

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Roberta Franco Netto de Borba Rocha

AVALIAÇÃO PROCESSUAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
ESTUDO DA PRÁTICA AVALIATIVA EM UMA ESCOLA DE INGLÊS

Porto Alegre
2010

Roberta Franco Netto de Borba Rocha

AVALIAÇÃO PROCESSUAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
ESTUDO DA PRÁTICA AVALIATIVA EM UMA ESCOLA DE INGLÊS

Monografia apresentada para conclusão do curso Licenciatura em Letras no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profª Drª Margarete Schlatter

Porto Alegre
2010

AGRADECIMENTOS

A todos que fizeram a realização deste trabalho possível:

À profa. Dra. Margarete Schlatter, minha orientadora, exemplo de profissional da educação;

À direção e coordenação da escola estudada, que autorizaram a realização dessa pesquisa, pela abertura e disposição;

À professora “Joana” e aos alunos da turma que observei, que prontamente aceitaram participar da pesquisa.

Sem vocês este trabalho de conclusão não existiria. Obrigada por tudo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o que é feito com os instrumentos formais de avaliação usados na prática de uma professora em uma escola de inglês cuja proposta avaliativa é contínua, de modo a investigar se e como a avaliação é utilizada como diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto escolar. Para isso, foram observadas aulas ministradas por essa professora em uma turma de adolescentes. Tal observação teve como foco as situações em que os alunos eram avaliados formalmente. Foram registrados, em diário de campo, como eram desenvolvidas as atividades, as ações da professora e as reações dos alunos. Além disso, foram examinadas as tarefas de avaliação, os testes e os boletins de cada aluno. Os resultados da análise revelam que a professora faz uso de muitos instrumentos de avaliação, como é de se esperar quando se tem uma avaliação contínua, e seus resultados são usados como diagnóstico para decidir se o aluno precisa de aulas de reforço e outras oportunidades de prática. No entanto, os resultados das avaliações não são sempre devolvidos e são pouco discutidos com os alunos. As tarefas avaliativas elaboradas são válidas pois propiciam o uso da língua em situações que simulam situações reais, conforme a proposta pedagógica da escola, e refletem o que foi feito em sala de aula. Contudo, a adequação dos critérios de avaliação para cada tarefa é raramente explicitada. Sugere-se que, para que os instrumentos formais de avaliação da escola possam aperfeiçoar sua função diagnóstica, os descritores sejam melhor esclarecidos para professor e aluno, e que os resultados sejam devolvidos e discutidos, para que o educando possa ter um maior entendimento do processo de aprendizagem pelo qual está passando.

Palavras-chave: Avaliação contínua. Instrumentos de avaliação. Diagnóstico. Língua adicional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios avaliados em cada habilidade	15
Quadro 2: Aulas observadas	22
Quadro 3: Instrumentos para geração de dados	23
Quadro 4: Instrumentos de avaliação aplicados durante as aulas observadas	25

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	9
2.1 Avaliação diagnóstica	10
2.2 Produto versus processo	11
2.3 Características de uma boa avaliação	12
2.4 A proposta de avaliação da escola	15
3 METODOLOGIA	19
3.1 Objetivo	19
3.2 O contexto da pesquisa	19
3.3 Participantes	21
3.4 Geração de dados	21
3.5 Análise dos dados	23
4 Avaliação com vistas à aprendizagem: o que acontece na prática de sala de aula?.....	25
4.1 Muitos instrumentos de avaliação mas pouco feedback para os alunos	25
4.2 Raras explicações sobre como os critérios de avaliação são adequados a cada tarefa.....	27
4.3 Diagnosticar com vistas à tomada de decisão e à ação futura, mas com pouco diálogo	29
4.4 O teste de meio de semestre produz efeito retroativo na prática de ensino	30
4.5 Tarefas avaliativas propiciam situações que simulam situações reais	31
5 CONCLUSÃO	33
6 REFERÊNCIAS	36
ANEXOS	40

