

Janete Antonia Pellisson

**“PERCEPÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) E DE SEUS ALUNOS SOBRE AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR”**

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

P366P

Pellison, Janete Antonia.

Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor / Janete Antonia Pellisson. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua Inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua Inglesa - Avaliação.
3. Língua Inglesa - Formação de professores. 4. Avaliação. 5. Percepção.
I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hb/iel

Título em inglês: Perceptions of two teachers of foreign language (English) and of their students about evaluation: implications for teacher's pre-service education.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language - Study and teaching; English language - Evaluation; English language - Teacher training; Evaluation; Percepção.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Elza Taeko; Profa Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula; Profa. Dra. Joanne Marie Mccafrey Busnardo e Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier Oliveira.

Data da defesa: 25/01/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

Janete Antonia Pellisson

**“PERCEPÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) E DE SEUS ALUNOS SOBRE AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR”**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Ricardi Scaramucci

Campinas – SP
UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2007

BANCA EXAMINADORA

Matilde R Scaramucci

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Elza Taeko Doi

Profa. Dra. Elza Taeko Doi

Sandra Regina Buttros Gatollin de Paula

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gatollin de Paula

“Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.”

Paulo Freire

Dedicatória

Esta dissertação é dedicada à minha mãe, por sua força e seu exemplo de firmeza e determinação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que apesar de meus erros, está sempre de braços abertos para me receber de volta.

À Canção Nova, que me mostrou o Deus vivo e verdadeiro que eu não conhecia.

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci por ter me mostrado que o que eu precisava fazer era dar o meu melhor.

À Profa. Dra. Elza Taeko Doi pela valiosa contribuição na qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier Oliveira que gentilmente aceitou o convite para ser suplente no dia da defesa.

À Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques pela orientação no início deste trabalho, e pelas tantas vezes que me estendeu as mãos e me ajudou a recuperar minha auto-estima.

Aos Professores Joanne Marie Mccaffrey Busnardo, José Carlos Paes de Almeida Filho, John Robert Schmitz, Silvana Mabel Serrani-Infante e Lynda Gentry El-Dash pelo conhecimento compartilhado durante as ricas aulas que tivemos no IEL.

À Profa. Dra. Silvia Helena Barbi Cardoso (in memoriam) por abrir as portas da faculdade onde esta pesquisa foi realizada.

Às duas professoras-participantes deste trabalho, que me permitiram observar suas aulas e extrair delas a matéria prima para a sua realização.

Aos alunos-participantes deste trabalho, que compartilharam comigo suas experiências de sala de aula.

A todos da Secretaria de Pós: Cláudio, Rosemeire, Carlos e Émerson, pela disponibilidade em me orientar nas questões de documentação.

A todos da Biblioteca do IEL: Adreilde, Belkis, Loide, Madalena, Lavínia, Aparecida, Marcela e Haroldo, porque sempre achavam aquele texto, livro ou dissertação que eu precisava naquele momento.

Aos amigos da Unicamp: Ketlyn, Kleber, Rosane, Luciene, Maristela, Débora, Liliana, Marluce, Lucia, Sylvia, Juliana e Mary Ellen, que não permitiram que eu desanimasse.

À minha professora primária, Maria Aparecida, porque sempre acreditou que eu podia vencer as barreiras.

A todos os meus alunos e aos meus colegas de trabalho, especialmente Vic e Maria Helena, que me ajudam a ser uma profissional melhor a cada dia.

Aos amigos Denise G. Caro, Vera O. C. de Souza, Neiva Rodrigues, Daisy C. Pires, Bernadete Lanza, Sandra R. P. dos Santos, Andréa Cosmo, Fátima C. Fernandes, Márcio Petraccone, Eduardo O. Lima e Paulo C. Petean por estarem comigo em todos os momentos, principalmente nos momentos de dor.

Aos meus ex-empregadores (que se tornaram amigos), Rubens de Moura (in memorian), Izoaldo de Moura, Alcides Savóia, Eugenio Moni, Luiz Gessy Pellisson, Wanderley Moni e Eraldo Antonio Secomandi, porque foram os grandes incentivadores para que eu retomasse meus estudos e encontrasse a profissão que me daria prazer e realização.

Aos meus tios Orlando Pellisson e Maria de Lourdes Mestre Pellisson por estarem sempre ao meu lado nas minhas vitórias.

À minha “mãe inglesa”, Déborah Peters, por me abrir as portas de sua casa e de seu coração.

Aos irmãos maravilhosos que meus pais me deram: Luiz e Maria Alcenir.

Aos irmãos maravilhosos que meus irmãos me deram: Vanilda e José Roberto.

Aos sobrinhos que são como os filhos que não tive: Eryvelton, Everton, Rita e Kelly.

Ao meu pai, Gessy Pellisson (in memorian), que me ensinou a gostar de ler quando me comprava livrinhos de estória (os quais tenho até hoje!) para me convencer a ir ao médico.

À minha mãe, Anézia Bernardini Pellisson, porque sempre me mostrou que dignidade e trabalho são as ferramentas que produzem uma vida feliz.

A quem amo muito, Sérgio Lanza, que, apesar de nossos desencontros, soube sempre me incentivar a continuar meus estudos.

À Trixie e ao Simba por serem meus companheiros de todas as horas.

À todas as pessoas que passaram pela minha vida e que, com um gesto ou uma palavra, deixaram sua contribuição para o meu crescimento.

Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar as percepções de alunos e professores de um curso de Letras de uma universidade particular em relação à avaliação de rendimento de Inglês LE, e as implicações que essas percepções têm sobre a atividade pedagógica. A partir dos resultados obtidos cremos ser possível contribuir para uma melhoria na formação do futuro professor de Inglês LE. A presente pesquisa, de natureza interpretativista, utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de registros: entrevistas e questionários semi-estruturados com duas professoras de Inglês; entrevistas e questionários semi-estruturados com alunos de 3º, 5º e 8º períodos, com o intuito de observar se há mudanças nas percepções dos alunos ao longo do curso; e observações de aulas com anotações de campo. A fundamentação teórica inclui Almeida Filho (1998), Clark (2000), Luckesi (1996), Rolim (1998), Scaramucci (2000), Perrenoud (1999), Hughes (1990), Shohamy (1995), Barcelos (1995), Silva (2005), entre outros. A análise dos dados mostrou-nos vários aspectos importantes, dentre eles: a) há muitas convergências entre as percepções das professoras e dos alunos; b) embora as professoras de Inglês LE e os alunos do curso pesquisado tenham incorporado em seu dizer acadêmico uma percepção da avaliação como algo processual, contínuo e formativo, a prática de sala de aula mostrou que o que realmente é praticado é uma avaliação somativa baseada no produto; e c) os alunos têm pouco ou quase nenhum contato com o tema avaliação durante a graduação, o que nos indica que nesse tocante o referido curso não propicia um conhecimento teórico que permita com que os alunos passem da competência implícita à competência aplicada. Os resultados da pesquisa nos levam a crer que muito ainda precisa ser discutido sobre essa questão nas aulas de Lingüística Aplicada, nas aulas de Prática de Ensino, bem como em todas as outras disciplinas, a fim de que esses futuros professores possam dominar todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, inclusive a avaliação.

Palavras-chave: avaliação de rendimento, avaliação somativa, avaliação formativa, percepções, culturas de aprender-ensinar-avaliar e formação de professor.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the perceptions that students and teachers of a Portuguese-English Teacher's Training Program of a private university have about achievement assessment of English as a foreign language, and the implications that these perceptions have on the pedagogical practice. With the results in hands, we believe it is possible to offer an improvement in the training of the future English teachers. This research, of an interpretive nature, used the following tools to collect data: semi-structured questionnaires and interviews with two teachers of English; semi-structured questionnaires and interviews with students of the 3rd, 5th and 8th terms in order to observe if there are changes in the students' perceptions along the course; and class observations with fieldnotes. The theoretical framework includes studies by Almeida Filho (1998), Clark (2000), Luckesi (1996), Rolim (1998), Scaramucci (2000), Perrenoud (1999), Hughes (1990), Shohamy (1995), Barcelos (1995), Silva (2005), amongst others. The data analysis revealed some important aspects, such as: a) there are many convergencies between the perceptions of teachers and students; b) although the English teachers and the students of this teachers' education program have incorporated in their discourse a perception of evaluation as a continuous and formative process, the pedagogical practice showed that what really happens during the course is a series of evaluations of product; and c) the students have barely no contact with the conception of evaluation during the course, what might be taken as an indication that the course does not provide the students with the theoretical basis that they need in order to move on from implicit competence to applied competence. The results of this research make us believe that this topic must be discussed in the classes of Applied Linguistics and Didactics, as well as other subjects so that our pre-service teachers can be exposed to all phases of the learning process, including evaluation.

Key words: achievement assessment, summative evaluation, formative evaluation, perceptions, culture of teaching-learning-evaluating and Portuguese-English Teachers' Training Program.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	01
Introdução.....	01
1 – Problema de pesquisa e justificativa.....	04
2 – Objetivo e perguntas de pesquisa.....	06
2.1 Objetivo geral.....	06
2.2 Perguntas de pesquisa.....	06
3 – Metodologia de pesquisa.....	06
3.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa.....	07
3.2 Cenário da pesquisa.....	07
3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	08
3.3.1 Alunos.....	08
3.3.2 Professoras.....	09
3.4 Coleta de registros.....	10
3.4.1 Diário de observação de aulas.....	10
3.4.2 Questionários com alunos e professoras.....	13
3.4.3 Entrevistas com alunos e professoras.....	14
3.4.4 Documentos.....	14
4 – Organização da dissertação.....	14
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA.....	15
Introdução.....	15
1 – Visão de linguagem e competência comunicativa.....	15

2 – Crenças e cultura de aprender-ensinar-avaliar língua estrangeira.....	22
2.1 Crenças.....	22
2.2 Cultura de aprender-ensinar-avaliar.....	26
3 – Avaliação.....	29
3.1 Breve Histórico.....	29
3.2 Funções da Avaliação.....	31
3.2.1 Função Somativa.....	31
3.2.2 Função Formativa.....	32
3.3. Tipos de Avaliação.....	35
3.3.1 Avaliação de proficiência.....	36
3.3.2 Avaliação diagnóstica.....	36
3.3.3 Avaliação de colocação.....	36
3.3.4 Avaliação de entrada.....	36
3.3.5 Avaliação de rendimento.....	37
4 – Formação do professor de língua estrangeira.....	37
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
Introdução.....	41
1 – As percepções de P1 e P2.....	42
1.1 Percepções sobre aprendizagem de Inglês LE.....	42
1.2 Percepções sobre avaliação de rendimento.....	44
1.2.1 Papel da avaliação de rendimento no processo de ensino- aprendizagem de Inglês LE.....	44

1.2.2	Atitudes frente à avaliação.....	55
1.2.3	Momento que se pensa a avaliação.....	56
1.2.4	Instrumentos de avaliação.....	58
1.2.5	Auto-avaliação e avaliação do professor.....	59
1.2.6	A avaliação enquanto objeto de estudo no curso de Letras.....	62
2	– As percepções dos alunos.....	63
2.1	Percepções sobre aprendizagem de Inglês LE.....	64
2.2	Percepções sobre avaliação de rendimento.....	66
2.2.1	Papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Inglês LE.....	66
2.2.2	Atitudes frente à avaliação.....	69
2.2.3	Instrumentos de avaliação.....	72
3	– As percepções dos alunos “A”, “B” e “C”.....	73
3.1	Atitudes frente à avaliação.....	71
3.2	Negociação de avaliação.....	74
3.3	Auto-avaliação.....	75
3.4	Instrumentos de avaliação.....	78
3.5	Uso dos resultados das avaliações.....	78
3.6	A avaliação enquanto objeto de estudo no curso de Letras.....	79
4	– As percepções de P1 e P2 e de seus alunos.....	80
5	– Algumas conclusões.....	85
6	– Considerações Finais: Implicações para a formação do professor de línguas.....	88

Referências Bibliográficas.....	91
Bibliografia Consultada.....	97
Anexos.....	98
Anexo 1 - Questionário para os alunos-participantes.....	98
Anexo 2 - Questionário para as professoras-participantes.....	99
Anexo 3 - Roteiro para entrevista com alunos-participantes.....	100
Anexo 4 - Roteiro para entrevista com professoras-participantes.....	101
Anexo 5 - Transcrição da entrevista com P1.....	103
Anexo 6 - Transcrição da entrevista com P2.....	108
Apêndices.....	114
Apêndice 1 - Programa da disciplina Língua Inglesa III.....	114
Apêndice 2 - Programa da disciplina Língua Inglesa V.....	117
Apêndice 3 - Programa da disciplina Língua Inglesa VIII.....	120
Apêndice 4 - Programa da disciplina Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira II.....	122
Apêndice 5 - Grade Curricular do Curso de Letras.....	125
Apêndice 6 - Cópias de Provas e Exercícios Avaliativos.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS

LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
Pq	Pesquisadora
P1	Professora-sujeito da pesquisa
P2	Professora-sujeito da pesquisa
A1(3) – A7(3)	Alunos-sujeito da pesquisa do 3º Período
A1(5) – A12(5)	Alunos-sujeito da pesquisa do 5º Período
A1(8) – A5(8)	Alunos-sujeito da pesquisa do 8º Período

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

(I)	incompreensível
(...)	transcrição parcial
(.)	interrupção da fala
(_____)	omissão de nomes de professores ou instituições

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Introdução

Em todos os momentos, independentemente da área de atuação de cada um de nós, estamos sendo avaliados: por nossos pais, professores, superiores e por nós mesmos. A avaliação, portanto, não é um simples procedimento escolar para sabermos se o aluno tem ou não condições de avançar mais um ano em seus estudos. Avaliar faz parte da nossa cultura.

No âmbito escolar temos “a prova objetiva, a prova dissertativa, o seminário, o trabalho em grupo, o debate, o relatório individual, a auto-avaliação, a observação e o conselho de classe” (Revista Nova Escola, 2001), entre outras. No mercado de trabalho, temos o processo seletivo para recrutar novos funcionários, que nada mais é do que uma série de avaliações para certificar a competência e o preparo do candidato para determinada função. Marcelo Aguilar, consultor e colunista da Revista Você S/A (2003), falando sobre o processo seletivo pergunta: “*Sabe o que estão fazendo com você? Estão checando¹ se você corresponde ao que está escrito no seu currículo e, principalmente, se o seu “jeitão” não vai perturbar o equilíbrio do local em que irá trabalhar.*”

Mas, a pergunta que fazemos é a seguinte: por que somos avaliados? Infelizmente a resposta que comumente encontramos é que quase sempre somos avaliados para sermos classificados. Esse fato fica evidente até mesmo em simples atividades propostas às crianças em período escolar. Quase sempre essas atividades envolvem competição e prêmios. Fora da escola a competição talvez seja ainda mais acirrada. Algumas pessoas alcançam os primeiros lugares, são

¹ Grifo meu.

as que se destacam na sociedade, os protagonistas, como, por exemplo, o “funcionário do ano”, o “recordista de uma determinada modalidade esportiva, “o melhor aluno da classe”, o “ganhador do Oscar”, etc. Outras, em número infinitamente maior, são aquelas que apresentam um desempenho mediano e que são os coadjuvantes na construção da sociedade.

Infelizmente, o contexto educacional tem seguido o padrão estabelecido pela sociedade em geral: avaliar para classificar. A prática escolar, ainda hoje, “*se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade*” (Althusser, s/d; Bourdieu & Passeron, 1975, apud Luckesi, 1996:28).

Na área de ensino/aprendizagem de línguas, a realidade não é diferente. Santos (2002:1) aponta para o fato de o ensino de línguas que tem se desenvolvido no Brasil estar

“envolto em uma pedagogia tecnicista, cujos saberes são meramente reproduzidos; uma preocupação com a avaliação e instrumentos que possam mensurar com precisão o quanto as habilidades (impostas pelo mercado de trabalho) foram aprendidas, mais do que com uma reflexão sobre o contexto do ensino e uma definição adequada de objetivo”.

Todo esse processo classificatório gera um grande conflito. O simples uso da palavra avaliação é suficiente para que professores e alunos se sintam desconfortáveis. Não são raras as ocasiões em que ouvimos alguns professores dizerem que se dependesse deles eles aboliriam totalmente a avaliação. Entretanto, no dizer de Scaramucci (1997:78) “*ignorar a avaliação é suprimir uma fase muito importante do processo de ensino/aprendizagem.*” Outros professores – eu diria que infelizmente a grande maioria – dizem não se sentirem preparados para avaliar. Outros ainda usam as provas como instrumento de poder, com o intuito de fazer com que os alunos estudem: “*peçoal (.) é melhor coPIAR (.) porque no dia da prova eu não quero ninguém falando que não tem isso no caderno, hein?*” (Rolim, 1998:96).²

² Optamos por manter o negrito conforme consta no trabalho da autora.

Os alunos, por outro lado, apesar de reclamarem que precisam fazer prova, logo no primeiro dia de aula já querem saber “*o que vai cair na prova*” (Garcia, 1999:59), como se a prova fosse o único momento em que a avaliação acontece (ou deveria acontecer). Eles, na maioria das vezes, não sabem que estão, ou pelos menos deveriam estar, sendo avaliados no dia-a-dia de sala de aula. Essa mudança de atitude dos alunos em relação à avaliação só poderá ocorrer quando os próprios professores e a escola se conscientizarem disso e, verdadeiramente, incluam os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, nos propomos a investigar o curso de Letras Português-Inglês por acreditarmos ser o curso de Letras o lugar ideal para que discussões sobre temas que envolvam o ensino/aprendizagem de línguas possam acontecer. É durante sua formação profissional que o aluno-professor deve começar a refletir sobre questões que envolvam a prática pedagógica. Isto inclui – ou deveria incluir – a leitura e discussão de trabalhos e publicações sobre avaliação. Almeida Filho (2006:9) destaca que

“a formação do professor é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores.”

Para tal investigação, analisaremos três aspectos importantes nas aulas de Inglês LE: primeiramente as percepções de duas professoras de Inglês sobre avaliação de rendimento; em segundo lugar as percepções de seus alunos sobre o mesmo tema e; em terceiro lugar as implicações dessas percepções para a formação do futuro professor de língua estrangeira.

Neste capítulo, organizado em quatro seções, reconstruo a trajetória desta investigação. Na primeira seção, apresento o problema de pesquisa e sua justificativa, seguidos do objetivo e das perguntas de pesquisa. A terceira seção apresenta a metodologia de pesquisa e a última, a

organização da dissertação.

1. Problema de pesquisa e justificativa

A presente pesquisa nasceu de questionamentos pessoais da pesquisadora em relação à avaliação de rendimento desde sua formação no curso de Letras. Durante os primeiros anos de ensino de Inglês LE, a maioria dos professores de línguas depara-se com uma dura realidade, a de não ter a competência comunicativa necessária para ministrar as aulas da forma como gostaria e como seus alunos mereceriam e, tampouco, a competência para avaliá-los. No curso de Letras, um triplo desafio é enfrentado pelos alunos durante todo o período de graduação: aprender a língua alvo, aprender a ensinar essa língua e aprender a avaliar o desempenho de seus futuros alunos. Sem uma boa formação, o professor vai aprendendo com seus próprios erros, e usando, muitas vezes, as provas que acompanham os materiais didáticos adotados pela escola, ou então, reproduzindo provas e testes utilizados pelos seus professores, sem sequer refletir sobre os mesmos. Scaramucci (no prelo) nos alerta para a questão da avaliação nos cursos de formação de professores de línguas:

”Um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas (não incluo aqui apenas os de L2 e estrangeira, mas também os de materna) deixa claro a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino/aprendizagem”

A mesma autora, cuja dedicação ao tema *avaliação* já vem de muito tempo, questiona a importância da avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Para ela,

“Não se consegue pensar o ensino-aprendizagem sem se pensar em avaliação. Poder-se-ia até dizer que nela está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções” (Scaramucci, 1997:78).

No entanto, é comum observarmos avaliações que “avaliam” o que não foi ensinado;

atividades comunicativas em sala de aula e atividades gramaticais na prova; critérios de avaliação definidos somente pelo professor e, geralmente, na hora da correção, sem objetivos previamente estudados; enunciados mal elaborados ou ambíguos, avaliações que não levam em consideração os estilos cognitivos dos alunos, entre outras práticas. Enfim, uma total desvinculação da avaliação em relação às outras fases do processo de ensino-aprendizagem.

Essa desvinculação deve-se a vários fatores, entre eles às percepções muitas vezes errôneas que professores e alunos têm da avaliação e do processo de ensino-aprendizagem de línguas como um todo. Uma dessas percepções se caracteriza pela visão de que a avaliação é simplesmente um instrumento utilizado para classificar, ou seja, *“uma forma de atribuir notas”* (Luckesi, 1996; Scaramucci, 1997, 2000/2001; Batista, 2004). Essa percepção leva a uma *“cultura de ensinar e aprender para a nota”* (Xavier, 1998/1999:101).

Assim como Scaramucci, Vigia-Dias (1995:133), já havia feito um alerta sobre a formação do professor de línguas no que concerne à avaliação:

“Como formar satisfatoriamente um profissional de línguas para avaliar seus alunos, se, ele próprio só veio a ser alertado para essa problemática ao final de seu curso, em uma das últimas disciplinas que cumpriu?”

Aqui a autora refere-se à disciplina Prática de Ensino que, geralmente, é oferecida nos dois últimos semestres do curso de Letras.

Portanto, parece-nos bastante relevante a proposta desta pesquisa de investigar as percepções de professores e alunos em relação à avaliação de rendimento nos cursos de Letras hoje, mais especificamente nas aulas de Inglês LE, para, na análise dos dados, avaliar como essas percepções podem impactar positiva ou negativamente a prática pedagógica, já que acreditamos que a avaliação deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem.

2. Objetivo e perguntas de pesquisa

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções de duas professoras de Inglês LE de um curso de Letras, habilitação Português-Inglês, de uma faculdade particular de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, e de seus alunos sobre avaliação de rendimento de Inglês LE, com o intuito de avaliar as implicações dessas percepções para a atividade pedagógica e para a formação do professor de língua estrangeira.

2.2 Perguntas de pesquisa

Com o intuito de atingir o objetivo acima, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as percepções que os professores do curso de Letras desta pesquisa têm sobre a avaliação?
2. Quais são as percepções que os alunos do mesmo curso, de níveis diferentes, têm sobre a avaliação?
3. Quais as implicações dessas percepções para a atividade pedagógica e para a formação do professor de língua estrangeira?

3. Metodologia de pesquisa

Nesta seção, primeiramente, iremos abordar os pressupostos metodológicos que direcionam a pesquisa. Em seguida, passaremos à descrição do cenário em que ela se desenvolveu, bem como as justificativas para a escolha de tal cenário. O perfil dos sujeitos da pesquisa será levantado na terceira parte desta seção. Para finalizar, explicitaremos os instrumentos que foram utilizados para a coleta de registros.

3.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que a Linguística Aplicada tem como preocupação central na área de ensino-aprendizagem de línguas a investigação da construção do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a sala de aula é o lugar por excelência para observarmos como essa construção se dá.

Optamos por nomear esta pesquisa como *interpretativista* (interpretive) ao invés de *qualitativa* porque, segundo Erickson (1986:119), o termo “*interpretativista*” é mais amplo e não restringe a pesquisa a uma conotação essencialmente não-quantitativa. Sabemos que mesmo a pesquisa classificada como *qualitativa* ou “*que tem um objetivo geral qualitativo, envolve técnicas quantitativas e até mesmo, análises estatísticas*” (Scaramucci, 1995:98).

3.2 Cenário da pesquisa

Esta pesquisa teve como cenário uma faculdade particular de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que conta com um total de dezoito cursos de graduação nas áreas de Exatas, Humanas e Saúde, além de vários cursos de Extensão e Pós-Graduação.

A escolha de uma universidade particular deve-se a três fatores:

1. Por já termos pesquisas sobre avaliação na área de educação no ensino fundamental e médio (Bartholomeu, 2002; Rolim, 1998; Vilas Boas, 2004, dentre outros);
2. Porque a qualidade das universidades particulares sempre foi questionada pelo senso comum como sendo inferior às públicas;
3. Pelo fato das faculdades particulares abrigarem um número muito maior de alunos dos que as públicas, esses serão os futuros profissionais que vão atuar em escolas públicas e particulares, no ensino fundamental e médio. Portanto, dependendo da formação que receberem hoje, poderão ser agentes multiplicadores de um novo conceito de

linguagem e de avaliação, podendo assim, através de sua prática de sala de aula, fomentar mudanças significativas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

O curso de Letras dessa faculdade tem duração de quatro anos e trata-se de Licenciatura Plena Português-Inglês ou Português-Espanhol, não oferecendo ao aluno a alternativa do bacharelado.

As aulas de Inglês são divididas em duas disciplinas: Língua Inglesa Gramática, com duas aulas de 50 minutos por semana, e Produção de Textos (escrito e oral) em Língua Estrangeira – Inglês LE, com duas aulas de 50 minutos por semana, perfazendo um total de quatro aulas de 50 minutos em que o aluno está em contato com a língua alvo, tempo de exposição à língua que, ao nosso ver, é muito restrito, já que o curso se propõe também a ensinar a língua, além de formar o professor. Acreditamos que essa carga horária não propicia o foco na oralidade. Teixeira da Silva (2000:3) afirma que “*conversar é interagir, é negociar significados*”, portanto, o tempo de exposição à língua alvo nos cursos de Letras deveria ser objeto prioritário de estudos, com propostas efetivas de mudança pois, ainda segundo Teixeira da Silva (op. cit:19-20).

“é fato notório... que um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo de professores universitários, ministra aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE”

3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa

3.3.1 Alunos

Para a primeira fase da pesquisa, foram elaborados questionários semi-estruturados para serem respondidos por todos os alunos do 3º, 5º e 8º períodos. Escolhemos os períodos acima

para termos uma visão geral do perfil dos alunos do curso de Letras no que concerne ao aprendizado de uma língua estrangeira, no nosso caso Inglês, e suas percepções em relação à avaliação. Acreditamos que o próprio curso de Letras possa mudar as percepções dos alunos.

A idade dos alunos que responderam ao questionário varia de 20 até 55 anos, sendo que a grande maioria deles está na faixa dos 30 anos. Muitos deles são professores e professoras de ensino fundamental da rede pública de ensino que procuraram o curso de Letras para complementar o curso de Pedagogia, já que isso é uma exigência do próprio MEC – Ministério da Educação e Cultura. Alguns deles trabalham em segmentos tais como comércio, serviços e indústria.

Num segundo momento, nosso foco recai em nove alunos do 3º, 5º e 8º períodos, tendo como critério três alunos de cada período: um com “notas boas” (A), outro com “notas médias” (B), e outro com “notas baixas” (C). O intuito dessa escolha, que foi feita com a ajuda das professoras-sujeito desta pesquisa, foi verificar se as percepções dos alunos “A” se assemelham às percepções dos alunos “B” e “C”. Ou seja, será que o aluno “A” vê a avaliação da mesma forma que o aluno “B” e “C”? Será que o fato de ser um aluno “A” interfere de alguma forma positiva em suas percepções sobre a avaliação? Será que o aluno “C” apresenta percepções mais negativas em relação à avaliação? Estas são questões que tentaremos responder na análise dos dados coletados a partir dos questionários e das entrevistas.

3.3.2 Professoras

Participaram da pesquisa duas professoras (doravante P1 e P2). P1, é graduada em Letras Português-Inglês e é Mestre em Lingüística Aplicada. No momento está cursando Doutorado. Antes de ministrar aulas no 3º grau, P1 passou por escolas estaduais e particulares de ensino médio; porém, sua maior experiência foi ministrando aulas em cursos livres de idiomas.

Atualmente, ministra aulas de Inglês e Lingüística Aplicada na faculdade onde foi realizada a pesquisa e, quando da escrita da presente pesquisa, P1 foi convidada a coordenar o curso de Letras da faculdade em questão.

P2 graduou-se no curso de Letras Português-Inglês, Mestre e Doutora. Quando da coleta dos dados, P2 ministrava aulas de Inglês e Literatura Inglesa e Norte-Americana na faculdade onde a pesquisa foi realizada, transferindo-se, logo a seguir, para uma universidade pública, após ser bem sucedida no concurso, para ministrar aulas de Literatura Estrangeira. Antes de sua experiência como professora universitária, P2, assim como P1, também ministrou aulas em cursos livres de idiomas. Porém, não teve nenhuma experiência com ensino fundamental e médio.

3.4 Coleta de registros

Foram coletados registros durante todo o 1º semestre de 2003, através dos seguintes instrumentos: observação de aulas de Inglês LE na faculdade acima referida; diário das aulas observadas, questionário semi-estruturado, produzido pela pesquisadora, para os alunos do 3º, 5º e 8º períodos e para as professoras participantes; entrevistas com três alunos de cada período, conforme já mencionado, e com as duas professoras participantes; documentos pertinentes ao tema desta pesquisa, tais como provas, programas das disciplinas de Inglês LE e de Lingüística Aplicada do 8º período e a grade curricular do curso.

3.4.1 – Diário de observação de aulas

O diário de aulas foi elaborado a partir das aulas de Língua Inglesa observadas durante o primeiro semestre de 2003, com o intuito de obter informações sobre atividades desenvolvidas em sala de aula, sobre as provas aplicadas e sobre o período pós-provas, nos três períodos mencionados anteriormente. O número de aulas observadas perfaz um total de dezesseis aulas de

50 minutos no 3º período; quatorze aulas de 50 minutos no 5º período e quatorze aulas de 50 minutos no 8º período.

Cumprе ressaltar aqui que, no início do período letivo, as disciplinas se chamavam Língua Inglesa III, V e VIII. A pedido dos alunos, a coordenação do curso e os professores de língua inglesa acharam por bem criar uma nova disciplina denominada de Produção de Textos em Língua Estrangeira. Portanto, o curso passou a ter duas aulas de 50 minutos cada uma na disciplina Língua Inglesa, e duas na disciplina Produção de Textos em Língua Estrangeira. O motivo dessa mudança foi proporcionar aos alunos um melhor acompanhamento da língua no que diz respeito às habilidades de produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão de leitura, o que ficaria a cargo da disciplina Produção de Textos em Língua Estrangeira. A disciplina Língua Inglesa então passou somente a trabalhar com os aspectos gramaticais da língua. Essas aulas eram ministradas a todos os alunos da classe, enquanto que nas aulas de Produção de Textos em Língua Estrangeira, a classe era dividida em grupos A e B, conforme o nível dos alunos. Para fins deste trabalho, no entanto, foram mantidos os nomes das disciplinas como Língua Inglesa III, Língua Inglesa V e Língua Inglesa VIII.. No período seguinte foram feitas as modificações necessárias no programa do curso e o desempenho dos alunos começou a ser avaliado nas duas disciplinas separadamente.

Os quadros abaixo mostram, em linhas gerais, o que foi desenvolvido em sala de aula durante as aulas observadas.

