

a gente até lê ... mas a gente leu Paulo Freire, a gente leu bastante a respeito dele, a respeito de ensino, a gente acaba se revoltando até ... aí tu caís de novo na tua realidade e aí tu dizes peraí! vamos colocar os pés no chão, vamos andar de novo... eu até leio, procuro ler, mas eu acho que nós temos que ver a nossa realidade para seguir dentro da nossa realidade ... e se a gente consegue um trabalho com aquilo que a gente faz que dá resultado, vamos continuar, vamos indo...

Com a afirmação “a gente até lê”, a professora está dizendo que cumpre com o que se espera de um professor em exercício: que se atualize. No entanto, essa atualização tem sido uma atitude pró-forma, porque, de modo geral, ela não se sente beneficiada com os cursos teóricos que faz: “aí tu caís de novo na tua realidade e tu dizes peraí! Vamos colocar os pés no chão ...”

A modo de conclusão desta seção, pode-se dizer que a formação das professoras entrevistadas reflete o perfil deficiente do egresso dos Cursos de Letras. São professoras inseguras do ponto de vista do domínio lingüístico e, no que diz respeito à formação inicial, despreparadas teoricamente. Essa realidade se vê refletida na sua atuação.

Esse perfil se vê refletido nas provas analisadas na medida em que foi possível detectar que a deficiência lingüística limitou a exploração de técnicas, como nas questões de Escrever. Da mesma forma, o ensino/aprendizagem e, em consequência, a avaliação são afetados uma vez que essa deficiência prejudica a escolha metodológica, isto é, abordagens que exijam fluência, por exemplo, não podem ser adotadas, e o conteúdo restringe-se à memorização de vocabulário e o domínio de regras gramaticais para a formação de orações simples.

#### **4.3.2.2 Perfil do professor de inglês**

A visão das professoras sobre o perfil de um bom professor de inglês não diverge dos resultados encontrados em outros trabalhos e relatados por Barcelos (2004).

A professora Lya acha que o professor de inglês: “... deve ter conhecimento, não precisa ser um falante nativo da língua mas tem que conhecer o vocabulário, a gramática a pronúncia ... o básico para fazer na sala de aula ...”

Em outro momento, a mesma professora complementa dizendo que, para ser professor de inglês, é preciso ter-se vivência em país de língua inglesa, pronuncia *native-like*, sólido conhecimento da estrutura da língua, domínio da didática: “ser como um técnico para poder resolver os problemas da clientela”.

Ser fluente em língua inglesa e ter vivência no exterior são os pontos definitivos do perfil de um professor de inglês para a professora Verônica. Essa convicção é recorrente em todos os contatos, por exemplo, quando se refere à professora com quem, há pouco tempo, teve algumas aulas: “essa morou nos Estados Unidos muito tempo, fez cursinho, sabe mesmo”. A pessoa não só “morou”, como “morou muito tempo”, em país de língua inglesa. É importante ver como a professora que, deveria ter condições de questionar a aceitação pura e simples do fato, uma vez que morar em outro lugar não é necessariamente garantia de aprendizagem, não só aceita, como apóia sua argumentação sobre esse fato. Essa atitude confirma a falta de preparo teórico do egresso dos Cursos de Letras, denunciado, principalmente, por Celani (2001) e Almeida Filho (2000). Por outro lado, pode-se ver a aceitação do fato como sinal de reconhecimento de que a professora do cursinho teve acesso à língua em uso, e isso é muito importante, mais do que ter acesso à estrutura como ela mesma, Verônica, teve. Já a afirmação “sabe mesmo” permite entender que há também a possibilidade de “saber menos” ou sem a segurança de quem estudou em cursinhos ou viveu no exterior.

Com uma visão mais ampla, a professora Camila diz que um professor de inglês deve dominar o conteúdo que trabalha, ser criativo e dinâmico, e saber comunicar-se, ter um bom conhecimento da língua inglesa, ser um incentivador e ter firmeza, sem intimidar os alunos: “Ele tem que ser um professor dinâmico ... criativo – porque o material ele tem que criar – não pode ser um professor muito carrasco porque ele não pode intimidar os alunos ... tem que ser um incentivador porque os alunos não são muito chegados a ...” . Ao dizer que o professor tem que criar seu material, a professora apresenta uma face da sua condição profissional de escola pública, atuando no interior: o isolamento, a falta de condições para uma formação permanente



adequada, falta de material disponível em bibliotecas; falta de condições necessárias para não “levar sempre a mesma aula tradicional”. A sucessão de negativas na fala da professora sugere que esse profissional tem que ir superando obstáculos, aparando arestas, criando um contexto mais adequado, mais favorável ao ensino. Percebe-se, ainda, um traço de autoritarismo no discurso de Camila, ao afirmar que o professor “não pode ser muito carrasco”, o que quer dizer que um pouco de medo deve impor aos alunos. A relatividade de “muito” e a carga semântica de “carrasco” permitem entender a professora Camila como potencialmente autoritária.

Para a professora Raquel, a vivência no exterior é também importante, mas não imprescindível, ainda que a professora afirme que sim. Como relata Felix (1998), as ações dos professores em sala de aula nem sempre são condizentes com aspectos nos quais dizem acreditar; é o caso dessa professora. É possível ver a mesma concepção que as outras professoras têm do ensino de cursos livres de inglês: “fez cursinho e tem experiência nos Estados Unidos”. A tendência seria pensar a experiência no exterior como mais abrangente permitindo suprimir a informação de que “fez curso de inglês”. No entanto, a professora Raquel explicita essa informação como suficiente para capacitar um bom ensino. A experiência nos Estados Unidos é um traço importante, necessário, mas não suficiente para capacitar para dar aulas. Quando fala de si, finalmente deixa ver que acredita ser possível aprender no Brasil, sem cursinho:

R - ... a Universidade não prepara. Eu, por exemplo, saí pelos meus méritos e eu sempre procurei estudar mesmo não tendo condições financeiras de pagar ... eu sempre olhei no dicionário o significado e pedi emprestado para um e para outro porque quando a gente quer ... agora, que é difícil, é ...

MT - Fizeste algum curso, depois de formada?

R - Não, só de vez em quando esses de atualização. [...] ... eu nunca tinha tido a experiência de tradutor-intérprete e vieram uns estrangeiros para cá; (andaram) por toda a cidade e ninguém, professoras formadas, com mais experiência do que eu ... fiquei 18 horas com eles. Fique das 7 da manhã até as 11 horas da noite. Mas foi a melhor o melhor dia da minha vida porque eu não me acreditava capaz de fazer tal ato. Até eles mesmos não acreditavam. Para mim foi muito bom, meu ego inchou, foi lá nas nuvens. Os FAMOSOS daqui da cidade não sabiam que tinham uma professora que era capaz de mediante 20, 30, 40, 50 pessoas traduzir imediatamente após ... simultânea, falavam em português e eu tinha que traduzir para o inglês e falavam em inglês e eu tinha que traduzir para o português. Todo mundo ... era PREFEITO, era VEREADOR, eram os RICOS, EMPRESÁRIOS e todo mundo dando os parabéns, aquilo foi ... pra mim reconhecer que eu sou capaz. Eu acreditava que não. ... que eu sei que um tradutor-intérprete cobra MUITO BEM, mas eu não ganhei nada, a não ser uma cartinha de agradecimento.

De modo geral, ainda que apresentando divergências, pode-se abstrair das informações que o bom professor de inglês deve, fundamentalmente, ter fluência, o que, nos termos de Almeida Filho (2000), significa que o professor deve ter desenvolvida sua competência lingüístico-comunicativa na língua estrangeira. Os demais conhecimentos necessários apresentados por esse autor, as competências aplicada e o aspecto formativo-profissional são vistas como advindas em consequência do bom desempenho lingüístico-comunicativo.

Considerando-se o que expressaram as professoras sobre sua formação – deficiente no aspecto lingüístico-comunicativo –, contrastando com o perfil ideal que descrevem do professor de inglês, percebe-se uma distância entre ambos. Essa distância afeta significativamente a atuação das professoras, como expressa a professora Verônica:

V - Eu acho que a fluência seria um grande passo para mim. Sei lá, eu acho que eu destrincharia melhor as coisas, teria mais coragem, tenho muito medo de seguir assim e começar a me perder ..."

MT – Se tu tivesses fluência daí ...

V – Daí tudo viria junto, eu acho. Se eu tivesse feito um cursinho depois da faculdade ... deveria até ter mais tempo de curso, mas que tu aprendesses tudo lá. ... deveria sair firme, para poder trabalhar.

É bastante significativa essa afirmação da professora, permite inferir que dar aulas em escolas públicas não é trabalhar e que para a exigência dessas escolas o que elas sabem é suficiente.

Deve-se registrar que o tema avaliação embora tendo constituído grande parte da entrevista, não foi resgatado pelas professoras no perfil profissional, como também não consta dos trabalhos revisados na bibliografia consultada.

As provas analisadas permitem perceber que as professoras entrevistadas não apresentam o perfil que consideram ideal para um professor de inglês, quer dizer, não dominam as habilidades comunicativas da língua, e, por suas entrevistas, demonstram consciência disso. Justificam essa distância em função da formação inicial ter sido deficiente.

### **4.3.3 Relação com os alunos**

Destoando do que relata Moita Lopes (1996:66) a respeito da convicção dos professores sobre a "impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem (é) ser visceral", a

tônica das professoras deste estudo não foi a falta de capacidade dos alunos, mas a falta de interesse. Há relatos de professores de outras disciplinas também, da escola E, que dizem que “dar um susto” e “apertar no fim do ano” é necessário, porque assim o aluno responde, porque “ele pode, mas tem preguiça” (professora de Ciências).

Outro aspecto importante com relação ao aluno, relatado por Gatti et al (1998:261) e corroborado nesta pesquisa é a “tendência a atribuir ao próprio aluno ou a sua família (ou a sua condição) a responsabilidade pelo seu insucesso na escola”. A professora Verônica manifesta essa tendência: “a gente se esforça, mas eles não tão nem aí”. Isto é, o professor cumpre com sua obrigação, dá aulas, explica, faz as recuperações, avalia, se ele não vence, não é por negligência do professor. Também a professora Camila expressa esse desinteresse dos alunos da escola M: “Lá é rural e os alunos são bem mais interessados. Lá, não é que tua aula não vá ser criativa, mas qualquer coisa que tu leves lá, já é atrativo para eles e aqui tu tens que fazer uma aula bem mais criativa para motivar eles”.