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos leciono em uma escola de inglês particular onde os alunos são avaliados constantemente ao longo do semestre quanto ao que estão aprendendo em relação à leitura, escrita, compreensão e produção oral. Durante esses anos, avalei meus alunos seguindo a proposta da escola, mas sem refletir muito a respeito de tal prática. Após discussões no meio acadêmico, conversas com colegas de trabalho e leituras a respeito de avaliação, no entanto, comecei a questionar-me sobre o que é feito com os resultados obtidos através dos instrumentos formais de avaliação na escola, conhecida por sua proposta metodológica de avaliação contínua. Tais instrumentos estão sendo usados somente para reunir uma pontuação para a decisão sobre o conceito do aluno? Estamos aproveitando as oportunidades que essa avaliação nos traz de modo a propiciar aos alunos e professores uma reflexão sobre os mais variados aspectos presentes em uma sala de aula, como o conteúdo apresentado pelo professor, o engajamento e a participação dos alunos, e a metodologia de ensino? Estamos usando esses instrumentos para tomar decisões a respeito do trabalho a ser desenvolvido no futuro para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente?

A partir dessas reflexões, me propus a descrever e analisar as práticas de avaliação de uma professora da escola, respondendo as perguntas iniciais apresentadas aqui, exemplificando como é feita a avaliação nesse ambiente escolar. Busco assim levantar questionamentos para um possível aperfeiçoamento dessa prática e uma reflexão que possa resultar em um melhor aproveitamento dos instrumentos de avaliação por parte do educador e do educando no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais¹.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, discuto o que é uma avaliação diagnóstica e contínua, estabeleço características de uma boa avaliação, e explico a proposta de avaliação da escola. A seguir, descrevo a metodologia usada nesta pesquisa, quem são os participantes, e como procedi para gerar e analisar os dados. No capítulo seguinte, discuto os dados referentes ao uso dos instrumentos de avaliação pela professora, ao feedback dado (ou não) aos

¹A escolha do termo *língua adicional* foi feita em detrimento de *língua estrangeira*, por compreendermos que hoje o inglês é ferramenta essencial de comunicação transnacional e, portanto, recurso necessário para a formação do cidadão contemporâneo (RGS, 2009, p. 127-128).

alunos, e a tomadas de decisão observadas em relação ao resultado das avaliações, refletindo assim sobre o sistema de avaliação proposto pela escola. Por último, discuto as implicações dos resultados do trabalho, levantando sugestões para que tal prática de avaliação possa ser aperfeiçoada com vistas a promover o desenvolvimento do aluno.

2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo discuto o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, focalizando as noções de avaliação diagnóstica e de avaliação processual ou contínua, por serem essas as orientações da escola estudada, e discuto o que devemos levar em conta para fazer uma boa avaliação. A seguir, apresento a metodologia de avaliação que a escola propõe.

Recentemente, diversos estudos foram produzidos a respeito de avaliação. Vários estudos recentes sobre avaliação focalizam avaliação de proficiência, trazendo análise de testes como exames de Vestibular (Schiedeck, 2001 analisa a prova de inglês do vestibular UFRGS em relação ao grau de proficiência exigido dos candidatos; e Ettrich, 2006 pesquisa sobre as provas do vestibular da FFFCMPA), ou exames de proficiência de línguas adicionais (Schoffen, 2009; Gomes, 2009; Fortes, 2009; Ye Li, 2009 e Carilo, 2009 analisam a avaliação no exame de proficiência de português como língua adicional, o Celpe-Bras; Amaral, 2006, estuda a parte oral do exame First Certificate in English, de Cambridge; Galli, 2004 estuda o exame de proficiência em leitura em francês em universidades do Rio Grande do Sul). Já Santos (2004) investiga testes de nivelamento de alunos de português como língua adicional do Projeto de Português para Estrangeiros na UFRGS, e Baltezan (2008) analisa os testes de nivelamento desenvolvidos para as disciplinas de Língua Inglesa do Instituto de Letras da UFRGS. Esses estudos focalizam a análise de instrumentos e grades de avaliação buscando compreender a visão de linguagem e de proficiência que subjaz aos exames analisados e propõem uma reflexão sobre sua validade de construto².