Data	duração	Matéria abordada
25/03/03	50 min.	Livro <i>Essential Grammar In Use</i> : Unidade 8
25/03/03	50 min.	Livro <i>New Headway – Pre-Intermediate</i> : Unidade 2
09/04/03	50 min.	Livro <i>New Headway – Pre-Intermediate</i> : Unidade 3
09/04/03	50 min.	Livro <i>New Headway – Pre-Intermediate</i> : Unidade 3
16/04/03	50 min.	Livro <i>New Headway – Pre-Intermediate</i> : Unidade 3

16/04/03	50 min.	Livro <i>New Headway – Pre-Intermediate</i> : Unidade 3
07/05/03	50 min.	Aula de correção de provas: comentários, correção e “feedback” aos alunos
07/05/03	50 min.	Aula de correção de provas: comentários, correção e “feedback” aos alunos
14/05/03	50 min.	Aula de Gramática: <i>Murphy Elementary</i> – Futuro “Going to”
14/05/03	50 min.	Aula de Gramática: <i>Murphy Elementary</i> – Futuro “Going to”
21/05/03	50 min.	Música: I’m with you.
21/05/03	50 min.	Música: I’m with you.
04/06/03	50 min.	Correção exercícios: Passado Simples, Presente Perfeito e Passado Perfeito
04/06/03	50 min.	Correção exercícios: Passado Simples, Presente Perfeito e Passado Perfeito
11/06/03	50 min.	Prova gramática em dupla
11/06/03	50 min.	Prova gramática em dupla

Quadro 1 - 3º Período: Aulas observadas na disciplina Língua Inglesa III

Data	duração	Matéria abordada
21/03/03	50 min.	Música: Is this love?
21/03/03	50 min.	Unidade 12 livro <i>Survival English</i> : Função “Pedindo bebidas”
04/04/03	50 min.	Unidade 13 livro <i>Survival English</i> : Função “Pedindo um Almoço”
04/04/03	50 min.	Unidade 13 livro <i>Survival English</i> : Função “Pedindo um Almoço–
11/04/03	50 min.	Aula de Gramática: Tempos Presentes e Tempos Passados – Função “Contando estórias”
11/04/03	50 min.	Aula de Gramática: Tempos Presentes e Tempos Passados – Função “Contando estórias”
09/05/03	50 min.	Revisão para prova: Passado Simples, Passado Contínuo e Passado Perfeito
09/05/03	50 min.	Revisão para prova: Passado Simples, Passado Contínuo e Passado Perfeito
16/05/03	50 min.	Leitura: pessoas e eventos famosos
16/05/03	50 min.	Leitura: pessoas e eventos famosos
30/05/03	50 min.	Prova de Gramática – exercícios do livro <i>Headway</i>
30/05/03	50 min.	Prova de Gramática – exercícios do livro <i>Headway</i>
06/06/03	50 min.	Correção da Prova; comentários e proposta exercício para melhorar nota
06/06/03	50 min.	Correção da Prova; comentários e proposta exercício para melhorar nota

Quadro 2 - 5º Período: Aulas observadas na disciplina Língua Inglesa V

Data	duração	Matéria abordada
24/03/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper Intermediate</i>
24/03/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper Intermediate</i>
31/03/03	50 min.	Trabalho em grupo: produzir um anúncio

31/03/03	50 min.	Trabalho em grupo: produzir um anúncio
14/04/03	50 min.	Aula de Gramática: Verbos Modais
14/04/03	50 min.	Aula de Gramática: Verbos Modais
05/05/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper-Intermediate</i>
05/05/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper-Intermediate</i>
12/05/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper-Intermediate</i>
12/05/03	50 min.	Apresentações de textos livro <i>Headway – Upper-Intermediate</i>
19/05/03	50 min.	Aula no laboratório: correção exercícios de gramática
19/05/03	50 min.	Aula no laboratório: correção exercícios de gramática
02/06/03	50 min.	Leitura: Jane Austen
02/06/03	50 min.	Leitura: “People and their money”

Quadro 3 - 8º Período: Aulas observadas na disciplina Língua Inglesa VIII

Como mencionado anteriormente, também tivemos acesso à lista de textos teóricos que constam do programa da disciplina de Linguística Aplicada II, no 8º período. Cabe aqui mencionar que o curso de Letras dessa faculdade tem uma grande preocupação com a formação teórica dos alunos e que por isso constam em sua grade curricular, além das disciplinas de Didática e de Linguística, as disciplinas de Linguística Aplicada ao Ensino de Português, e Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês, nos dois últimos períodos do curso (vide Apêndice 5, páginas 125/126).

Na entrevista, P1 explicitou que os textos eram recomendados aos alunos, que providenciavam suas cópias e estudavam em casa. Alguns deles foram discutidos em sala de aula com os alunos, que foram dispostos em um círculo para uma melhor interação. Outros textos foram distribuídos aos grupos formados pelos próprios alunos e apresentados em forma de seminário. Após as apresentações, a professora discutia com eles os conceitos abordados nos textos. Os demais alunos da classe participavam com perguntas e comentários.

3.4.2 Questionários com alunos e professoras

Os questionários aplicados aos alunos e às professoras no início do semestre tiveram

como objetivo principal verificar quais eram as percepções das professoras e dos alunos a respeito da aprendizagem de língua estrangeira e da avaliação de rendimento no início do período letivo.

3.4.3 Entrevistas com alunos e professoras

Como percebemos que as respostas aos questionários foram muito genéricas, no final do primeiro semestre e no decorrer do 2º semestre de 2003 agendamos entrevistas com três alunos de cada período e também com P1 e P2, com o intuito de confirmar as percepções já manifestadas nos questionários.

3.4.4 Documentos

Os documentos coletados junto às professoras e à coordenadora do curso incluem provas aplicadas às referidas classes, programas das disciplinas Língua Inglesa III, Língua Inglesa V, Língua Inglesa VIII e Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira II, além da grade curricular do curso. Infelizmente não nos foi possível obter cópias das redações produzidas pelos alunos.

4. Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, trouxemos a trajetória da pesquisa: o problema e sua justificativa, as perguntas que a orientam, o objetivo geral e a metodologia utilizada. No segundo capítulo discorremos sobre a fundamentação teórica do presente trabalho. O terceiro trata da análise e discussão dos dados. Concluimos o trabalho com considerações a respeito das implicações das percepções de professores e alunos sobre avaliação de rendimento para a atividade pedagógica e para a formação do professor de língua estrangeira.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

Introdução

Este capítulo dedica-se à fundamentação teórica desta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos uma breve definição dos conceitos que consideramos importantes para a base deste estudo. O conceito de linguagem está diretamente relacionado à abordagem adotada pelo professor de línguas em sala de aula e, conseqüentemente, à avaliação. É a partir da visão de linguagem do professor que sua prática se fundamenta. Schlatter et alii (2004:366) afirmam que “*conceitos de avaliação e de uso de linguagem tornam-se (...) indissociáveis, influenciando-se mutuamente*”. Outro conceito igualmente importante é o conceito de competência comunicativa. Sem competência comunicativa o professor não tem condições de ensinar a língua que se propõe a ensinar de maneira a levar o aluno à aquisição da língua alvo.

A segunda seção busca situar as percepções do professor de línguas dentro do conceito de cultura de ensinar/aprender/avaliar língua estrangeira. Na terceira seção, abordaremos o conceito de avaliação de rendimento, enfocando suas funções somativa e formativa. Por fim a última seção trata da formação do professor de língua estrangeira.

1. Visão de linguagem e competência comunicativa

No decorrer da história do ser humano, a linguagem tem sido concebida de maneiras bastante diversas. Segundo Koch (2003:7), primeiramente via-se a linguagem como “*representação (“espelho) do mundo e do pensamento*”, ou seja, o homem utiliza-se da linguagem para representar o mundo, seu pensamento e seu conhecimento sobre ele. Uma

segunda visão é a de que a linguagem é “*um instrumento (“ferramenta”) de comunicação*”. Através dela o homem transmite informações para um determinado interlocutor. Por fim, temos uma terceira visão que concebe a linguagem como “*forma (“lugar”) de ação ou interação*”. Nesta visão, a língua é entendida como “*uma ferramenta para criação e manutenção de relações sociais*” (Richards & Rogers, 2001:21), ou seja, através da linguagem o homem (inter)age com os membros de uma sociedade. Para Bakhtin (1992) a linguagem é um fenômeno social e histórico, e a interação dialógica que se dá através do discurso entre os falantes de uma determinada língua carrega seus valores e suas concepções culturais e sociais.

Richards e Rogers (op. cit.), referindo-se às várias concepções de linguagem como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais, fazem uso de outros termos. A primeira concepção está fundamentada numa visão estruturalista da linguagem. Assim, ter domínio de uma língua significa saber unidades estruturais dessa língua, ou seja, “*significa ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes.*” (Scaramucci, 2000:16).

A segunda concepção está fundamentada numa visão funcional da linguagem. A ênfase está na dimensão comunicativa da língua; valoriza-se o sentido e não somente a forma.

E a terceira concepção defendida pelos autores é a da linguagem como interação. Dessa forma, a língua só possui significado quando usada em contextos sociais específicos partilhados por um grupo de indivíduos.

A partir do que foi exposto acima, podemos nos questionar sobre a implicação da visão de linguagem de um professor de língua inglesa para sua prática pedagógica.

Um professor que tem uma visão de linguagem estruturalista terá uma abordagem³ estruturalista de ensino. Em outras palavras, sua prática pedagógica será calcada em aulas

³ Segundo Almeida Filho (1998:13) uma abordagem “*se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino*”.

expositivas sobre as estruturas gramaticais da língua; as tarefas por ele propostas serão fundamentadas em exercícios estruturais e de repetição. Já o professor que vê a linguagem como um instrumento funcional, não se restringirá a somente focar as estruturas da língua mas também o sentido das palavras como forma de comunicação entre os indivíduos. Por último, o professor que tem uma visão de linguagem como interação social, vai além das estruturas e das funções que a linguagem lhe proporciona. Ele ensina seus alunos a, além de se comunicarem, interagirem nos vários contextos sociais em que a língua for usada.

Se considerarmos que agimos no mundo através da linguagem (Clark, 2000:49), acreditamos que essa “ação” em língua estrangeira pressupõe muito mais do que simplesmente dominar regras gramaticais ou funções comunicativas; significa, sobretudo, interagir dentro e fora da comunidade escolar.

Como vimos até aqui, a visão de linguagem que o professor tem impacta diretamente a sua prática pedagógica porque é dela que ele/ela vai determinar a abordagem que irá permear toda sua prática. A abordagem, por sua vez, tem reflexos diretos na avaliação. Um professor que assume uma abordagem comunicativa⁴ de ensino de línguas deveria usar instrumentos avaliativos condizentes com essa abordagem, ou seja, instrumentos que privilegiem a interação através da língua. É prática bastante comum entre professores de língua estrangeira *dizer* que se tem uma abordagem comunicativa de ensino. No entanto, o nosso *fazer* muitas vezes contradiz o nosso *dizer*.

Almeida Filho (1998:68-69) postula que as avaliações comunicativas têm cinco características teóricas específicas:

⁴ “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1998:36).

- “(a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta (“O que o aprendiz já pode fazer?”);
- (b) o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil (“Com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?”);
- (c) enquanto amostras de desempenho as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo (na produção) em tempo real;
- (d) a avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa);
- (e) as validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terá precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.”

Observemos um professor, que diz seguir uma abordagem comunicativa de ensino de Inglês LE e, que na sua prática de sala de aula, trabalha as habilidades de produção oral, produção escrita, leitura e compreensão oral e, no dia da prova, avalia somente as questões gramaticais da língua. Há nessa prática um conflito entre sua visão de linguagem como um instrumento de interação, demonstrada pelas atividades propostas em sala de aula e a avaliação efetivamente praticada centrada na linguagem como um sistema de estruturas gramaticais. Scaramucci (2000/2001:3) afirma: *“em uma situação de ensino/aprendizagem de línguas, a visão de linguagem, de ensinar e aprender uma LE que orienta o ensino deveria ser a mesma que orienta a avaliação.”*

Esse descompasso entre ensino-aprendizagem e avaliação é um forte indício de uma má formação do professor de línguas. Discutiremos esse assunto quando abordarmos a questão da formação do professor.

Um outro conceito importante para uma abordagem de ensino comunicativa é o conceito de competência. Ele tem impacto direto na questão da avaliação porque um professor que não tem competência lingüístico-comunicativa, muito embora tenha uma visão de linguagem como instrumento de interação, não tem condições nem de ensinar e nem de avaliar o aluno de forma comunicativa.

O conceito de competência tem sido bastante discutido nas últimas décadas, de forma

muitas vezes controversas e, até hoje, é re-elaborado por muitos pesquisadores.

Para Chomsky (1957, 1965) competência refere-se ao “...*conhecimento de um sistema de regras, de parâmetros ou princípios, de configurações na mente para o que a linguagem apenas serve de evidência*” (Widdowson 1989:129 apud Scaramucci, 1995:80). Para ele existe uma diferença entre competência e desempenho. Assim, segundo o autor, competência significaria o conhecimento da língua, das estruturas e das regras, e desempenho seria o uso real da língua em situações concretas. Para Hymes (1972) e Campbell and Wales (1970) apud (Canale & Swain, 1980) essa divisão não se sustenta. Hymes ampliou o conceito de competência quando inseriu o termo “comunicativo”, ao qual deu um caráter social. Portanto, podemos assumir que competência é a capacidade de usar a língua de acordo com o contexto sócio-cultural em que a comunicação acontece.

Canale & Swain (1980) e Canale (1983) adaptaram o conceito de competência comunicativa para o contexto de ensino de segunda língua. Para tanto, os autores nos oferecem um modelo que inclui quatro tipos de competência: competência gramatical (que implica no domínio do código lingüístico, ou seja, o domínio das características lingüísticas da língua (forma) e o uso dessas características para formar palavras e frases), competência sociolingüística (que se compõe de regras de uso sócio-culturais que norteiam o uso da língua), competência discursiva (que se caracteriza pelo domínio do código lingüístico e do significado de orações e frases para a formação de um todo significativo), e competência estratégica (que implica no domínio de estratégias verbais e não verbais necessárias para uma interação efetiva).

Widdowson (1991:13) corrobora a visão de Canale e Swain quando afirma que:

“A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo”.

O mesmo autor nos propõe o termo *capacidades comunicativas* como sendo o uso das habilidades de falar, escutar, compor e compreender. Afirma Widdowson que “*as capacidades comunicativas englobam as habilidades lingüísticas, mas não vice-versa*” (Widdowson, op. cit.:96).

Assim como a visão de linguagem, o conceito de competência comunicativa tem muita importância neste trabalho porque questiona exatamente a prática de sala de aula. O professor de língua estrangeira que possui habilidades lingüísticas não possui necessariamente competência comunicativa, ou seja, sabe as regras da língua porém não sabe usá-la em contextos reais de comunicação e interação social.

Nos cursos de formação de professor de línguas temos visto alunos que terminam a graduação sem uma competência lingüística mínima. Esse professor, quando no exercício de sua profissão, vai estar ajudando na criação de um ciclo vicioso no ensino de línguas, pois, sem a competência necessária para adotar uma abordagem realmente comunicativa, fatalmente repetirá o que tem sido feito até hoje em nossas escolas (principalmente na rede pública de ensino): o ensino de estruturas gramaticais básicas desde a 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Oliveira e Paiva (2006:68)⁵, descreve as memórias negativas que três professoras de Inglês da rede pública têm sobre o seu aprendizado de Inglês durante o ensino básico:

(1) “Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 6ª. série do ensino fundamental. Estava super ansiosa para aprender algo em inglês, e aprendi: aprendi gramática, tradução, algumas normas gramaticais, etc. Mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos. Foi assim até o 3º ano de magistério.”

(2) “(...) na escola fundamental, a única coisa que aprendi foi o ‘verbo to be’.”

⁵ As narrativas de aprendizagem descritas acima são parte do projeto EDUCONLE (Educação Continuada para professores de Línguas Estrangeiras), e se encontram no trabalho de OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de “Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa”, *Contexturas*, nº 9, Apliesp: 2006.

(3) *“A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas, com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, mas eles também não tinham muito a oferecer.”*

As falas acima são bastante significativas, pois nos indicam falhas na formação dos professores. O que podemos questionar aqui é que, assim como existe uma crença comum entre muitos alunos do ensino fundamental e médio – o que já foi amplamente mostrado em várias pesquisas – que não se aprende inglês na escola, talvez não se aprenda inglês também nos cursos de formação de professores de Inglês. Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2001), além de se dedicar ao estudo da competência comunicativa, também tem se debruçado sobre as outras competências necessárias para um professor comunicativo de línguas. Ele as classifica em:

- competência implícita – que se desenvolve a partir de nossas experiências no aprendizado de uma língua estrangeira;
- competência teórica – que se desenvolve a partir de estudos teóricos na área da linguagem;
- competência aplicada – a prática de ensino fundamentada na competência teórica que possuímos;
- competência lingüístico-comunicativa – o conhecimento da língua que sabemos e efetivamente usamos; e
- competência profissional – que se desenvolve a partir do reconhecimento do valor de ser um profissional de línguas e da busca constante para aperfeiçoar e agregar novos conhecimentos.

A formação do professor de Inglês é um fato que precisa ser estudado e debatido afim de que novas propostas de trabalho sejam efetivamente implementadas nos cursos de Letras, senão, a situação de abandono que se encontra o ensino de Inglês hoje, irá se perpetuar.

Celani (2003:20) nos alerta para o fato de o ensino-aprendizagem de língua estrangeira ter-se tornado simplesmente uma tentativa frustrada:

“Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa. O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua?”.

A perpetuação dessa realidade pode, muitas vezes, ser vista pelas crenças que professores e alunos têm sobre o que significa ensinar-aprender-avaliar uma língua estrangeira.

2. Crenças e cultura de aprender-ensinar-avaliar língua estrangeira

2.1 Crenças

Neste trabalho, optamos pelo termo *percepções* ao invés de *crenças* porque acreditamos que as percepções que temos das coisas advêm das crenças que temos. Segundo Bartholomeu (2002), a percepção “*é determinada pelas características individuais e por fatores sócio-ambientais*” que desencadeiam atitudes diferenciadas em relação aos acontecimentos. Portanto, numa situação de avaliação, os alunos apresentarão diferentes atitudes de acordo com suas percepções sobre avaliação. Bartholomeu (op. cit.) afirma ainda que “*alguns alunos sentem-se amedrontados, inseguros e consideram a avaliação como um obstáculo para sua aprendizagem*”. Desta forma, procuramos utilizar um questionário que procurasse não direcionar as respostas dos sujeitos-participantes. Concordamos com Silva (2005) que qualquer instrumento de coleta de registros tem suas vantagens e desvantagens. Ao nosso ver, questionários mais abertos, ou semi-

estruturados permitem que os sujeitos-participantes da pesquisa respondam às perguntas de acordo com sua real opinião e não de acordo com o que é esperado pelo pesquisador. Barcelos (2001) faz algumas críticas aos questionários utilizados em pesquisas para investigar crenças. Uma delas é de que “*os questionários restringem a escolha dos sujeitos participantes dando respostas a um conjunto de afirmações pré-estabelecidas*”. (Barcelos 2001:78 apud Silva, 2005:92).

Acreditamos que a investigação de crenças exige mais instrumentos de coleta de registro (questionários, entrevistas, gravações em áudio e em vídeo, diários de histórias de vida, entre outros) e mais tempo dedicado às entrevistas (talvez um estudo longitudinal seja o mais adequado para a investigação de crenças). No entanto, para discutirmos termos como cultura de aprender⁶-ensinar⁷-avaliar⁸ língua estrangeira e formação de professores, é preciso falar, mesmo que brevemente, sobre crenças. Santos Lima (2005:8) afirma que “*não existe um consenso para o termo crenças, mas várias definições específicas para as diferentes áreas de estudo e, mesmo dentro de uma única área, existem diversas denominações*”.

Silva (2005:70) em sua dissertação de mestrado usa o termo “*floresta terminológica*” para se referir à complexidade existente em relação aos inúmeros termos e definições usados por diversos autores quando se referem às crenças. Vejamos algumas contribuições constantes no trabalho de Silva: Wenden, 1986; Horwitz, 1987; Rocha, 2002 e Barcelos, 2001.

Para Wenden (1986) e Horwitz (1987) apud Silva (2005:67), “*crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros*”.

⁶ *Cultura de aprender* é o termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. (Barcelos,1995).

⁷ Erickson (1984) usa o termo “*sistema de crenças do professor, sabedoria popular do professor, filosofia popular, cultura do professor*” entre outros.

⁸ O termo *cultura de avaliar* é adotado por Scaramucci (1997:77) para se referir a ‘*crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática*’.

Para Barcelos (2001:73) apud Silva (2005:69), crenças seriam:

“um conjunto de idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Rocha (2002) apud Silva (2005:68), entretanto, vai além da questão de idéias quando afirma que:

“crenças são presunções ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos”.

Se analisarmos as definições acima, vemos que há uma re-significação crescente de determinados termos: o que para Horwitz e Wenden são “noções” ou “idéias”; para Barcelos, além de “idéias” são “opiniões e pressupostos”, e para Rocha são “presunções ou convicções”. Este fato nos mostra que as crenças, assim como os termos que as designam, estão em constante transformação de acordo com o contexto histórico em que se inserem.

Falando especificamente sobre avaliação, Alderson (1995) no texto “Evaluation”, elenca uma série de *attitudes* que professores e alunos têm frente à avaliação de línguas. Embora o contexto em que Alderson trabalhe seja diferente do contexto brasileiro, achamos por bem utilizar, além dos outros teóricos referidos nessa dissertação, essas atitudes para contrapor com os dados obtidos no Capítulo III desse trabalho.

Atitudes dos alunos frente à avaliação de línguas	Atitudes dos professores frente à avaliação de línguas
1. Os alunos sentem que um teste é simplesmente uma barreira, um obstáculo imposto pelo sistema.	1. Os professores freqüentemente se queixam de que os testes os impedem de ensinar o que eles querem ensinar e da forma como querem ensinar.
2. Há um sentimento de que os testes desumanizam as pessoas; ou seja, ao invés de serem tratados como pessoas, eles se sentem tratados como números,	2. Os professores afirmam que estão interessados, primeiramente, em ensinar e não em avaliar.

devido aos resultados dos testes.	
3. Os alunos sentem que os testes são freqüentemente caprichosos, confusos e com “pegadinhas”.	3. Os professores afirmam que é dada muita ênfase aos testes e, em particular, muito tempo é gasto na preparação e correção dos testes.
4. Os alunos sentem que os testes tentam descobrir o que eles não sabem; ou seja, os testes não focam o que os alunos sabem fazer.	4. Há uma queixa geral de que os alunos só vão aprender o que está nos testes. Eles não vão aprender coisas que não são testadas ou testáveis.
5. Há um sentimento compartilhado pelos alunos de que as atividades contidas nos testes são freqüentemente triviais, banais ou irrelevantes.	5. Há um conceito errôneo entre os professores de que os testes têm a ver com números e que, portanto, deveria ser uma área de domínio dos profissionais de estatística e não dos professores.
6. O retorno (feedback) dado aos alunos após um teste leva-os a um sentimento negativo em relação aos testes porque os resultados não são utilizados para ajudar os alunos a aprender a partir de seus erros.	6. Há uma suspeita ⁹ de que os professores não gostam de testes porque muito freqüentemente os resultados não são bons e, portanto, os professores sentem que isso reflete sua prática pedagógica.

Quadro 4: Atitudes de professores e alunos frente à avaliação de línguas. Fonte: Alderson (1995:8-11).

O que podemos ver no quadro acima é que tanto professores quanto alunos têm atitudes bastante negativas em relação à avaliação. Isto demonstra que a avaliação é, ainda hoje, vista como um mal necessário e não como um mecanismo de re-direcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a avaliação um tema tão complexo e que demanda estudos bem mais profundos, acreditamos que o uso do termo *percepções* em nosso estudo se justifica porque o que nasce como uma simples percepção sobre alguma coisa, poderá se transformar numa crença. E, sabendo que as crenças são construídas e partilhadas socialmente e, como já disse Rocha (2002) “*influenciam muitas das decisões dos sujeitos*”, podemos inferir que as percepções de professores e alunos de língua estrangeira podem vir a se transformar em crenças muitas vezes negativas em como se dá o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, influenciar muitas decisões tomadas em sala de aula.

⁹ A suspeita aqui é do próprio Alderson. O texto original diz: “*Sixthly, I suspect that teachers find and dislike testing because very often the tests results are depressing*”.

Segundo Rolim (1998:12) “a cultura de avaliar pode ser investigada tanto da perspectiva do professor (ensinar) quanto do aluno (aprender)”. Neste estudo, abordaremos essa questão pelas duas perspectivas: primeiramente faremos um levantamento das percepções que ambas as professoras de Inglês LE têm sobre avaliação e, em seguida, procuraremos analisar as percepções de seus alunos.

2.2 Cultura de aprender-ensinar-avaliar

Os termos cultura de aprender e cultura de ensinar têm sido usados de diversas maneiras, com nomes diferentes para os mesmos conceitos. Devido à complexidade que esses termos apresentam, Barcelos (1995) nos dá uma grande contribuição fazendo um levantamento de como eles são usados por vários autores estudiosos da área da linguagem.

Cultura de aprender	Cultura de ensinar
Erickson (1984): cultura do aluno	Feinamn-Nemser & Floden (1986): culturas de ensinar
Wenden (1986): crenças e abordagens de aprender línguas dos alunos	Erickson (1984): sistema de crenças do professor, sabedoria popular do professor, filosofia popular, cultura do professor
Rivers (1987): maneiras de aprender culturalmente absorvidas	
Almeida Filho (1988 e 1993): tecnologia informal de aprender; abordagens de aprender e cultura de aprender línguas	
Richards (1990): abordagens de aprender	

Quadro 5: Termos utilizados para designar cultura de aprender e cultura de ensinar. Fonte: Barcelos (1995:36)

Erickson (1984:61) diz que: “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender, são aspectos da cultura”. Almeida Filho (1998), corrobora essa afirmação quando diz que os alunos, ao se depararem com o aprendizado de uma língua estrangeira, apresentam suas próprias maneiras de estudar e de se preparar para o uso dessa língua. Essas “maneiras” advêm de fatores os mais diversos: etnia, região, classe social e até grupo familiar, e são transmitidas através de tradições que se perpetuam numa determinada

comunidade tornando-se uma cultura própria daquela comunidade. Barcelos (op. cit.), ressalta que a cultura de aprender é individual e social, ou seja, as percepções de um indivíduo podem se transformar numa crença individual e depois ser partilhada pelo grupo social em que esse indivíduo está inserido.

Cumpra aqui ressaltar que as percepções que os alunos têm sobre o que é aprender línguas, partilhadas socialmente, podem vir a se transformar em uma cultura de aprender língua. Da mesma forma as percepções que os professores têm sobre o que é ensinar língua, podem dar origem à cultura de ensinar língua. Almeida Filho (1998:13) alerta para o desencontro que pode haver entre a cultura de aprender dos alunos e a cultura de ensinar do professor:

“Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático.”

Os resultados desse desencontro podem ser caracterizados por resistência ao aprendizado da língua alvo, sentimentos de fracasso, desânimo para aprender, ou até mesmo a crença que não se aprende uma língua estrangeira na escola, ou seja, para aprender-se de fato uma língua estrangeira é preciso recorrer a uma escola de línguas. Barcelos (1995:75) constatou essa crença em alunos formandos de Letras. Um dos alunos entrevistados fez a seguinte afirmação a respeito de sua expectativa em aprender inglês no curso de Letras:

A2: Um curso onde terá que estudar por fora (em um cursinho) para poder acompanhar. E caso, já saiba inglês, terá que ter muita paciência para agüentar.

Em 2002, Bartholomeu, em sua pesquisa de mestrado junto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, reforça o que já havia sido revelado por Barcelos: que há uma crença entre os alunos de que a escola não é o lugar para se aprender LE. Esse descompasso entre a cultura de

aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor pode ocorrer também no momento da avaliação.

Embora a avaliação tenha merecido reconhecimento por parte de muitos pesquisadores por ser uma fase importante do processo de ensino-aprendizagem, o que temos visto é que a prática avaliativa em sala de aula de Inglês LE pouco se inovou, ficando “*reduzida a uma mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos*” (Rolim, 1998:10). Isto nos alerta para a importância de pesquisas nessa área. Felizmente, nos últimos anos, um número expressivo de novos pesquisadores tem se dedicado a esse tema: Bartholomeu, 2002; Batista, 2004; Caldas, 2001; Martins 2005, só para citarmos alguns.

O termo “cultura de avaliar”, como já mencionamos anteriormente, foi utilizado particularmente por duas pesquisadoras da área de avaliação: primeiramente Scaramucci (1997 e 1998/1999) e em seguida Rolim (1998), em analogia aos termos “cultura de aprender” e “cultura de ensinar”.

Rolim (1998:11), citando Scaramucci (1997), chama nossa atenção para o fato da cultura de avaliar ter raízes na formação do professor:

“Na falta de uma formação adequada, o professor acaba se baseando em concepções (intuitivas) ultrapassadas, crenças e mitos, construídos e transmitidos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem do que seja avaliar, isto é, a “cultura de avaliar do professor” (Scaramucci, 1997), resultando na legitimação, inconsciente, de uma prática fundamentada nessa cultura de avaliar.”

Na quarta seção deste trabalho discutiremos mais sobre a formação do professor de língua estrangeira.

3. Avaliação

3.1 Breve Histórico

O início do século XX foi marcado por grandes avanços nas pesquisas sobre avaliação. Segundo Saul (2000), na década de 30, por exemplo, Tyler e Smith propuseram um modelo de cunho positivista que serviria de base para outros que viriam a seguir. Nele havia uma série de procedimentos avaliativos: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, entre outros; todos com fundamentos na objetividade, estatística e na informação quantitativa. Nesse período, que se estendeu até o início da década de 50, a visão de linguagem que norteava o ensino-aprendizagem de línguas era que a língua era um sistema de estruturas que deveriam ser utilizadas como instrumento de entendimento do mundo e de comunicação. As tarefas propostas aos alunos eram fundamentadas nesse sistema: tradução de vocabulário e de sentenças da língua materna para a língua estrangeira, exercícios de preenchimento de lacunas com a forma adequada do verbo, ditados, entre outras. Spolsky (1975) classificou esse período de *pré-científico*.

Lado (1961) talvez tenha sido o primeiro pesquisador a dar à avaliação a importância que ela merece e a desenvolver uma série de estudos que passaram a mostrar que ela é um objeto de estudo que merece a atenção de mais pesquisadores. Os estudos de Lado, porém, sempre foram na linha de uma avaliação que fragmentava a linguagem. Os testes elaborados na época avaliavam elementos isolados, não levando em consideração o contexto em que a produção acontecia. Spolsky identificou esse período como *“psicométrico-estruturalista”*. Nesse período, alguns elementos do período pré-científico foram eliminados das avaliações, como por exemplo, a tradução. A avaliação passou a focar a precisão lingüística: pronúncia, ortografia, gramática. As avaliações, tinham como modelo base os testes psicométricos, e o único objetivo era medir a competência na língua (Shohamy, 1997:141) e não o uso da língua.

A base positivista no campo das pesquisas perdurou até a década de 70 (e talvez perdure ainda até hoje), quando a língua passou a ser vista de uma maneira mais holística e contextualizada.

Na década de 80, no Brasil, começou a haver uma grande preocupação com a questão da subjetividade no processo de avaliação. Os testes objetivos mostravam-se falhos e inconsistentes porque a importância centrava-se no produto, no resultado, e não no processo de aprendizagem.

O subjetivismo, porém, não foi suficiente para explicar a realidade educacional, devido as suas análises abstratas e centradas no indivíduo (Franco 1990, *apud* Lima, 1994). Surgiu então, o que Franco (op. cit.) chamou de “vínculo indivíduo/sociedade”. Aqui o indivíduo é sujeito e objeto do conhecimento, não podendo ser considerado como elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica.

Na área de ensino-aprendizagem de línguas surgiu o comunicativismo, que vê a língua como interativa, direta e autêntica. Spolsky (1975) denominou esse período na avaliação como *sociolingüístico-integrativo*, cuja ênfase está na função da linguagem na comunicação. Os testes passaram a exigir que os alunos produzissem e compreendessem linguagem autêntica de situações do dia-a-dia, que incluíssem, além dos aspectos lingüísticos, aspectos sócio-lingüísticos e culturais.