Assim, pode haver um alívio do professor, por sua insuficiência, quando ele diz que os alunos são tão desinteressados, fracos, “coitadinhos”: de certa forma, essa constatação isenta o professor de buscar melhorar sua prática, não desacomodando sua estabilidade, sua tranquilidade (Almeida Filho, 2001). Segundo os próprios professores, há alunos com bom nível de aprendizagem “que vão bem”, mas os discursos destacam sempre os que não apresentam bons resultados nas provas, talvez como forma mesmo de não ter que alterar sua rotina de trabalho, já dominada.

A professora Verônica disse ter abandonado a tentativa de ensinar habilidades comunicativas aos seus alunos porque eles riam uns dos outros, o que os intimidava. Ter abandonado essa metodologia, pode ter explicação em Weininger, (2001:45), em artigo onde critica o ensino comunicativo e afirma que através desse tipo de exercícios, não há uma real intenção comunicativa, mas é para fingir que há, o que dificulta o envolvimento dos alunos. Porém, é possível que a professora tenha o desejo de desenvolver as aulas através de uma prática de orientação comunicativa, mas enfrente dois problemas: o primeiro, é que ela mesma não tem as competências necessárias para tal, como cogita Almeida Filho (2001); e, segundo, porque crê que não vale mesmo a pena ensinar para esses alunos uma competência que ela não acredita que possa ser de alguma utilidade para eles, como apontam os resultados apresentados por Rolim (1998).

Em outros momentos, no entanto, a professora Verônica expressa superioridade autoritária, com relação aos seus alunos:

MT – Há diferença entre prova, teste, trabalhinho?

V – Para eles têm ((resposta imediata)). Isso é teste ou é prova? Quanto vale? Digo nem sei, não sei nem se vale, às vezes eu brinco com eles. Eles têm mania querem saber quanto que vale, se é teste ou se é prova. Parece que para eles têm diferença, para mim não tem.

A atitude despreocupada da professora não leva em conta a preocupação dos alunos. Referir-se à necessidade dos alunos esclarecerem o tipo de instrumento a que estão se submetendo como *mania*, indica posição superior e atitude autoritária: a professora é quem sabe o que é melhor para os alunos que, por sua vez, não têm direito a esse tipo de informação. Essa atitude é própria de uma relação em que o professor ensina e o aluno aprende; o professor sabe e age, o aluno ouve e cala (Rocha, 2004).

De forma semelhante, ao expor seus critérios para selecionar material para suas aulas, a professora Lya revela sua postura de modelo para os alunos; ainda que no que diz respeito ao relacionamento pessoal, os alunos afirmem que a professora Lya é “muito parceira, ela respeita a gente”.

L – Vamos supor que eu peguei um livro e fui escolher a aula. Gostei como está exposta aquela aula e vou usar. Mas não é só de um livro que eu escolho, escolho de vários livros, de vários trabalhos. Acho que se eu gosto, essa aula também vá gostar para o meu aluno. Se eu gostei, ele pode gostar. Nem Cristo agrada todo mundo. Eu penso que se ... não adianta eu fazer uma coisa que eu não gosto de fazer só porque eu tenho que fazer. Eu tenho que em primeiro lugar gostar. Eu só procuro trabalhar com textos que acho que sejam interessantes ...

Paradoxalmente, a professora defende que deve haver prazer na realização das tarefas, porém ignora as preferências dos alunos ao planejar suas aulas. A seleção de material didático é balizada por suas preferências, os interesses dos alunos são considerados irrelevantes.

De modo geral, a relação com os alunos é autoritária e de domínio, ainda que as professoras acreditem que são abertas e acessíveis. A expressão dessa relação com os alunos está, de certa forma, representada nas provas, pela falta de informações aos alunos – falta de cabeçalho e valores das questões, na displicência com a apresentação das provas.

#### 4.3.4 A avaliação

##### 4.3.4.1 Definição/ sentimentos

A cada professora, foi perguntado o que entendia por avaliação. As respostas variaram de seguras e imediatas, como a da professora Lya: “Suplício”, à resposta escrita, como da professora Camila: “avaliar é ver se *realmente* o aprendizado aconteceu”, até a fuga do assunto como a da professora Verônica: “... ai, que pergunta difícil. Por que tu faz pergunta difícil?”. Na manifestação da professora Raquel sobre avaliação, diferentemente da fluência dos discursos sobre as práticas de ensino/aprendizagem, ocorreram hesitações, discursos modulados por alterações no tom de voz e na velocidade da fala: “ ((silêncio)) Como eu defino avaliação? ((Silêncio. Em voz pausada e mais baixa)) é uma medida. É algo mensurável. Para nos orientar. A partir dela nós podemos mudar as nossas técnicas, as nossas metodologias para ver se o nosso trabalho teve resultado.” A professora Raquel mostrou-se preocupada em apresentar uma definição de acordo com a orientação da Escola. Em outros momentos, deixa ver que essa definição é pró-forma: “MT- ... o que *prova* te traz à memória? R – É pavor. Assusta.”

À semelhança da resposta da professora Raquel, as concepções de avaliação das outras professoras estão fortemente marcadas por suas experiências como alunas. Para a professora Lya, a avaliação foi um problema em todos os níveis de ensino:

L -... o nervosismo que eu tinha quando fazia avaliação dava diarreia. Na avaliação da escola era mais aquele temor, aquela incerteza, a surpresa que você não sabe o quê que tá te esperando.

L - Quando eu fiz pos graduação a gente tinha avaliações ... no caso o nosso nervosismo no pós-graduação era para saber o que o nosso professor ia querer, se era o que a gente tinha entendido, se era a teoria por extenso, decoreba.

Como a professora Lya, também a Verônica se mostra afetada pela avaliação.

V - ... nem deveria existir mesmo avaliação, né?

MT – Não?

V – Eu acho que não porque como a gente fica com medo, né?

MT – Quem fica com medo?

V – ((começa a alterar a voz)) a gente! Quando vai fazer avaliação como dá medo...

MT – Tu quando vais fazer avaliação?

V – Não! O aluno, a gente quando é aluno ... dá um medo, um terror, parece que voa tudo da ... da ... da cabeça da gente.

Os sentimentos manifestados pelas professoras com relação à avaliação são negativos quer quando expõem suas impressões como alunas quer como professoras. Na opinião de Verônica, “não é fácil avaliar, avaliar é horrível. Sempre achei, e no final do ano quando tu fica bancando deus! ...fica dizendo esse vai, esse fica ...”.

Desenvolvendo sua resposta, a professora Lya esclarece que a avaliação é um suplício

L - ... para o aluno ... envolve muito o sistema nervoso dele, eles ficam tensos, com medo.

MT – medo de que?

L – Insegurança. Medo de quê? ... acho que a avaliação é um suplicio pelo medo de aparecer.

Sobre sua tarefa de avaliadora, a professora Raquel comenta: “Avaliação ... onde é nosso tendão de Aquiles? Nosso dodói? Na avaliação. Onde é que nós tropeçamos? Na avaliação”.

Muito mais que definições, ao falar de avaliação as professoras expressaram sentimentos a partir das experiências como alunas. Esses sentimentos confirmam os resultados do trabalho desenvolvido por Ferreira (2000), com alunos de Letras, para quem a avaliação desperta sentimentos de medo, pavor, pânico; situação também discutida por Hoffman (1993, 1996), Luckesi (1996) e Vasconcellos (2003). Como professoras, reconhecem que seus alunos têm medo da avaliação como elas mesmas tinham quando alunas.

#### **4.3.4.2 A prática**

Para saber sobre a prática avaliativa, especialmente sobre o planejamento e elaboração de provas, as professoras foram solicitadas a responder perguntas que elucidassem essas questões.

A idéia de avaliação das quatro professoras é confusa, incerta; já no que se refere às provas, parece haver uma convicção de que esse é o melhor instrumento para avaliar e que cada uma elabora suas provas de maneira ideal. Contudo, de modo geral, suas falas deixam perceber desconhecimento sobre o assunto.

A escola no seu PP, entre outras sugestões, orienta para que haja “um acompanhamento diário, com instrumentos parciais, sem datas pré-determinadas, com registros e apontamentos feitos pelo professor” (professora Regina, orientadora pedagógica).

Segundo seus relatos, as professoras deixam ver que não seguem essa sugestão. A professora Lya disse que marca provas com antecedência porque acredita que a tensão constante gerada pela incerteza do momento da prova é prejudicial ao aluno. Da mesma forma, a professora Camila avisa seus alunos, porque “... muitas vezes se fizer avaliação sem avisar, ... às vezes já avisando eles não estudam. Se tu chegares de surpresa ...”. Inclusive a professora Raquel, que diz não avisar, dá pistas para que eles saibam que vão ser avaliados na primeira ou segunda aula subsequente.

Quanto ao conteúdo, a professora Lya, utiliza “testes” para avaliar:

.... eu não faço prova, eu faço teste. Porque eu considero a prova aquela FOLHA ENORME, toda escrita. Eu não faço. Minhas meus testes são meia folha, dez questões. [...] não é se eu der 50 questões para você fazer e você me responder 10 certas e as outras 40? Se você sabe fazer 10? Fez 7 certas, você aprendeu alguma coisa. Eu acho que prova é a aquela coisa EXTENSA.

As provas (testes) da professora Lya são em sua maioria compostos de uma só questão (Quadro 7), sobre um mesmo conteúdo, o que confirma sua afirmação de que dez itens são suficientes; um instrumento pequeno, portanto. Solicitada a esclarecer mais sobre seu conceito de provas (MT – “Mas a prova é maior porque ela abrange mais conteúdo ou porque as questões se repetem sobre um mesmo conteúdo?”), permitiu constatar a falta de informação sobre a necessidade de avaliar um conteúdo através de diferentes técnicas, conforme esclarecem autores como Bachman (1990) e Alderson et al (1998): “É eu considero essa parte aí, que várias questões se repetem sobre um mesmo conteúdo. Não tem necessidade de repetir sobre um mesmo conteúdo”.

Da mesma forma a professora mostra uma visão equivocada sobre a seleção de conteúdos a incluir na prova: “... como eles fazem a recuperação paralela, estudos adicionais no fim do ano, daí entra a prova. Daí tu juntas todos os conteúdos que eles não alcançaram e faz a prova”. Esse procedimento está de acordo com o que apontam Hoffman (1993) e Luckesi (1997) sobre a visão de que a prova é para verificar o que o aluno *não* sabe, em lugar de ser um instrumento para verificar a aprendizagem, e, como tal, deve então incluir aspectos de todo o conteúdo trabalhado. A prova funciona, então, como confirmação do diagnóstico do professor, como expressa Verônica: “Tem alunos que não precisa nem corrigir porque tu sabes que eles vão bem. Outros, tu te obrigas a fazer uma avaliação por escrito porque ... eles não chegam na gente, têm medo.”