Outros pesquisadores voltam seu foco para a prática de avaliação em sala de aula, tanto de língua adicional como de Língua Portuguesa, e descrevem a visão dos professores em relação a sua prática avaliativa ou os critérios usados para avaliar os alunos (Ourique, 2003; Lucena; Oliveira, 2006; Kraemer, 2008), ou apresentam propostas de avaliação de desempenho de habilidades específicas, como a produção escrita (Loukili, 2005; Heck, 2007). No entanto, ainda não existem muitos

² A validade de construto é atingida quando uma avaliação de fato avalia o que pretende avaliar, baseado na teoria, hipótese ou modelo que define o objeto a ser avaliado. (Bachman, 1988 apud Schlatter et al., 2005)

estudos a respeito do uso de instrumentos em uma avaliação contínua ou processual³.

Neste trabalho, ao analisar a prática avaliativa de uma professora em uma escola que tem como proposta a avaliação contínua, pretendo contribuir com os estudos sobre o assunto, investigando que ações a professora realiza em relação aos instrumentos de avaliação usados na aula, e discutindo a possibilidade de alternativas para que tal prática tenha efetivamente função diagnóstica.

2.1 Avaliação diagnóstica

Historicamente, tem-se constatado que a prática de avaliação no ambiente escolar muito foi e ainda é utilizada como meio de punição ou instrumento de poder por parte do professor, que usa testes e provas para disciplinar os alunos. Além disso, a avaliação muitas vezes acaba por ter função classificatória, situação em que o resultado de provas define o aluno, segundo Luckesi (1994), em *inferior, médio* ou *superior*, de acordo com um padrão estipulado previamente.

Educadores como Luckesi e Perrenoud (1999) defendem uma avaliação da aprendizagem escolar com função diagnóstica, ou seja, uma avaliação cujos resultados sirvam para o educador e o educando compreenderem o processo de ensino-aprendizagem pelo qual estão passando tendo em vista tomar decisões que promovam um avanço em tal processo. De acordo com Luckesi (2000), uma avaliação diagnóstica precisa, primeiro, constatar o estado de aprendizagem do educando, sem pré-conceitos e baseado em dados essenciais que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação, coletados por um instrumento adequado, para em seguida qualificá-lo a partir de um determinado critério. Tal critério idealmente precisa estar estabelecido no planejamento de ensino da instituição, sustentado por uma teoria do ensino. Então, uma posição deve ser tomada a respeito de estado de aprendizagem, isto é, dizer se ele é satisfatório ou não-satisfatório. Se o resultado for não-satisfatório, é imprescindível que o educador

³ Esses estudos foram desenvolvidos na UFRGS sob orientação de Margarete Schlatter e de Pedro M. Garcez, e também há vários outros estudos sobre avaliação desenvolvidos no Brasil, na Unicamp, sob orientação de Matilde Scaramucci.

tome decisões sobre o que fazer para que tal estado possa tornar-se satisfatório, de modo que a aprendizagem seja mais bem sucedida, tanto em relação ao desempenho do aluno, quanto ao papel do educador e da instituição de ensino. Como dito nos Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul,

a finalidade de instrumentos de avaliação é estabelecer a extensão do que foi alcançado por alunos, professores, pela disciplina e pela própria escola, no que diz respeito aos objetivos de ensino, para, a partir desse diagnóstico, poder tomar decisões quanto ao (re)direcionamento desses objetivos e das tarefas pedagógicas, sobre os aspectos que devem ser retomados e priorizados e de que maneiras. (RGS, 2009, p. 48)

A função diagnóstica da avaliação está acompanhada de outras funções como a de motivar o crescimento através do reconhecimento do estado de aprendizagem no qual o aluno se encontra; propiciar, para educando e educador, a autocompreensão para que haja desenvolvimento; e aprofundar a aprendizagem, dando oportunidade para o aluno fixar o conteúdo mais adequadamente na memória (Luckesi, 1994).