Analisando os caminhos percorridos pela avaliação até aqui, podemos concluir que, ainda hoje, ela se constitui num objeto de estudo muito polêmico e difícil. Como já mencionamos no início deste trabalho, ao mesmo tempo em que ela é criticada por professores e alunos, é também muito valorizada. Vejamos o que diz Scaramucci (1997:76):

“... apesar do descaso com que é muitas vezes tratada por professores, ela (a avaliação) é tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola em geral como instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo controle disciplinar.”

Para entendermos melhor essas questões, descrevemos abaixo as funções da avaliação: somativa e formativa. A primeira tem sido amplamente utilizada em nosso sistema educacional. A segunda tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores preocupados com o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Funções da avaliação

3.2.1 Função somativa

A função somativa da avaliação é também chamada de função classificatória. É a avaliação como sendo um instrumento utilizado para “verificar” acertos e erros, “classificar” em níveis de aprendizagem, “selecionar” e “excluir”. Ela não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento do aluno, ela simplesmente o classifica em bom, regular ou ruim. Ela é geralmente aplicada ao final do período letivo com o objetivo de verificar se os objetivos do curso foram atingidos. Portanto, seus resultados não são utilizados para que haja mudanças na prática de ensino, mas sim para a aprovação ou reprovação do aluno. Neste contexto educacional o aluno que obtém *boas notas* é considerado *bom aluno*. Por conseguinte, a escola que apresentar bons resultados em termos estatísticos também será considerada *boa escola*.

No ensino-aprendizagem de Inglês LE, temos exemplos de avaliações que focam um ou dois pontos gramaticais no primeiro bimestre, outros dois no segundo bimestre, e assim por diante. Há uma eliminação dos itens gramaticais já estudados, como se isso fosse possível. Isso só é possível se o objetivo for somente ensinar gramática e avaliar gramática. Se, porém, o objetivo for o uso real da língua, a avaliação deve contemplar a integração das quatro habilidades com a gramática a serviço da comunicação/inter (ação).

Xavier (1998/1999:101) utiliza o termo “pedagogia do exame”, cunhado por Luckesi, para mostrar como a cultura da avaliação somativa está arraigada em nosso sistema de ensino.

Percebemos que o objetivo único do processo de ensino-aprendizagem passa a ser “*a promoção do aluno (...) e não mais o saber, o aprender*” Scaramucci (1997:78). Esse fato faz com que a cultura da nota se perpetue entre alunos, pais, administração escolar e entre os próprios professores. Para Luckesi (1996:76), essa prática avaliativa é “*antidemocrática*” porque não há uma tomada de decisão que proporcione o avanço do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Função formativa

O termo *avaliação formativa* só é utilizado comumente no mundo acadêmico devido ao fato de a avaliação ter se tornado um mero instrumento classificador, um instrumento que “mede” e “soma” as capacidades dos alunos. Se ela (a avaliação) fosse por excelência um instrumento utilizado para diagnosticar os sucessos e os fracassos de todo o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de redirecionar as ações que influenciam diretamente esse processo, não teríamos necessidade de chamá-la formativa. Perrenoud (1999) acredita que melhor seria falar de *observação formativa* já que a palavra avaliação está tão associada à medida, às classificações, aos boletins escolares e à idéia de contabilizar conhecimentos.

Mas, o que seria de fato a avaliação formativa? Analisemos duas definições de avaliação formativa.

Para Bloom et alii (1983:130) “*a avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer desses três processos*”

Perrenoud (1999:78) propõe considerar como *formativa*

“(...) toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.”

Se analisarmos bem os conceitos acima, vemos que um complementa o outro no sentido em que mostram a real função de uma avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem: diagnosticar para rever e re-direcionar.

A avaliação formativa é, portanto, caracterizada por uma série de instrumentos avaliativos que tem por objetivo coletar evidências do aprendizado durante a fase de elaboração e de implementação de um programa educativo, permitindo assim que mudanças e re-direcionamentos sejam feitos ao longo do período letivo. O aspecto formativo da avaliação, em nossa opinião, permite-nos vislumbrar uma verdadeira “construção” do saber, já que o que está em jogo é o aprendizado e não o cumprimento rígido de um programa pré-estabelecido. Perrenoud (op. cit.:78) afirma ainda que

“Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar”

Essa orientação deve ser feita à luz dos resultados obtidos com a avaliação.

Existem, no entanto, algumas polêmicas em torno da *avaliação formativa*. Para Bloom et alii (op. cit.:60) é necessário fracionar um curso ou assunto em unidades de aprendizagem a fim de que elas possam ser “dominadas” pelos alunos. Essa fragmentação da aprendizagem é discutida entre professores-pesquisadores de língua estrangeira porque pressupõe fracionar a língua, ou seja, ensinar habilidades isoladas e, conseqüentemente, avaliar habilidades isoladas.

Almeida Filho (1998:72) postula que a avaliação comunicativa

“não se trata apenas de avaliação de habilidades ou conhecimentos mas também, e principalmente, de avaliação de desempenho através do uso (embora nem sempre real) da língua-alvo.”

Embora muito discutida, a questão acima é ainda uma dificuldade a ser estudada já que a não-fragmentação da língua também se torna um problema. Como ensinar ao aluno todas as funções/usos da língua de uma só vez?

Uma outra polêmica em relação à avaliação formativa é a questão da *nota* ou *menção*. Alguns professores são radicais a ponto de afirmarem que a nota deveria ser banida da prática escolar. Outros, no entanto, acreditam que sem nota o aluno não estuda. Para Xavier (1998/1999:103) “o ritual da nota estabelece o prazo para aprender e o prazo para provar que aprendeu”, comprometendo assim as características de diagnóstico e de re-direcionamento que são premissas da avaliação formativa. No entanto, a autora afirma que compartilha da visão de Paulo Freire de que a nota é uma *expressão da avaliação* (Paulo Freire, In: Folha de São Paulo, 1997:10).

Perrenoud (1993) e Demo (1996) propõem que os alunos sejam avaliados de forma global e que o professor mantenha interpretações contínuas sobre a aprendizagem. No entanto, acreditamos que a questão aqui não seja eliminar as *notas* do nosso sistema de aprendizagem, e sim avaliar como essas notas têm sido usadas.

Luckesi (1996) faz uma distinção entre *verificação* e *avaliação* da aprendizagem escolar. Para o autor, “a verificação é uma ação que “congela” o objeto”, portanto, é um processo que termina com a simples obtenção da nota, enquanto que “a avaliação (...) direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (Luckesi, op. cit.:93), ou seja, a partir do resultado obtido re-avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem: “objetivos, métodos, abordagens, técnicas, desempenho do professor e desempenho do aluno” (Scaramucci, 1997:79).

Um outro aspecto polêmico levantado por Perrenoud (2000:51) é a questão da *prestação de contas*. Segundo ele,

“A avaliação formativa situa-se em uma perspectiva pragmática , não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros.”

Sobre essa questão, minha posição pessoal como professora de Inglês LE, é que o professor deve *prestar contas* aos alunos no momento em que explicita os critérios e objetivos da avaliação. Cabe ao professor mostrar ao aluno que ele precisa participar do processo avaliativo de forma efetiva, desde a elaboração da avaliação até a sua correção. O que acontece hoje é que “*excluimos o aluno do processo avaliativo; a cooperação do aluno é descartada*” (Scaramucci, XXII Jeli 26/05/06). Quanto ao que foi afirmado por Perrenoud sobre *prestar contas a terceiros*, compartilho com a visão de Xavier (1998/1999:111) de que os pais deveriam se interessar mais pela aprendizagem escolar de seus filhos e não simplesmente ir até a escola para verificar a *nota* que o filho obteve ou se ele vai ou não ser aprovado. É necessária uma maior participação de todos no processo avaliativo: os professores revendo sua prática pedagógica, os alunos assumindo sua participação nesse processo, os pais envolvendo-se mais com a educação dos filhos.

3.3 Tipos de avaliação

Acreditamos ser importante, neste ponto do trabalho, inserirmos uma breve descrição sobre os diferentes tipos de exames ou avaliações de língua que temos à nossa disposição hoje, porque dependendo do propósito que temos, diferentes procedimentos serão utilizados na avaliação. Para isso utilizaremos as definições propostas por Shohamy (1995). Em seguida, faremos algumas considerações sobre a avaliação de rendimento, que é o foco principal do nosso trabalho.

3.3.1 Avaliação de proficiência

O exame de proficiência consiste na avaliação do nível do candidato em relação ao uso futuro da língua. Nesse tipo de avaliação o que é considerado não é o que a pessoa já aprendeu da língua, mas o que ela pode fazer com a língua em determinadas situações futuras. Shohamy (1995) nos dá um exemplo: avaliar o conhecimento lingüístico de um candidato a uma vaga de apresentador de noticiário.

3.3.2 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar os pontos fortes e os pontos fracos de um aluno em relação a um determinado programa. Ela é aplicada por professores ou por avaliadores e serve como instrumento de investigação para tentar explicar porque certos problemas ocorrem durante o desempenho dos candidatos. A avaliação diagnóstica é na verdade uma função que pode ser encontrada em todos os tipos de testes.

3.3.3 Avaliação de colocação

O exame de colocação é aquele que tem por objetivo avaliar o conhecimento lingüístico dos candidatos em relação a um currículo de um curso de línguas, com o intuito de encaminhá-lo para o nível compatível com sua proficiência na língua.

3.3.4 Avaliação de entrada

O exame de entrada é semelhante ao exame de colocação, com exceção de que o curso futuro em que o candidato vai pleitear uma vaga não é necessariamente um curso de línguas. É comumente usado como critério para a aceitação do candidato num curso universitário.

3.3.5 Avaliação de rendimento

A avaliação de rendimento é aquela que é aplicada pelo professor de um determinado curso com o objetivo de avaliar o desempenho de seus alunos em relação ao conteúdo do currículo proposto no curso. Ela é aplicada durante vários momentos do curso e de várias formas.

Exemplos típicos de avaliação de rendimento são as provas tradicionais de lápis e papel, desempenho oral e escrito em determinados contextos de uso da língua, seminários e apresentações, avaliação em pares, portfólios contendo o desempenho do aluno em um dado período, entre outros.

Dentro da avaliação de rendimento temos diversos tipos de avaliação, entre eles a auto-avaliação do aluno e a avaliação do professor pelo aluno, que parecem encontrar uma certa resistência para serem implementadas devido as suas especificidades. Essa resistência se dá tanto por parte de professores quanto por parte de alunos porque sabemos que professores e alunos assumem seus papéis como se fossem definitivos: o professor ensina e o aluno aprende, o professor aplica as provas e o aluno faz as provas.

Segundo Hill (1994:214) a implementação da auto-avaliação não é um processo fácil porque pressupõe responsabilidade pessoal, ou seja, o aluno tem que assumir sua responsabilidade dentro do processo de aprendizagem.

4. Formação do professor de língua estrangeira

Tudo o que temos discutido até aqui está diretamente relacionado à formação do professor de qualquer área. A formação do professor de língua estrangeira, no entanto, apresenta algumas particularidades porque ele está sendo formado para ensinar e avaliar em outra língua, que não sua língua nativa. Portanto, como já dissemos anteriormente, isso se constitui em um triplo desafio: aprender, aprender a ensinar e aprender a avaliar.

Maria Helena Vieira-Abrahão (2006), num projeto de formação continuada¹⁰ desenvolvido durante o ano de 2003, fez um levantamento dos principais problemas e dificuldades enfrentados pelos professores de inglês da escola pública – a partir dos relatos dos próprios professores. Classes superlotadas, falta de motivação de alunos e professores, falta de material didático e recursos nas escolas, dificuldades de interação entre os professores da disciplina, são apenas alguns desses problemas. No entanto, um problema que mais nos chama a atenção no projeto de Abrahão é a marginalização que os professores de inglês disseram ter que enfrentar por parte da própria Secretaria de Educação, que, segundo eles, não os incluem em seus projetos de formação continuada. A partir deste quadro, podemos concluir que a formação teórico-profissional do professor de inglês tem sido negligenciada nos cursos de graduação e também durante sua formação em serviço. Oliveira e Paiva (2006:64), após visitar muitos cursos de Letras em funcionamento e também avaliando propostas de implantação de novos cursos, conclui que:

“os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira e os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do futuro professor de inglês.”

A formação teórica do professor de língua estrangeira, ao nosso ver, deve iniciar-se no primeiro dia de aula e perpassar todo o período da graduação, estendendo-se pelo estágio e por sua prática de sala de aula. Cumpre salientar aqui que quando falamos em formação teórica não queremos dizer que os alunos do curso de Letras devem ser simples “*aplicadores de propostas*” (Scaramucci, no prelo) de trabalhos científicos produzidos nas universidades. O curso de Letras deve oferecer aos alunos uma série de subsídios para o desenvolvimento de sua competência

¹⁰ O projeto coordenado por Vieira-Abrahão foi intitulado “Compartilhando Experiências na (Co) Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública”.

teórica. Leitura e discussão de dissertações, teses, artigos de revistas e periódicos devem ser incorporados ao dia-a-dia da sala de aula. Nos estágios supervisionados, os alunos devem ter uma postura crítica sobre a prática pedagógica do professor que está sendo observado em relação a sua formação teórica. Na sua própria prática – quando em serviço – *“refletir criticamente sobre (...) o que faz, como e porque o faz (...)”* (Assis-Peterson, 1998/1999:43).

Pelo exposto acima, podemos concluir que a formação do professor de línguas precisa passar por algumas transformações. Primeiramente, no âmbito do aprendizado de Inglês, é preciso que o curso de Letras ofereça condições ao aluno para que ele possa desenvolver uma efetiva competência lingüístico-comunicativa, porque sem ela *“o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos (...)”* (Oliveira e Paiva, 2006:65).

Em segundo lugar, além da competência lingüístico-comunicativa, os programas dos cursos devem ser revistos a partir do questionamento proposto por Oliveira e Paiva (2006:65): *“Que competências são necessárias para a formação profissional (do professor de língua inglesa) e como elas devem ser desenvolvidas na proposta pedagógica?”*

Almeida Filho (1993, 1997, 1998, 1999, 2001) tem nos dado uma grande contribuição para a formação do professor de língua estrangeira (principalmente Inglês) através de seus estudos sobre competência. Segundo ele, um professor que adota uma abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira deve ter: competência implícita (que se desenvolve a partir de nossas experiências no aprendizado de uma língua estrangeira); competência teórica (que se desenvolve a partir de estudos teóricos na área da linguagem); competência aplicada (a prática de ensino fundamentada na competência teórica que possuímos); competência lingüístico-comunicativa (o conhecimento da língua que sabemos e efetivamente usamos); e competência profissional (que se desenvolve a partir do reconhecimento do valor de ser um profissional de

línguas e da busca constante para aperfeiçoar e agregar novos conhecimentos).

Em terceiro lugar, no que concerne à competência teórica, precisamos formar professores-avaliadores. A esse respeito, Scaramucci, (1997:75) advoga que:

“As novas abordagens de ensino de línguas, pressupondo uma nova visão de linguagem assim como concepções contemporâneas de ensinar e aprender (...) não vêm a avaliação como responsabilidade exclusiva de especialistas e avaliadores, mas como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, colocam o professor também em posição de especialista em avaliação, exigindo dele uma formação condizente.”

Sabemos, porém, que mudanças nem sempre são simples. Blatyta (1995:138) aponta para o fato de que “*mudanças implicam reflexão constante e contínua (...)*”. Portanto, é necessário que haja muita troca de informações entre professores e alunos, professores e professores, professores e coordenadores, com o objetivo comum de implementar melhorias no processo de formação de professores de língua estrangeira. Isso demanda que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência de que a construção do saber é algo que está em constante transformação.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

No capítulo anterior, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Discutimos os conceitos de linguagem, competência comunicativa, crenças, cultura de ensinar-aprender-avaliar e de avaliação somativa e formativa no contexto de ensino de Inglês como língua

estrangeira, além de algumas considerações sobre a formação de professor de língua estrangeira.

Trataremos neste capítulo, da análise dos dados obtidos através dos instrumentos descritos no Capítulo I, questionários, entrevistas e anotações sobre as aulas observadas. A análise está dividida em quatro seções. A primeira trata das percepções de P1 e P2 em relação aos temas pertinentes à avaliação. A segunda analisa as percepções dos alunos em relação aos mesmos temas. Na terceira seção faremos uma comparação entre as percepções das duas professoras com as dos alunos. Isto nos permitirá buscar pontos de convergência e de divergência entre professores-avaliadores e alunos em formação para serem futuros professores-avaliadores. Por fim, a última seção traz uma análise das percepções dos nove alunos escolhidos para representar a totalidade dos alunos, tendo como critério a questão da “nota” como que representando alunos bons, médios ou fracos. O objetivo específico dessa seção será de analisar se há diferenças significativas entre esses alunos, ou seja, se o fato de serem classificados como alunos “A”, “B” ou “C” de alguma forma influencia suas percepções em relação à avaliação.

De posse das informações obtidas nessas seções, mais a análise dos textos utilizados nas aulas de Lingüística Aplicada, acreditamos poder ser possível responder a terceira pergunta de

pesquisa aqui proposta: “*Quais são as implicações dessas percepções para a prática pedagógica?*”.

Acreditamos que uma análise dos dados obtidos com os questionários em primeiro lugar, depois das entrevistas e por fim das anotações feitas durante as observações de aula nos daria uma visão um tanto quanto fragmentada das percepções apresentadas por professores e alunos em relação à avaliação. Portanto, optamos por analisá-los simultaneamente, destacando excertos que evidenciem tais percepções.

1. As percepções de P1 e P2

1.1 Percepções sobre aprendizagem de Inglês LE

Conforme vimos no Capítulo I, um questionário e uma entrevista semi-estruturada foram os principais instrumentos utilizados para a coleta dos dados pertinentes à pesquisa. Além deles, durante o primeiro semestre de 2003, foram feitas observações de aulas e também mantidas conversas informais com as professoras. O objetivo desses instrumentos era buscar inferir percepções de P1 e P2 em relação aos temas pertinentes à avaliação de rendimento.

Acreditamos que a visão de linguagem do professor de língua estrangeira pode estar intimamente ligada às suas percepções sobre o aprendizado da língua e, conseqüentemente, à avaliação dessa língua. Para esta análise, extraímos do questionário, da entrevista e também das anotações que fizemos durante as observações de aulas, os temas mais relevantes ao assunto abordado neste trabalho, e as considerações que cada professora fez.

A primeira pergunta do questionário foi: “*O que significa para você aprender uma língua estrangeira, no nosso caso aqui, Inglês?*”

Buscamos com essa questão investigar a visão de linguagem que permeia o trabalho das professoras-sujeito da pesquisa. Acreditamos que a visão de linguagem do professor possa ser

inferida a partir do que significa para ele/ela aprender uma língua. Vejamos a resposta de P1:

P1: “Aprender uma LE requer que se faça deslocamentos em relação à língua e se deixar habitar, temporariamente, pela linguagem da língua alvo”.

Na entrevista P1 afirma que:

P1: “... aprender língua estrangeira para mim é o fato do sujeito conseguir se representar nessa língua estrangeira”.

Analisando os termos utilizados por P1 nas respostas acima, podemos inferir sua visão de linguagem. “Deixar habitar” e “se representar nessa língua estrangeira” são fortes indícios que para P1 a linguagem é um instrumento de comunicação e interação social. Só podemos nos “deixar habitar” por uma língua e, conseqüentemente, nos “representar” através dela quando dominamos não somente sua estrutura lingüística, mas também sabemos como, onde e como utilizá-la de forma a que ocorra a comunicação e a interação com o interlocutor. Scaramucci (1999), falando sobre o conceito de proficiência, afirma que ser proficiente numa língua é ser capaz de comunicar-se em situações reais, ou seja, além de conhecimentos lingüísticos, é preciso também ter conhecimento de mundo e capacidades traduzidas em competências estratégicas, textuais, discursivas e sócio-culturais.

Vejamos a resposta do questionário de P2 à mesma pergunta:

P2: “Significa, entre outras coisas, ter acesso a uma outra cultura e literatura, ampliando, assim, conhecimento e competência lingüística. (...)

A entrevista de P2 (ver excerto abaixo), vem demonstrar que ela comunga da mesma visão de linguagem que P1. “Se comunicar”, “compartilhar cultura”, “entender um povo melhor”

e “conhecer o mundo” são termos que mostram que a linguagem perpassa a comunicação, o conhecimento de mundo e a interação entre os interlocutores. Como “brigar com os americanos” se não houver interação?

P2: “Pode ser mais que essas alternativas? Eu acho que, em primeiro lugar se comunicar, né, pode se comunicar na língua, numa amplitude de comunicação... É, compartilhar cultura, aspectos culturais, acho que isso é muito importante. Eu posso entender um povo melhor, entendendo a língua desse povo. Eu costumo brincar com meus alunos assim, né. Os japoneses é que são espertos, eles aprenderam Inglês para brigar com os americanos. Porque tem gente que fala “é mas eu não gosto dessa coisa, porque é uma língua de dominador”, mas então fala com o dominador para você entender como o dominador pensa. E aí depois todas essas habilidades, você tem oportunidade de ler nessa língua, de entender, de ouvir, ainda mais hoje em dia com o Inglês, pensando no Inglês, né? É uma língua importante, né? Mas eu acho que todas assim, né? Quanto mais você conhece outra língua, mais você tem oportunidade de conhecer o mundo. “

1.2 Percepções sobre avaliação de rendimento

1.2.1 Papel da avaliação de rendimento no processo de ensino-aprendizagem de Inglês LE

A concepção das professoras sobre a avaliação da aprendizagem se mostrou bem mais difícil de ser analisada devido ao tema ser bastante polêmico. Quando perguntei a P1: “*Para você, qual é o papel da avaliação em seus cursos?*”, ela foi bem enfática.

P1: “Problemática!

A resposta de P1 vem de encontro ao sentimento compartilhado pela maior parte de nós professores de línguas. Avaliar é sempre mais difícil do que ensinar porque demanda um julgamento de valor. Avaliar língua estrangeira se torna ainda mais difícil porque o objeto a ser avaliado é ao mesmo tempo o instrumento utilizado pelo aluno na avaliação. São raros os professores que se dizem confortáveis numa situação de avaliação. Há sempre um sentimento de

talvez não estar sendo justo com os alunos, de não saber bem como estabelecer critérios de correção e menção ou nota, de não saber escolher os pontos principais dentro do programa desenvolvido que deverão ser objetos de avaliação, entre outros sentimentos.

Vejamos a resposta de P1 na íntegra. Aqui ela faz uma análise dos problemas e nuances que envolvem o tema, inclusive enumerando cada um deles.

P1: “Problemática!

- 1) Os alunos pedem avaliação;*
- 2) Os alunos, muitas vezes, não entendem que a avaliação é feita sobre o conhecimento a ser adquirido;*
- 3) A correção, às vezes, inibe o “tentar” do aluno na expressão da LE;*
- 4) O que pode ser considerado como erro na LE pode se tratar também de lapso de língua. Ou seja, alguns erros de adultos em LM não são considerados erros e sim lapsos; sendo assim, por que não pensar que o mesmo pode acontecer em LE?;*
- 5) A avaliação é sempre subjetiva, a não ser que seja (sic) questões de múltipla escolha, ou seria “sem escolha?”;*
- 6) Avaliar seria dar valor? Valorizar as tentativas do sujeito frente à LE? Isto remete às questões de lugares enunciativos: espera-se que o professor haja de tal forma e os alunos de tal forma. Avaliar seria manter posições hierárquicas?*
- 7) Avaliar soa como dominar, ou seja, há o mais forte que domina o mais fraco. Entretanto, para que haja o fraco, precisa haver o forte e vice-versa. Para manter a instituição, precisamos de ter o professor no lugar do mais forte?”*

A partir do que foi exposto por P1 podemos inferir que ela tem uma série de questionamentos em relação ao tema *avaliação*, o que vem corroborar o que foi dito anteriormente: avaliação é um tema bastante polêmico e difícil mesmo para nós professores. Quando P1 afirma em 1 *“Os alunos pedem avaliação”*, talvez seja pelo fato de ela mesma não concordar com a necessidade da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo com a avaliação praticada no curso em questão. Como já dissemos anteriormente, mais uma vez vemos que muitas vezes a cultura de ensinar-aprender-avaliar LE do professor entra em conflito com a cultura dos alunos e da instituição. Os alunos estão acostumados a aprender dentro de uma cultura que supervaloriza a nota, por isso pedem avaliação e, logo no primeiro dia de aula, uma das primeiras perguntas feitas aos professores é: *“Como são suas provas?”*. Isso

fica evidenciado na segunda colocação de P1:

P1: “Os alunos, muitas vezes, não entendem que a avaliação é feita sobre o conhecimento a ser adquirido;”

Essa não-compreensão por parte dos alunos é o resultado de um sistema educacional impositivo, e cabe ao professor mostrar aos alunos que ele será avaliado pelos conhecimentos adquiridos, e não pela quantidade de conteúdo que ele conseguir “memorizar” para a prova, para logo em seguida ser descartado. Os alunos quase sempre fazem a seguinte pergunta: Professor, o que vai “cair” na prova? Isso demonstra que eles vêem o processo de construção do conhecimento como algo que envolve temas que podem ou não “cair” na prova, ou seja, conteúdos dissociados, que são “eliminados” a cada prova aplicada. Essa visão não se aplica nem à área de exatas e muito menos à de humanas. Numa prova de Matemática, por exemplo, não se pode simplesmente medir o quanto o aluno sabe de adição e depois de subtração e assim por diante de forma dicotômica, já que muitos cálculos exigem o domínio das quatro operações básicas de forma conjunta. Na área de ensino de línguas não é diferente. Não há como separar as habilidades necessárias para que a comunicação e a interação ocorram. Falaremos mais sobre isso quando analisarmos as respostas que os alunos deram na entrevista e no questionário.

*P1: “A correção, às vezes, inibe o “tentar” do aluno na expressão da LE;”
“O que pode ser considerado como erro na LE pode se tratar também de lapso de língua.
Ou seja, alguns erros de adultos em LM não são considerados erros e sim lapsos; sendo assim, por que não pensar que o mesmo pode acontecer em LE?;”*

As considerações 3 e 4 acima estão interligadas pela questão do erro e da correção. Embora não explicitamente, percebe-se aqui que, para P1, os conceitos de certo e errado não correspondem à verdade na questão da comunicação e interação numa língua estrangeira. Quando

ela usa o termo “lapso”, podemos inferir que para ela o conceito de “errado” deveria ser substituído pelo conceito de “inadequado” ao contexto. Este fato nos leva a crer que para P1 o desempenho do aluno deve ser avaliado de forma global, ou seja, considerando inclusive a questão da interlíngua durante o processo de aprendizagem-aquisição de uma segunda língua.

P1: “A avaliação é sempre subjetiva, a não ser que seja (sic) questões de múltipla escolha, ou seria ‘sem escolha?’”

Na afirmação acima, P1 revela sua visão de avaliação como sendo um instrumento que depreende o conhecimento adquirido pelo aluno e como esse aluno faz uso desse conhecimento. No entanto, quando afirma “a não ser que seja (sic) questões de múltipla escolha”, há uma contradição por parte de P1, já que as questões de múltipla escolha também podem ter um caráter subjetivo à medida que apresentam aos alunos escolhas mais ou menos adequadas ao contexto da pergunta.

Rolim (1998:50), citando Demo (1996), reafirma a posição do autor:

“a subjetividade é inerente à avaliação, por isso sugere que o professor veja/reveja, avalie o seu modo de avaliar, uma vez que o julgamento humano tem limites.”

Também Scaramucci (1997:81) aponta para a questão da objetividade e subjetividade na avaliação quando descreve a fase psicométrica/estruturalista da avaliação. Nesta fase, conforme já vimos no Capítulo II desta dissertação, os testes de múltipla escolha eram bastante comuns. Neles, testava-se simplesmente o conhecimento, e não as habilidades. Portanto, as respostas só poderiam ser certas ou erradas, com o intuito de se obter dados quantitativos e uma grande objetividade. No entanto, para Scaramucci,

“ (...) essa objetividade apenas se refere à correção, uma vez que não há, nesse caso, interferência da subjetividade do avaliador. Entretanto, não se pode falar de objetividade total em perguntas de múltipla escolha, pois em sua elaboração são inevitáveis critérios subjetivos, tornando a objetividade total uma ilusão.”

Um exemplo disso é o próprio enunciado das provas. Alguns deles deixam claro que há somente uma alternativa correta, geralmente isso é evidenciado pela resposta “gramaticalmente” correta. Outros, no entanto, mostram ao aluno que uma resposta pode ser gramaticalmente correta mas não a melhor resposta para aquele contexto. Vejamos um exemplo de enunciado retirado do livro “First Certificate Gold Practice Exams”: For questions **1-15**, read the text below and decide which answer **A, B, C** or **D** best fits each space¹¹.

Podemos depreender que pode haver mais de uma alternativa gramaticalmente correta, ou então uma resposta que seja usada coloquialmente e, portanto, mais adequada ao contexto.

P1: “Avaliar seria dar valor? Valorizar as tentativas do sujeito frente à LE? Isto remete às questões de lugares enunciativos: espera-se que o professor haja de tal forma e os alunos de tal forma. Avaliar seria manter posições hierárquicas?”

A sexta colocação feita por P1 é na realidade uma série de questionamentos e críticas ao que é praticado nas escolas ainda hoje concernente à avaliação. Para ela, é preciso que haja uma preocupação com o conceito de valor da avaliação, porém não o valor representado por uma nota, mas sim o valor representado pelas tentativas do aluno durante o processo de construção do conhecimento. Isso vem de encontro ao que Alderson (1995) mostra em seu levantamento de *attitudes* dos professores frente à avaliação de línguas (vide Capítulo II, página 25, item 5). Vejamos novamente o que ele diz:

¹¹ Grifo meu.

“Há um conceito errôneo entre os professores de que os testes têm a ver com números e que, portanto, deveria ser uma área de domínio dos profissionais de estatística e não dos professores

Outra crítica feita por P1 nessa fala é a questão da avaliação como instrumento de poder, como instrumento utilizado para “manter posições hierárquicas”. Isso fica mais evidente na fala abaixo:

P1: “Avaliar soa como dominar, ou seja, há o mais forte que domina o mais fraco. Entretanto, para que haja o fraco precisa haver o forte e vice-versa. Para manter a instituição, precisamos de (sic) ter o professor no lugar do mais forte?”

Aqui P1 retoma a questão da avaliação como instrumento de poder. Os termos por ela utilizados - (...) *mais fraco, mais forte, manter posições hierárquicas* (...) - mostram ao mesmo tempo um descontentamento em relação ao sistema vigente e talvez um sentimento de impotência para fomentar mudanças. Mais uma vez parece-nos que ela compartilha do sentimento de todos os professores: “*O que fazer para mudar essa situação?*” Quando tratarmos da questão dos instrumentos de avaliação, veremos que P1 procura iniciar mudanças a partir daí.

Quando analisamos a fala de P1 em uma aula do 5º período, no dia 11/04/03, parece-nos que há uma contradição entre os questionamentos que ela faz em relação à avaliação como instrumento de poder e o que ela expressa em sua aula. Parece-nos que mesmo inconscientemente, ela também tem reproduzido o modelo vigente. Vejamos o que ela diz à classe ao propor uma redação com o tema “The worst day/holiday you’ve ever had”:

P1: “Vai valer nota”.

Numa outra aula, também no 5º período, no dia 30/05/03, ela repreende uma aluna que estava olhando para a prova da amiga dizendo:

P1: “Mocinha de amarelo? Pára de olhar para a prova de sua colega. Próxima olhada é zero mesmo”.