Sobre o planejamento da prova, a professora Lya respondeu com surpresa à pergunta sobre os objetivos da prova: “Como assim os objetivos? Se eu te dou uma coisa e quero que você me devolva o que eu te dei, meu objetivo é te cobrar quanto tu aprendeu daquele conteúdo que eu te dei”. Ainda quanto à elaboração da prova, especificamente sobre a decisão dos conteúdos e grau de dificuldade a incluir na prova, o ponto de partida é subjetivo:

MT – como tu planejas a avaliação? Olhas o que deste?

R – Pela memória e por aquilo que eles tem um grau de dificuldade maior, médio e menor. Misturo, doso bem o que é fácil, o que é médio para eles terem oportunidade.

MT – então o teu planejamento da prova é pela memória?

R – Hum, hum. ... todas as aulas eu estou chamando um ganchinho lá da aula que passou para nós darmos continuidade, seqüência nas coisas, eu tenho sempre tudo na memória e sonho que eles também tenham ...

Da mesma maneira, Verônica elabora suas avaliações a partir de uma realidade ideal:

MT- ... o fato de eles não terem, em casa, material para estudar, um dicionário, um livro ... tu pensas nisso para planejar tua prova?

V – Não, nunca pensei nisso. Porque o ideal é que todos copiassem e copiassem direito. Não vai ficar pensando naquele aluno que não - que tem alunos que não copiam direito – é humanamente impossível tu olhar caderno por caderno.

Quer dizer, o aluno que não copia corretamente ou que responde aos exercícios de modo incompleto, não tem como sabê-lo até que, sendo esse conteúdo questão de prova, não consiga resolver a questão e possa então, talvez, esclarecer-se sobre o erro. Lya, por sua vez, diz que, como trabalha os conteúdos de forma independente, o critério de seleção de conteúdo está automaticamente definido:

L - ... não misturar conteúdos. Claro que não separando memorização de vocabulário porque esse é intrínseco e não tem. mas se eu vou trabalhar *simple present* aí eu vejo quantas vezes vou por primeira pessoa, etc.

MT – E como tu defines isso? É aleatório?

L – Ah, é aleatório. Eu coloco 3 de terceira pessoa, duas da segunda e da primeira eu uso menos, porque aquela é tranqüila, né. Geralmente a gente bota umas lá com uns nomes estranhos para fazer o pega-ratão, que a gente diz, é pra fazer a prova mais difícil, né. ... divido, no caso, assim: 4 de 3ª pessoa, 3 de segunda e uma de primeira.

Percebe-se a influencia da Análise Contrastiva na fala da professora, ao enfatizar a terceira pessoa e afirmar que a primeira pessoa "é tranqüilo". Essa visão é também expressada pela professora Raquel: “a língua portuguesa é uma via para chegar ao entendimento da outra língua”. Da mesma forma, a compartimentalização dos conteúdos é reflexo de uma visão



estruturalista da língua (Scaramucci, 1997). Essa mesma visão de língua é expressa pelas demais professoras: “Sempre. Tem que trabalhar ((gramática)), não podemos tirar, deixar de ensinar e cobrar” (Raquel); “não tem como ter fluência sem saber gramática” (Verônica).

A partir do que dizem as professoras é possível perceber que a avaliação é posterior ao ensino, materializada na prova: “... ((o melhor meio para avaliar)) é a prova. Até porque a própria sociedade cobra isso. O papel é o melhor” (Raquel); “MT- quando falas em avaliação na sala de aula? V – depois dos conteúdos, eles sabem que depois que termino um conteúdo tem prova.” (Verônica).

No que se refere às condições de trabalho das professoras, o depoimento da Verônica é significativo e representativo:

MT – Quando tu planejas as provas?

V - Só de noite que eu tenho tempo e quando eu não estou no colégio de manhã. Só em casa.

MT – E a correção?

V – Em casa também. À noite. Ontem eu tinha para corrigir mas estava tão cansada nem fiz nada.

O que a professora está afirmando é que lhe faltam condições de trabalho para desenvolver suas tarefas na escola. A falta de consciência nesse sentido é também expressa por Raquel:

MT – então o ideal seria que tivesses 10 horas de aula e dez para preparar?

R – Hummmm. Não sei te dizer porque é muito relativo e a nossa em trajetória em si, né, de profissional, professor leva trabalho para casa. Então, na verdade, tu acabas fazendo mesmo é em casa. Que aqui tu conversas com um, conversas com outro, troca idéias e de trabalho mesmo, em casa. E acho que é o mal de todos nós.

Há um entendimento coletivo de que o professor deve desenvolver seu trabalho de planejamento e correção fora da escola, fora de seu horário de trabalho. Essa idéia está de tal forma internalizada, que nenhuma professora manifestou inconformidade por não ter espaço individualizado na escola. Os professores da escola (em média, 55) dispõem de uma única sala de professores, para onde se dirigem todos durante o recreio regular dos turnos.

É nessa sala onde permanecem os professores com períodos vagos e, nessa mesma sala, devem estudar e planejar os que o quiserem fazer na escola.

Assim, de modo geral, pode-se dizer que a avaliação é um processo que acontece em seqüência ao ensino, está limitada pelo desconhecimento teórico específico das professoras, pela visão de língua e pelas convicções sobre ensino/aprendizagem e avaliação que orienta seu trabalho. Pode-se inferir ainda que a falta de condições adequadas de trabalho contribuem para a inércia dos professores.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a avaliação de inglês na escola através da apresentação de um perfil das provas elaboradas por professores e das motivações que orientam os procedimentos de elaboração de provas.

Para atingir esse objetivo, foram propostas três perguntas de pesquisa. A primeira pergunta visava a orientar a descrição das provas elaboradas pelos professores como instrumentos mais importantes na avaliação da aprendizagem. A segunda pergunta focou o aspecto teórico que dá suporte à prática avaliativa das professoras. A terceira dirigiu a pesquisa para a investigação das motivações que levam os professores a elaborar determinado tipo de prova.

Para traçar o perfil das provas elaboradas pelas 4 professoras participantes do estudo, e responder a primeira pergunta da pesquisa, foram analisadas 40 provas elaboradas e aplicadas no ano de 2004. Os resultados discutidos permitem concluir que:

1. Quanto ao conteúdo avaliado, as provas são constituídas predominantemente de questões gramaticais (68,8%) e de vocabulário (22,7%).
2. Quanto às técnicas empregadas, 68,3% das questões são de Resposta Limitada e 27% são de Resposta Fechada. Dentre as técnicas de Resposta Fechada, é acentuada a ocorrência de questões de Múltipla Escolha; dentre as questões de Resposta Limitada, das técnicas Transformação, Escreva, Tradução/Versão e Lacuna em detrimento de outras.
3. Quanto às qualidades de confiabilidade, validade e efeito retroativo as provas apresentam um grau médio de confiabilidade e grau médio de validade e efeito retroativo negativo.

A partir desses resultados, complementados pelos objetivos de ensino propostos na Escola E e entrevistas, em resposta à segunda pergunta, conclui-se que a abordagem que orienta as professoras na elaboração de provas é pré-comunicativista, com características dos períodos pré-científico e psicométrico-estruturalista de avaliação.

A análise das entrevistas com as professoras, em resposta à terceira pergunta de pesquisa, indica que as provas privilegiam conteúdos gramaticais e vocabulário e são constituídas de questões de Resposta Limitada e Resposta Fechada porque as professoras mantêm visões tradicionais de avaliação, apresentam deficiências de formação lingüístico-comunicativa e teórica sobre elaboração de provas.

Faz-se necessário destacar que as provas mostram coerência com a abordagem de ensino predominante e a autoconfiança na competência lingüístico-comunicativa de cada professora ; da mesma forma que, em função da formação inicial e das condições de formação permanente das professoras bem como de suas condições de trabalho, os resultados sobre a elaboração das provas indicam desempenho superior à expectativa gerada no início da pesquisa, pois as professoras são coerentes ao cobrar dos alunos apenas as habilidades que sentem dominar melhor e, em conseqüência, trabalham mais em sala de aula.

### **Considerações finais**

Paralelamente às conclusões deste trabalho com relação aos objetivos fixados, algumas considerações devem ser também apresentadas.

Durante o desenvolvimento do estudo, constatou-se, por um lado, a necessidade por parte dos professores de melhor formação lingüístico-comunicativa e teórico-aplicada; e, por outro lado, sentiu-se o interesse dos professores em atualizar-se. Verificou-se, no entanto, a precariedade das condições de trabalho do professor no interior do Estado, o que dificulta seu trabalho e suas condições de atualização. Da mesma forma, a escassez de oferta de cursos específicos na região orienta para o cuidado de uma formação inicial mais sólida.

Pode-se perceber que o ensino de inglês na escola pública não é eficiente e para alterar essa situação é fundamental o papel das universidades na formação inicial e permanente dos professores. Em igual medida é necessária uma revisão nas condições de trabalho e políticas para o ensino de línguas estrangeiras pelo Estado.

A conclusão resultante das análises dos dados aponta mais restrições que acertos na prática avaliativa das professoras Camila, Lya, Raquel e Verônica. Nenhuma das professoras, no entanto, em nenhum momento, deu margem – em suas entrevistas, durante o convívio na escola, pelo depoimento de outras professoras – a pensar que atuam sonegando informações e melhor

desempenho frente aos alunos quando poderiam fazê-lo melhor, ou que se omitem conscientemente da responsabilidade de sua profissão. As quatro professoras, cada uma dentro de seu estilo, desempenham sua função com vistas a preparar os alunos para um futuro melhor.

Cabe destacar que as constatações deste trabalho, não pretendem criticar ou prescrever abordagens de ensino/aprendizagem e avaliação. Deve haver uma linha teórica de base que oriente a prática docente – ensino/aprendizagem e avaliação – e defende-se que o professor tenha condições de escolher a abordagem que melhor atende as necessidades de seus alunos, a abordagem com que ele mais se identifique e que tenha competência para desenvolvê-la a contento.

Pode-se perceber, também, a decepção das professoras com o ensino recebido nos Cursos de Letras frequentados e a frustração pelo que consideram a grande falha dessa escola: a universidade “não ensina a falar, o curso é pra quem já sabe inglês”.

Assim, as conclusões deste estudo justificam a descrença no ensino de línguas na escola partilhado por pais, alunos e professores, o que justifica a necessidade de mais pesquisas sobre questões que envolvem o ensino/aprendizagem e a avaliação de línguas estrangeiras que se desenvolve nas escolas como suporte para modificar essa realidade.

*O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente.  
O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada...  
o futuro só vem se agente o construir.  
Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.  
(Paulo Freire, 1998)*

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALDERSON, Charles, WALL, Diane. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 2, n. 14, 115-129, 1993.