2.2 Produto versus processo

Existem dois tipos de foco nas práticas pedagógicas, especialmente em relação à avaliação: o foco no produto e o foco no processo (Luckesi, 2005-2006; ver também Raphael, 1997). Uma avaliação com foco no produto analisa o resultado final de um período de aprendizagem. Ela expressa o que o aluno aprendeu; o que ele não aprendeu não é considerado, pois a avaliação ocorre ao término de tal período, e é muito difícil retornar ao processo para que o educando aprenda o que não aprendeu. Como não importa se o estado de aprendizagem no momento da avaliação do produto é satisfatório ou não, e a informação obtida não é usada como base para uma tomada de decisões que vise à mudança de tal estado de aprendizagem, tal avaliação acaba tendo um caráter classificatório.

Já a avaliação com foco no processo analisa os meios utilizados para se chegar a resultados satisfatórios. Feita ao longo do ano letivo, ou do semestre, ela constata tanto o que o aluno aprendeu quanto o que ele não aprendeu até certo momento. Se o resultado é satisfatório, está tudo bem, o educando demonstra estar

aprendendo. Se ele é insatisfatório, entretanto, é necessário agir de modo que este estado seja modificado, dando mais oportunidades para que uma aprendizagem efetiva ocorra. A avaliação com foco no processo, portanto, tem maior função diagnóstica.

Uma avaliação processual ou contínua, como o nome já diz, foca essencialmente no processo de aprendizagem. No entanto, Luckesi (2005-2006) atenta ao fato que, para que a avaliação contínua seja realmente eficiente, o educador deve focar tanto no processo quanto no produto, pois o desempenho dos alunos ao final de um período (ano ou semestre) nada mais é do que o produto da ação do educador e do educando ao longo de tal período. Como o objetivo da educação escolar é (ou deveria ser) a produção de resultados satisfatórios, deve-se investir em um processo de ensino e aprendizagem consistente e efetivo para que se chegue ao produto desejado.

2.3 Características de uma boa avaliação

Para uma avaliação servir para constatar, qualificar e diagnosticar o que o aluno pode fazer ao realizar tarefas, e ainda poder tomar decisões sobre o que fazer para que esse aluno tenha uma aprendizagem satisfatória, segundo Schlatter et al. (2005), é necessário que os instrumentos usados em tal avaliação sejam adequados e bem elaborados. Para isso, é preciso ter em mente as noções de validade e confiabilidade ao se elaborar e aplicar um instrumento de avaliação que seja coerente com o processo de ensino-aprendizagem e com a metodologia de ensino da escola.

Em primeiro lugar, o propósito de uma avaliação deve estar claro para quem a elabora, ou seja, deve ser predeterminado o quê, para quê, por quê e como avaliar. Uma avaliação é válida quando seus instrumentos coletam amostras de conteúdo relevantes para a finalidade da avaliação, e quando eles avaliam realmente o conteúdo que pretendem avaliar. Por exemplo, se quisermos diagnosticar a evolução de um aluno quanto à sua capacidade de produzir um texto escrito dando sua opinião sobre um assunto em língua inglesa, é mais válida, neste caso, uma tarefa avaliativa que proponha a escrita de um texto do que outra que envolva