Isso, mais uma vez, vem evidenciar que mesmo nós, professores com boa formação teórica, pesquisadores que somos na área de ensino de línguas, professores que em nosso discurso temos um conceito de avaliação como um instrumento formativo integrador do programa escolar na construção do conhecimento, temos grande dificuldade em nos desvencilharmos de nossa cultura de avaliar, que é a mesma disseminada no país há tantos anos: avaliar para classificar através de notas. Xavier (1998/1999:101) chama a atenção para esse fato:

“A supervalorização das notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem é um fenômeno que reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota.”

Numa aula do 5º período, em 30/05/03, vendo a preocupação que os alunos apresentavam em relação à média do semestre, já que o semestre estava chegando ao fim, P1 comentou:

P1: “(...) depois a nota da prova de laboratório ajuda na média com a prova de gramática.”

Num outro momento, também com o 5º período, na aula do dia 06/06/03, P1 comunica aos alunos que fará uma escolha da “nota” maior, já que eles tiveram dois instrumentos avaliativos: uma prova com itens gramaticais e uma lista de exercícios. Porém, a lista de exercícios foi dada aos alunos logo após a correção da prova. Eles não tiveram tempo hábil para

estudar e, portanto, os resultados da lista de exercícios não foram muito diferentes dos resultados da prova oficial.

P1: “(...) esse exercício, para torná-lo uma nota substitutiva, é opcional... e eu vou considerar a nota maior.”

Além disso, P1 também comentou que a nota mencionada acima seria somada com a nota obtida nas aulas de P2 devido à mudança ocorrida durante o semestre com a separação das turmas. As turmas foram separadas com o intuito de se trabalhar com grupos menores. Portanto, os alunos já tinham feito “provas” com P2 quando P1 assumiu essa turma. Mais uma vez parecemos que o que realmente prevalece ao final do semestre é a nota obtida e não o aprendizado. E mesmo quando há uma tentativa de *recuperação*, o que se *recupera* é a nota e não o aprendizado. Vejamos o que diz Luckesi (1996:91) a respeito do que geralmente é feito com o resultado da avaliação e classificado comumente como *recuperação*:

“(...) neste caso, registram-se no mínimo, os dados em cadernetas e, no máximo, chama-se a atenção do aluno, pedindo-lhe que estude para fazer uma segunda aferição, tendo em vista a melhoria da nota e, nesta circunstância, deve observar que a orientação, no geral, não é para que o educando estude a fim de aprender melhor, mas estude tendo em vista a melhoria da nota.”

O que podemos concluir do que foi exposto acima é que quase sempre a prática não reflete o embasamento teórico do professor. Parecem ser duas coisas estanques: prática versus teoria, quando deveria ser prática e teoria, uma dando subsídios à outra para que mudanças significativas pudessem ocorrer.

Se compararmos as respostas do questionário (conforme o exposto acima) com a entrevista, vemos que há uma mudança de postura. P1, que no questionário tem sua fala carregada com termos como “problemática”, “dominar”, “mais forte”, “mais fraco”, entre outros,

traz agora termos como “objetivos”, “escala” e “variação”. Escala e variação de objetivos, no entanto, não garantem que a avaliação seja de fato um instrumento processual. O que pode ocorrer é uma série de avaliações de produto a partir de uma escala de objetivos estabelecidos no início do ano letivo. Vejamos a resposta completa à pergunta da entrevista:

P1: “Avaliar? É... é... ter em mente os objetivos, né, que você gostaria que os alunos tivessem alcançado. É, mas fazer uma grade desses objetivos, numa escala do mínimo para o máximo. É, então, dentro dessa ‘range’... variação... é... a minha avaliação se daria aí.”

P2, quando submetida à mesma pergunta que P1 sobre o papel da avaliação, afirma que ela (a avaliação) tem um papel processual. No entanto, assim como P1, ela também mostra preocupações sobre a cultura de avaliar que prevalece na sociedade quando menciona a questão de ser uma exigência da instituição. Vejamos sua resposta:

P2: “Tem um papel processual¹² como um instrumento, ou seja, se concentra no processo de aprendizagem do aluno para um feedback de como esse processo está acontecendo. Além disso, é uma exigência da instituição¹³, portanto, necessário de ser cumprido”.

Podemos inferir aqui de que o fato de ser uma exigência da instituição poderia, de alguma forma, significar um impedimento à sua prática, ou seja, o que Alderson (1995) constatou em seu levantamento de *atitudes* dos professores frente à avaliação de línguas (vide Capítulo II, página 24, item 2):

“Os professores afirmam que estão interessados, primeiramente, em ensinar e não em avaliar.”

Na entrevista, P2 mencionou novamente a palavra ‘processual’:

¹² Grifo meu.

¹³ Grifo meu.

P2: “Avaliar? ... Acho que é... bom... avaliação é... a gente entende, pelo menos aqui na faculdade, é processual, você vai avaliando a evolução de aprendizagem do aluno.

Além de afirmar que na instituição onde trabalha a avaliação é processual, P2 utiliza ainda o termo “evolução”. Recorremos ao dicionário para termos uma explicação precisa do termo usado por P2. Segundo o dicionário Aurélio (1986), evolução significa desenvolvimento progressivo. Portanto, P2 tem uma percepção sobre a aprendizagem como um desenvolvimento progressivo e vê a avaliação como um instrumento que permite acompanhar esse desenvolvimento. No entanto, parece-nos que para ela o termo processual é ainda confuso. Vejamos a segunda parte de sua fala:

P2: “Mas... no meio dessa avaliação processual tem determinados momentos em que a gente aplica mesmo avaliação formal para ter como checagem mesmo. Prá ver se está tudo bem, se você não está deixando passar alguma coisa, o que tem que reforçar, mas acho que é mais para poder parar e ver o que tem que melhorar com os alunos.”

Analisando o que foi exposto por P2, percebemos que talvez, em sua opinião, a avaliação formal, ou seja a prova tradicional de lápis e papel ainda seja o melhor instrumento de avaliação. É como se ela afirmasse que os outros instrumentos são muito subjetivos e que a prova de lápis e papel fosse o instrumento objetivo por excelência. No momento da entrevista (ver excerto abaixo), P2 demonstra novamente essa preocupação com subjetividade e objetividade, com avaliação qualitativa e quantitativa. Parece-nos que para P2, algumas disciplinas teriam que ser avaliadas somente qualitativamente enquanto que outras só quantitativamente. No entanto, uma avaliação processual durante um determinado período letivo, pode conter instrumentos avaliativos com critérios de correção quantitativos e instrumentos avaliativos com critérios de correção qualitativos. Scaramucci (1997:84), afirma que “as provas ou instrumentos formais (...)

não deixam de ser relevantes enquanto momentos de reflexão individual.”

P2: “A dificuldade é... bom é que avaliação, no caso de língua é uma coisa. No caso da literatura é terrível porque é subjetivo muitas vezes. Você vai analisar um texto... Então assim, você pelo menos estabelece alguns critérios para minimamente perceber se o aluno está fazendo uma análise. Agora, dizer se a análise dele é certa ou errada ou dar ponto... eu acho que o problema é pontuação, é matemática. Prá mim é matemática; o que é um 9 num texto literário, ou mesmo na prova de Inglês, o que é um 0,5 ponto; e a gente tem que colocar, (1), tem que aproximar. Isso aí me prende um pouco. Agora mesmo, na ciência da computação tem um rapaz que eu acho que melhorou muito, ele foi muito bem, pensando na avaliação processual né? Ele não atingiu a nota, ele estava com 6,5. Ele iria para exame como outras pessoas foram. Mas eu disse não; a média é 7,0. Ele tem como... meio ponto, né? Aí passei e falei com ele, “Olha Fred, por isso, por isso, por isso”. Aí veio outra menina e disse “mas eu também tenho 6,5”. Mas você não evoluiu. Pelo contrário, nesses meses você teve uma “involução”, né? Eu acho que o problema matemático mesmo é que é difícil.”

Parece-nos que, assim como para P1, para P2 a questão da nota é ainda um problema a ser resolvido. Na aula do dia 09/04/03, no 3º período, P2 relembra os alunos que o “diário de aquisição de vocabulário” vai valer um ponto na nota final do semestre. O diário em questão é um caderno que P2 pediu para que os alunos adquirissem e registrassem nele todo termo novo que eles fossem tendo contato. Pelos menos três vezes durante o semestre, P2 analisava os diários para ver se os alunos estavam mantendo as anotações em dia. Além disso, a participação em sala de aula também valeria 1 ponto na nota final. Para isso seriam considerados a assiduidade, o interesse e a participação de discussões em sala de aula.

Fazendo uma comparação entre as falas de P1 e P2, percebemos claramente que há um discurso comum entre elas: a avaliação é um processo formativo ¹⁴. Entretanto, elas (as falas) também evidenciam o conflito que as professoras enfrentam entre sua formação teórica e sua prática efetiva de sala de aula, que de alguma forma ajuda a manter a cultura de avaliar vigente, ou seja, a avaliação como sistema de notas e como instrumento de poder do professor e da

¹⁴ Como propõe Perrenoud (1999:78) “Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.”

própria instituição.

1.2.2 Atitudes frente à avaliação

Outro ponto importante que queremos salientar aqui é a questão de como P1 e P2 vêem a avaliação enquanto alunas, já que ambas estão inseridas em programas de doutorado. A pergunta feita a elas durante a entrevista foi a seguinte: “*Você, enquanto aluna, teme a avaliação?*”

P1 não admitiu ter sentimento de medo, embora tenha usado o termo “incomoda” e ter várias pausas durante sua resposta.

P1: “Ah...medo... não. Me incomoda; mas eu... assim... medo, não. Na verdade, eu acho que... o que... mais me angustia é...aquilo que, não que a prova representa, mas, ah... o objeto que está por trás da prova. Então, por exemplo, eu vou fazer um concurso na Quinta-feira, eu não estou nem um pouco preocupada, eu vou com o que eu sei. Né? Mas, na prova do doutorado, eu já... já me preocupo, né. Uma prova escrita... por que? Porque eu quero demais, porque prá mim é muito importante. Então, é... é uma outra relação.”

Ela justifica o fato de a avaliação a incomodar levantando uma questão importante, o objetivo da prova, ou seja, o que a prova representa para o aluno naquele determinado momento. Representa a melhoria do seu desempenho na LE? Representa “passar” de ano e receber seu certificado? Representa a obtenção de um novo emprego? Representa o ingresso num determinado curso?

Entretanto, P1 contradiz o que afirmou na entrevista, quando, durante uma conversa informal com a pesquisadora, na aula do dia 19/05/03 no 8º semestre ela diz:

P1: “Eu não aceito B; eu sou aluna de A”

Como já mencionamos anteriormente, a questão da nota como um símbolo do bom aluno, está mesmo enraizada em nossa sociedade. Nós, professores, os alunos e os pais vemos a nota

como a representação máxima da capacidade do indivíduo.

Vejam os o que P2 tem a dizer a respeito do sentimento de temor que envolve a avaliação:

P2: “Ah, eu tenho. Eu tenho. Porque mesmo... eu acho que isso aí é um trauma de criança. Na quarta série eu tive uma professora, que ela dizia prá gente que era do sistema tradicional de ensino que se batia em aluno... se (I). E que ela lamentava não poder usar aqueles crretivos da época. Agora está tudo muito liberal, dizia ela. E eu lembro que um dia eu levei um caderninho prá ela; criancinha, 10 anos, levei um caderninho prá ela com a lição... e ela disse: “isto está um lixo” e jogou. Na hora que ela jogou eu prometi para mim mesma que nunca mais eu iria passar por aquela situação. E a cada avaliação, eu me cobrava, me cobrava, tinha que estar melhor, melhor, melhor. Isso foi a minha adolescência toda, essa cobrança. A avaliação para mim era sempre um momento que eu tinha que provar estar melhor e não ser exposta. Na faculdade melhorou. Hoje em dia muito menos, mas ainda fico preocupada. Avaliação em qualquer sentido, até avaliação dos alunos; ah eu vou dar uma aula pela primeira vez, o que eles vão achar. Ainda tenho... acho que ficou esse trauma.”

A experiência vivida por P2 evidencia que o retorno (feedback) que o professor dá a um aluno por uma determinada tarefa desenvolvida, seja um trabalho desenvolvido em casa, como era o caso dela, como uma prova em sala de aula, é de extrema importância para a sua formação. Se o professor salienta os aspectos positivos do desempenho do aluno, ele muito provavelmente vai encarar as tarefas de casa ou as avaliações propostas em sala de aula como instrumentos que o ajudarão a desenvolver suas capacidades e não como um instrumento que o classificará em bom ou mau aluno. Voltaremos a falar sobre isso quando analisarmos as percepções dos alunos em relação à avaliação.

1.2.3 Momento que se pensa a avaliação

Outro ponto levantado na entrevista é o momento em que se pensa a avaliação. Sabemos que esta é uma questão um tanto quanto difícil porque a maioria das instituições exige que seus professores preparem um programa semestral ou anual logo no início do período letivo e que os mesmos sejam seguidos à risca. No entanto, no decorrer do período, muitas mudanças podem

acontecer, como por exemplo carga horária insuficiente por causa de um número grande de feriados, desempenho dos alunos abaixo do esperado, entre outros. Essas mudanças fazem com os professores estejam sempre revendo seus programas e, conseqüentemente, suas avaliações. Vejamos o que dizem P1 e P2 sobre essa questão.

P1: “... isso tem que ser pensado antes do início do semestre para entrega do planejamento das aulas.”

Logo a seguir, ela conclui:

P1: “... eu sempre mudo o que eu coloco no meu plano de ensino. (...) Eu mudo porque eu acho que é uma utopia vocês fazer o planejamento de avaliação sem você ter contato com a turma... e sem você saber como é que está se constituindo essa relação de interação professor-aluno.”

Também P2 coloca a questão de se pensar a avaliação no momento inicial do curso, mas também durante o desenvolvimento do mesmo.

P2: “Quando inicia o semestre... aula a aula”.

Vemos aqui que P1 e P2 sabem que devem seguir o calendário da instituição e preparar o que poderíamos chamar de pré-programa, porém, ambas têm consciência que ajustes e modificações se fazem necessários à medida que o semestre se desenvolve. O fato de P1 “mudar” o que colocou no plano de ensino e de P2 inserir em sua fala a expressão “aula a aula” são indícios que para elas planejamento e avaliação são partes de um processo em constante re-direcionamentos. Conforme nos diz Nunan (1988:5) no seu livro *The Learner-Centred Curriculum*, “é importante que o conteúdo selecionado no início de um curso não seja visto como definitivo.” Isso fica evidenciado também nas falas de P1 e P2 no que concerne a negociar

conteúdos e instrumentos avaliativos com seus alunos. P1 é categórica:

P1: “Eu negocio. Eu negocio no começo e no meio. Porque às vezes eu combino com eles que eu vou dá (sic) três avaliações e uma resenha. E aí o semestre começa e o rendimento que eu pensei que fosse de uma maneira é de outra, e aí acaba que eu renegocio as avaliações.”

1.2.4 Instrumentos de avaliação

Como foi visto até aqui, para P1 e P2 a avaliação deve ser processual. Cabe-nos agora saber se os instrumentos de avaliação utilizados por elas ao longo do semestre em que as observações de aulas ocorreram colaboraram para que o processo avaliativo fosse processual ou de produto.

Percebemos que existe uma variedade de exercícios-e/ou atividades sendo utilizados dentro do semestre, contemplando assim os estilos de aprendizagem dos vários alunos do curso. No entanto, a variedade de exercícios ou de instrumentos avaliativos nem sempre representa qualidade ou um processo avaliativo realmente formativo.

Em resposta à pergunta 3 do questionário, “*Dê exemplos de atividades (ou exercícios) que você usa em suas avaliações.*”, P1 e P2 listam alguns exercícios e alguns instrumentos:

P2: “Diálogos; interpretação de textos (pictóricos e escritos); alguns exercícios estruturais, exercícios de listening; seminários e apresentações; produção de texto oral ou escrito.”

P1: “Atividades em grupo, uma prova de gramática, pair-work, redação.”

Para P1, essa variedade de instrumentos significa também uma sobrecarga de trabalho:

P1: “(..) (risos)... O pior de tudo é que eu sempre trabalho dessa maneira, mas eu preciso mudar... porque de alguma maneira eu não sei se para o aluno pode estar muito interessante, mas pra mim está sendo muito desgastante, cinco instrumentos de avaliação numa turma com 56 alunos, por exemplo”

As afirmações de P1 e P2 nos revelam que o professor de línguas enfrenta uma batalha entre fazer um bom trabalho, ou seja, ser o facilitador para que a aquisição da língua alvo possa acontecer, e conseguir conciliar o volume de trabalho que é inerente à prática de uma boa avaliação: estabelecer conteúdos e habilidades a serem avaliados, objetivos e critérios, e estabelecer um re-direcionamento do processo de ensino de acordo com os resultados obtidos nas avaliações. Tudo isso requer muito tempo de preparo. E para isso o professor deveria conscientizar-se de que o aluno é responsável pelo processo de aprendizagem. Smith (1995 *apud* Xavier 1998/1999:108-109) aponta o envolvimento dos alunos na elaboração da prova como uma das várias maneiras formativas de avaliar.

1.2.5 Auto-avaliação e avaliação do professor

Vejamos a seguir o que dizem P1 e P2 quando questionadas a respeito de auto-avaliação (do aluno) e avaliação do desempenho do professor (pelos alunos).

Resposta de P2 à pergunta da entrevista, “(...) *you* alguma vez pediu para os seus alunos avaliarem o seu desempenho e darem nota para você?”

P2: “Na faculdade tinha isso. Assim, né, eu trabalhei numa faculdade que tinha essa avaliação, e eu achava boa, achava positiva. Mas aqui não. Aqui, assim, tem alunos que são muito maldosos, eles confundem, por exemplo a dificuldade da disciplina com professores, às vezes não por maldade, mas tem os maldosos também. Tem aqueles que declaradamente só querem o diploma, queriam que nunca tivesse aula. Então, não vai ser correta a avaliação. Então, nesse caso eu nunca pedi. Teve uma vez no começo, mas foi usado meio como terrorismo entre os professores. Por exemplo, tenho uma amiga, que não dá mais aula aqui, mas acabou fazendo terapia porque ela achou que não soubesse dar aula, sabe umas coisas assim. E hoje ela está muito bem, num lugar... mas ela assim ficou muito deprimida porque ela achou que estava fazendo tudo direito, mas era um grupinho, aquele grupinho... tinha até questão racista acho que no meio assim. Então eu não confio na avaliação deles. Eu tento me avaliar mas assim, o resultado, se estão (sic) conseguindo e não todos também, os que são sérios, porque aqueles que não estão nem aí prá gente...”

Podemos depreender da fala de P2 que, para ela a auto-avaliação é problemática. Quando

P2 diz “tem alunos que são muito maldosos, eles confundem, por exemplo a dificuldade da disciplina com professores” podemos inferir que há um despreparo dos alunos em se auto-avaliarem. Eles estão acostumados a um sistema no qual o papel do professor e do aluno é bem delimitado: o professor ensina, o aluno aprende; o professor avalia e o aluno recebe o retorno do seu desempenho. Um outro momento dessa fala confirma isso: “eu não confio na avaliação deles”. Isso vem reforçar nossa hipótese de que os alunos do curso de Letras não têm sido formados para serem professores avaliadores. O fato de P2 admitir que não confia na avaliação dos alunos pode nos levar a crer, como já dissemos anteriormente, que a formação desses alunos está ainda calcada na questão da hierarquia, ou seja, nos papéis desempenhos pelo professor e pelo aluno nosso sistema educacional: o professor ensina e o aluno aprende; o professor avalia, dá a nota, e ao aluno é simplesmente dada a oportunidade de recuperar a nota. Discutiremos mais sobre isso quando analisarmos o último quesito desta seção.

Vejamos o que diz P1:

P1: “Bem, eu já pedi também e... e isso daí não foi muito bem visto, porque eles acharam né, que seria... que na verdade eu poderia usar isso...não ser imparcial na hora da correção das provas, por exemplo, da avaliação. (...)Não sei se é maturidade, ou se é realmente uma questão de responsabilidade.”

O que nos chama atenção na fala de P2 é que além do despreparo do aluno existe também a questão de como os alunos vêem o professor: como o indivíduo que detém o poder e que, dessa forma, pode fazer uso desse instrumento avaliativo para retaliar o aluno de alguma maneira. Como P1 admitiu que não confia na avaliação do aluno, assim também, na fala de P2 temos indícios de que os alunos não confiam que o professor fará uso da avaliação de seu desempenho de maneira imparcial. Na próxima seção deste trabalho veremos como os alunos vêem essa questão.

Assim como a avaliação do professor pelo aluno, a auto-avaliação do aluno também tem sido um instrumento raramente utilizado nas escolas por envolver maturidade, responsabilidade e preparo por parte do aluno. A seguir faremos uma análise das experiências de P1 e P2 com a auto-avaliação.

Quando perguntada na entrevista se havia pedido aos alunos para se auto-avaliarem, P2 respondeu que não. Diferentemente, P1 respondeu que já havia utilizado esse tipo de avaliação.

Comparemos agora as experiências de ambas através dos excertos:

P1: “Pq: Certo. Você alguma vez usou o instrumento de auto-avaliação. Você alguma vez pediu para seus alunos se auto-avaliarem e darem notas para eles mesmos.

P1: Já.

Pq: E como é que foi essa experiência?

P1: Eles se recusaram.

Pq: Ah, estranho.

P1: É.

Pq: Estranho, viu. Muito estranho. Geralmente os alunos gostam. Se sentem mais à vontade de se colocarem.

P1: É. Eles se recusaram. Eu já tentei fazer isso, né! É... mas eles... é... eles... na verdade, eles polarizam. “Professora eu não sei nada. Então eu vou por para mim, zero”. Então eu acho que a questão da auto-avaliação quando é colocada para o aluno, é... na verdade quando a gente pensa que é uma possibilidade do aluno se colocar subjetivamente, o que acontece é que muitos se retiram.

Pq: hum. Se subestimam.

P1: Na verdade, eu acho que é, é uma maneira de não se responsabilizar...

Pq: ... pelo próprio processo.

P1: ... pelo próprio processo.”

P2: “Pq: E você alguma vez pediu para os alunos se auto-avaliarem e dessem notas para eles mesmo?

P2: Não, nunca pedi. Interessante, né?

Pq: Você acha que eles têm maturidade para isso? Porque deu prá perceber que vocês não estão fazendo com que os alunos avaliem os professores porque eles não demonstrado, na verdade, maturidade.

P2: Essa é uma opinião minha. Eu não sei a faculdade (I)

Pq: Você acha que eles teriam maturidade de se auto-avaliar?

P2: Muita gente sim, mas tem aluno que não, até pelo o que eles falam prá gente. Por exemplo, o aluno chega com trabalho atrasado, com desculpas. Alguns falam “eu esqueci mesmo”. Aí você fala: “Você sabe que já foi o prazo”. “Não mas você tem que ver que você tem que receber, porque eu não sei o que”. Eu já ouvi aluno falando assim “Porque eu pago”. “Porque fulano é meu funcionário”. Então, esses eu acho que não conseguem porque eles estão vendo como empresa mesmo. O aluno que veio estudar, consegue sim.”

1.2.6 A avaliação enquanto objeto de estudo no curso de Letras

O último quesito que queremos analisar nesta seção é se a avaliação tem sido discutida no curso de Letras.

Pela entrevista de P2 abaixo vimos que não há nas aulas de Inglês LE do curso de Letras uma reflexão sistemática sobre conceitos de avaliação.

P2: "...mas falta acho que discussão no sentido que a gente talvez tenha em Lingüística Aplicada, eu não sei como P1 e o professor de Lingüística estão fazendo isso."

Analisamos também os textos utilizados nas aulas de Lingüística Aplicada do 8º período (vide apêndice 4, páginas 122/123/124) e encontramos temas como subjetividade e identidade do professor, erro, estratégias de comunicação, formação de professores de língua inglesa, entre outros. No entanto, apenas um texto sobre avaliação foi alvo de discussão pelos alunos. E mesmo assim é um texto que trata da questão do vestibular e não da avaliação de rendimento, que é especificamente o tipo de avaliação com o qual os alunos terão mais contato durante sua prática pedagógica. Vejamos o que diz P1 a esse respeito:

P1: "(...) então... é... eu acho que a gente discuti a questão da avaliação, mas nunca como foco principal da discussão, sempre como borda, sempre como um assunto que estivesse em torno de assuntos mais específicos, como erro, concepção de leitura, ... a questão da subjetividade do professor, né? Sempre visando isso, então, na verdade, essa parte aqui dos métodos de avaliação utilizados em sala de aula eu não trabalhei com eles, não como tema principal, sempre como borda."

Pelas respostas obtidas junto à P1 e P2, podemos inferir que talvez nem elas mesmas tenham procurado se aprofundar nessa questão através de cursos específicos ou de leitura de textos teóricos sobre o assunto. O esforço de ambas por implementar uma avaliação que seja processual fica também no nível da competência implícita. Vários instrumentos avaliativos foram

utilizados durante o semestre, no entanto, eles não têm garantido que a avaliação seja de fato processual. Na verdade, o que tem sido feito ao longo do semestre é uma série de avaliações de produto. A discussão necessária para uma melhor formação dos alunos-mestres do curso de Letras ainda não se faz presente. Os alunos ainda saem do curso com a questão mais intuitiva de preparar suas avaliações e também “copiando” seus professores naquilo que acreditam que os professores têm “acertado”, inclusive no que diz respeito à avaliação. Falaremos mais sobre isso nas considerações finais desta pesquisa.

Finalizadas as análises das percepções das professoras-sujeito desta pesquisa em relação a alguns pontos importantes sobre aprendizagem de línguas e avaliação, cumpre-nos na próxima seção analisar as percepções dos alunos em relação aos mesmos aspectos.

2. As percepções dos alunos

Analisaremos, primeiramente, as respostas à primeira pergunta do questionário: *‘O que significa para você aprender uma língua estrangeira, no nosso caso aqui, Inglês?’*

Em seguida, passaremos a analisar as perguntas mais específicas ao tema desta pesquisa: avaliação. O objetivo, como foi explicitado no primeiro capítulo, é buscar depreender a percepção que os alunos têm de aprendizagem de Inglês e de avaliação e as implicações dessas percepções para a atividade pedagógica e para a formação do professor de língua estrangeira.

O questionário foi respondido por dezoito alunos do 3º período, trinta e nove alunos do 5º período e dezoito alunos do 8º período, perfazendo um total de setenta e cinco alunos. Gostaríamos de ressaltar que o questionário semi-estruturado permitiu com que os alunos dessem mais de uma resposta para cada pergunta e também que se permitissem não responder as

perguntas que não quisessem, apesar da pesquisadora ter pedido que todos respondessem todas as perguntas.

Após a análise do questionário com todos os alunos, passaremos a analisar as respostas das entrevistas feitas com nove alunos escolhidos, sendo três alunos de cada período: 3º, 5º e 8º. A escolha desses alunos foi feita com a ajuda de P1 e P2 e, como já mencionamos no capítulo I, se deu pelo critério de “nota”. Conforme discutimos no capítulo teórico desta pesquisa, a “nota” tem raízes profundas no sistema educacional brasileiro, por isso, acreditamos ser importante analisar as percepções de alunos considerados alunos “A”, “B” ou “C” em relação à avaliação.

2.1 Percepções sobre aprendizagem de Inglês LE

Iniciamos a análise com a seguinte pergunta: *“O que significa para você aprender uma língua estrangeira, no nosso caso aqui, Inglês?”* A resposta a essa pergunta gerou considerações bastante variadas entre os alunos. A grande maioria dos alunos – 35 (de um total de 75) – respondeu que aprender uma língua estrangeira significa ter mais possibilidades de competir no mercado de trabalho, não sendo necessariamente como professor de Inglês. Mostramos abaixo a opinião de três alunos, sendo um excerto de cada período:

AI(3): “Para competirmos num mercado de trabalho que a cada dia exige mais dos funcionários; é muito importante aprendermos o (sic) inglês para seguirmos junto com esse desenvolvimento.”

AI(5): “O inglês tornou-se uma necessidade no atual mercado de trabalho e aprender uma língua estrangeira significa estar atualizada.”

AI(8): “Aprender Língua Inglesa é obrigatório por causa da (sic) exigências de mercado, o leque de opção (sic) se abre no que se refere a emprego, quando você tem um certo conhecimento da Língua Inglesa.”

É interessante ressaltar que, embora estando num curso de licenciatura, o resultado acima nos mostra que muitos alunos (46,66%) parecem estar cursando Letras por acreditarem que o aprendizado da língua inglesa lhes proporcionará melhores oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, a mensagem que eles estão transmitindo é que eles não têm intenção de necessariamente serem professores.

Um segundo grupo (38,66%), relacionou o aprendizado de uma língua estrangeira a um instrumento de comunicação, de ampliação de conhecimentos lingüísticos, culturais e pessoais, e expressão de sentimentos e idéias.

A2(3): “É um recurso para poder conversar com pessoas que vivem no exterior e poder adquirir mais cultura, uma vez que a tecnologia gira em torno do inglês.”

A2(5): “Conhecer a cultura, hábitos, a história da origem da língua, e a língua propriamente dita.”

A2(8): “Desenvolverei meus conhecimentos lingüísticos, culturais e pessoais.”

O terceiro grupo (6,66%) também relacionou o aprendizado de uma língua estrangeira à questão profissional, porém agora como professor de Inglês. Se compararmos com o primeiro grupo, vemos que um número muito pequeno de alunos realmente pretende se dedicar ao magistério.

A3(5): “Significa ter a chance de futuramente conseguir um bom emprego e de poder ensinar corretamente a língua para os meus futuros alunos.”

A3(8): “Muito importante, pelo fato de estar aprendendo uma segunda língua e também por ter oportunidade de lecionar outra matéria se for preciso.”

Por fim, o último grupo (apenas 2 alunos) respondeu que aprender uma língua estrangeira implica simplesmente o cumprimento de uma exigência do currículo do curso de Letras. Isso pode significar que, para alguns alunos, o curso com licenciatura apenas em língua materna seria mais efetivo.

A4(5): “Significa apenas um complemento porque faço o curso especificando a literatura.”

A4(8): “O curso de Letras na (omitimos o nome da instituição) tem a exigência de uma Língua Estrangeira, sendo assim procuro absorver o máximo das aulas.”

2.2 Percepções sobre avaliação de rendimento

2.2.1 Papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Inglês LE

Quando questionados sobre a importância da avaliação no curso de Letras, um número bastante expressivo de alunos - 50,66% - colocou que a avaliação serve para avaliar os conhecimentos dos alunos. Vejamos algumas falas:

A3(3): “O papel da avaliação é de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo trabalhado. Embora, na minha opinião, isso nem sempre corresponde à realidade. Às vezes, por causa de fatores externos, o aluno não consegue demonstrar o que ele sabe de verdade.”

A5(5): “Avaliação na realidade é uma forma de avaliar e de ter nota para saber como o aluno está se desenvolvendo.”

A4(8): “A avaliação seria uma forma do professor avaliar o conhecimento do aluno; nesse sentido é importante.”

Em contrapartida, somente uma pequena porcentagem, 10,66%, vê a avaliação como um instrumento importante para que o professor reflita sobre sua abordagem¹⁵ e para um replanejamento do programa.

A4(3): “A importância é descobrir falhas em algum conhecimento do aluno ou em alguns casos auto-avaliação do professor.”

A6(5): “A avaliação no curso de Letras faz com que o aluno avalie-se a si próprio e o seu crescimento, e o professor avalie seus métodos de ensino.”