ALDERSON, Charles, CLAPHAN, Caroline e Wall, Diane. *Exámenes de Idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge: University Press, 1998.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Campinas,SP: Pontes, 1993.

—. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota, TOMITICH, Leda Maria Braga. *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

—. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1, n.1, p.15-30, 2001.

APEL, Jorge, RIECHE, Bibiana. *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*. Buenos Aires, Aique, 2001.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press, 1990.

BACHMAN, Lyle, PALMER, Adrian. *Language testing in practice*. Oxford: University Press, 1996.

BAILEY, Kathleen. *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. New York: Newbury House, 1998.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas - RS, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BAXTER, A. *Evaluating your Students*. London: Richmond, 1997.

BITTENCOURT, Ana Marilza. Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Letras do Brasil: SP, PR, SC e RS. *Revista do Centro de Artes e Letras*. V.13, n. 1-2, p. 93-100, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Língua Estrangeira / Terceiro e Quarto ciclos da escola fundamental, 1998.

BROWN, James Dean. *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BUCHWEITZ, B. Elaboração de Questões de Múltipla Escolha. *Estudos em Avaliação Educacional*. Nº 14, jul-dez 1996. Fundação Carlos Chagas.

CAMILLONI, Alicia R. W. de Sistemas de calificación y regímenes de promoción. In: CAMILLONI, Alicia, R.W.de CELMAN, Susana, LITWIN, Edith, MATÉ, Carmen Palou de. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (org.) *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos em la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.

CATTANI, A. M. Educação Formal e Mercado de Trabalho. In: BRUNO, L. (Org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota, TOMITCH, Leda Maria Braga. *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

—. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação u profissão? In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

CÉLIA, Maria Helena. Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: é possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 2, n. 13, p.111-128, jan./jun. 1989.

CHAGAS, R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1957.

CONSOLO, Douglas Altamiro. In: LEFFA, V. (compilador) *(TELA) Textos em lingüística aplicada*. [CD-ROM] Pelotas: Educat, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*. V.4, n.1, p.11-36, 2001.

del HYMES, D. H. Acerca de la Competencia Comunicativa. Em LLOBERA, M. (org.) *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos em la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.



DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

—. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOLL, Johannes. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, Maria da Graça Gomes, BRUGALLI, Marlene. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL. (FAMURS). Disponível em <http://www.famurs.com.br/>. Acessado em 12/04/2004.

FELIPETTO, Marisa K. *A escolha do curso de Letras / Espanhol pelo acadêmico da UFSM: vocação ou oportunidade?* Trabalho de conclusão de curso. Santa Maria, UFSM, 2004.

FELIX, Ademilde. *Crenças dos Professores sobre o Melhor Aprender de uma Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1998..

FERREIRA, Ângela Flain. *A avaliação da aprendizagem no Curso de Letras sob a perspectiva do aluno*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras. Santa Maria: UFSM, 2000.

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel L. L. ; GEBRAN, R. A. (Orgs.) *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GATTI, Bernardete, ESPOSITO, Yara, NEUBAUER DA SILVA, Rose. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SABINO, Raquel *et al.* (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 251- 265.

GENESEEE, Fred, UPSHUR, John. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de lingual estrangeira. *Claritas*, v.6, 2000. p.37-47.

HEATON, J.B. *Classroom testing*. Londres: Longman, 1990.

HENNING, Grant. Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid. *English Teaching Forum*, July 1982. p. 79-83.

—. *A guide to language testing. Development, evaluation, research*. Cambridge, Mass: Newbury House, 1987.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

—. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 8ª. Ed. Porto Alegre: Educação Realidade, 2000.

HUGHES, G. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: University Press, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) Indicadores sociais municipais. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores\\_sociais\\_municipais/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/) Acessado em 19/04/2004.

KOCH, Ingedore. *A Inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LADO, Robert. *Language Testing*. New York: McGraw-Hill, 1961.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário. I.; VANDRESEN Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

—. A Look At Students' Concept Of Language Learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-75, 1991.

—. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LIGHTBOWN, Patsy M., SPADA, Nina *How languages are learned*. 2 ed. Oxford: University Press, 1999.

LINDEMAN, Richard. *Medidas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1975.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1976.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli Elisa D. A. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga, MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MACIEL, Ana Maria B., HARBICH, Fátima M., CELIA, Maria Helena C. Avaliação: problem no inglês instrumental. *The Specialist*. N.4, 1982.

MADSEN, Harold, *Techniques in Testing*, Oxford University Press, 1983.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani, Silva Junior, Celestino Alves da. *Formação do Educador* .vol. 2. São Paulo: editora da UNESP, 1996. p. 153-170.

- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *As provas objetivas.técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Ser. De publicações, 1971.
- MELCHIOR, M. C. *Avaliação Pedagógica. Função e Necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORROW, Keith. Communicative language testing; revolution or evolution? In: ALDERSON, C, HUGHES, A (Eds.), *Issues in language testing: ELT documents 11*. London: The British Council, 1981, p. 143-157.
- NEVES, Maralice Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na pratica em sala de aula. In: OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- NUNNAN, David. *El diseño de tareas comunicativas para la clase comunicativa*. Cambridge: Universtity Press, 1996.
- OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia M. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. N.1, p.9-17. Uberlândia, 1997.
- OLLER, John W. Jr. *Language Tests at School*. London: Longman, 1979.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G; SVARTVIK, J.A.A *grammar of contemporary English*. London: Longman, 1972.
- READ, John. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: University Press, 2000.
- RICHARDS, Jack, RODGERS, Teodor. *Approaches and methods in language teaching* Cambridge: University Press, 1986 .
- RICHARDS, Jack. and LOCKHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: University Press, 1996.
- RIVERS, Wilga. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- ROLIM, A. Ana Cláudia O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Campinas, SP: Unicamp, Dissertação de Mestrado. 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.

SANTOS, Laura L.F. *Análise de Provas Elaboradas por Professores em Formação: Um estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. (inédita) 2002

SARMENTO, Diva Chaves. *O discurso e a prática da avaliação na escola*.(Coord.) Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. Em ALMEIDA FILHO, J.C.(org), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes, Campinas, p 75-88. 1997.

SPOLSKY, B. *Language testing: art or science?* Artigo apresentado no 4o. Congresso Internacional da AILA, Stuttgart, 1975.

—. *Measured Words*. Oxford: University Press 1995.

STAREPRAVO. Ana Ruth. Avaliação no curso de Pedagogia: buscando coerência entre o discurso e a prática. In: *Resenhas Profissionais*. Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, 14 a 16 de julho de 2003.

UNDERHIL, Nic. *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge, University Press, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*.5ª ed. São Paulo, Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H., OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (compilador) *TELA (Textos em lingüística aplicada)*. [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

WIGGINS, Grant. *Assessing student performance. Exploring the purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WIER, Cirril J. *Communicative language testing*. London: Prentice Hall, 1990.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a*

*profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-68.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: University Press, 1976.

YIN, Robert, K. *Case study research: design and methods*. 3 ed. California: Sage Publications, 2003.

## APENDICE 1

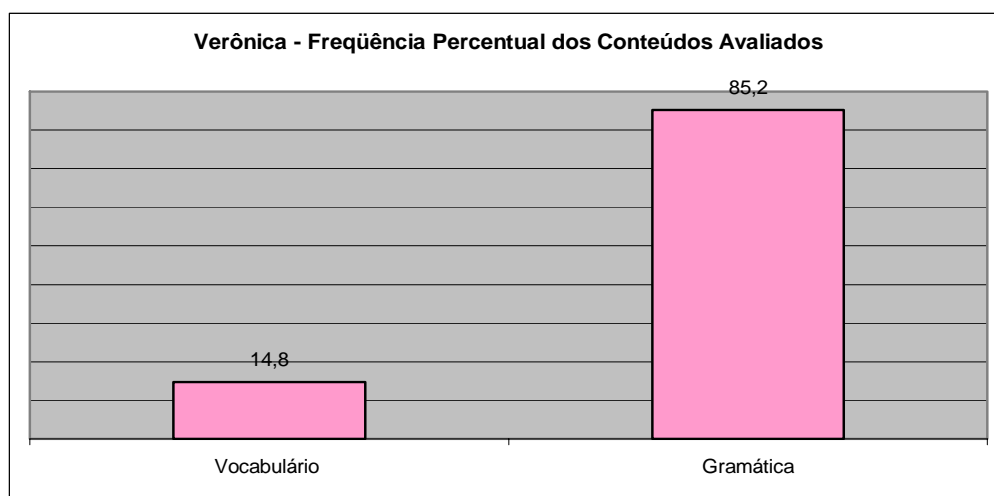
### Dados relativos às provas da professora VERÔNICA

Prova	Questao	No Itens	Obj/ Subj	RF/ RL	Técnica	Construto	Ordem da questão
1	1	7	S	RL	Lacuna	Verbo	Complete as frases usando os verbos adequados do quadro abaixo no Present Continuous.
	2	2	S	RL	Escreva	Wh-questions	Faça perguntas para as palavras sublinhadas usando as palavras interrogativas WHAT, WHERE ou WHEN.
	3	3	S	RL	Versao	Estrutura frasal	Escreva em inglês as seguintes frases:
	4	6	S	RL	Versao	Vocabulario	Escreva em inglês
2	5	5	S	RL	Versao	Vocabulario	Escreva em inglês:
	6	12	O	RF	ME	Verbo -	Escolha a alternativa correta
3	7	10	O	RF	ME	Pronome	(Não tem nenhuma ordem)
4	8	10	O	RF	ME	Pronome	Escolha a alternativa correta.
5	9	6	S	RL	Lacuna	Verbo -	Complete as frases usando as palavras (verbos) dos parêntesis no Present Continuous:
	10	4	O	RF	ME	Verbo -	Escolha a alternativa correta
	11	1	S	RL	Ordenação	Estrutura frasal	Coloque em ordem a frase interrogativa
	12	1	S	RL	Versao	Estrutura frasal	Escreva em inglês
	13	1	S	RL	Tradução	Vocabulario	Traduza para o português.
6	14	10	S	RL	Lacuna	Verbo -	Complete as frases com os verbos nos parêntesis no Present Tense.
	15	8	S	RL	Ordenação	Adverbio -	Reescreva as frases colocando os advérbios na posição correta.
7	16	5	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Torne as frases abaixo interrogativas
	17	5	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Responda as perguntas na forma afirmativa e negativa.
8	18	2	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Transforme as ordens em convites
	19	2	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Dê as ordens.
	20	5	O	RF	ME	Verbo -	Marque a alternativa correta
	21	6	S	RL	Versao	Estrutura frasal	Escreva em inglês
9	22	4	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Transforme as ordens em convites ou sugestões.
	23	8	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Dê as ordens.
	24	7	S	RL	Versao	Estrutura frasal	Escreva em Inglês.
10	25	10	S	RL	Lacuna	Verbo -	Complete as frases usando os verbos no simple present.
	26	5	O	RF	Lacuna	Vocabulario	Complete as frases com as palavras do quadro.
	27	5	S	RL	Edição	Verbo -	Corrija, se necessário, os verbos das frases.
10	27	150					