O terceiro grupo (18,66%) vê a avaliação como um mecanismo que os professores dispõem para avaliar os erros dos alunos, corrigir pronúncia e cumprir normas do curso. Podemos concluir que, dentro desse grupo, alguns alunos têm uma visão negativa da avaliação. Primeiramente, para eles a função da avaliação é simplesmente revelar os erros, ou seja, no dizer de Alderson (1995), “os testes tentam descobrir o que os alunos não sabem” (vide Capítulo II, página 24, item 4). Em segundo lugar ela (a avaliação) é também um instrumento para cumprir normas do curso, ou seja, ainda no dizer de Alderson (op. cit.), “uma barreira, um obstáculo imposto pelo sistema” (vide Capítulo II, página 24, item 1).

Outros alunos, no entanto, embora usem termos como erros, falhas e deficiências, têm uma visão mais ampla quando afirmam que é através da avaliação que pode haver uma revisão do processo de ensino/aprendizagem. Vejamos:

A7(5): “A avaliação é importante pois pode apontar deficiências do aluno, nas quais o professor pode se concentrar para tentar uma melhora.”

A1(5): “É através da avaliação que podemos provar o nosso aprendizado, para assim, melhorarmos nossas deficiências.”

¹⁵ Os alunos, na verdade, usaram o termo método.

A8(5): “A avaliação permite que o professor analise quais os “erros” que os alunos estão cometendo. (...)”

16% dos alunos que responderam ao questionário, têm uma visão ainda mais negativa da avaliação. Para eles a avaliação, além de ser um instrumento burocrático exigido pela instituição para dar nota ao aluno e, ao mesmo tempo, avaliar o desempenho do professor, é um instrumento utilizado para deixar os alunos nervosos e que, portanto, deveria ser revisto.

A6(3): “O papel é avaliar o conhecimento do aluno de acordo com as normas do curso.”

A10(5): “Ultrapassado. Esse tipo de avaliação deveria ser revisto, pois o mesmo não avalia de fato o conhecimento do aluno.”

A5(8): “A avaliação é a menos importante, serve somente para deixar os alunos tensos e nervosos, na minha opinião a avaliação teria que ser diária e não com provas bimestrais, afinal não é uma avaliação que demonstrará se o aluno aprendeu ou não.”

Por fim, um grupo ainda menor (5 alunos) vê a avaliação como um instrumento para preparar o futuro professor de Inglês. Em nossa opinião isso é um indício de que o tema avaliação não é trabalhado no curso de Letras.

A5(3): “Tem que haver a avaliação, até mesmo para nós sabermos nossas dificuldades, onde estamos errando e no que podemos melhorar e ser uma boa professora futuramente.”

A9(5): “Avaliação é importante porque amanhã seremos futuros professores de língua. E para poder entrar no mercado temos que estar bem preparados.”

Cabe aqui ressaltar a resposta de 18,66% de alunos que afirmaram que a avaliação é importante quando é processual. Resta saber, se esses alunos têm conhecimentos teóricos sobre o

que é de fato uma avaliação processual, ou se simplesmente estão reproduzindo discursos que ouviram sobre o tema. Deste grupo, no entanto, queremos analisar a resposta de um aluno do 3º período, que tem acima de 30 anos de idade e é professor. Ele diz:

A7(3): “Como em qualquer curso a avaliação nos ajudará a tomar decisões, caminhos a seguir, rever, re-planejar.”

A fala de A7(3) evidencia que ele possui um conhecimento teórico bastante sólido sobre avaliação pelo fato de ser professor. Portanto, acreditamos que o seu referencial teórico sobre o assunto pode ter sido construído no curso que fez anteriormente, e, não necessariamente, no curso de Letras em questão.

2.2.2 Atitudes frente à avaliação

Passemos agora a analisar a questão dos sentimentos negativos e positivos que os alunos têm em relação à avaliação. Ela não foi explicitada no questionário, porém apareceu nas respostas dos alunos.

Dentre os alunos do 3º período, somente um aluno explicitou seus sentimentos de forma clara em relação à avaliação. Ele considera a avaliação um instrumento contraditório, já que não considera fatores externos como, por exemplo, o bem-estar do aluno no momento em que a avaliação ocorre. Vejamos sua resposta na íntegra:

A3(3): “O papel da avaliação é de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo trabalhado. Embora, na minha opinião, isso nem sempre corresponde à realidade. Às vezes, por causa de fatores externos, o aluno não consegue demonstrar o que ele sabe de verdade.”

Nenhum aluno desse grupo se referiu à avaliação como um instrumento punitivo ou de poder.

No 5º período os sentimentos são bem mais visíveis: medo (1 aluno), pressão (1 aluno), são alguns deles. Outros alunos dizem que é um instrumento que não avalia nada (2 alunos), instrumento ultrapassado (1 aluno), contraditório (1 aluno) e instrumento para forçar o aluno a estudar (1 aluno). Somente um (1) aluno considerou a avaliação como um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos algumas respostas:

A11(5): “O papel da avaliação é poder medir, em um determinado momento, como o aluno absorveu o conhecimento. É algo muito contraditório que não leva em consideração muitos fatores.”

A12(5): “A importância da avaliação varia de acordo como ela é aplicada. Quando essa avaliação é no decorrer do semestre, fica mais justa. Porém, quando é “do tipo tradicional” o aluno pode sofrer algum tipo de pressão que o leva a um bloqueio do saber.”

As considerações dos alunos do 8º semestre reforçam o sentimento de medo (2 alunos) e instrumento de punição (1 aluno).

A1(8): “A avaliação é necessária, pois, através dela é que podemos saber o nível de aprendizado do aluno, mas da forma como ela é, muitas vezes, colocada, faz com que o aluno fique apavorado em ter que responder questões em tempo determinado que não avaliam sua competência.”

Aqui também somente um aluno considera a avaliação como um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, porém faz uma ressalva.

A2(8): “Ela é muito importante, é fundamental, mas na maioria das matérias eu não concordo com o método do professor.”

Observando as respostas acima, vemos que a grande maioria dos alunos, apesar de colocar a questão do medo, tem uma percepção bastante positiva da avaliação, pois apontam que a avaliação é um instrumento que avalia o conhecimento do aluno, um instrumento para reflexão dos próprios erros (alunos), reflexão sobre os métodos de ensino (professor), e um instrumento para preparar o futuro professor de Inglês. Porém, elas (as respostas) podem estar nos indicando também uma série de problemas ao longo do curso de Letras. Analisando as respostas dos alunos do 3º período, podemos verificar que a maioria deles não tem um sentimento negativo em relação à avaliação. No 5º período, no entanto, esse sentimento cresce, o que poderia indicar até uma certa revolta e um questionamento sobre a validade da avaliação e a forma que ela é aplicada no curso de Letras. Já no final (8º período), a questão sobre o medo da avaliação aumenta, talvez porque os alunos sintam que estão praticamente ingressando na profissão e ainda não estão preparados para assumir tal responsabilidade.

Outro fato importante é que vemos que as percepções desses alunos têm refletido suas crenças em como se deve aprender-avaliar uma língua estrangeira. Podemos questionar que, embora seja um curso de formação, o curso em questão não tem cumprido seu papel de propiciar uma formação teórica sólida em relação a esse tema. Recorremos aqui ao que foi afirmado por Scaramucci (no prelo) no início deste trabalho:

”Um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas (não incluo aqui apenas os de L2 e estrangeira, mas também os de materna) deixa claro a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino/aprendizagem”

2.2.3 Instrumentos de avaliação

Quanto aos exercícios e instrumentos de avaliação, os alunos afirmam serem bastante variados, o que condiz com o que foi afirmado pelas duas professoras. Scaramucci (1998/1999:121) postula que

“uma avaliação de processo, formativa não pode se limitar a coletar informações a partir de um único instrumento formal de avaliação, ou seja, a prova ou teste, que é um instrumento de avaliação de produto”.

No entanto, cabe aqui ressaltar, que um grande número de instrumentos avaliativos não pressupõe um processo contínuo de avaliação ou, como diria Nunan (1988:4) “*monitoração contínua*” (“ongoing monitoring”). Instrumentos avaliativos que caracterizam realmente um processo formativo são aqueles que são elaborados levando em consideração uma série de fatores, como por exemplo, critérios de correção explícitos, perguntas e instruções claras e sem ambigüidades, avaliação de conhecimentos e habilidades, conteúdos avaliados condizentes com os conteúdos ensinados e, por fim, a participação ativa dos alunos em sua elaboração.

Passamos agora a descrever os tipos de exercícios e instrumentos de avaliação, utilizando a porcentagem de alunos que mencionou tais instrumentos em seus questionários: preencher lacunas (49,33%), produzir diálogos (50,66%), responder questões gramaticais - questões de múltipla escolha ou dissertativa – (45,33%) e interpretação de textos (46,66%). Os outros instrumentos de avaliação aparecem numa incidência bem menor: produção de textos (20%), debates (2,66%), seminários (6,66%) e resenhas (5,33%).

Por fim, passemos a analisar se há ou não negociação entre professores e alunos na elaboração das avaliações.

25,33% dos alunos disseram que os professores avisam quanto ao conteúdo a ser desenvolvido nas provas. 20% dos alunos disseram que os professores avisam quais tipos de exercícios serão utilizados na prova, enquanto que outros 20% afirmaram que o professor não avisa quais tipos de exercícios serão utilizados na prova. Uma porcentagem bastante expressiva, 45,33%, nos revela que os alunos somente têm uma idéia dos tipos de exercícios que serão utilizados em prova pelos tipos de exercícios que são dados em sala de aula.

Pelas porcentagens acima podemos ver que a negociação da avaliação entre professores e alunos ainda se restringe à negociação de conteúdo e tipos de exercícios, já que nada foi mencionado em relação aos critérios de avaliação, por exemplo.

Queremos ressaltar que nos questionários, não ficaram evidentes as percepções dos alunos em relação à auto-avaliação, à avaliação dos professores pelos alunos e à formação teórica dos alunos no tema avaliação no curso de Letras. Na próxima seção faremos uma análise dos nove (9) alunos que foram selecionados para serem entrevistados com o intuito de responder a essas e outras questões, além de, como já mencionamos anteriormente, observar se as percepções desses alunos, classificados pelo critério de notas como alunos “A”, “B” e “C”, diferem entre eles e diferem ao longo do curso.

3. As percepções dos alunos “A”, “B” e “C”

Como já dissemos no capítulo I, foram entrevistados três alunos de cada período com o intuito de analisar as percepções deles em relação à avaliação de rendimento. Essa escolha nos permitirá comparar as percepções dos alunos no início, no meio e no final do curso, e também se há alguma mudança em relação às percepções de alunos considerados pelas professoras como

alunos “A”, “B” e “C”. Optamos por extrair dos questionários e das entrevistas, somente as perguntas pertinentes ao tema desse trabalho.

3.1 Atitudes frente à avaliação

Em relação aos sentimentos negativos e positivos que os alunos apresentam quando confrontados com uma avaliação, mais uma vez vemos que o medo da avaliação é algo que aflige quase todos os alunos. Diferentemente do resultado do conjunto dos alunos do 3º período, quando analisamos a questão do medo entre os alunos “A”, “B” e “C”, somente o aluno classificado como aluno “B” disse não ter medo de avaliação. O que ele afirmou é ter uma preocupação. No 5º período vemos que o aluno “B” não demonstra nem sequer preocupação com avaliação. Já no 8º período, os três alunos entrevistados disseram ter medo. O aluno “A” usou o termo *receio*, enquanto que o aluno “B” disse ser *apavorante*.

Aluno “A” do 8º período: “A gente sempre tem um pouco de receio de ser avaliada, por mais que seja uma área que você domine. Eu vejo isso por mim. Depois de 20 anos estudando, eu ainda tenho medo de ser avaliada.”

Aluno “C” do 5º período: “Prova. Sempre... por mais que eu saiba eu sempre acho que eu não sei. Inglês já não sei mesmo.”

Aluno “C” do 3º período: “Tenho... não, não. Todas são... Porque quando a gente vai fazer escrita, vamos supor, você começa a ler o papel... você começa a ler o papel parece que some tudo (...).”

Podemos então concluir que a “nota” obtida pelo aluno, ou melhor dizendo, a classificação que este aluno recebeu em “A”, “B”, ou “C”, pressupondo-se ser ele aluno bom, médio ou fraco, não o impede de ter sentimentos negativos em relação à avaliação, ou seja, mesmo que classifiquemos os alunos através do critério de notas, sua postura em relação à

avaliação não muda. Vimos isso também em relação às duas professoras-sujeito desta pesquisa; ambas afirmaram ter sentimentos de preocupação e medo em relação à avaliação. Conforme já dissemos anteriormente, P1 chegou a afirmar: “*Eu não aceito B; eu sou aluna de A*”, porém, admitiu que a avaliação a “incomoda”. Vejamos novamente sua fala:

P1: “Ah...medo... não. Me incomoda; mas eu... assim... medo, não. Na verdade, eu acho que... o que... mais me angustia é...aquilo que, não que a prova representa, mas, ah... o objeto que está por trás da prova. (...)”

3.2 Negociação de avaliação

No que se refere à negociação de conteúdos, instrumentos avaliativos e critérios de correção de avaliação com os alunos, temos um resultado bastante consistente no 3º e no 5º períodos: todos os alunos responderam que não há negociação. O que as professoras fizeram foi comunicar aos alunos o que elas tinham em mente em relação à avaliação que deveria ser desenvolvida durante o semestre. Já, no 8º período, os três alunos afirmaram que houve negociação, porém, somente de quantidade de instrumentos de avaliação e tipos de exercícios.

Podemos inferir que talvez haja um sentimento de confiança que permeia a prática de P1 e P2 em relação ao último período. O fato de negociarem com os alunos do último período, pode nos indicar que elas (as professoras) acreditam que os alunos que estão prestes a terminar a graduação tenham responsabilidade e maturidade teórica para negociar a avaliação, ou seja, talvez esses alunos estejam mais preparados para se envolverem com o processo avaliativo mais efetivamente. Entretanto, envolver os alunos no processo avaliativo não significa decidir o que fazer e como fazer e depois pedir opinião deles. Scaramucci (1998/1999) esclarece que essa participação deve-se dar nas três fases do processo avaliativo: planejamento, implementação e análise dos resultados. A autora acredita que mudanças efetivas no ensino-aprendizagem podem

ocorrer “através de uma avaliação negociada, concretizada por meio de um “contrato” de responsabilidades entre professor e aluno”.

3.3 Auto-avaliação

A auto-avaliação foi outro ponto analisado nas entrevistas. As respostas foram unânimes: não houve auto-avaliação nas aulas de Inglês. Esse resultado vem confirmar o que disseram P1 e P2 na primeira seção deste capítulo: há um questionamento sobre a responsabilidade e a maturidade do aluno em relação à auto-avaliação. Vale aqui ressaltar o que diz o aluno “B” do 5º período quando relata o resultado de uma tentativa frustrante do professor de Lingüística de utilizar tal avaliação.

Aluno “B” do 5º período: Pq: Vocês tiveram alguma vez, vocês tiveram oportunidade de fazer uma auto-avaliação, inclusive dar nota para vocês mesmos?

Aluno: Em língua inglesa?

Pq: Isso. Ou em alguma outra disciplina se você quiser comentar.

Aluno: É em uma... em Lingüística houve essa oportunidade aí. Mas... depois... o professor voltou atrás.

Pq: Ele explicou o porquê?

Aluno: Ele explicou que... é... a pessoa... no decorrer do curso tirou, por exemplo, 7, 7 e 7, por exemplo. Aí depois quando ele pediu para a pessoa dar nota para ela mesma, ela deu 10. (Risos)

Pq: Certo.

Aluno: Aí ele voltou atrás e falou... Ah...

Pq: As pessoas não foram tão honestas.

Aluno: As pessoas não foram tão honestas.

Pq: Uh, uh. Você acha que os alunos estão preparados para esse tipo de avaliação?

Aluno: Não.

Pq: Mesmo os alunos universitários ainda não estão?

Aluno: Não. Não. Não.

Passamos agora a analisar a questão da avaliação do professor pelos alunos. Esse, assim como a auto-avaliação, é também um instrumento muito pouco utilizado pelos professores porque envolve mais uma vez responsabilidade e maturidade por parte dos alunos.

Nesta questão também houve um consenso entre as professoras e os alunos. Os nove alunos foram categóricos em afirmar que não lhes foi proposto esse tipo de avaliação.

P2: “Na faculdade tinha isso. Assim, né, eu trabalhei numa faculdade que tinha essa avaliação, e eu achava boa, achava positiva. Mas aqui não.

Aluno “A” do 5º período: “Não. Nunca fizeram.”

O aluno “B” do terceiro período nos relatou uma experiência que a classe dele havia tido no ano anterior nas aulas de Psicologia. Vejamos o que ele diz:

Aluno “B” do 3º período: Pq: E algum professor propôs para vocês para que vocês avaliassem o desempenho deles em sala de aula, a forma de dar aula...

Aluno: Isso aconteceu no semestre passado com o professor de psicologia. Nos dois semestres que ela deu aula, 1º e 2º, ela pediu para a gente avaliar também,. Além da matéria, do assunto, do conteúdo, para avaliar as aulas dela também. O que a gente achou. Mas foi a única.

Pq: e o que você sentiu? Você acha que foi válida, é uma experiência válida. Você acha que os professores deveriam adotar isso como critério também, ou não. Tanto a auto-avaliação, como a avaliação do professor...

Aluno: A auto-avaliação até acho que seria interessante, mas avaliar o professor é um pouco complicado, né? Porque você fica numa situação de aluno, enfim, honestamente falando, você fica idealizando o professor, aquela coisa, chega na hora “Não gostei da aula dele, achei que ficou faltando, que ficou devendo. Então chegar e falar “Não, sua aula foi maravilhosa...” Porque... a gente acha assim... eles vão ler, né? Pelo a gente acha que eles vão ler aquilo que a gente está escrevendo... então, assim... nesse caso acho que nem seria honesto.

Vemos na fala do aluno que existe uma preocupação, mesmo que meio velada, de que o professor pode usar aquele instrumento como forma de punição: “Porque... a gente acha assim... eles vão ler, né?”. A questão da hierarquia e do poder do professor ainda é bastante forte tanto para alunos quanto para professores. A fala desse aluno vem de encontro à fala de P1 na primeira seção deste capítulo:

P1: “Avaliar soa como dominar, ou seja, há o mais forte que domina o mais fraco. Entretanto, para que haja o fraco, precisa haver o forte e vice-versa. Para manter a instituição, precisamos de ter o professor no lugar do mais forte?”

3.4 Instrumentos de avaliação

O item instrumentos de avaliação também foi discutido com esse grupo de alunos, e oito deles confirmaram o que P1 e P2 disseram em suas entrevistas. Provas, seminários, apresentações de teatro, produção escrita, entre outros, foram alguns instrumentos citados pelos alunos. Nesse grupo, somente a aluna C do 5º período disse que os instrumentos de avaliação se resumiram a apenas provas tradicionais. Mais uma vez as respostas dos alunos vêm de encontro às respostas de P1 e P2.

3.5 Uso dos resultados das avaliações

Os nove alunos entrevistados afirmaram que os professores corrigem as provas, fazem comentários em sala de aula e, às vezes, utilizam as provas para uma revisão e recuperação.

Vejamos alguns excertos:

Aluno “C” do 3º período: “Olha, geralmente o que todo mundo faz... os professores que deram a prova, alguns falam “Ah, gente vocês foram mal num ponto e bom no outro”. Mas também não tem comentário maior. E... e no Inglês, a professora faz... a gente faz a prova, depois ela entrega pra gente; fala os pontos também. E fala “Gente, eu quero que vocês refaçam a prova. Refazendo a prova valem tantos pontos”.”

Aluno “A” do 3º período: “Em relação à prova escrita, quando a professora devolveu eu não estava presente na aula. Mas quando ela me entregou a minha prova mesmo, eu vi que o que eu tinha errado ela mostrou para mim no detalhe, ela grifou. Foi sempre especificando ali, porque a gente sempre troca alguma coisinha de preposição, né. Então ela mostrou, colocou ali. Mas eu vejo também, avaliando o dia a dia da aula, eu vejo que ela sempre está corrigindo, “Olha que a gente... tem tal palavra, então tem que olhar o tempo verbal.” Então está sempre especificando para o aluno o porquê do erro.”

Aluno “C” do 5º período: “No geral sim. Eles comentam e fazem uma correção oral. (...) Ah, geralmente dá a prova e faz a correção, só que aí a outra prova já vai ser de outra matéria lá na frente. Não vai ser a mesma.”

Aluno “A” do 5º período: “Ele não corrige... não faz aquela correção na lousa como é feita em colégio. Ele comenta, quem tem as suas dúvidas às vezes vai particularmente e

pergunta para ele, mas ele faz um comentário geral e todo mundo corrige. Mas assim, uma coisa bem rápida. Não perde muito tempo com correção de prova, não.”

Aluno “B” do 8º período: “É, as provas de gramática, ela passa prá gente, depois ela corrige, depois ela comenta um pouco as provas de gramática. As provas de redação, agora ela está fazendo assim de reescrever, né? Passa prá gente. A gente faz. Depois a gente... a gente entrega prá ela, ela corrige, volta prá gente reescrever e depois entrega prá ela. Com redações agora ela está fazendo assim.”

Muito embora as falas acima evidenciem que há uma preocupação com o envolvimento do aluno na análise dos resultados da avaliação, parece-nos que a revisão feita é mais uma revisão de conteúdo do que do processo de ensino-aprendizagem como um todo, e que a recuperação é mais uma recuperação da nota, conforme já vimos também na fala de P1 anteriormente:

P1: “(...) esse exercício, para torná-lo uma nota substitutiva, é opcional... e eu vou considerar a nota maior.”

As respostas acima confirmam o que nos apontou Alderson (1995) no seu levantamento de *attitudes* dos alunos frente à avaliação de línguas (vide Capítulo II, página 25, item 6):

O retorno (feedback) dado aos alunos após um teste leva-os a um sentimento negativo em relação aos testes porque os resultados não são utilizados para ajudar os alunos a aprender a partir de seus erros.

3.6 A avaliação enquanto objeto de estudo no curso de Letras

Infelizmente, por uma falha exclusiva da pesquisadora, na hora da entrevista, somente um aluno (dentre os nove selecionados) foi questionado a respeito da discussão do tema avaliação nas aulas de Inglês LE. De qualquer forma, achamos por bem colocar trechos dessa entrevista pois ela nos parece bastante significativa, porque vem corroborar o que já foi dito por P1 e P2, ou seja, que no curso em questão o conceito *avaliação* não tem sido objeto de estudo.

Aluno “B” do 3º período: Pq: Certo. E uma última pergunta: você acha, assim, no 3º semestre de Letras, você tem sentido que vocês estão sendo preparados para fazer... para avaliar seus futuros alunos? Em algum momento, nas aulas de Lingüística, Lingüística Aplicada vocês vão ter no 7º semestre, né? 7º e 8º. Nas aulas de Didática, de Lingüística ou nas outras aulas, vocês têm sentido que surge a questão da avaliação, vocês estão sendo preparados para avaliar os alunos futuramente?

Aluno: Essa é um pouco... difícil de responder, porque vai de cada um. O que cada um está conseguindo aprender dessas aulas. É, eu acho que sim. Na parte de gramática de Português, por exemplo, a gente está muito na parte teórica ainda. A aplicação, por exemplo, de gramática efetiva, a gente ainda não está fazendo. Mas assim a parte teórica, eu acho que está sustentando bem. A parte de Literatura, por exemplo, Teoria também, eu acho que está sustentando bem. A gente como responde ao aluno quando a gente questionar a gente. Pelo menos no meu caso... é... eu acho que sim... o Inglês também. Eu acho que não tem assim... mas eu acho que a gente está assim um pouco... no 3º semestre, agente está muito na, muito na questão teórica na parte de... do Português. Porque no Inglês a gente está bastante... mexendo bem com gramática.

Pq: Certo. Você acha que pelas próprias avaliações, diferentes instrumentos de avaliação que os professores têm usado, já, já, esses instrumentos já estão servindo para vocês como... uma preparação?

Aluno: Sim. Eu acho que sim.

Pq: Que vocês já tenham avaliado, “Olha esse professor deu esse tipo de instrumento, esse tipo de avaliação. O outro professor deu outro tipo; esse professor deu uma abertura para uma auto-avaliação; o outro não. Você acha que os próprios instrumentos que eles têm usado, embora não tenham debatido em sala de aula esse assunto, mas os próprios instrumentos já estão servindo para vocês... já, assim... pensar num futuro como avaliadores.

Aluno: É. Tem muito aquela coisa assim... essa parte eu gostei, então essa parte eu vou aplicar, essa parte eu não gostei, não vou aplicar. Eu acho que, pessoalmente não me satisfaz. Eu não queria trabalhar assim... eu não queria avaliar assim meus alunos. Dessa forma eu gostaria, eu acho interessante. Então tem...

Pq: Então os alunos que, na sua opinião os alunos que estão atentos mesmo com o curso, eles já estão, ah, eles já estão refletindo sobre as coisas independentemente de ser um debate explícito em sala de aula, né?

Aluno: Eu acho que sim. A gente conversa muito sobre isso. É como eu vou ensinar Lingüística Aplicada para um aluno de 5º série, de 8º série. É complicado. Então a gente tem que realmente pensar... porque a linguagem que a gente recebe na faculdade é uma linguagem teórica, então a gente vai ter que... é... deixar isso aí mais adaptado... Se você for trabalhar com aluno de 5º à 8º, de 1º à 3º, tem que ser uma linguagem diferente, né? Então eu acho que a gente tem que ter esse discernimento. A gente não vai chegar para o aluno e ficar falando de Saussure e de Chomsky que ele não vai entender.

4. As percepções de P1 e P2 e de seus alunos

Comparando as respostas dos alunos e das professoras, vemos que há muitos pontos de convergência. Por exemplo, a crença na avaliação como instrumento de punição e de poder, como um instrumento burocrático, aparece claramente nas falas de P1, P2 e de muitos alunos.

A10(5): “Ultrapassado. Esse tipo de avaliação deveria ser revisto, pois o mesmo não avalia de fato o conhecimento do aluno.”

P2: “(...) Além disso, é uma exigência da instituição, portanto, necessário de ser cumprido”.

P1: “Avaliar soa como dominar, ou seja, há o mais forte que domina o mais fraco. Entretanto, para que haja o fraco precisa haver o forte e vice-versa. Para manter a instituição, precisamos de (sic) ter o professor no lugar do mais forte?”

Outro ponto de convergência é a questão dos sentimentos negativos que quase todas as pessoas têm em relação à avaliação. Esses sentimentos também estão ligados à crença na avaliação como instrumento de poder, como já discutimos acima.

P1: “Ah...medo... não. Me incomoda; mas eu... assim... medo, não. Na verdade, eu acho que... o que... mais me angustia é...aquilo que, não que a prova representa, mas, ah... o objeto que está por trás da prova.

P2: “Ah, eu tenho. Eu tenho. Porque mesmo... eu acho que isso aí é um trauma de criança.”

A1(8): “A avaliação é necessária, pois, através dela é que podemos saber o nível de aprendizado do aluno, mas da forma como ela é, muitas vezes, colocada, faz com que o aluno fique apavorado em ter que responder questões em tempo determinado que não avaliam sua competência.”

No que diz respeito à auto-avaliação, as respostas dos alunos vem como que corroborar o que foi levantado por P1 e P2 na primeira seção deste capítulo: há um questionamento sobre a responsabilidade e a maturidade do aluno em relação a esse tipo de avaliação.

P1: “Pq: Certo. Você alguma vez usou o instrumento de auto-avaliação. Você alguma vez pediu para seus alunos se auto-avaliarem e darem notas para eles mesmos?”

P1: Já.

Pq: E como é que foi essa experiência?

P1: Eles se recusaram.

(...)

Pq: hum. Se subestimam.

P1: Na verdade, eu acho que é, é uma maneira de não se responsabilizar...

Pq: ... pelo próprio processo.

P1: ... pelo próprio processo.”

P2: P2: Não, nunca pedi. Interessante, né?

Pq: Você acha que eles têm maturidade para isso? Porque deu prá perceber que vocês não estão fazendo com que os alunos avaliem os professores porque eles não têm demonstrado, na verdade, maturidade.

P2: Essa é uma opinião minha. Eu não sei a faculdade (I)

Pq: Você acha que eles teriam maturidade de se auto-avaliar?

P2: Muita gente sim, mas tem aluno que não, até pelo o que eles falam prá gente. Por exemplo, o aluno chega com trabalho atrasado, com desculpas. Alguns falam “eu esqueci mesmo”. Aí você fala: “Você sabe que já foi o prazo”. “Não mas você tem que ver que você tem que receber, porque eu não sei o que”. Eu já ouvi aluno falando assim “Porque eu pago”. “Porque fulano é meu funcionário”. Então, esses eu acho que não conseguem porque eles estão vendo como empresa mesmo. O aluno que veio estudar, consegue sim.”

Aluno “B” do 5º período: Pq: Vocês tiveram alguma vez, vocês tiveram oportunidade de fazer uma auto-avaliação, inclusive dar nota para vocês mesmos?

Aluno: Em língua inglesa?

Pq: Isso. Ou em alguma outra disciplina se você quiser comentar.

Aluno: É em uma... em Lingüística houve essa oportunidade aí. Mas... depois... o professor voltou atrás.

Pq: Ele explicou o porquê?

Aluno: Ele explicou que... é... a pessoa... no decorrer do curso tirou, por exemplo, 7, 7 e 7, por exemplo. Aí depois quando ele pediu para a pessoa dar nota para ela mesma, ela deu 10. (Risos)

Pq: Certo.

Aluno: Aí ele voltou atrás e falou... Ah...

Pq: As pessoas não foram tão honestas.

Aluno: As pessoas não foram tão honestas.

Pq: Uh, uh. Você acha que os alunos estão preparados para esse tipo de avaliação?

Aluno: Não.

Pq: Mesmo os alunos universitários ainda não estão?

Aluno: Não. Não. Não.

Também na questão da avaliação do professor pelos alunos, as professoras e seus alunos apresentam as mesmas percepções. Embora todos os alunos entrevistados tivessem respondido que não tiveram experiência na aula de Inglês LE com esse tipo de avaliação, o relato do aluno “B” do 5º período vem confirmar as mesmas percepções de P1 e P2. As primeiras acreditam que os alunos não têm maturidade para tal avaliação enquanto que os últimos temem algum tipo de represália se forem totalmente honestos em sua avaliação; eles temem que o professor possa

utilizar esse tipo de avaliação para puni-los de alguma maneira. Isso mais uma vez confirma a crença da avaliação como instrumento de poder hierárquico.

P2: “Na faculdade tinha isso. Assim, né, eu trabalhei numa faculdade que tinha essa avaliação, e eu achava boa, achava positiva. Mas aqui não. Aqui, assim, tem alunos que são muito maldosos, eles confundem, por exemplo a dificuldade da disciplina com professores, às vezes não por maldade, mas tem os maldosos também. Tem aqueles que declaradamente só querem o diploma, queriam que nunca tivesse aula. Então, não vai ser correta a avaliação. Então, nesse caso eu nunca pedi. Teve uma vez no começo, mas foi usado meio como terrorismo entre os professores. Por exemplo, tenho uma amiga, que não dá mais aula aqui, mas acabou fazendo terapia porque ela achou que não soubesse dar aula, sabe umas coisas assim. E hoje ela está muito bem, num lugar... mas ela assim ficou muito deprimida porque ela achou que estava fazendo tudo direito, mas era um grupinho, aquele grupinho... tinha até questão racista acho que no meio assim. Então eu não confio na avaliação deles. Eu tento me avaliar mas assim, o resultado, se estão (sic) conseguindo e não todos também, os que são sérios, porque aqueles que não estão nem aí prá gente...”