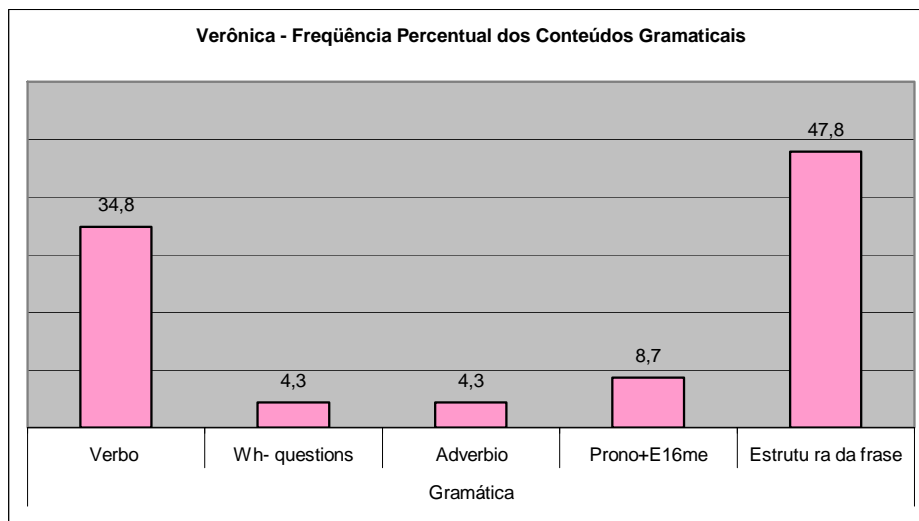
**Professora VERÔNICA: 10 provas, 27 questões, 150 itens**

### 1. Resultados quanto aos Conteúdos Avaliados

Vocabul	Gramáti	Total
14,8	85,2	100,0
4	23	27

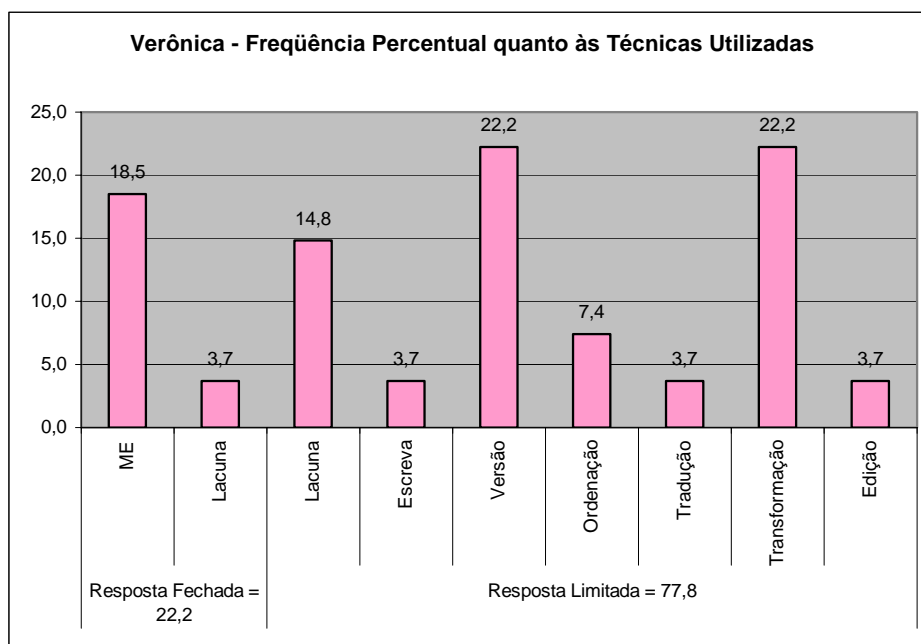


Gramática					Total
Verbo	Wh-	Adverbio	Prono+E	Estrutu	
34,8	4,3	4,3	8,7	47,8	100,0
8	1	1	2	11	23



## 2. Resultados quanto às Técnicas

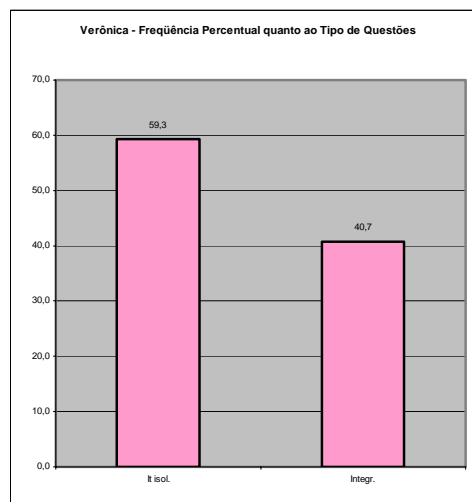
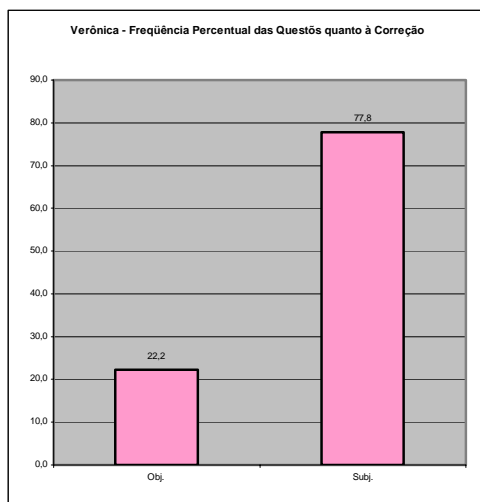
Respost		Respost						
ME	Lacuna	Lacuna	Escreva	Versão	Ordenaç ão	Traduçã o	Transfor mação	Edição
18,5	3,7	14,8	3,7	22,2	7,4	3,7	22,2	3,7
5	1	4	1	6	2	1	6	1



### 3. Resultados quanto à Correção e ao Tipo de Item

Obj.	Subj.	Total
22,2	77,8	100,0
6	21	27

It isol.	Integr.	Total
59,3	40,7	100,0
16	11	27





**Dados relativos às provas da professora RAQUEL**

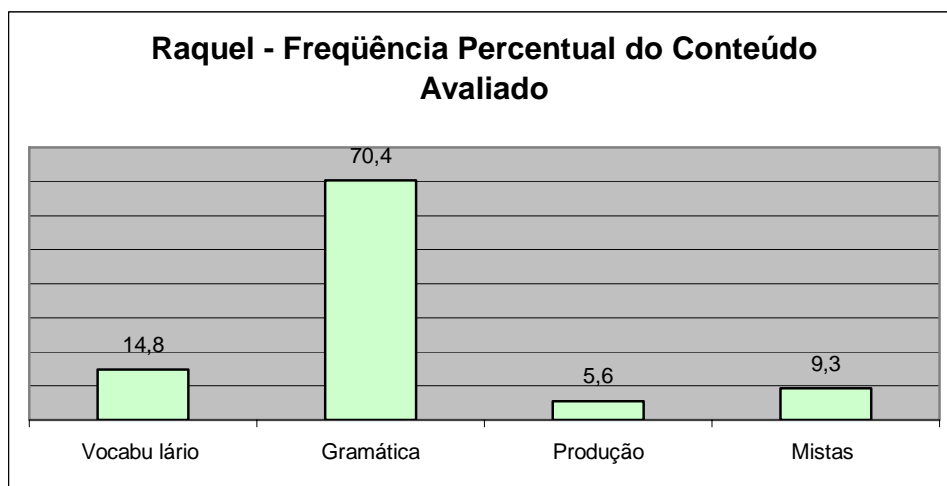
Prova	Questão	No Itens	Obj/ RF/R		Técnica	Construto	Ordem da questão	
			Subj	L				
	11	28	4	O	RF	Lacuna	Preposição	Use as preposições <u>in</u> ou <u>on</u> .
		29	3	S	RL	Transformação	Verbo - modo-tempo	Escreva os verbos a seguir no imperativo afirmativo e negativo
		30	4	S	RL	Transformação	Verbo - modo-tempo	Escreva os verbos a seguir no imperativo afirmativo e traduza
		31	4	S	RL	Lacuna	Verbo - no - pessoa	Preencha os espaços com o verbo to be:
		32	4	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Present Continuous? É fácil! Vamos usá-lo para completar as frases.
		33	5	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza
	12	34	8	O	RF	ME - Mista	Pronome e verbo	Escolha a alternativa correta
		35	6	O	RF	Lacuna	Pronome	Complete as frases com <u>me</u> , <u>you</u> , <u>him</u> , <u>her</u> , <u>us</u> e <u>them</u> .
		36	7	S	RL	Tradução e Versão Mista	Produção vocabulário	Escreva em Inglês ou em Português.
		37	4	S	RA	Escreva livre	Elaboração de frases	Neste espaço você vai escrever quatro frases que não apareçam na avaliação com a respectiva tradução.
	13	38	3	S	RL	Transformação	Verbo - modo-tempo	Use os verbos no imperativo (afirmativo e negativo)
		39	3	S	RL	Escreva	Estrutura de frases	Agora com os mesmos verbos acima, escreva frases usando a expressão Let's.
		40	4	O	RF	Lacuna	Preposição	Use as preposições <u>in</u> ou <u>on</u> .
		41	4	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Complete com o presente contínuo:
		42	3	S	RL	Versão e Tradução Mista	Estrutura de frase	Traduza:
		43	2	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Complete com o verbo to be (present ou past):
	14	44	4	S	RL	Resposta	compr. Wh-questions	Responda as questões em Inglês
		45	5	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Complete com o verbo to be no presente ou no passado:
		46	4	O	RF	Associação	Vocabulário	Una as colunas
		47	4	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Complete com os verbos entre parênteses, usando o Presente Contínuo.
		48	2	S	RL	Escreva - Mista	Estrut. fr. Imperativa	Escreva duas frases usando a expressão Let's, traduzindo-as para o português.
		49	3	O	RF	Lacuna	Preposição	Complete com <u>on</u> ou <u>in</u> .
		50	3	S	RL	Transformação	Estrut. fr. Negativa	Passa para a forma negativa
		51	4	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza
	15	52	7	O	RF	ME - Mista	Pronome-verbo-prepos	Escolha a alternativa correta
		53	6	O	RF	Lacuna	Pronome	Complete as frases com <u>me</u> , <u>you</u> , <u>him</u> , <u>her</u> , <u>us</u> e <u>them</u> .
		54	2	S	RL	Escreva	Elaboração de frases	Faça um convite
		55	6	S	RL	Transformação	Substantivo plural	Escreva no plural quando possível as palavras.
		56	4	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza
	16	57	8	O	RF	ME - Mista	Verbo - Pronome	Escolha a alternativa correta
		58	5	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Uso o simple present na forma "affirmative":
		59	4	O		ME	Pronome	Substitua os nomes sublinhados pelos pronomes pessoais. I, we, you, they, it, he, she, me, us, him, her, them
		60	3	S	RL	Escreva	Estrut. short answers	Responda às questões. Use "short answers".
		61	3	O	RL	Transformação Mista	Estrut. inter e negat.	Escreva a forma interrogativa e negativa:
		62	3	S	RL	Versão	Vocabulário	Traduza
	17	63	4	O	RF	ME	Verbo - no - pessoa	Marque a alternativa correta
		64	5	S	RL	Transformação	Estrut. fr. - negativa	Passa para a forma negativa:
		65	5	S	RL	Transformação	Estru. Fr. - interrogat.	Agora é passar para a interrogativa as frases acima (exercício 2)
		66	6	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza seis frases da avaliação.
		67	5	O	RF	ME	Pronomes	Escolha a alternativa correta
		68	7	O		ME	Pronomes	Substitua os nomes sublinhados pelos pronomes I, you, he, she, it, him, her, us, we, they, them.
		69	4	O	RF	Lacuna	Verbo - no - pessoa	Use as formas <u>am</u> , <u>is</u> , <u>are</u> , <u>was</u> , <u>were</u> nas frases a seguir.
		70	2	S	RF	Transformação	Verbo - modo-tempo	Escreva os verbos no modo imperative (duas formas):
		71	4	S	RL	Transformação	Substantivo plural	Passa para o plural:
		72	2	S	RL	Transformação Mista	Estrut. Fr. - interrogat. e negativa	Escreva na forma interrogativa e na negativa
		73	2	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza
	19	74	2	S	RL	Lacuna	Verbo - modo-tempo	Use the verb to be (simple present or simple past)
		75	2	S	RL	Escreva	Estrutura de frase	Answer giving short answers
		76	3	S	RL	Tradução	Vocabulário	Traduza
		77	4	S	RL	Transformação	Verbo	Use the contracted form
	20	78	7	O	RF	Lacuna	Verbo	Write do or does. Use does in the third person singular.
		79	6	S	RL	Transformação	Estrut. Fr. - interrogat.	Change to interrogative form.
		80	5	O	RL	Transformação	Estrut. Fr. - negativa	Change to the negative form
		81	5	S	RL	Resposta	Estrutura da frase	Answer giving "short answers"
		184						10 provas, 54 questões, 184 itens = 5,4 questões/prova; 3,4 itens / questão.