P1: “Bem, eu já pedi também e... e isso daí não foi muito bem visto, porque eles acharam né, que seria... que na verdade eu poderia usar isso...não ser imparcial na hora da correção das provas, por exemplo, da avaliação. (...) Não sei se é maturidade, ou se é realmente uma questão de responsabilidade.”

Aluno “B” do 5º período: Pq: E algum professor propôs para vocês para que vocês avaliassem o desempenho deles em sala de aula, a forma de dar aula...

Aluno: Isso aconteceu no semestre passado com o professor de psicologia. Nos dois semestres que ela deu aula, 1º e 2º, ela pediu para a gente avaliar também,. Além da matéria, do assunto, do conteúdo, para avaliar as aulas dela também. O que a gente achou. Mas foi a única.

Pq: e o que você sentiu? Você acha que foi válida, é uma experiência válida. Você acha que os professores deveriam adotar isso como critério também, ou não. Tanto a auto-avaliação, como a avaliação do professor...

Aluno: A auto-avaliação até acho que seria interessante, mas avaliar o professor é um pouco complicado, né? Porque você fica numa situação de aluno, enfim, honestamente falando, você fica idealizando o professor, aquela coisa, chega na hora “Não gostei da aula dele, achei que ficou faltando, que ficou devendo. Então chegar e falar “Não, sua aula foi maravilhosa...” Porque... a gente acha assim... eles vão ler, né? Pelo a gente acha que eles vão ler aquilo que a gente está escrevendo... então, assim... nesse caso acho que nem seria honesto.

O uso de vários instrumentos de avaliação e vários tipos diferentes de exercícios nas provas tradicionais foi outro ponto de convergência entre professoras e alunos.

P2: “Diálogos; interpretação de textos (pictóricos e escritos); alguns exercícios estruturais, exercícios de listening; seminários e apresentações; produção de texto oral ou

escrito.”

P1: “Atividades em grupo, uma prova de gramática, pair-work, redação.”

Comparemos o que dizem P1 e P2 com os tipos de exercícios e instrumentos de avaliação mencionados nos questionários. A porcentagem indica a incidência de tais instrumentos nos questionários dos alunos. Preencher lacunas (49,33%), produzir diálogos (50,66%), responder questões gramaticais - questões de múltipla escolha ou dissertativa – (45,33%) e interpretação de textos (46,66%). Os outros instrumentos de avaliação aparecem numa incidência bem menor: produção de textos (20%), debates (2,66%), seminários (6,66%) e resenhas (5,33%).

Finalmente, gostaríamos de tratar de uma percepção muito importante que é compartilhada entre professores e alunos deste curso, a avaliação como sendo um instrumento classificatório, no qual a nota é o elemento crucial. O uso de termos como “verificar”, “provar”, “checar”, “ponto”, entre outros, nos dá indícios de que tanto P1 e P2 como para seus alunos, essa questão ainda gera angústia e dúvidas.

Vejamos:

P2: “A dificuldade é... bom é que avaliação, no caso de língua é uma coisa. No caso da literatura é terrível porque é subjetivo muitas vezes. Você vai analisar um texto... Então assim, você pelo menos estabelece alguns critérios para minimamente perceber se o aluno está fazendo uma análise. Agora, dizer se a análise dele é certa ou errada ou dar ponto... eu acho que o problema é pontuação, é matemática. Prá mim é matemática; o que é um 9 num texto literário, ou mesmo na prova de Inglês, o que é um 0,5 ponto; e a gente tem que colocar, (1), tem que aproximar. Isso aí me prende um pouco. Agora mesmo, na ciência da computação tem um rapaz que eu acho que melhorou muito, ele foi muito bem, pensando na avaliação processual né? Ele não atingiu a nota, ele estava com 6,5. Ele iria para exame como outras pessoas foram. Mas eu disse não; a média é 7,0. Ele tem como... meio ponto, né? Aí passei e falei com ele, “Olha Fred, por isso, por isso, por isso”. Aí veio outra menina e disse “mas eu também tenho 6,5”. Mas você não evoluiu. Pelo contrário, nesses meses você teve uma “involução”, né? Eu acho que o problema matemático mesmo é que é difícil.”

P2: “Mas... no meio dessa avaliação processual tem determinados momentos em que a gente aplica mesmo avaliação formal para ter como checagem mesmo. Prá ver se está tudo

bem, se você não está deixando passar alguma coisa, o que tem que reforçar, mas acho que é mais para poder parar e ver o que tem que melhorar com os alunos.”

P1: “(...) esse exercício, para torná-lo uma nota substitutiva, é opcional... e eu vou considerar a nota maior.”

A3(3): “O papel da avaliação é de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo trabalhado. Embora, na minha opinião, isso nem sempre corresponde à realidade. Às vezes, por causa de fatores externos, o aluno não consegue demonstrar o que ele sabe de verdade.”

A5(5): “Avaliação na realidade é uma forma de avaliar e de ter nota para saber como o aluno está se desenvolvendo.”

5. Algumas conclusões

Retomando a análise desenvolvida até aqui, acreditamos ter condições de tecer três considerações importantes que, se não indicam conclusões definitivas a respeito da cultura de ensinar-aprender-avaliar de alunos e professoras do curso em questão, são pelo menos fortes indícios de que as percepções por eles apresentadas são formas intuitivas de se implementar uma prática pedagógica. Nossa busca, neste trabalho, era analisar se essas percepções, em algum momento do processo de formação desses alunos, passariam da competência implícita para a competência teórica e, conseqüentemente, à competência aplicada..

A primeira consideração que merece destaque de nossa parte é em relação às percepções das professoras e dos alunos. Como já dissemos anteriormente, o fato de as professoras-sujeito desta pesquisa possuírem uma excelente formação acadêmica (ambas doutorandas) não pressupõe que tenham refletido sobre a avaliação. Os dados nos revelaram que as percepções que elas têm sobre avaliação são as mesmas de seus alunos. Tanto as professoras como seus alunos vêem a avaliação como um instrumento de manutenção da hierarquia em sala de aula e como

instrumento de poder, causando sentimentos de medo e desconforto. Os discursos das professoras e dos alunos foram, algumas vezes, salpicados por termos que indicariam uma percepção da avaliação como processo formativo. Entretanto, uma análise mais minuciosa dos dados e a prática em sala de aula puderam nos revelar que há contradições entre *dizer* e *fazer* e também entre momentos diferentes de *dizeres*. A implicação dessa realidade para a formação do professor é de que, provavelmente, haverá uma manutenção do processo de ensino-aprendizagem da forma como está, ou seja, se não houver mudanças na concepção das professoras-sujeito desta pesquisa sobre avaliação, os alunos do referido curso continuarão a reproduzir, quando em serviço, o discurso e o fazer dos seus professores. É preciso considerar aqui o alerta de Miranda (2005) sobre a questão da influência das crenças dos professores sobre as crenças de seus alunos, uma vez que ambos, professores e alunos, constroem suas crenças através da interação.

Uma segunda consideração, igualmente importante, é a da utilização de vários instrumentos avaliativos durante o semestre letivo. Como já afirmamos anteriormente, poderíamos pressupor que vários instrumentos avaliativos, que considerem as diferentes estratégias de aprendizagem dos alunos, seriam suficientes para que se estabelecesse uma avaliação processual. Mas, o que vimos, na realidade, foi uma série de avaliações de produto, nas quais a *nota* é ainda a grande protagonista. No entanto, cumpre ressaltar que a redação foi um instrumento formativo e contínuo de avaliação já que os alunos tiveram a oportunidade de re-escrever suas redações de forma a corrigir seus erros e adequar a linguagem e o vocabulário conforme o contexto e o registro exigidos pelo tema. Isso ficou evidenciado nos questionários e nas entrevistas com as professoras e os alunos. Concluímos então que, a maioria dos instrumentos utilizados, não propiciou um re-direcionamento do processo de ensino-aprendizagem porque a *nota* é que prevalece.

Por fim, a terceira questão a ser considerada aqui é a da falta de discussão sistemática nas

aulas de Inglês LE sobre o tema avaliação, comprometendo assim a formação dos alunos, que serão professores-avaliadores sem a devida formação teórica, perpetuando assim o ciclo vicioso que se estabeleceu até aqui: fazem o que fazem porque observaram seus professores durante sua vida escolar. Isso ficou evidenciado em dois momentos: primeiramente, quando analisamos as respostas das professoras e dos alunos sobre a discussão do tema e, em segundo lugar quando analisamos as respostas dos nove alunos selecionados para a entrevista em relação ao que é feito com os resultados das avaliações. A maioria deles afirmou, como já vimos anteriormente, que há um retorno (feedback) para os alunos em termos de correção, comentários e até uma revisão de conteúdo. No entanto, não fica evidente que há uma análise efetiva dos resultados da avaliação (inclusive com a participação dos alunos) e, a partir daí, um compromisso com uma revisão sistemática de todo processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna na formação dos professores parece ser um fato recorrente em todos os cursos de Letras, ou seja, a avaliação é sempre um tema a ser discutido durante o curso, porém, essa discussão é muitas vezes suprimida por falta de tempo e a necessidade de “cumprir” o programa.

Antes de finalizarmos este Capítulo, queremos registrar que logo após a entrevista, P1, que ministra aulas de Inglês e de Lingüística Aplicada, nos procurou pedindo que lhe recomendássemos alguns textos introdutórios sobre o tema avaliação. Esse fato mostra o impacto positivo imediato que uma pesquisa, mesmo ainda no seu início, pode ter sobre os sujeitos de pesquisa.

Passamos agora às considerações finais, esperando poder, com este trabalho, oferecer subsídios para uma melhor formação teórica de nossos alunos-mestres.

6. Considerações Finais: implicações para a formação do professor de línguas

Vimos, nesta pesquisa, que a relação professor-aluno nas aulas de Inglês do curso de Letras aqui investigado ainda está calcada no conceito de hierarquia: o professor toma a maior parte das decisões e simplesmente as comunica aos alunos. Especificamente na questão da avaliação, vimos que a participação dos alunos reflete uma visão bastante tradicional de ensino, havendo somente um diálogo entre professores e alunos, mas não participação ativa dos alunos nas decisões. O professor define como se dará o processo avaliativo, a seguir o coloca em prática e, no final, somente faz correções e comentários. Em nenhum momento o professor chama os alunos a uma verdadeira participação desde o momento da elaboração dos instrumentos até o momento de avaliar os resultados obtidos.

Precisamos ter consciência que para que o nosso futuro professor de língua estrangeira possa ser um bom profissional, são necessárias muitas mudanças nos cursos de Letras, desde a revisão da grade curricular até o questionamento do(s) objetivo(s) do curso de Letras, se é ensinar a língua estrangeira, formar professores nessa língua, ou ambos.

Entre as muitas mudanças que poderiam ser implementadas, destacamos: a) a implementação de uma avaliação de colocação em língua inglesa logo após o resultado do vestibular a fim de estabelecer o nível de competência lingüístico-comunicativa dos alunos que ingressam no curso de Letras, acomodando-os em classes compatíveis com seu nível. Isso representaria uma melhora significativa nas condições de trabalho do professor de Inglês, proporcionando uma melhor interação entre professor e aluno. De posse do resultado dessa avaliação, a instituição poderia convidar os alunos com melhores resultados a serem monitores de classe, o que lhes proporcionaria, logo no início do curso, uma oportunidade de assumir seu papel de futuro professor. As horas dedicadas à monitoria poderiam ser consideradas válidas para o

estágio supervisionado que todo aluno deve cumprir. Acreditamos que isso representaria um ganho muito grande para o professor, para o aluno e para o curso de Letras. Para o professor porque o monitor poderia auxiliá-lo muito no trabalho pedagógico, sobretudo com classes numerosas. Para o aluno porque, além de estar aliando a teoria apresentada e discutida em sala de aula com atividades práticas, estaria também aprendendo a refletir sobre sua própria prática. O curso de Letras, por sua vez, estaria cumprindo seu verdadeiro papel que é ensinar a língua e ensinar o aluno a ensiná-la; b) um aumento na carga horária de língua estrangeira para cursos com dupla licenciatura, se possível aulas todos os dias com o intuito de se propiciar uma aquisição efetiva através do uso real da língua. Sabemos que quanto maior a exposição à língua-alvo, mais rápida e eficazmente se dá a aquisição; c) a implementação de um exame de proficiência que contemplasse as quatro habilidades necessárias para que o aluno possa interagir na língua-alvo, bem como ensiná-la em vários contextos educativos, escola pública, escola privada ou cursos de idiomas. Portanto, o exercício da profissão de professor de línguas estaria condicionado ao resultado do exame de proficiência aplicado ao final do curso; e d) a inclusão do conceito *avaliação* em todas as disciplinas, principalmente nas aulas de Inglês LE e Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira devido às especificidades concernentes à avaliação de línguas. Desta forma estaremos formando professores-avaliadores e não meros reprodutores de modelos existentes.

Para finalizar, sugerimos que os professores de Inglês LE dos cursos de Letras, revejam seu processo de avaliação à luz de alguns questionamentos propostos por Scaramucci (no prelo):

- a. “Qual é a minha visão de linguagem?
- b. E de língua estrangeira?
- c. Qual minha visão de ensino/aprendizagem de língua estrangeira?
- d. Minha prática de ensino é consistente com minha visão de língua estrangeira e de ensino/aprendizagem de língua estrangeira?
- e. Minha prática avaliativa é consistente com essa visão de ensino/aprendizagem?
- f. A seleção dos materiais didáticos, métodos e técnicas por mim usados é consistente com

essa visão?”

Embora este trabalho seja bem pequeno em vista de tudo o que ainda precisamos estudar a respeito de *avaliação*, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês LE nos cursos de Letras, esperamos que ele possa trazer contribuições bastante pertinentes para a formação do professor de línguas e servir de base para futuras pesquisas que, certamente, procurarão preencher as lacunas aqui deixadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. (2003). Aprenda a conviver. <http://vocesa.abril.com.br/aberto/colunistas>.
- ALDERSON, J. C. (ed.) (1995). Evaluation. In: *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, v.6, Pergamon.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2006). Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas*, n.9, p.9-19, APLIESP, Lael, PUC-SP, São Paulo, SP.
- _____. (2001). O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 15-29.
- _____. (Org.) (1999). O professor de Língua Estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1997). A Abordagem Norteadora da Ação do Professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). *Parâmetros para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1993, 2^a. ed. 1998). Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes.
- ALTHUSSER, L.. (s/d). Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Presença. In: LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, 3^a. ed., São Paulo, Cortez: 1996.
- ASSIS-PETERSON, A. A. (1998/1999). Alguns Apontamentos em Torno da Formação de Professores de Língua Estrangeira. In: *Contexturas – Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n. 4, 43-50, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.
- BAKHTIN, M.. (1992). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, SP: Hucitec.
- BARCELOS, A. M. F. (2001) Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, *apud* SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP: 2005.
- BARCELOS, A. M. F. (1995). A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- BARTHOLOMEU, M. A. A. N. (2002). Prova de Língua Estrangeira (Inglês dos Vestibulares e sua Influência nas Percepções, Atitudes e Motivações de Alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.

- BATISTA, L. O. (2004). Processo de Reflexão sobre Avaliação em Língua Estrangeira (Inglês) por Professores Recém-Formados. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- BLATYTA, D.F. (1995). Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – Uma Relação Dialógica no Processo de Educação Continuada de Professores. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. (1983). Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo, SP: Pioneira.
- BORDIEU, P. & PASSERON, C. (1975). A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, *apud* LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, 3^a. ed., São Paulo, SP: Cortez.
- CALDAS, L. R. (2001). Ensino Renovado, Avaliação Renovada? – O Processo Avaliativo no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira em Contexto Interdisciplinar. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- CAMPBELL, R.; WALES, R. (1970). The study of language acquisition. In: J. Lyons, ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, *apud* CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*. Vol. I, nº 1: 1980.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Language and communication*. New York, Longman.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*. Vol. I, nº 1.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 17, p. 133-144, jan-jun, Campinas, SP.
- CELANI, A. A. (2003). Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*, p.19-335, São Paulo, SP: Mercado das Letras.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mas.: MIT Press.
- CLARK, H. H. (2000). O Uso da Linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre.
- DEMO, P. (1996). Avaliação Sob o Olhar Propedêutico. Campinas, SP: Papirus.
- ERICKSON, F. (1984). What makes school ethnography ‘ethnographic’? In: *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring.

- _____. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Org.), *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., New York: Macmillan Publishing Company.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- GARCIA, C. R. P. (1999). *A Cultura de Aprender uma Língua Estrangeira (Inglês) em Sala de Aula que se Propõe Interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- GENTILE, P.; ANDRADE, C. (2001). Avaliação Nota 10.
http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/147_nov01?html/repcapa
- HILL, B. (1994). Self-managed learning. In: *Language Teaching*, n° 27, p. 213-223. Cambridge: CUP.
- HORWITZ, E. (1987). Surveing students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 199-129: 1987 *apud* SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP: 2005.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In: PRIDE, J. B. and HOLMES, J., eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England, Penguin Books: 1972 *apud* CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Comunnicative Aproaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*. Vol. I, n° 1: 1980.
- KOCH, I. V. (2003). *A Inter-Ação pela Linguagem*. 8ª. ed, São Paulo, SP: Contexto.
- LADO, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- LIMA, A. O. (1994). *Avaliação escolar: julgamento e construção*. Petrópolis: Vozes.
- LUCKESI, C. C. (1996). Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, p. 27-47, São Paulo, SP: Editora Cortez.
- _____. (1996). Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, p. 102-119, São Paulo, SP: Editora Cortez.
- _____. (1996). Verificação ou Avaliação: O Que pratica a Escola? In: LUCKESI, C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, p. 85-101, São Paulo, SP: Editora Cortez.

- _____. (1996). Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: LUCKESI, C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, p. 60-84, São Paulo, SP: Editora Cortez.
- MARTINS, T. H. B. (2005). Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de Inglês. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- MIRANDA, M. M. F. (2005). Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. (1986), Editora Nova Fronteira.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum – A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. (2006). Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa. In: *Contexturas*, n. 9, p. 63-78, APLIESP, Lael, PUC-SP, São Paulo, SP
- PERRENOUD, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: A. E. A. Nóvoa (org.) *Avaliações em Educação*. Novas Perspectivas, p. 171-191, Lisboa: Porto Editora.
- _____. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____. (2000). *Novas Competências Para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- RICHARDS, J.C.; ROGERS, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- ROCHA, M. S. (2002). Crenças de futuros e atuais professores sobre como motivar o aluno. Dissertação de Mestrado – Centro de Comunicação de Artes. Universidade Estadual de Londrina, *apud* SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP: 2005.
- ROLIM, A. C. O. (1998). A cultura de Avaliar de Professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no Contexto da Escola Pública. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, IEL. Campinas, SP.

SANTOS, K. C. (2002). Construção Multicultural: Reflexões sobre Políticas Alternativas para o Ensino de Língua Estrangeira. Tese de Doutorado. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS LIMA, S. (2005). Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP.

SAUL, A. M. S. (2000). Avaliação Emancipatória. São Paulo: Cortez.

SCARAMUCCI, M. V. R. (no prelo). O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira.

_____. (2000/2001). Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). In: *Contexturas* 5, p. 97-109, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.

_____. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 36 (jul-dez), 11-22.

_____. (1999). Contribuições para uma Definição de Proficiência Comunicativa na Interface Português/Espanhol. UNICAMP, IEL, Campinas, SP.

_____. (1998/1999). Mecanismo Propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. In: *Contexturas*, n. 4, p.115-124, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.

_____. (1997). Avaliação de Rendimento no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: José Carlos Paes de Almeida Filho (org.) *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, Campinas, SP: Pontes.

_____. (1995). O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, IEL, Campinas, SP.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. (2004). O Papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p.345-378, setembro, Porto Alegre.

SHOHAMY, E. (1997). Second Language Assessment. In: TUCKER, G. R.; CORSON, D. *Encyclopedia of language education*. v. 4. Second Language Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.

_____. (1985). A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher. Experimental Edition. Tel-Aviv University.

- SILVA, K. A. (2005). Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- SMITH, K. (1995). Assessing and Testing Young Learners: Can We? Should We? In: ALLAN, D. (ed.) *Entry Points – Papers from a Symposium of the Research, Testing and Young Learners Special Interest Groups*. Kent: IATEFL, p.1-9. *apud* XAVIER, R. P. (1998/1999). Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. In: *Contexturas*, n.4, p. 99-115, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.
- SPOLSKY, B. (1975). Language testing: art or science? Paper presented at the 4th AILA International Congress Stuttgart.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (2000). Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2006). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: olhando para o futuro. In: *Contexturas*, n. 9, p. 55-62, APLIESP, Lael, PUC-SP, São Paulo, SP.
- VIGIA-DIAS, L. (1995). Um Olhar Sobre Eventos de Avaliação de Linguagem Oral em Aula de Língua Estrangeira (Inglês): Abordagem de Ensino x Avaliação de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- VILLAS BOAS, B. M. F. (2004). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus.
- XAVIER, R. P. (1998/1999). Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. In: *Contexturas*, n.4, p. 99-115, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.
- WENDEN, A. (1986). Helping language learners think about learning. In: *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12.
- WIDDOWSON, H. D. (1991). O ensino de línguas para a comunicação. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1989). Knowledge of language and ability for use. In: *Applied Linguistics* 10(2), p. 128-137.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BASSO, E. A. (2001). A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de letras em estudo. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. UNICAMP, IEL, Campinas, SP.
- BACHMAN, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BERNS, M.. (1990). *Contexts of Competence*. New York: Plenum Press.
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching By Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed., New York: Longman.
- CLAPHAM, C. (2000). Assessment and Testing. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, p. 147-161.
- HAMAYAN, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, p. 212-226.
- HAMP-LYONS, L. (1997). Washback, impact and validity: ethical concerns. In: *Language Testing*, 14 (3), p. 295-303.
- HOFFMANN, J. (1993). Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- HUGHES, A. (1990). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2001). *Docência no ensino superior - Coleção Docência em Formação*, vol. 1, São Paulo: Cortez.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (2002). Entrance Examinations and TEFL in Brazil: A Case Study. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.2, n.1, p. 61-81.
- _____. (1993). Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. In: *Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras*, p. 91-98, Universidade Estadual de Maringá.
- SHOHAMY, E. (1995). Performance assessment in language testing. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, p.188-21.
- _____. (1992). Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. In: *The Modern Language Journal*, 76, iv.
- SKEHAN, P. (1998). Task-based Instruction. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, p. 268-286.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS-PARTICIPANTES

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário tem por objetivo conhecer um pouco sua visão de avaliação e se você tem sido preparado, no curso de Letras, para avaliar seus futuros alunos.

Por favor, responda às perguntas na ordem em que aparecem. Se precisar de mais espaço, favor usar o verso da folha, enumerando cada pergunta.

Nome: _____

Idade: Entre 20 e 30 anos Acima de 30 anos

Instituição de Ensino _____

Semestre _____ Data: _____

1. O que significa para você aprender uma língua estrangeira, no nosso caso aqui, Inglês?

2. Em sua opinião, qual é a importância (ou o papel) da avaliação no curso de Letras?

3. Dê exemplos de exercícios que o professor usa nas provas.

4. Mencione dois tipos de exercícios usados nas provas que você gosta e dois tipos que você não gosta. Justifique sua resposta.

5. Você sabe, de antemão, que tipo de exercícios vão ser usados nas provas? Explique.

Agradeço sua cooperação.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS-PARTICIPANTES

Prezado (a) colega,

Este questionário tem por objetivo coletar algumas informações sobre sua visão de linguagem, sua visão de avaliação e sua prática de ensino.

Por favor, responda às perguntas na ordem em que aparecem. Se precisar de mais espaço, favor usar o verso da folha, enumerando cada pergunta.

Nome: _____ Idade: _____

Instituição de Ensino _____ Data: _____

1. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira, no nosso caso o Inglês?

2. Para você, qual é papel da avaliação em seus cursos?

3. Dê exemplos de atividades (ou exercícios) que você usa em suas avaliações.

4. Como você escolhe “o quê” e “como” avaliar seus alunos?

Agradeço sua cooperação.

ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS-PARTICIPANTES

Nome completo

Profissão

Idade

Semestre que está cursando

Data da entrevista

1. Por que você decidiu fazer o curso de Letras?
2. Você já havia estudado Inglês antes de iniciar o curso? Quanto tempo?
3. Quando e como você usa ou pretende usar Inglês?
4. Como era seu desempenho nas quatro habilidades, conversação, audição, leitura e escrita antes de iniciar o curso de Letras?
5. Como está seu desempenho agora?
6. Por que você optou pelo curso com duas licenciaturas (Português-Inglês)? Você tem preferência por uma das línguas?
7. Qual é a sua avaliação das aulas de Inglês no curso de Letras? (Laboratório de Gramática)
8. Como você vê a questão da avaliação? Você tem medo de prova?
9. Você tem preferência por algum tipo específico de avaliação (exercício)?
10. Seu professor tem avaliado o desempenho oral dos alunos? Como?
11. Quais os instrumentos de avaliação que seu professor usou neste semestre?
12. Seu professor negociou as provas no início do semestre?
13. Você alguma vez teve oportunidade de fazer uma auto-avaliação?
14. Você alguma vez teve oportunidade de avaliar seu professor e a disciplina em questão?
15. Como você vê a questão do enunciado das provas? Eles são claros?
16. O que o professor faz com o resultado das avaliações?
17. Você tem sido preparado para avaliar seus futuros alunos?
18. Faça algum outro comentário que você considera relevante para nossa entrevista.

ANEXO 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS-PARTICIPANTES

Nome completo

Idade

Data da entrevista

1. Quanto tempo faz que você leciona? Você pode me dar um breve currículo?
2. Quais as disciplinas que você leciona nesta Faculdade?
3. Você acha que aprender uma língua estrangeira é:
4. Conversar na língua-alvo, inclusive com falantes nativos?
5. Ler algum artigo de revista na língua-alvo?
6. Assistir um telejornal na língua-alvo e ser capaz de entender?
7. Escrever uma carta ou uma redação na língua-alvo?
8. Ser capaz de fazer tudo o que foi descrito acima?
9. Para você, o que é avaliar?
10. Para você, por que avaliamos nossos alunos?
11. Em que momento do processo ensino-aprendizagem você pensa a avaliação?
12. Você tem um plano de avaliação para o semestre?
13. Quando você pensa a questão da avaliação, quais são as perguntas com as quais você se depara?
14. Como você vê a questão da nota?
15. Você, enquanto aluno, teme a avaliação?
16. Você, enquanto aluno, “precisa” de uma nota máxima para sentir que seu conhecimento é consistente em determinado assunto?
17. No início do semestre, você negocia com seus alunos quais e como serão os instrumentos de avaliação e o peso de cada um deles?
18. Você alguma vez usou o instrumento de auto-avaliação com seus alunos?
19. Você alguma permitiu que seus alunos avaliassem seu desempenho como professor e a disciplina ministrada, inclusive atribuindo nota?
20. Quando você elabora uma avaliação, você pede para algum colega de trabalho ler e verificar se há alguma falha?
21. Quanto você se preocupa com o enunciado?
22. Que tipos de exercícios você usa para avaliar a competência comunicativa de seus alunos?
23. Descreva procedimentos de uma aula típica sua (por exemplo: leitura, perguntas de compreensão oral, escrita, discussão, etc).
24. Liste 3 enunciados (instruções, perguntas, etc) de provas que você já tenha dado para seus alunos:
25. Preencha as lacunas com os verbos no tempo adequado.
26. Preencha as falas de B no diálogo abaixo.
27. Discorra sobre o papel do narrador no conto “x”
28. Quais os instrumentos de avaliação que você usou neste semestre?
29. Como você avalia as provas que você tem dado: boas, médias ou regulares?
30. Como você vê o desempenho de seus alunos até esse momento com os instrumentos de avaliação que você têm aplicado?

31. Como você corrige suas provas: prova por prova, ou exercício por exercício?
32. Se você pudesse escolher, você avaliaria seus alunos através de documentos formais ou usaria mais instrumentos subjetivos?
33. Professor de Linguística Aplicada – Como foi a escolha dos textos para o trabalho no semestre? Foi incluído algum texto sobre avaliação?
34. Faça outro comentário que você julgar relevante para nossa entrevista.

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1

1. Pq: Nome completo
2. P1: _____
3. Pq: Idade
4. P1: 35
5. Pq: E quanto tempo faz que você leciona?
6. P1: Desde 89.
7. Pq: E você tem lecionado em faculdades, ou antes desta faculdade você dava aula...
8. P1: Na verdade eu comecei com curso de idiomas; depois eu lecionei em curso de idiomas e numa escola de 2º grau; depois em curso de idiomas e faculdade. E, atualmente, só na faculdade.
9. Pq: uhum, uhum. E nesta faculdade? Quanto tempo faz?
10. P1: Aqui... Eu tô aqui desde o início do ano passado... não, o ano passado foi 2002. Eu tô aqui desde o 2º semestre de 2001.
11. Pq: uhum, uhum. E quais as disciplinas que você leciona aqui?
12. P1: Atualmente... é... a parte de gramática do 5º período, Língua Inglesa. A parte de gramática do 7º período língua inglesa. A Linguística Aplicada para o 7º período, a Linguística Aplicada para o 8º período. E a parte de gramática para o 8º período. Além de supervisão de estágio do 7º e do 8º.
13. Pq: Uhum. Tá. Na questão da Língua Estrangeira. O que é aprender língua estrangeira para você?
14. P1: (risos) Essa pergunta acho que é muito simples de se falar, em duas palavras. Não, o que é aprender língua estrangeira prá mim é o fato do sujeito conseguir se representar nessa língua estrangeira. Né? E eu, como professora, eu tento buscar meios de viabilizar essa representação. Só que eu não acho que esses meios consistam só no aprendizado de gramática ... ah... ou... ah... em exercícios artificiais, eu acho que tem alguma outra ancoragem, né? Que aí realmente eu acho que a vinculação do professor com o aluno, essa relação de alteridade, ela é importante para ela viabilizar essa ancoragem.
15. Pq: hum. E prá você o que é avaliar?
16. P1: Avaliar? é... é tem em mente os objetivos, né, que você gostaria que os alunos tivessem alcançado. É, mas fazer uma grade desses objetivos, numa escala do mínimo pro máximo. É, então, dentro dessa, dessa “range”, como é que fala,?
17. Pq: Variação.
18. P1: Dessa variação... é... a minha avaliação se daria aí. Né? Dentro dessa margem. Né? Por isso, utilizar tantos instrumentos de avaliação.
19. Pq: Certo.
20. P1: Porque se o aluno, porventura, não for um aluno expoente na escrita, ou na gramática, ele teria possibilidade de se expressar, de repente, de outra forma.
21. Pq: Certo. Quando é que você pensa a questão da avaliação durante o semestre. Quando é que isso é pensado?
22. P1: Bom, primeiramente, isso tem que ser pensado antes do início do semestre para entrega de planejamento das aulas.
23. Pq: hum.
24. P1: Ah, o que ocorre geralmente é que eu sempre mudo o que eu coloco no meu plano de ensino.

25. Pq: E por que é que você muda?
26. P1: Eu mudo porque eu acho que é uma utopia você fazer um planejamento de avaliação sem você ter contato com a turma, né? E sem você saber como é que está se constituindo essa relação de interação professor-aluno.
27. Pq: Certo. E você enquanto aluna, você tem medo de prova?
28. P1: Ah...medo... não. Me incomoda, mas eu... assim... medo, não. Na verdade, eu acho que... o que... mais me angustia é...aquilo que, não que a prova representa, mas, ah... o objeto que está por trás da prova. Então, por exemplo, eu vou fazer um concurso na Quinta-feira, eu não estou nem um pouco preocupada, eu vou com o que eu sei. Né? Mas, na prova do doutorado, eu já... já me preocupo, né. Uma prova escrita... por que? Porque eu quero demais, porque prá mim é muito importante. Então, é... é uma outra relação.
29. Pq: Certo. Como é que você avalia os seus alunos. Como que você acha que eles vêm as suas provas? A maioria da... deles, vê isso naturalmente, eles vem, fazem as provas, não ficam tão estressados, tal.
30. P1: Não. Todos os alunos, assim, acho que a grande maioria fica extremamente estressados com prova, né? Ah... mas... embora que eu acho que eu tente dividir os instrumentos de avaliação com outros outros instrumentos que eles possam fazer... serem avaliados sem, no entanto, estarem sob pressão, né! O que me preocupa é que nem sempre essa possibilidade é respeitada porque muitas vezes o aluno pede para que um professor faça, ou que um colega faça para ele, e aí fica muito difícil. Então, assim, como avaliar esse aluno se você dá oportunidade a ele num momento em que ele esteja relaxado, ou que ele tenha tempo prá fazer, né? Mas, se realmente o que foi pedido ele tá se responsabilizando por isso.
31. Pq: Certo. Você colocou a questão de que você sempre muda, porque na sua cabeça não funciona essa coisa de programar sem conhecer a turma. Você negocia com seus alunos?
32. P1: Eu negocio. Eu negocio no começo e no meio. Porque às vezes eu combino com eles que eu vou dá três avaliações e uma resenha. E aí o semestre começa e o rendimento que eu pensei que fosse de uma maneira é de outra, e aí acaba que eu renegocio as avaliações.
33. Pq: Certo. Você alguma vez usou o instrumento de auto-avaliação. Você alguma vez pediu para seus alunos se auto-avaliarem e darem notas para eles mesmos.
34. P1: Já.
35. Pq: E como é que foi essa experiência?
36. P1: Eles se recusaram.
37. Pq: Ah, estranho.
38. P1: É.
39. Pq: Estranho, viu. Muito estranho. Geralmente os alunos gostam. Se sentem mais à vontade de se colocarem.
40. P1: É. Eles se recusaram. Eu já tentei fazer isso, né! É... mas eles... é... eles... na verdade, eles polarizam. “Professora eu não sei nada. Então eu vou por para mim, zero”. Então eu acho que a questão da auto-avaliação quando é colocada para o aluno, é... na verdade quando a gente pensa que é uma possibilidade do aluno se colocar subjetivamente, o que acontece é que muitos se retiram.
41. Pq: hum. Se subestimam.
42. P1: Na verdade, eu acho que é, é uma maneira de não se responsabilizar...
43. Pq: ... pelo próprio processo.
44. P1: ... pelo próprio processo.

45. Pq: Interessante. Muito interessante. E você alguma vez pediu para seus alunos avaliarem você e darem nota.
46. P1: Bem, eu já pedi também e... e isso daí não foi muito bem visto, porque eles acharam né, ... que seria... que na verdade eu poderia usar isso... não ser imparcial na hora da correção das provas, por exemplo, da avaliação.
47. Pq: Então a gente pode chegar à conclusão que eles não têm uma maturidade ainda que permita a auto-avaliação e a avaliação do professor.
48. P1: Não sei se é maturidade, ou se é realmente uma questão de responsabilidade.
49. Pq: Quando você elabora suas provas, você geralmente pede para alguém dar uma olhada prá você, um colega, uma pessoa tentar fazer, dar uma olhada no enunciado. Quanto que te preocupa o enunciado, se tá claro, se num tá claro, até o visual da prova...
50. P1: Ah... geralmente quando a gente divide a turma, né? eu sempre faço a prova e mando para o outro professor que divide a turma comigo, de forma que ele possa fazer algum comentário, sugerir ou retirar... né? Em relação a visualização da prova, eu não me preocupo muito, e os enunciados, como eu acho que não há uma transparência da linguagem, eu gosto sempre de ler os enunciados e de perguntar se foi entendido o que foi pedido para ser feito. Porque há sempre várias interpretações.
51. Pq: Ah. Este semestre você utilizou vários instrumentos de avaliação, eu pude acompanhar. Você sempre trabalha dessa maneira?
52. P1: (risos) O pior de tudo é que eu sempre trabalho dessa maneira, mas eu preciso mudar, sabe Janete, porque de alguma maneira eu não sei se para o aluno pode estar muito interessante, mas prá mim está sendo muito desgastante, cinco instrumentos de avaliação numa turma com 56 alunos.
53. Pq: Temos esse lado prá considerar.
54. P1: Né? Então talvez haver uma redução. De 5 para três. Não que deixe de fazer, mas que tenha uma redução.
55. Pq: De maneira geral você acha que suas provas, quando você elabora, você acha que as suas provas são boas, regulares, quando você lê “Não, tá legal eu acho que mesmo o aluno que tem mais dificuldade vai conseguir fazer essa prova”.
56. P1: Eu não acho que as minhas provas... eu acho que as minhas provas são provas boas, quando eu elaboro, eu acho que são provas boas... Mas eu tento ficar mais atenta ao que eu estou pedindo de conteúdo, se foi um conteúdo que foi explicado em sala de aula e não fico tão preocupada com... com... a prova em si. Eu fico muito atenta ao conteúdo. “Será que foi isso que foi trabalhado?”
57. Pq: Será que estou cobrando alguma coisa que não dei?
58. P1: Agora se o aluno não se recorda ou se vai ser difícil prá ele, quer dizer, quando você fala em concepção de linguagem você fala em estabelecimento de relações. Ele tem que construir isso. E o que acontece numa prova muitas vezes é que ele não constrói isso, né? Ou ele já vem de uma linhagem, sei lá, estruturalista, tradicional, então ele pensa em fazer tradução da prova inteira porque ele pensa que não vai dar conta de responder se ele não souber todas as palavras, né? E esse é um grande problema. Por que? Porque nem sempre um texto na língua materna, ou uma questão na língua materna passa a transparência, não existe transparência no texto.
59. (.)
60. Continuando...

61. Pq: Quando você corrige essa prova, você corrige prova por prova, você olha o nome dos alunos, você prefere não olhar os nomes dos alunos, você corrige exercício número 1 de todas as provas... Como é que você faz?
62. P1: Eu tenho um... um comportamento extremamente obsessivo prá corrigir prova. Primeiro eu coloco todas as provas em ordem alfabética, depois eu corrijo todas as questões de número 1 (risos), número 2 e daí por diante.
63. Pq: Quando você está elaborando, qual é a maior dificuldade? É o enunciado, é o tipo de exercício, ou é a questão do conteúdo mesmo, pedir na prova o que foi dado em sala de aula? Qual é a maior dificuldade prá você?
64. P1: A minha maior dificuldade é colocar questões na prova, questões mais objetivas e questões que façam com que o aluno possa fazer relações, né? Então, por exemplo, exame do 7º período, né?, que é só futuro. Eu tenho uma questão sobre ... prá eles diferenciarem o significado de duas frases, são quatro possibilidades... 4 alternativas. E tem uma questão sobre... para eles flexionarem o verbo usando o futuro, os diversos tipos de futuro, eu tenho uma interpretação de texto e eu tenho uma redação. Todas elas abordando o mesmo tema, o futuro.
65. Pq: Quando você trabalhou os textos na lingüística aplicada, você trabalhou algum texto sobre avaliação? Porque você coloca aqui no programa... você coloca conceito de avaliação, diferentes concepções de avaliação, os métodos de avaliação, isso está baseado em qual concepção?
66. P1: Na verdade eu acho que quando eu coloquei esse conteúdo de avaliação é porque na verdade ele está vinculado a minha concepção de erro, porque meu projeto de mestrado foi sobre erro e no doutorado também vai continuar nessa área de erro. Então... é... eu acho que a gente discutiu a questão da avaliação, mas nunca como foco principal da discussão, sempre como borda, sempre como um assunto que estivesse em torno de assuntos mais específicos, como erro, concepção de leitura, ... a questão da subjetividade do professor, né? Sempre visando isso, então, na verdade, essa parte aqui dos métodos de avaliação utilizados em sala de aula eu não trabalhei com eles, não como tema principal, sempre como borda.
67. Pq: Você acha que no caso do 7 período e do 8 período que eles têm aula de Lingüística Aplicada, seria interessante inserir o tópico de avaliação como preparação dos alunos para avaliarem os alunos depois, quando eles forem trabalhar? Seria interessante?
68. P1: Eu acho que é interessante, né? Porque na verdade a proposta da Lingüística Aplicada, ela é quebrar com algumas concepções já cristalizadas, né? Só que nem sempre dá para eu atingir a gama de assuntos que eu gostaria. Todos acabam circulando de alguma forma no discurso dos alunos e no meu próprio discurso e eu acho que na minha própria maneira de ser, né? Mas... acaba que... eu acho que avaliação é um tópico primordial, é uma coisa que os PCNs não dão conta, nas propostas que eles sugerem, que eles fazem, eles não dão conta do conceito de avaliação... eu acho que a própria concepção do que é erro dentro de uma perspectiva discursiva, falando de interferência de língua materna em língua estrangeira já fica comprometida, e aí como avaliar o seu aluno também, né? Que você não... o que você vai fazer... você vai respeitar porque é um interlíngua do aluno? Ou você vai canetar porque é um erro e ele estaria que estar obedecendo à norma culta. Então, na verdade, o que é o saber do aluno. Quando é que ele sabe a língua estrangeira. Aí eu volto à questão, eu acho que o aluno quando ele aprende a língua estrangeira, é quando ele é capaz de se representar talvez em alguns segmentos discursivos, mas ele é capaz de se representar nessa língua estrangeira. Agora essa medida

do quanto ele vai se representar é que é, justamente, muito difícil, que é a questão da avaliação. Mas eu acho um ponto fundamental. Eu sempre entro em crise quando eu tenho que avaliar. Porque eu gostaria de estar privilegiando... de deixar uma avaliação, de fazer uma avaliação fechada enquanto tema, mas aberta enquanto possibilidade do aluno se colocar subjetivamente. E que nem sempre é possível. Realmente eu tento.

69. Pq: Certo. Você tem algum outro comentário a fazer?

70. P1: Eu tenho, adoraria ler a tua tese no final prá ver o que você sugere aí. Eu acho que ia ser maravilhoso. Porque a gente... é um ponto meu mesmo... como avaliar... eu não sei... eu sempre me perco nisso aí... É um excelente tópico.

71. Pq: Obrigada P1.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2

1. Pq: Nome completo.
2. P2: _____
3. Pq: Sua idade.
4. P2: 34.
5. Pq: Quanto tempo faz que você leciona? Me dá um breve histórico.
6. P2: De 91 até agora.
7. Pq: Você trabalhou no ensino médio, no ensino fundamental.
8. P2: Escola particular de Inglês, trabalhei 9 anos e ensino superior. Não trabalhei no Médio e no Fundamental.
9. Pq: E no superior faz quanto tempo?
10. P2: Foi em 91, depois teve um intervalo. Acho que deu uns 5 anos. Voltei em 98.
11. Pq: E aqui na faculdade, quais são as disciplinas que você leciona?
12. P2: Língua Inglesa e Literatura Norte Americana. E estágio, estágio supervisionado.
13. Pq: Você tem preferência?
14. P2: (risos) Me dizem que eu me saio bem em Literatura porque eu gosto demais, mas eu gosto bastante de língua também. Então eu acho que Língua e Literatura. Estágio eu não gosto. Supervisão de estágio eu não gosto. Eu acho que por não Ter trabalhado no ensino médio e fundamental, então eu não me sinto segura para orientar os alunos.
15. Pq: Certo. E prá você aprender uma língua estrangeira é: comunicar-se na língua, inclusive com falantes nativos, ler e escrever nessa língua... O que é prá você aprender uma língua estrangeira?
16. P2: Pode ser mais que essas alternativas? Eu acho que, em primeiro lugar se comunicar, né, pode se comunicar na língua, numa amplitude de comunicação... É, compartilhar cultura, aspectos culturais, acho que isso é muito importante. Eu posso entender um povo melhor, entendendo a língua desse povo. Eu costumo brincar com meus alunos assim, né. Os japoneses é que são espertos, eles aprenderam Inglês para brigar com os americanos. Porque tem gente que fala “é mas eu não gosto dessa coisa, porque é uma língua de dominador”, mas então fala com o dominador para você entender como o dominador pensa. E aí depois todas essas habilidades, você tem oportunidade de ler nessa língua, de entender, de ouvir, ainda mais hoje em dia com o Inglês, pensando no Inglês, né? É uma língua importante, né? Mas eu acho que todas assim, né? Quanto mais você conhece outra língua, mais você tem oportunidade de conhecer o mundo.
17. Pq: Certo. Prá você, o que é avaliar?
18. P2: Avaliar? ... Acho que é... bom avaliação é... a gente entende, pelo menos aqui na faculdade, é processual, você vai avaliando a evolução de aprendizagem do aluno. Mas... no meio dessa avaliação processual tem determinados momentos em que a gente aplica mesmo avaliação formal para ter como checagem mesmo. Prá ver se está tudo bem, se você não está deixando passar alguma coisa, o que tem que reforçar, mas acho que é mais para poder parar e ver o que tem que melhorar com os alunos.
19. Pq: Prá você, quando é que você pensa a avaliação, logo no início do semestre, na metade do semestre...
20. P2: Quando inicia o semestre, aula a aula.
21. Pq: Você tem um plano de avaliação para o semestre?

22. P2: Ah, sim. Quando a gente prepara o plano para a coordenadora, para a direção da faculdade, a gente já tem que dizer como vai ser essa avaliação, o que vai ser usado, quais os instrumentos de avaliação. Tem que passar antes; o que a gente chama de reunião de planejamento. Antes que comecem as aulas.
23. Pq: Certo.
24. P2: Mas é semestral.
25. Pq: Certo. E quando você pensa essa avaliação, quais as perguntas com as quais você se depara, quais as dificuldades que você tem para elaborar uma avaliação?
26. P2: A dificuldade é... bom é que avaliação, no caso de língua é uma coisa. No caso da literatura é terrível porque é subjetivo muitas vezes. Você vai analisar um texto... Então assim, você pelo menos estabelece alguns critérios para minimamente perceber se o aluno está fazendo uma análise. Agora, dizer se a análise dele é certa ou errada ou dar ponto... eu acho que o problema é pontuação, é matemática. Prá mim é matemática; o que é um 9 num texto literário, ou mesmo na prova de Inglês, o que é um 0,5 ponto; e a gente tem que colocar, (I), tem que aproximar. Isso aí me prende um pouco. Agora mesmo, na ciência da computação tem um rapaz que eu acho que melhorou muito, ele foi muito bem, pensando na avaliação processual né? Ele não atingiu a nota, ele estava com 6,5. Ele iria para exame como outras pessoas foram. Mas eu disse não; a média é 7,0. Ele tem como... meio ponto, né? Aí passei e falei com ele, “Olha Fred, por isso, por isso, por isso”. Aí veio outra menina e disse “mas eu também tenho 6,5”. Mas você não evoluiu. Pelo contrário, nesses meses você teve uma “involução”, né? Eu acho que o problema matemático mesmo é que é difícil.
27. Pq: E você enquanto aluna, você tem medo de avaliação?
28. P2: Ah, eu tenho. Eu tenho. Porque mesmo... eu acho que isso aí é um trauma de criança. Na quarta série eu tive uma professora, que ela dizia prá gente que era do sistema tradicional de ensino que se batia em aluno se (I). E que ela lamentava não poder aqueles corretivos da época. Agora está tudo muito liberal, dizia ela. E eu lembro que um dia eu levei um caderninho prá ela; criancinha, 10 anos, levei um caderninho prá ela com a lição... e ela disse: “isto está um lixo” e jogou. Na hora que ela jogou eu prometi para mim mesma que nunca mais eu iria passar por aquela situação. E a cada avaliação, eu me cobrava, me cobrava, tinha que estar melhor, melhor, melhor. Isso foi a minha adolescência toda, essa cobrança. A avaliação para mim era sempre um momento que eu tinha que provar estar melhor e não ser exposta. Na faculdade melhorou. Hoje em dia muito menos, mas ainda fico preocupada. Avaliação em qualquer sentido, até avaliação dos alunos; ah eu vou dar uma aula pela primeira vez, o que eles vão achar. Ainda tenho... acho que ficou esse trauma.
29. Pq: Falando nessa questão de avaliação de aluno, você alguma vez pediu para os seus alunos avaliarem o seu desempenho e darem nota para você?
30. P2: Na faculdade tinha isso. Assim, né, eu trabalhei numa faculdade que tinha essa avaliação, e eu achava boa, achava positiva. Mas aqui não. Aqui, assim, tem alunos que são muito maldosos, eles confundem, por exemplo a dificuldade da disciplina com professores, às vezes não por maldade, mas tem os maldosos também. Tem aqueles que declaradamente só querem o diploma, queriam que nunca tivesse aula. Então, não vai ser correta a avaliação. Então, nesse caso eu nunca pedi. Teve uma vez no começo, mas foi usado meio como terrorismo entre os professores. Por exemplo, tenho uma amiga, que não dá mais aula aqui, mas acabou fazendo terapia porque ela achou que não soubesse dar aula, sabe umas coisas assim. E hoje ela está muito bem, num lugar... mas ela assim ficou

- muito deprimida porque ela achou que estava fazendo tudo direito, mas era um grupinho, aquele grupinho... tinha até questão racista acho que no meio assim. Então eu não confio na avaliação deles. Eu tento me avaliar mas assim, o resultado, se estão conseguindo e não todos também, os que são sérios, porque aqueles que não estão nem aí prá gente...
31. Pq: E você alguma vez pediu para os alunos se auto-avaliarem e dessem notas para eles mesmo?
 32. P2: Não, nunca pedi. Interessante, né?
 33. Pq: Você acha que eles têm maturidade para isso? Porque deu prá perceber que vocês não estão fazendo com que os alunos avaliem os professores porque eles não demonstrado, na verdade, maturidade.
 34. P2: Essa é uma opinião minha. Eu não sei a faculdade (I)
 35. Pq: Você acha que eles teriam maturidade de se auto-avaliar?
 36. P2: Muita gente sim, mas tem aluno que não, até pelo o que eles falam prá gente. Por exemplo, o aluno chega com trabalho atrasado, com desculpas. Alguns falam “eu esqueci mesmo”. Aí você fala: “Você sabe que já foi o prazo”. “Não mas você tem que ver que você tem que receber, porque eu não sei o que”. Eu já ouvi aluno falando assim “Porque eu pago”. “Porque fulano é meu funcionário”. Então, esses eu acho que não conseguem porque eles estão vendo como empresa mesmo. O aluno que veio estudar, consegue sim.
 37. Pq: Certo. Você negocia com seus alunos no início do semestre o que você vai trabalhar? Porque você comentou que você tem colocar...
 38. P2: Mas eu deixo em aberto.
 39. Pq: Mas você negocia?
 40. P2: Negocio. Que nem essa prova mesmo. Eu coloco lá: vai Ter uma avaliação escrita. Se ela é em dupla, se ela é com consulta. Aí, a gente negocia sim.
 41. Pq: Certo.
 42. P2: Com o 8º eu negociei muito. (risos)
 43. Pq: Quando você elabora a avaliação, você pede para algum profissional, algum colega seu fazer a prova, ou pelo menos ler a prova para você. Olha, lê a prova e veja se você acha que está legal, se está clara, se está ambígua, se não está...
 44. P2: Não eu nunca pedi porque antes eu trabalhava sozinha. Depois veio a P1 e a (_____), né? Ficou melhor, a gente discute. Mas está todo mundo sempre correndo. Mas a P1, de vez em quando me manda por e-mail uma prova, pede uma opinião. Eu nunca, acho que nunca mandei mesmo não.
 45. Pq: Você acha que as provas que você têm elaborado, elas estão claras na questão do enunciado? Os alunos não comentam, “Olha não estou entendendo o que você quer aqui”. Nada desse tipo.
 46. P2: Não, eu faço assim... não sei se está ou não porque, por exemplo quando eu coloco e depois antes de aplicar eu leio com eles. Então, na verdade, eu faço meio serviço de tradução, então até hoje eu não sei se não fica... Assim, depois dessa leitura ninguém reclama disso não.
 47. Pq: Ta. E que tipo de exercícios você tem pedido nas provas?
 48. P2: Eu tenho pedido interpretação de texto, produção de texto, geralmente um diálogo para poder avaliar um pouquinho a parte oral, e esse aí eu não cobro mesmo precisão gramatical. É só para ver se organiza as idéias para uma conversa, alguns exercícios estruturais, porque tem aluno que precisa. E ainda dá uma ajudinha, porque tem a nota.
 49. Pq: Uhum...

50. P2: Eu acho que... assim são muitos exercícios que eu acho que tem que raciocinar mesmo, de negociar significado. Eu tenho pedido do 5º semestre para frente, quando eu estava com eles, né? Acho que é por aí.
51. Pq: Na parte oral...
52. P2: Assim...eu tinha feito uma coisa assim... eu tinha uma determinada prova, quando eu comecei, quando eu acreditava que a proposta era outra, mas aí eu tive muitas reclamações, eles diziam que era muito difícil, muito extensa, tal. Aí a coordenação pediu para deixar um pouquinho mais light, né? Aí tive que mudar mesmo; até chegar no ponto de fazer uma prova, muitas vezes, que eu não gosto. A gente ouve esse comentário às vezes entre os professores, “Olha isso aqui dá vergonha. Fiz mesmo porque tinha que fazer. Mas é vergonhoso”. Então não é a prova que eu fazia no começo, a escrita, que eu fazia no início.
53. Pq: E na parte oral, como você tem avaliado, você tem feito entrevistas?
54. P2: Isso, isso. Entrevistas, apresentações de leitura, eles lêem um livro e depois eles contam essa estória em 3º pessoa, contam representando em 1º pessoa. É muito bom, é muito engraçado. Exercícios... agora tem o laboratório, antes a gente fazia com o gravador mas é mais difícil, exercício de listening com a fita mesmo, com o filme, alguma coisa assim. Tem a apresentação de um tópico, eles preparam um tópico e conversam comigo assim durante tantos minutos, individualmente como se fosse uma... me apresentam um tópico, coisas assim fantásticas, eu interrompo, faço perguntas, mais ou menos como esses Cambridge e Trinity... qualquer coisa assim, né. Fiz um exercício parecido com o Toefl esses dias, assim com o 5º semestre, que eu nunca tinha feito, eu sempre fazia essa coisa mais de... fiz mesmo de ouvir, de trabalhar com sons, foi legal também. E peço para gravarem, agora tem o laboratório, peço para gravarem uma conversa, a gente vai trabalhando com as fitas.
55. Pq: Certo. Como você avalia as suas avaliações? Excelentes, boas, regulares... de forma geral.
56. P2: Boas.
57. Pq: Boas. Quando você faz a correção, você o nome do aluno, ou você prefere corrigir sem saber quem é.
58. P2: Eu começo corrigindo sem ver. Aí, quando eu começo a me assustar demais, eu vou olhar. Agora, com o tempo você conhece a letra deles também. Então você pega e fala “Ah, essa prova é tranqüila”. Agora tem essas coisas também, eu procuro não corrigir muito cansada; eu comecei a me cansar eu percebo que eu fico terrível, aí eu paro. Ou então quando eu estou muito cansada eu pego a prova de um aluno que é sempre dez, aí você lê tranqüilamente, assim, mas tem horas que você se irrita. Ontem mesmo eu estava corrigindo uma prova, era um texto tranqüilo, 1º semestre, eles trabalharam bastante texto, era um texto sobre o passaporte que deram aos animaizinhos para entrar na Grã-Bretanha. Uma menina escreve assim que está falando de um time de futebol, do “Mancha”, ela inventou, assim. Então a gente cansa mesmo. Chega ao desespero; é preocupante. Mas é uma pessoinha assim que a gente já está conhecendo. .. então é melhorar parar, fazer outra coisa, e não corrigir. Fazer outra coisa, senão você vai transferir para o próximo. Eu transfiro.
59. Pq: E você avalia prova por prova, não exercícios. Exercício 1 de todas as provas, exercício 2...
60. P2: Não. Prova por Prova.

61. Pq: Prova por prova. Certo. As dificuldades que você encontra para elaborar a prova, elas são mais relacionadas aos próprios alunos, se vai ser difícil para os alunos aquela determinada prova, ou é difícil você passar para o papel aquilo que você quer?
62. P2: Não, em relação aos próprios alunos, se vai ser difícil pra eles. Aí eu adapto, o texto à vezes eu adapto também, por exemplo, ao adaptar o texto às vezes eu trago um glossário, às vezes alguma coisa assim que não dificulte tanto.
63. Pq: Você acha que o curso de Letras tem contribuído para que os alunos sejam futuros avaliadores? Tem sido discutido isso com os alunos?
64. P2: Não, assim, acho que contribuído até, até tem. Mas... mas falta acho que discussão no sentido que a gente talvez tenha em Linguística Aplicada, eu não sei né como a P1 e o (omitimos nome professor) estão fazendo isso. Mas nem nas nossas reuniões, não, a gente não discute isso. Eu não sei né? Interessante. Porque o que eles sabem, por exemplo, a maioria sabe reclamar das notas, é preocupado com nota. Assim, muitas vezes, não vêem o processo. O que eu faço com eles é assim, por exemplo ao final de uma avaliação, por exemplo apresentação de seminário eu comento, converso, elogio o que tenho que elogiar, falo o que está faltando, falam o que eles vão encontrar. Isso eu sempre falo, eles falam “Ah, você dá ânimo”. Mas não é ânimo não. Eu gosto de falar o que tem que falar. Por exemplo, vocês conseguiram, está faltando isso, no geral eu comento, principalmente os seminários, né? Agora, as provas também eu comento, “Olha, foram muito boas”. Falta alguma coisa, faço um comentário geral. Mas a gente não chama a atenção para que eles façam depois, se eles vão pensar nisso. Interessante; faz falta. Tinha um professor da Pedagogia, que faz parte do quadro de Letras também, que sempre falava isso: “A gente tem fazer uma avaliação da avaliação”. Falar com os alunos sobre avaliação, mas nunca foi acatado. É aquela coisa, ele era da Pedagogia... (Risos)
65. Pq: Sei. Na questão daquela prova especificamente do 3º semestre em dupla, você chegou a falar com eles, “Olha, o objetivo que eu tenho em fazer essa prova em dupla é esse, esse, esse”.
66. P2: Falei. Falei que eles iam ser professores, então eles discutiriam com outras pessoas, que eles também tinham que estar preparados para explicar, falar do assunto. E eles acharam que tudo bem, assim.
67. Pq: Certo. Você tem mais algum comentário que você acha relevante? Você acha que o curso de Letras está partindo para o caminho certo, para uma avaliação processual, contínua...
68. P2: Eu acho que sim. É um curso novo ainda; tem essa proposta que já é boa, acho que está caminhando sim. Tem que acertar essas coisinhas, discutir talvez isso mais, né. Mas acho que vai indo bem sim. Os alunos vão ser... a gente vê pelos estágios, eles já conseguem fazer coisas muito melhores do que estão por aí. Então já um, né... já é um...
69. Pq: Você acha que tem alguma solução para essa questão da nota? Essa é a pedra do sapato de todo professor, né?
70. P2: Não adianta, né? Chega no final você tem que dar a tal da nota; se não tirou 7 vai para exame; meio ponto deixa. Não tem, né? Deveria ter um jeito; é para ter. Não sei. Daí você muda para conceito? É uma situação... eu não sei se nós somos tão preparados para que não tenha. É difícil, né? Tem coisas que parece que tem que ter uma certa rigidez.
71. Pq: Eu acho que aquele fantasma que nós estávamos conversando tem que ser resolvido lá atrás. A gente criou aqueles fantasmas.
72. P2: Eu acho que sim... porque você pode ver, eu carreguei isso de certa forma, meus amigos dizem “Mas por que você não quer que eu vá assistir”. Não, já pensou se eu sou

humilhada na frente de vocês. Meu marido disse, “Mas, P2”. Eu digo “Você já está acostumada; você sabe o que eles vão fazer comigo” Mas já pensou uma pessoa assim, mas ele diz “Mas você não é mais aquela menininha”. Mas isso fica. Então tem que ser mesmo trabalhado. Claro se aparecer lá eu não vou... a gente fala assim, né. Mas depois eu explico para os meus amigos. Mas isso tinha mesmo que ser trabalhado, eu acho. Mas eu acho que a faculdade está caminhando sim.

73. Pq: Então está bom. Muito obrigada.

74. P2: Obrigada.

APÊNDICE 1 – PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA III

Curso: Letras Português/Inglês

Disciplina: Língua Inglesa III

Professor: (omitimos nome da professora)

Período: 3º **Turma:** A **Carga Horária:** 72h/a

Ano: 2003 (primeiro semestre)

1. Ementa

Situações cotidianas de comunicação (registro coloquial e formal) com ênfase na fluência.

Aspectos culturais dos países de língua inglesa (língua mãe).

Fonética: pronúncia dos sons da língua inglesa e entonação.

Estudos gramaticais: ampliação das estruturas de nível básico para pré-intermediário dos registros coloquial e formal da língua escrita e oral por meio do estudo de textos.

Produção de textos escritos e orais em inglês pré-intermediário.

Leitura de textos.

2. Objetivos

Esta disciplina tem por objetivo propiciar ao aluno condições de adquirir efetiva competência comunicativa em língua inglesa em nível pré-intermediário, para que por meio de estratégias ensinadas, possa entender a língua em seus aspectos sociolingüísticos e culturais, comunicar-se fluentemente no idioma e, posteriormente, ser capaz de ensinar a seus futuros alunos.

3. Súmula dos conteúdos e dimensionamento das cargas horárias

1. Warm-up – review activities on grammar and speaking/listening – 4 aulas
2. Present tenses (review) – 6 aulas
 - 2.1 Question words; vocabulary with more than one meaning
 - 2.2 Social expressions
3. Other uses of –ING – 4 aulas
4. Listening and speaking: “ideal neighbour”/Reading and writing: analyzing the poem “Mending Wall” – 2 aulas
5. Have and Have got (use in context) – 4 aulas
6. Reading: people and places – 4 aulas
 - 6.1 Speaking: everyday English – showing interest
 - 6.2 Linking words: and, but, so, because, however
 - 6.3 Listening to a radio programme
7. Past continuous (using a newspaper story) – 4 aulas
 - 7.1 Speaking: fortunately/unfortunately, continuing a story around class
 - 7.2 Writing a story
8. Review of the content – 2 aulas
9. Written test – aulas
10. Oral test: reading and speaking Presentation – 4 aulas
11. Verb patterns (I) and future forms, future intentions: will and going to – 6 aulas
 - 11.1 Wishes and plans; words that go together
 - 11.2 Writing a postcard

- 11.3 Listening and speaking: a song
12. 'What is it like?' and Comparatives and Superlatives (review) – 4 aulas
 13. Present Perfect – 4 aulas
 14. Speaking: 'Find someone who' – 4 aulas
 15. Vocabulary: Word pairs – 2 aulas
 16. For and Since – 4 aulas
 17. Video class – 4 aulas
 18. Writing a biography – 4 aulas
 19. Written test – 2 aulas

4. Metodologia de ensino

Para a efetuação do trabalho apresentado no conteúdo programático, a metodologia adotada foi a de trabalhar concomitantemente a parte teórico-expositiva e a prático-aplicativa em sala de aula. O aluno receberá a informação e, em grupos/individualmente, trabalhará esta informação no textbook, nos exercícios de estratégias de aquisição de linguagem, no desenvolvimento das quatro habilidades principais e a cultural.