10	54	Int= 16	O = 17	RF= 14	Lacuna RF= 7	Preposição - 3
		It isso = 38	S=37	RL= 39	Lacuna RL=8	Verbo = 17
				RA=1	Transformação = 12	Vocabulário = 8
					ME = 4	Pronome = 5
					Tradução = 6	Elaboração de frases =3
					Versão = 2	Wh- questions = 1
					Escreva Livre = 1	Estrutura da frase = 10
					Escreva = 6	Substantivo = 2
					Resposta = 1	Mistas = 5
					Associação = 1	
					Mista = 6	

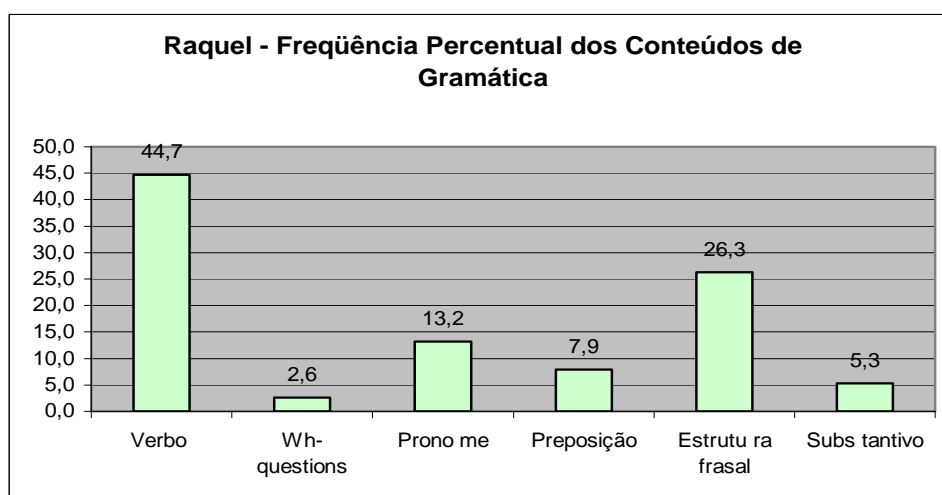
Professora RAQUEL: 10 provas, 54 questões, 184

### 1. Resultados quanto aos Conteúdos

Vocabuário	Gramática	Produções	Mistas	Total
14,8	70,4	5,6	9,3	
8	38	3	5	54

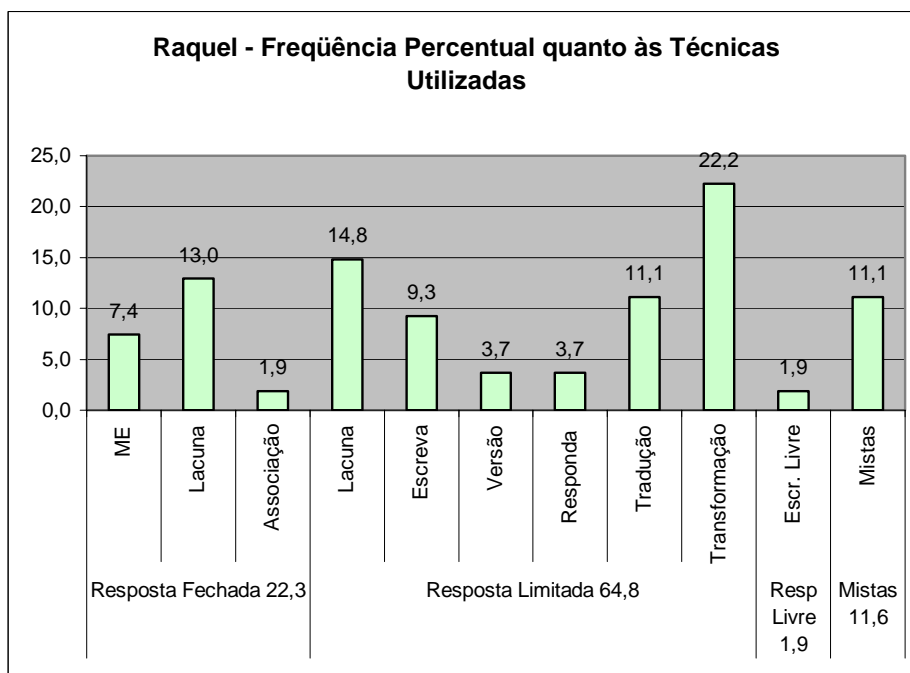


Gramática						Total
Verbo	Wh-questi	Prono me	Prepo sição	Estrut u ra	Subs tantiv	Total
44,7	2,6	13,2	7,9	26,3	5,3	100
17	1	5	3	10	2	38



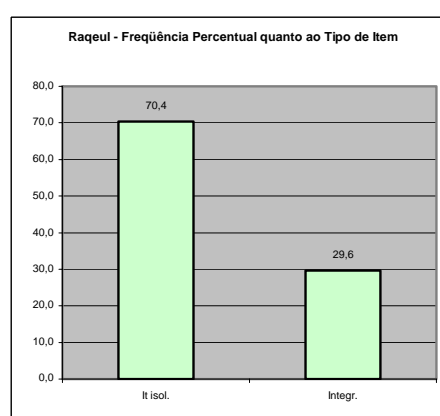
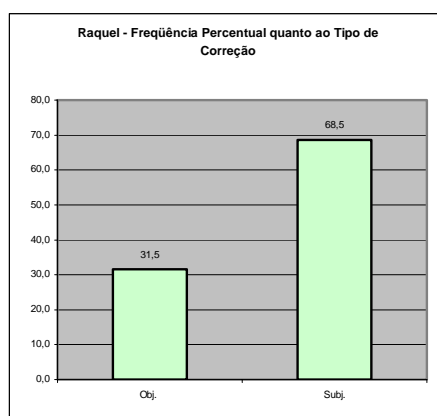
## 2. Resultados quanto às Técnicas

Resposta Fechada		Resposta Limitada 64,8							Resp Livre	Mistas	Total
22,3									1,9	11,6	
ME	Lacun	Assoc	Lacun	Escre	Versã	Respon	Tradu	Trans	Escre.	Mista	Total
	a	iação	a	va	o	da	ção	forma	Livre	s	
7,4	13,0	1,9	14,8	9,3	3,7	3,7	11,1	22,2	1,9	11,1	100
4	7	1	8	5	2	2	6	12	1	6	54