5. Dimensão prática da disciplina

a) Conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio: tempos verbais presente, passado, futuro e presente perfeito; vocabulário; leitura de textos jornalísticos, técnicos e literários.

b) Didáticas próprias de cada conteúdo: o aluno poderá ensinar, no Ensino Fundamental e Médio, o conteúdo aprendido por meio de leitura e interpretação de textos (do livro didático, revistas, letras de música); os tópicos gramaticais podem ser trabalhados nesses textos (de modo contextualizado) e em exercícios isolados para completar, verter, responder e drills; também poderão ser feitos pequenos diálogos com os tempos verbais e vocabulário ensinados para a prática oral em pares, na sala de aula.

c) as pesquisas que embasam as didáticas de cada conteúdo: as pesquisas que embasam as didáticas de cada conteúdo são as oferecidas pela Lingüística Aplicada ao ensino de língua inglesa, principalmente a abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira-inglês no Brasil, como proposta por Almeida Filho e orientadas pelos PCNs – língua estrangeira.

6. Cronograma

18/02 aulas 1 e 2	01/04 aulas 19 e 20	30/04 aulas 37 e 38	27/05 aulas 57 e 58
19/02 aulas 3 e 4	02/04 aulas 21 e 22	06/05 aulas 39 e 40	28/05 aulas 59 e 60
25/02 aulas 5 e 6	08/04 aulas 23 e 24	07/05 aulas 41 e 42	03/06 aulas 61 e 62
26/02 aulas 7 e 8	09/04 aulas 25 e 26	13/05 aulas 43 e 44	04/06 aulas 63 e 64
11/03 aulas 9 e 10	15/04 aulas 27 e 28	14/05 aulas 45 e 46	10/06 aulas 65 e 66
12/03 aulas 11 e 12	16/04 aulas 29 e 30	17/05 aulas 47, 48, 49, 50 atividades integradas de linguagem	11/06 aulas 67 e 68
18/03 aulas 13 e 14	22/04 aulas 31 e 32	20/05 aulas 51 e 52	17/06 aulas 69 e 70
19/03 aulas 15 e 16	23/04 aulas 33 e 34	21/05 aulas 53 e 54	18/06 aulas 71 e 72
25/03 aulas 17 e 18	29/04 aulas 35 e 36	22/05 aulas 55 e 56	

7. Atividades discentes

Para cada tópico ensinado os farão atividades individualmente, em pares e em grupos. Essas atividades serão escritas e orais. Também farão a leitura de textos diversos apropriados a seu nível de conhecimento da língua;

8. Critérios de avaliação

A avaliação será realizada da seguinte forma: atividades em sala de aula (1 ponto); duas avaliações escritas (3 e 4 pontos); uma avaliação oral (2 pontos).

9. Bibliografia básica

SOARS, John & Liz. *New Headway, Pre-Intermediate – Student's Book*. Oxford University Press, Oxford.

MURPHY, Raymond. *English Grammar In Use. A self-study reference and practice book for elementary students*. 2 ed., Cambridge University Press, Cambridge.

10. Bibliografia complementar

BEAUMONT, Digby and GRANGER, Colin. *The Heinemann English Grammar*. Oxford: Heinemann.

LEECH, Geoffrey and SVARTVIK, Jan. *A Communicative Grammar of English*. Longman, 1994.

Longman Dictionary of Contemporary English.

Password Dictionary. Martins Fontes.

ROSENTHAL, M. (ed.). *Photo Dictionary*. Longman, 1987.

SOARS, John & Liz. *New Headway, Pre-Intermediate – Workbook*. Oxford University Press, Oxford.

SWAN, Michael. *Practical English Usage*. 2 ed. Oxford University Press, Oxford, 1995.

STEINBERG, Martha. *Morfologia Inglesa*. SP. Ática, 1985.

TAGNIN, Stella Ortweiler. *Expressões Idiomáticas e Convencionais*. SP, Ática, 1989.

THOMSON, A. J. and MARTINET, A. V. *A Practical English Grammar*. Oxford University Press. Oxford.

APÊNDICE 2 – PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA V

Curso: Letras Português/Inglês

Disciplina: Língua Inglesa V

Professor: (omitimos nome da professora)

Período: 5º **Turma:** A **Carga Horária:** 36h/a

Ano: 2003 (primeiro semestre)

1. Ementa

Integração de atividades comunicativas (registro coloquial e formal) com ampliação de conteúdos gramaticais.

Aspectos culturais dos países de língua inglesa.

Produção de textos (escritos e orais) em inglês em nível pré-intermediário.

2. Objetivos

Esta disciplina tem por objetivo propiciar ao aluno condições de adquirir efetiva competência comunicativa em língua inglesa em nível pré-intermediário, para que por meio de estratégias ensinadas, possa entender a língua em seus aspectos sociolinguísticos e culturais, comunicar-se fluentemente no idioma e, posteriormente, ser capaz de ensinar a seus futuros alunos.

3. Súmula dos conteúdos e dimensionamento das cargas horárias

As críticas ao ensino tradicional: material didático e metodologia e propostas de mudanças no ensino de línguas: abordagem sócio-interativa com enfoque comunicativo.

1. Restaurant

1.1 Reserving a table (aula 1)

1.2 Ordering food and drinks (aula 2)

1.3 Ways of payment (aulas 3 e 4)

2. Arrangements

2.1 Telephoning (aula 5)

2.2 Making appointments (aulas 6 e 7)

2.3 Making long distance phone calls (aula 8)

2.4 Talking to operator (aula 9)

3. Hotel

3.1 Reserving a room (aula 10)

3.2 Asking about vacancies (aulas 11 e 12)

3.3 Checking in and out (aulas 13 e 14)

3.2 Asking about facilities and prices (aulas 15 e 16)

4. Job Interview

4.1 Writing a resume (aula 17)

4.2 Interview skills (aulas 18 e 19)

4.3 Application for a job (aulas 20 e 21)

4.4 Vacations

4.5 Describing places (aulas 22 e 23)

4.6 Describing people (aulas 24 e 25)

4.7 Discussing vacations (aulas 26 e 27)

5. Invitations

- 5.1 Making invitations (aulas 28 e 29)
- 5.2 Accepting and refusing invitations (aulas 30 e 31)
- 6. Complaints
 - 3.3 Complaining about a problem (aulas 32 e 33)
 - 3.4 Agreeing and disagreeing (aulas 34 e 35)
 - 3.5 Making your point (aula 36)

4. Metodologia de ensino

Para a efetuação do trabalho apresentado no conteúdo programático, a metodologia adotada foi a de trabalhar concomitantemente a parte teórico-expositiva e a prático-aplicativa em sala de aula. O aluno receberá a informação e, em grupos/individualmente, trabalhará esta informação no textbook, nos exercícios de estratégias de aquisição de linguagem, no desenvolvimento das quatro habilidades principais e a cultural.

5. Dimensão prática da disciplina

- a) Conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio: tempos verbais presente, passado, futuro dentro de contextos situacionais e aquisição e ampliação do léxico.
- b) Didáticas próprias de cada conteúdo: prática comunicativa do uso da língua contextualizada de acordo com as situações propostas no conteúdo programático, de forma a privilegiar as quatro habilidades lingüísticas: fala através de diálogos e discussões, escrita de cartas e resumos, auditiva no preenchimento de formulário e músicas e leitura de textos.
- c) as pesquisas que embasam as didáticas de cada conteúdo: ao aluno será levado a refletir de que forma poderá ensinar a língua estrangeira dentro das abordagens de ensino oferecidas pela disciplina Lingüística Aplicada embasada pelos PCNs e autores e comentadores da área.

6. Cronograma

21/02 aulas 1 e 2	02/05 aulas 19 e 20
28/02 aulas 3 e 4	09/05 aulas 21 e 22
07/03 aulas 5 e 6	16/05 aulas 23 e 24
14/03 aulas 7 e 8	23/05 aulas 25 e 26
21/03 aulas 9 e 10	17/05 27, 28, 29, 30 atividades integradas de linguagem
28/03 aulas 11 e 12	30/05 aulas 31 e 32
04/04 aulas 13 e 14	06/06 aulas 33 e 34
11/04 aulas 15 e 16	20/06 aulas 35 e 36
25/04 aulas 17 e 18	

7. Atividades discentes

Serão feitas atividades em grupos e individuais de maneira a aperfeiçoar as quatro habilidades lingüísticas.

8. Critérios de avaliação

A avaliação será mediante a uma prova oral, uma apresentação de diálogo, uma carta formal e uma atividades auditiva.

9. Bibliografía básica

SOARS, John & Liz. (2000) *New Headway, Intermediate – Student's Book*. Oxford University Press, Oxford.

_____. (2000) *New Headway, Intermediate – Workbook*. Oxford University Press, Oxford.

10. Bibliografía complementar

MC CARTHY, M. & O'DELL, F. (1999) *English Vocabulary in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MURPHY, R. (1995) *Essential Grammar In Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

_____. (1995) *English Grammar In Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

VINEY, P. & CURTIN, J. (1994) *Survival English: International Communication for Professional People*. Heinemann: Oxford.

APÊNDICE 3 – PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA VIII

Curso: Letras Português/Inglês

Disciplina: Língua Inglesa VIII

Professor: (omitimos nome da professora)

Período: 8º **Turma:** A **Carga Horária:** 36h/a

Ano: 2003 (primeiro semestre)

1. Ementa

Integração de atividades comunicativas (registro coloquial e formal) com ampliação de conteúdos gramaticais.

Aspectos culturais dos países de língua inglesa.

Produção de textos (escritos e orais) em inglês em nível avançado.

2. Objetivos

Esta disciplina tem por objetivo propiciar ao aluno condições de adquirir efetiva competência comunicativa em língua inglesa em nível avançado, para que por meio de estratégias ensinadas, possa entender a língua em seus aspectos sociolinguísticos e culturais, comunicar-se fluentemente no idioma e, posteriormente, ser capaz de ensinar a seus futuros alunos.

3. Súmula dos conteúdos e dimensionamento das cargas horárias

1. Present perfect simple
 - 1.1 Present perfect simple vs. simple past
 - 1.2 Present Perfect passive
2. Conditionals
 - 2.1 First conditional
 - 2.2 Second conditional
 - 2.3 Zero conditional
3. Time clause
4. Modal verbs
 - 4.1 Probability
5. Time expressions
6. Reported Speech
 - 6.1 Indirect questions
7. Question tag

4. Metodologia de ensino

Para a efetuação do trabalho apresentado no conteúdo programático, a metodologia adotada foi a de trabalhar concomitantemente a parte teórico-expositiva e a prático-aplicativa em sala de aula. O aluno receberá a informação e, em grupos/individualmente, trabalhará esta informação no textbook, nos exercícios de estratégias de aquisição de linguagem, no laboratório, no desenvolvimento das quatro habilidades principais e a cultural.

5. Dimensão prática da disciplina

a) Conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio: uso dos tempos verbais modais no passado, presente e futuro dentro de contextos situacionais e aquisição e ampliação de léxico.

b) Didáticas próprias de cada conteúdo: prática comunicativa do uso da língua contextualizada de acordo com as situações propostas no conteúdo programático, de forma a privilegiar as quatro habilidades lingüísticas: fala, escrita, audição e leitura.

c) as pesquisas que embasam as didáticas de cada conteúdo: ao aluno será levado a refletir de que forma poderá ensinar a língua estrangeira dentro das abordagens de ensino oferecidas pela disciplina Lingüística Aplicada.

6. Cronograma

17/02 aulas 1 e 2	05/05 aulas 19 e 20
24/02 aulas 3 e 4	12/05 aulas 21 e 22
10/03 aulas 5 e 6	17/05 aulas 23, 24, 25 e 26 aulas integradas de linguagem
17/03 aulas 7 e 8	19/05 aulas 27 e 28
24/03 aulas 9 e 10	26/05 aulas 29 e 30
31/03 aulas 11 e 12	02/06 aulas 31 e 32
07/04 aulas 13 e 14	09/06 aulas 33 e 34
14/04 aulas 15 e 16	16/06 aulas 35 e 36
28/04 aulas 17 e 18	

7. Atividades discentes

Serão feitas atividades em grupos e individuais de maneira a aperfeiçoar as quatro habilidades lingüísticas.

8. Critérios de avaliação

A avaliação contará com uma prova individual e uma prova em dupla, um questionário sobre um texto em dupla e duas redações.

9. Bibliografia básica

SOARS, John & Liz. (2000) *New Headway, Intermediate – Student's Book*. Oxford University Press, Oxford.

_____. (2000) *New Headway, Intermediate – Workbook*. Oxford University Press, Oxford.

10. Bibliografia complementar

MC CARTHY, M. & O'DELL, F. (1999) *English Vocabulary in Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MURPHY, R. (1995) *Essential Grammar In Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

_____. (1995) *English Grammar In Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

APÊNDICE 4 - PROGRAMA DA DISCIPLINA LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA II

Curso: Letras Português/Inglês

Disciplina: Língua Inglesa VIII

Professor: (omitimos nome da professora)

Período: 8º **Turma:** A **Carga Horária:** 36h/a

Ano: 2003 (primeiro semestre)

1. Ementa

Discussão crítica das atuais propostas curriculares para língua estrangeira (Secretaria de Educação, M.E.C.). Articulação de uma concepção integrada e coerente dos eixos estruturados do ensino de Língua Inglesa: leitura, produção escrita, compreensão e gramática.

2. Objetivos

Esta disciplina tem por objetivo propiciar ao aluno visões sobre a área de pesquisa em Lingüística Aplicada e apresentar e discutir diferentes abordagens para o ensino de Língua Estrangeira frente às propostas contidas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ministério da Educação.

3. Súmula dos conteúdos e dimensionamento das cargas horárias

1. O conceito de avaliação (aulas 1, 2, 3 e 4)
 - 1.1 As diferentes concepções de avaliação (aulas 5, 6, 7 e 8)
 - 1.2 Os métodos de avaliação utilizados em sala de aula (aulas 9, 10, 11 e 12)
2. Análise de material didático (aulas 13 e 14)
 - 2.1 Livros do Ensino Fundamental (aulas 15 e 16)
 - 2.2 Livros do Ensino Médio (aulas 17 e 18)
3. Os papéis do professor no ensino de língua estrangeira (aulas 17, 18, 19 e 20)
 - 3.1 O imaginário em torno do papel do professor (aulas 21 e 22)
 - 3.2 A realidade do professor na sala de língua estrangeira (aulas 23 e 24)
4. O conceito de erro (aulas 25 e 26)
 - 4.1 Desmitificando o erro (aulas 27, 28, 29 e 30)
 - 4.2 Interferência e erro (aulas 31, 32, 33 e 34)
 - 4.3 Erro, interferência e lapso de língua (aulas 35, 36, 37 e 38)

4. Metodologia de ensino

As aulas contarão com discussão de textos acadêmicos visando o conteúdo programático, com a finalidade de promover a reflexão dos alunos para atuarem no papel de professores nos ensinos fundamental e médio.

5. Dimensão prática da disciplina

Os conteúdos de Lingüística Aplicada não serão transpostos para os ensinos fundamental e médio, embora os mesmos sejam fundamentais para a formação do professor.

6. Cronograma

18/02 aulas 1 e 2	29/04 aulas 19 e 20
25/02 aulas 3 e 4	06/05 aulas 21 e 22

11/03 aulas 5 e 6	13/05 aulas 23 e 24
18/03 aulas 7 e 8	17/05 aulas 25, 26, 27, 28 atividades integradas de linguagem
25/03 aulas 9 e 10	20/05 aulas 29 e 30
01/04 aulas 11 e 12	27/05 aulas 31 e 32
08/04 aulas 13 e 14	03/06 aulas 33 e 34
15/04 aulas 15 e 16	10/06 aulas 35 e 36
22/04 aulas 17 e 18	17/06 aulas 37 e 38

7. Atividades discentes

Haverá discussões em grupo e apresentação de resenhas individuais sobre os textos discutidos, além da apresentação de seminários sobre os temas do conteúdo programático.

8. Critérios de avaliação

A avaliação incidirá sobre a apresentação de três resenhas individuais, apresentação de (1) um seminário por grupo e uma prova com questões subjetivas.

9. Bibliografia básica

WIDDOWSON, H.G. (1991) O Ensino de Línguas para a Comunicação. Campinas: Pontes Editores.

10. Bibliografia complementar

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) (1999) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas:SP, Pontes.

AZEVEDO, A.M.T. (2001) A Estrutura da Língua no Discurso e Alguns Aspectos da Interlíngua de Aprendizes de Língua Inglesa como L2. In: *Linguagem e Ensino*, vl.4, n.2, ps. 11-34. Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

BAGHIN, D. (2000) Em Inglês ou em Português?. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, n.6, Campinas:Pontes.

CARVALHO, G. e AVELAR, T. (2001) O Erro e o Diálogo: Levantamento de Questões em Aquisição da Linguagem. In: *Letras de Hoje*, v.36, n.3, ps.617-624, Porto Alegre:EDIPUCRS.

CORACINI, M.J.R.F. (2000) Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.36, ps.147-158, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

_____. (1994) O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.24, ps. 65-78, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

CRISTÓVÃO, V.L.L. (1999) Dos PCNs-LE à Sala de Aula: uma Experiência de Transposição Didática. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.34, ps. 39-51, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

ECKERT-HOFF, B.M. (2002) A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.40 ps. 29-38, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

- FREITAS, M.A.; BELICANTA, C.I. & CORRÊA, H.C.M. de O. (2002) Professores de Língua Inglesa em formação: Mudando Crenças e Atitudes. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.39, ps.47-67, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.
- FIGUEIRA, R.A. (1995) Erro e Enigma na Aquisição da Linguagem. In: *Letras de Hoje*, v.30, n.4, ps. 145-162, Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KRASHEN, S.D. (1983) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- LIER-DE-VITTO, M.F. e FONSECA, S.C. (1997) “Reformulação” ou “Ressignificação”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 33, ps. 51-60, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.
- OLIVEIRA, E. “Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira” – Professores de Inglês em Curso. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.39, ps. 69-79, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.
- PAPA, S.M. de B.I. (1997) Realidades da Sala de Aula: O uso da Língua Materna e da Língua Estrangeira em duas Turmas de Inglês da 8^a. série. Dissertação de Mestrado, Educação, UFMT.
- RODRIGUES, C. (1999) Estratégias de Comunicação em uma Língua Estrangeira. A Perspectiva da Sala de Aula. In: *Linguagem e Ensino*, vl.2, n.1, ps. 11-35.
- SANTOS, S.C.K. (1999) A Construção do Conhecimento na Prática de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. In: *Linguagem e Ensino*, vl.2, n.2, ps. 11-27.
- SCARAMUCCI, M. (1999) Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, ps. 7-29, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.
- SCARPA, E.M. (1995) Sobre o Sujeito Fluente. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.29, ps. 164.164, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.
- VIVACQUA, M.V.G. (2002) My clean is dirty: erro ou lapso? Dissertação de Mestrado, Campinas:SP, UNICAMP/IEL.

APÊNDICE 5 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

Habilitação: Língua Portuguesa/Língua Inglesa e respectivas literaturas

1º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA I	4	72
LÍNGUA INGLESA I	4	72
LINGÜÍSTICA I	4	72
TEORIA DA LITERATURA I	4	72
LITERATURA PORTUGUESA I	2	36
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	2	36
TOTAL	20	360

2º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA II	4	72
LÍNGUA INGLESA II	4	72
LINGÜÍSTICA II	4	72
TEORIA DA LITERATURA II	4	72
LITERATURA PORTUGUESA II	2	36
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	2	36
TOTAL	20	360

3º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA III	4	72
LÍNGUA INGLESA III	4	72
LINGÜÍSTICA III	2	36
LITERATURA PORTUGUESA III	2	36
LITERATURA BRASILEIRA I	4	72
DIDÁTICA I	2	36
METODOLOGIA CIENTÍFICA I	2	36
TOTAL	20	360

4º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA IV	4	72
LÍNGUA INGLESA IV	4	72
LINGÜÍSTICA IV	2	36
LITERATURA PORTUGUESA IV	2	36
LITERATURA BRASILEIRA II	4	72
DIDÁTICA II	2	36
METODOLOGIA CIENTÍFICA II	2	36
TOTAL	20	360

5º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA V	4	72
LÍNGUA INGLESA V	4	72
LÍNGUA LATINA I	2	36
LITERATURA BRASILEIRA III	4	72
LITERATURA INGLESA I	4	72
ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO I	2	36
SUBTOTAL	20	360
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LÍNGUA PORTUGUESA/LIT. DE LÍNGUA PORTUGUESA		30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO;LÍNGUA INGLESA/LIT. DE		30

LÍNGUA INGLESA		
TOTAL		420

6º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA VI	4	72
LÍNGUA INGLESA VI	4	72
LÍNGUA LATINA II	2	36
LITERATURA BRASILEIRA IV	4	72
LITERATURA INGLESA II	4	72
ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO II	2	36
SUBTOTAL	20	360
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LÍNGUA PORTUGUESA/LIT. DE LÍNGUA PORTUGUESA		30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO;LÍNGUA INGLESA/LIT. DE LÍNGUA INGLESA		30
TOTAL		420

7º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA VII	4	72
LÍNGUA INGLESA VII	4	72
LITERATURA NORTE AMERICANA I	4	72
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS I	2	36
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE INGLÊS I	2	36
OPTATIVA I	2	36
SUBTOTAL	18	324
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LÍNGUA PORTUGUESA/LIT. DE LÍNGUA PORTUGUESA		40
ESTÁGIO SUPERVISIONADO;LÍNGUA INGLESA/LIT. DE LÍNGUA INGLESA		40
TOTAL		404

8º Período	Horas/Semanal	Carga Horária
LÍNGUA PORTUGUESA VIII	4	72
LÍNGUA INGLESA VIII	4	72
LITERATURA NORTE AMERICANA II	4	72
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS II	2	36
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE INGLÊS II	2	36
OPTATIVA II	2	36
SUBTOTAL	18	324
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LÍNGUA PORTUGUESA/LIT. DE LÍNGUA PORTUGUESA		50
ESTÁGIO SUPERVISIONADO;LÍNGUA INGLESA/LIT. DE LÍNGUA INGLESA		50
TOTAL		424

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Disciplinas	2808
Estágio Supervisionado	300
Total Geral	3108

APÊNDICE 6 – CÓPIAS DE PROVAS E EXERCÍCIOS AVALIATIVOS

Avaliação Língua Inglesa VIII

Nome: _____ RA: _____

1-) Complete the conversation using the appropriate modal: (0,30 each- 1,5)

a-) “What is John doing?”

“He has a test tomorrow so he _____”. (study)

b-) “The President has been away for over two weeks. When is he going to return to Washington?”

“We can’t really be sure. He _____ (stay) a couple more days.”

c-) “Did you see Harriet last week?”

“No, I didn’t, but I know that she had an operation and now she _____ (leave/negative) home because the doctor told her she _____ (stay) in bed for two weeks.

d-) You _____ (see) that new film performed by Nicole Kidman. It’s fantastic!

e-) Pam was very upset when you told her she was fat. You _____ (say/negative) that.

2-) O que você diria nas seguintes situações. Faça uso dos modal verbs. (0,25 each – 1,0)

a-) Um amigo diz: “I’m exhausted”.

b-) Você está em aula e gostaria de sair para tomar água.

c-) Você não sabe o que fazer no final de semana. O que você sugere ao seu amigo?

d-) Uma amiga está fumando em um posto de gasolina. O que você diz a ela?

3-) Use suas próprias palavras para completar as frases; bem como os pronomes relativos, quando necessário: (0,20 each – 1,0)

a-) A good friend is someone....

b-) What happened to the pictures...?

c-) Do you know the girl whose...

d-) I can’t remember the name of the hotel...

e-) I know a person...

4-) Fill in the gaps with the correct relative pronoun WHO, WHICH, WHERE, WHOSE, WHOM, WHEN, THAT, WHY: (0,3 each – 1.5)

- a-) We are proud of our son, James, _____ is a doctor.
- b-) His fiancée, _____ parents live in Paris, is organizing the wedding.
- c) The church _____ they are getting married is small.
- d) We don't know _____ they want such a small wedding.
- e) The car _____ they have at the moment.

Avaliação Língua Inglesa V

Nome: _____ RA: _____ Data: _____

1- Put the verb in brackets in the correct tense. The sentences used are Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous and Past Perfect. (3,0 – 0,15 each)

Mrs. Elliot _____ (drive) along a small country road when she _____ (see) a man at the side of the road. He _____ (wave) and pointing at his car. Mrs. Elliot _____ (stop) and _____ (ask) the man if was all right.

“Ma car’s broken down down”, said the man.

“Where do you want to _____?” asked Mrs. Elliot.

“London”, replied the man.

“Well, I _____ (go) to London, but I will give you a lift to the station, if you like”.

On the way to the station they _____ (chat).

“_____ you _____ (work in London?” asked Mrs. Elliot.

“No, I don’t. I car’s (run) my own business in Oxford. But today I _____ (have) lunch with a friend in London – we always _____ (have) lunch together on Fridays.”

When they _____ (arrive) at the station, a train _____ (stand) at the platform.

“That’s your train”, said Mrs. Elliot. After the man _____ (get out) of the car, Mrs.

Elliot (drive away). A few minutes later she realized that she _____ (make a mistake):

it _____ (be) the wrong train. She _____ (go) back to the station, but

the train _____ (be) there: it _____ already _____

(leave).

2- Complete the sentence with the correct form of the auxiliary verbs: do, be and have in the positive and negative. (1,0 – 0,20 each)

a) That’s Peter over there. He _____ wearing a blue jacket.

b) Who _____ play soccer with las weekend?

c) When I arrived at the party, They _____ having dinner.

d) She’s not allowed to drive. She _____ passed the driving test yet.

e) “_____ you ever been to Sapin?” “Yes, I went there in 1992.

3- Find the mistakes and correct the sentences below: (2,0 – 0,4 each)

a) Where are you born?

b) On weekend’s they’re usually getting up at six o’clock.

Avaliação Língua Inglesa V (Continuação)

c) During I was on holiday I read five novels.

d) We didn't allowed to wear mini skirts at school.

e) "Where's Jean?" "She does the washing up in the kitchen."

4- Put the words in the correct order. (1,5 – 0,3 each)

a) watching/ while/ TV/ I/ rang/ was/ phone/ the

b) do/ what/ you/ get/ have/ time/ up/ to?

c) phone/ had/ couldn't/ she/ lost/ him/ number/ she/ his/ because.

d) to/ our/ with/ friends/ us/ invited/ stay/ them

e) in/ we/ school/ aren't/ smoke/ to/ allowed

5- Write a brief paragraph about your composition, that is why you were touched by the subject you'd chosen. (0,5). Minimum 3 lines.

6- Using the information in the chart, write an appropriate question. (2,0 – 0,4 each)

	Pierre	Donna and Mike
Nationality	French	Canadian
Occupation	Teacher	Students
City	Paris	Toronto
Holiday last year	2 weeks in Germany	A month in the USA
Next holiday	3 weeks in Italy	2 weeks in Greece, visiting ancient ruins

Exercício Avaliativo Língua Inglesa V

Look at the letter from Caludia, who's a student in England, to her friend, Julie. There are 32 gaps. After some gaps there is a verb in brackets. Put the verb in the correct tense.

I have never seen such a beautiful cathedral! I (22) _____ built between 1220 and 1470. In 1984 it (23) _____ struck by lightning during a storm, and there was a terrible fire. But they've rebuilt it since then.

While I (24) _____ (back) to the station, I (25) _____ (meet) Frank. Do you remember him? I haven't heard from him (26) _____ over a year. When we last (27) _____ (see) him, he (28) _____ (work) in a bank. Now he (29) _____ (learn) English here at the same school as me! What a coincidence! Last night we went to (30) _____ cinema together and saw a horror film. Frank was terrified, but I (31) _____ enjoyed it!

That's about all the news for now. Write soon and tell me about your holiday in Portugal. What was Lisbon (32) _____?

Love

Claudia

Dear Julie,

I (1) _____ (arrive) in England three days (2) _____. I (3) _____ (stay) with a family in a village near York. They're really nice. Mr. Jones (4) _____ (work) in York. Mrs. Jones has just had a baby, so she (5) _____ (not work) at the moment. I (6) _____ (not ask) her what she does yet, but I (7) _____ (think) she's (8) _____ secretary.

I (9) _____ (have) a good time here, (10) _____ everything is very expensive. Yesterday I (11) _____ (take) the train (12) _____ York to do some sightseeing. Something really embarrassing happened (13) _____ I was there. After I (14) _____ (visit) the Viking museum, I (15) _____ (decide) to do some shopping. Earlier in the day, I (16) _____ (see) a beautiful sweater in a department store, so I (17) _____ (go) back (18) _____ (buy) it. The shop assistant (19) _____ (put) it into a bag when I realized that I (20) _____ (forget) my purse with my credit cards! So, unfortunately, I couldn't buy (21) _____ after all.

Anyway, after that I went to York Minster.

Questions

Read the interview with Gary Kasparov (G), the famous chess player. Write the interviewer's (I) questions.

Example

I How long have you been playing chess?

G I've been playing chess since I was 3 or 4.

I Where _____?

G I was born in Azerbaijan in the former Soviet Union.

I When _____?

G I became an international Grand Master in 1980, when I was 17.

Exercício Avaliativo Língua Inglesa V (continuação)

I How long _____?

G I've been the world chess champion since 1984.

I How often _____?

G I play chess every day – sometimes against a computer!

I What _____?

G I'm preparing for a match against Anatoly Karpov.

Auxiliary Verbs

Complete the sentences using the correct auxiliary verb. Some are affirmative, some are negative.

Example

What time did you get up this morning?

1 What _____ you doing when the phone rang?

2 _____ you ever read any Agatha Christie?

2 I'm sorry. I can't drive you to the station because my car _____ being serviced.

3 How long _____ she been learning English?

4 In France they say 'Bon appétit'. But in Britain people _____ usually say anything before they start their meal.

5 _____ you go to work yesterday?

6 'Where _____ BMW cars made? 'In Germany'.

7 I _____ watch the film last night. Was it good?

Now use your own ideas to complete these sentences.

1. I fell asleep during _____.

2. The lights suddenly went out while _____.

3. I hurt my arm while _____.

4. The students looked bored during _____.

5. Can you wait here while _____.

6. It rained a lot during _____.

7. I fell off my chair during _____.

8. It started to rain while _____.

9. She burnt herself while _____.

AVALIAÇÃO BIMESTRAL
3º PERÍODO – 2003

1 – Put the verbs in the brackets in the correct tense: (1,0)

- a) Emma _____ (spend) every school holiday in Scotland.
b) While I _____ (study) she prepared dinner.
c) Why are you under the table? _____ you _____ (look) for something?
d) _____ (study) is good for your career.
e) I am thinking of _____ (to go) to Scotland next year.
f) In my country we _____ (not have) classes on Saturdays.
g) My wife _____ (not love) soccer, but I _____ (love) it.
h) I _____ (to buy) a new pair of shoes yesterday. _____ you _____ (like) them?
i) He _____ (to talk) on the phone when I arrived home.
j) Where's Maria? She _____ (to have) a shower.

2 – Write a short text about what you did yesterday. (1,0)

3 – Yesterday you went to a party. Tell your friend Maria (dialogue) what you saw WHEN you arrived there: (0,5)

- Annie and Pete/dance
- Sarah and Bill/sit/on the sofa
- Max/drink/champagne
- James/tell/a joke

4 – Answer the questions below: (0,5)

- a) Would you like to know a foreign country? Why?
b) What do you know about the USA?/England?
c) When were you born?
d) How many brothers and sisters do you have?
e) Did you study English before college?