Obj.	Subj.	Total
31,5	68,5	
17	37	54

It isol.	Integr.	Total
70,4	29,6	
38	16	27



**Dados relativos às provas da professora CAMILA**

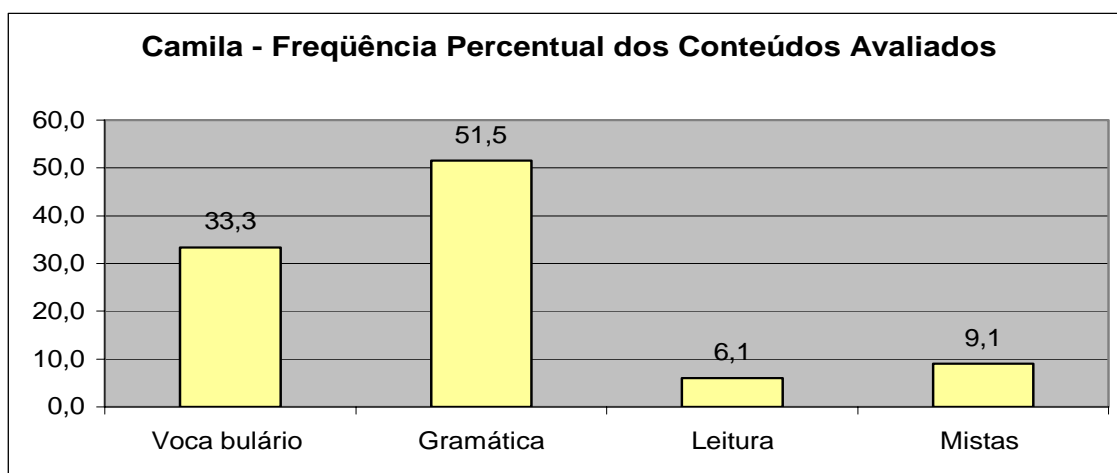
Prova	Questão	no Itens	Obj/ Subj	RF/ RL	Técnica	Construto	Ordem da questão
21	82	22	O	RL	Versão	Vocabulário	Faça a cruzada abaixo, escrevendo os nomes em inglês.
	83	8	S	RF	Lacuna	Verbo	Complete as frases com "there is" ou "there are"
	84	6	S	RL	Transformação Mista	Estrutura frasal	Passa 3 frases do exercício 2 para a forma interrogative e 2 para a forma negative.
	85	7	S	RL	Versão	Vocabulário	Escreva, em inglês, os dias da semana.
22	86	12	S	RL	Lacuna	Numerais	Complete os espaços com os números em inglês.
	87	6	S	RL	Escreva	Numerais	Escreva, em inglês, a hora para cada relógio.
23	88	5	S	RF	Lacuna	Verbo	Complete com "there is" ou "there are"
	89	4	S	RL	Transformação Mista	Estrutura frasal	Escolha 2 frases do exercício anterior para passar para a negative e a interrogative.
	90	7	S	RL	Ditado	Vocabulário	Dias da semana
	91	6	S	RL	Escreva	Vocabulário	Dê o oposto de:
	92	4	S	RL	Escreva	Estrutura frasal	Escreva quatro frases como verbo "to be" e as seguintes palavras: (happy – fat – Beautiful – ugly)
	93	4	S	RL	Lacuna	Verbo	Complete com o verbo "to be"
	94	6	S	RF	Ditado	Vocabulário	Ditado
	95	6	S	RL	Lacuna	Verbo	Complete as frases com o verbo "to be"
25	96	2	S	RL	Tradução	Vocabulário	Escolha duas frases do exercício 1 para traduzir
	97	12	O	RL	Versão	Vocabulário	Complete a cruzada
26	98	8	O	RL	Escreva	Vocabulário	Complete a cruzada com os antônimos dos adjetivos
	99	4	S	RL	Escreva	Estrutura frasal	Escreva quatro frases com o verbo "to be" e as seguintes palavras (Happy – intelligent – Rich
	100	5	S	RL	Versão	Vocabulário	Escreva em Inglês.
	101	3	S	RL	Versão	Pronome	Escreva, em inglês, os seguintes pronomes.
27	102	5	O	RF	V/F	Leitura	True or False
	103	5	O	RF	Associação	Leitura	Match the columns
	104	1	S	RL	ME	Verbo	Retire do texto uma frase com o verbo "to be".
	105	4	S	RL	Escreva	Verbo	Escreva quatro frases, em Inglês, com o verbo "to be" no presente
	106	4	S	RL	Transformação	Verbo	Passa para o passado as frases do exercício 4.
	107	5	S	RL	Transformação	Verbo	Passa as frases para as terceiras pessoas
28	108	5	S	RL	Escreva	Estrutura frasal	Escreva cinco frases com o verbo "to be" e os seguintes adjetivos: (happy – ugly – thin – sad – old)
	109	3	S	RL	Escreva	Vocabulário	Escreva o que se pede em Inglês e Português:
	110	12	S	RL	Escreva	Numerais	Resolva e escreva em Inglês:
29	111	16	S	RL	Transformação	Substantivo	Write in the plural
	112	5	O	RL	Versão	Vocabulário	Write in English
	113	7	S	RL	Transformação e Tradução - Mista	Vocabulário	Traduza o texto e passe para o singular
30	114	9	O	RF	ME	Pronome	Choose the correct alternative.
10	33	218			10 provas, 33 questões, 218 itens = 3,3 questões/prova; 6,6 itens/questão.		

O = 7	RF= 6	Lacuna RF= 2	Verbo = 8
S=26	RL= 27	Lacuna RL=3	Vocabulário = 11
		Transformação = 3	Pronome = 2
		ME = 2	Estrutura da frase = 3
		Tradução = 1	Substantivo = 1
		Versão = 6	Numerais = 3
		Ditado = 2	Leitura + 2
		Escreva = 9	Mistas = 3
		V/F = 1	
		Associação = 1	
		Mistas = 3	

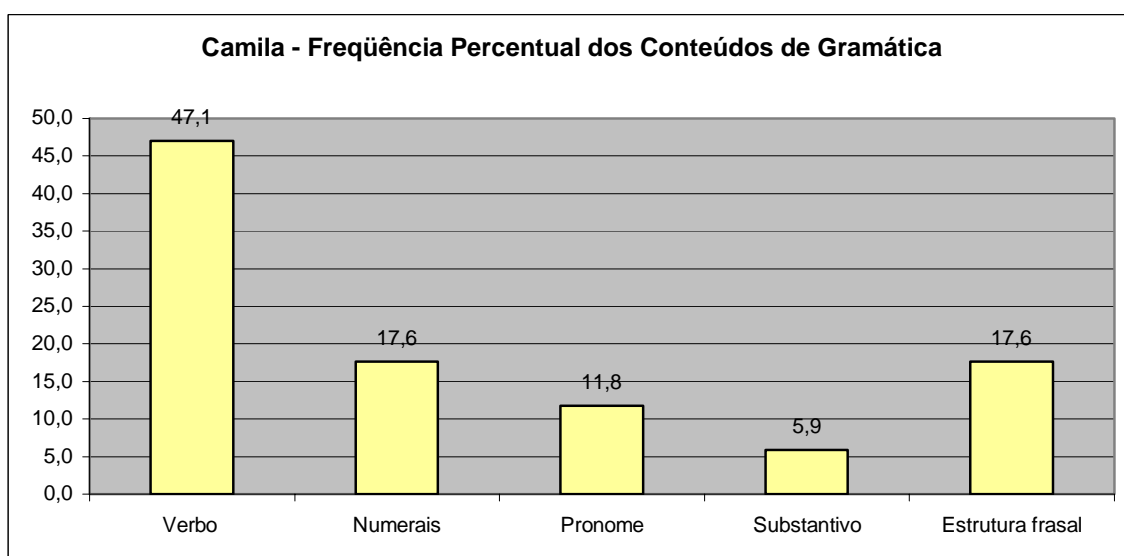
**Professora CAMILA: 10 provas, 54 questões, 184 itens**

**1. Resultados quanto aos Conteúdos Avaliados**

Vocabulário	Gramática	Leitura	Mistas	Total
33,3	51,5	6,1	9,1	100,0
11	17	2	3	33

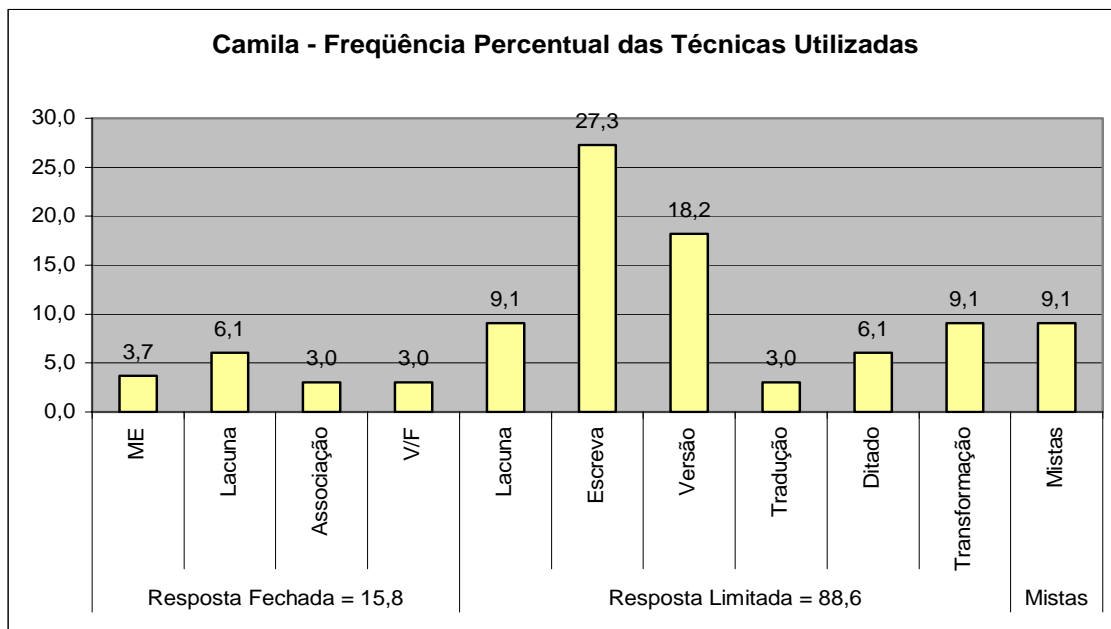


Gramática					
Verbo	Numerais	Pronome	Substantivo	Estrutura frasal	Total
47,1	17,6	11,8	5,9	17,6	100,0
8	3	2	1	3	17



## 2. Resultados quanto às Técnicas

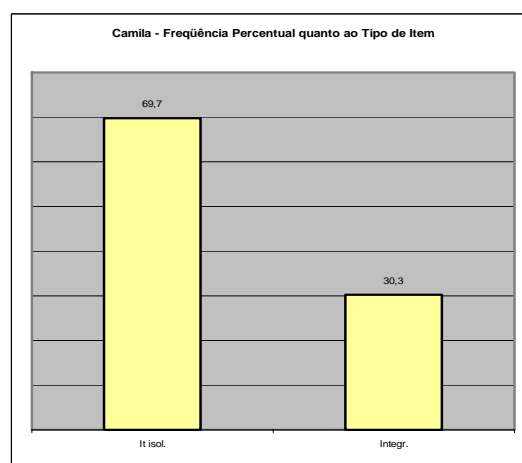
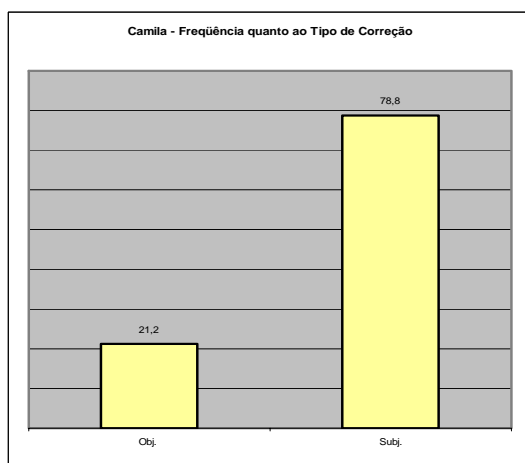
Resposta Fechada = 15,8				Resposta Limitada = 88,6						Mistas	
ME	Lacuna	Associ	V/F	Lacuna	Escrev	Versão	Traduç	Ditado	Transf	Mistas	Total
3,7	6,1	3,0	3,0	9,1	27,3	18,2	3,0	6,1	9,1	9,1	97,6
2	2	1	1	3	9	6	1	2	3	3	33



## 3. Resultados quanto aos Itens e Correção

Obj.	Subj.	Total
21,2	78,8	100,0
7	26	54

It isol.	Integr.	Total
69,7	30,3	100,0
23	10	27



## Dados relativos às provas da professora LYA

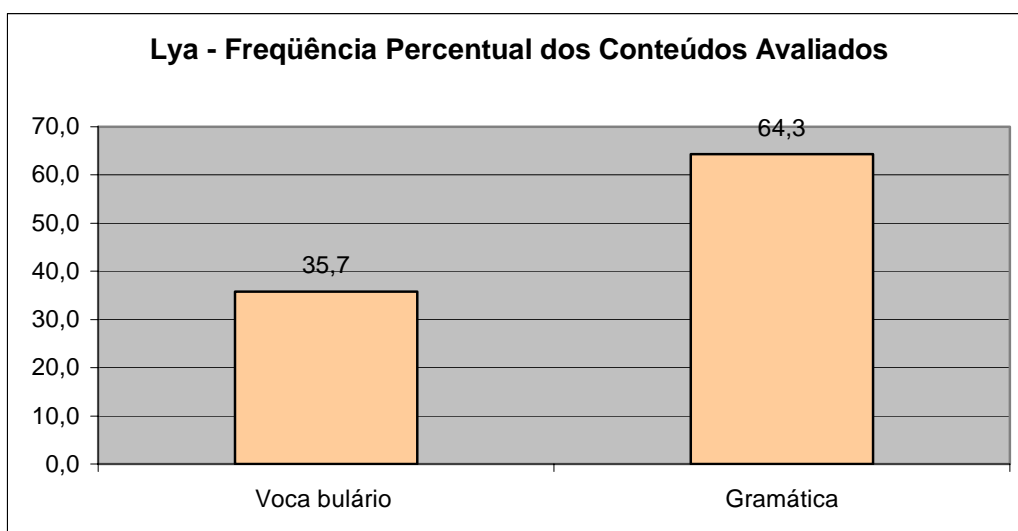
Prova	Questão	No	Obj/	RF/	Técnica	Construto	Ordem da questão	
		Itens	Subj	RL				
31	115	10	S	RL	Lacuna	Verbo	Use the present continuous tense:	
32	116	10	S	RL	Lacuna	Verbo	Use the simple past of the verb To Be:	
33	117	10	S	RL	Transformação	Estrutura frasal	Use the genitive case	
34	118	4	S	RL	Tradução	Vocabulário	(Sem nenhuma ordem)	
	119	14	O	RF	Associação	Vocabulário	Relacione as colunas: (Ligue)	
	120	15	S	RL	Versão	Vocabulário	Write in English	
35	121	9	S	RL	Lacuna	Verbo	Give the past tense of the verbs in the parentheses.	
36	122	10	S	RL	Tradução	Vocabulário	(sem nenhuma ordem)	
	123	14	S	RL	Versão	Vocabulário	Write in English	
37	124	8	S	RL	Transformação	Substantivo	Give the plural form of the words	
	125	9	S	RL	Transformação	Substantivo	Give the plural form of the phrases	
38	126	9	S	RL	Lacuna	Verbo	Use the past continuous tense	
39	127	10	S	RL	Lacuna	Verbo	Use the past continuous tense	
40	128	10	S	RL	Lacuna	Verbo	Supply the simple past tense of these verbs in ( )	
10	14	142	10 provas, 14 questões, 142 itens = 1,4 questões/prova; 10,1 itens/questão.					

O = 1	RF = 0	Lacuna	6	Vocabulário	5
S = 13	RL = 14	Transformação	3	Verbo	6
		Tradução	2	Substantivo	2
		Associação	1	Estrutura frasal	1
		Versão	2		

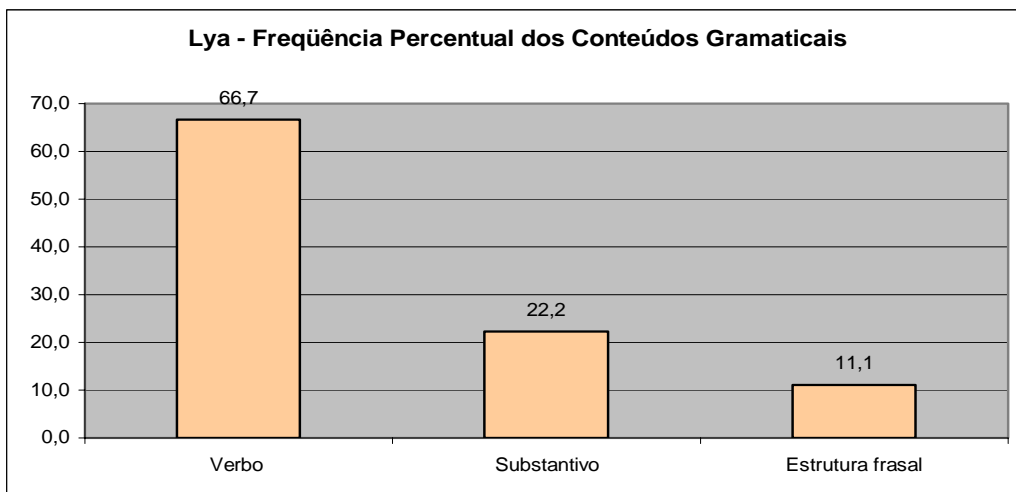
**Professora LYA: 10 provas, 14 questões, 142 itens**

### 1. Resultados quanto aos Conteúdos Avaliados

Vocabulário	Gramática	Total
35,7	64,3	100,0
5	9	14

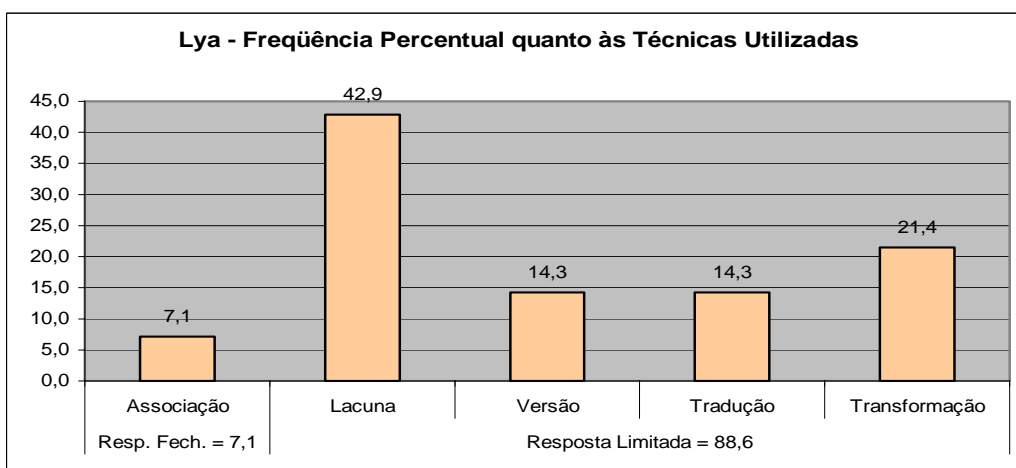


Gramática			
Verbo	Substantivo	Estrutura frasal	Total
66,7	22,2	11,1	100,0
6	2	1	9



## 2. Resultados quanto às Técnicas

Resp. Fech. = 7,1	Resposta Limitada = 88,6				
Associação	Lacuna	Versão	Tradução	Transformação	Total
7,1	42,9	14,3	14,3	21,4	100
1	6	2	2	3	14

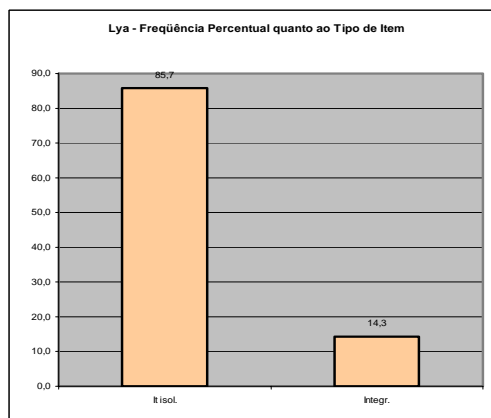
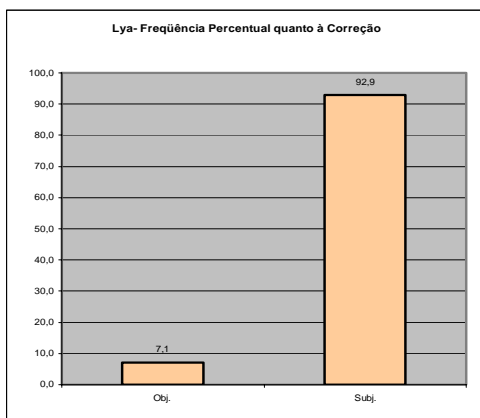




### 3. Resultados quanto aos Itens e Correção

Obj.	Subj.	Total
7,1	92,9	100,0
1	13	54

It isol.	Integr.	Total
85,7	14,3	100,0
12	2	27



## APÊNDICE 2

**Roteiro para entrevista com as professoras.**

1. Experiência como alunas de língua estrangeira, principalmente inglesa.
2. Experiência como aluna de curso de Letras.
3. Experiência docente.
4. Professores que "imita" ou aspectos marcantes do ensino que repete hoje com seus alunos.
5. Relacionamento com os alunos.
6. Importância da disciplina que ensina no contexto social e escolar.
7. Experiência como aluna avaliada, na escola e na universidade.
8. Como avalia seus alunos. Orientações da escola e influências em sua prática.
9. O que entende que seja avaliar.
10. Relação aprendizagem x nota.
11. O que é mais desagradável e o que é mais gratificante na avaliação.
12. Em que se baseia para elaborar suas provas e testes. "Copia" algum(a) professor(a) que teve.
13. Que tipo de orientação teve sobre avaliação. E sobre elaboração de instrumentos, provas.

Marchezan, Maria Tereza Nunes

Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental

/ Maria Tereza Nunes Marchezan

163 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2005.

Área de concentração: Aquisição da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva

1. Provas língua inglesa. 2. Avaliação língua inglesa 3. Professor-avaliador.