perguntas sobre aspectos gramaticais. Além disso, um instrumento de avaliação deve efetivamente avaliar a habilidade que pretende avaliar, baseando-se em um construto claro sobre o que está avaliando, isto é, explicando a teoria, hipótese ou modelo que subjaz ao fenômeno empiricamente observável (Schlatter et al., 2005). Isto quer dizer que se entendemos que um uso satisfatório da língua seja, por exemplo, comunicar eficientemente uma idéia, mesmo que haja inadequações estruturais, a avaliação será baseada na competência comunicativa. Outro aspecto da validade de uma avaliação está relacionado com a autenticidade da tarefa proposta, ou seja, o instrumento de avaliação precisa proporcionar uma oportunidade para o aluno usar a habilidade testada em uma situação que corresponda a situações que ele poderia enfrentar na vida usando a mesma habilidade.

Já a confiabilidade é alcançada quando todos os alunos são avaliados em oportunidades iguais, fazendo com que fatores externos ao teste influam o mínimo possível na avaliação. Portanto, um instrumento de avaliação é confiável quando todos na turma tiverem os mesmos recursos para serem usados ao realizar a mesma tarefa (ou tarefas semelhantes), que demande o conhecimento ou habilidade que tenha sido apresentado e praticado em aula. Quanto mais confiável o resultado dessa avaliação, mais válidas são as inferências sobre a habilidade avaliada (Schlatter et al., 2005).

Também é fundamental que todos os envolvidos (professores, alunos, escola, pais) estejam cientes dos objetivos de ensino e dos critérios de avaliação, para que todos possam participar das decisões a serem tomadas a respeito das práticas avaliativas ao longo do semestre ou do ano letivo. Assim,

a avaliação é vista como um “contrato” entre as partes: todos devem poder participar da definição e estar informados sobre aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios que serão utilizados. Assim podemos construir uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno e na aprendizagem. (RGS, 2009, p. 166)

Outro aspecto a ser considerado em um sistema de avaliação é a influência que seus instrumentos poderão exercer previamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, a elaboração de material didático e de plano de aula, e também sobre todos os envolvidos no processo, como educadores, educandos e pais. A esse fenômeno a literatura chama de efeito retroativo (backwash ou washback)

(Hughes, 1989). Para Scaramucci (2004, p. 206), o efeito retroativo possui algumas variáveis, dentre as quais se destacam:

- a especificidade do efeito retroativo, que pode ser geral quando resulta de um exame sem que seu conteúdo e/ou características sejam levados em conta, ou específico, quando é produzido com base no conteúdo e/ou nas características do exame;

- intensidade de seu impacto, que pode ser forte, no caso de determinar as tarefas de sala de aula e afetar todos os envolvidos, ou fraco, quando afeta parte do planejamento da aula e alguns dos participantes;

- extensão do efeito, que pode ser curta, quando a avaliação influencia a aula e seus participantes somente até a sua execução, ou longa, em situações nas quais a avaliação continua influenciando aulas e/ou envolvidos;

- valor do efeito, que pode ser positivo, quando o objetivo da avaliação é alcançado, ou negativo, quando não se atinge o almejado pela avaliação. O efeito retroativo negativo poderá ocorrer quando, por exemplo, o conteúdo de um teste é baseado em pontos gramaticais, o que restringe o uso da língua-alvo e pode limitar a prática de ensino a aspectos linguísticos estruturais de modo a atender os requisitos de tal teste. Já um efeito retroativo positivo ocorre em situações onde os instrumentos de avaliação estimulam uma boa prática de ensino. Uma boa avaliação pode ter efeito retroativo tanto geral ou específico, de impacto forte ou fraco, e de extensão curta ou longa, dependendo de seu propósito. No entanto, seria ideal que ela tivesse efeito retroativo de valor positivo, para que pudesse ser de mais auxílio no processo de ensino-aprendizagem (Scaramucci, 2004).

Por fim, outra etapa importante do processo de ensino-aprendizagem é a devolução da avaliação para o aluno, para que possa haver um diálogo entre educador e educando de modo a não só decidirem quais ações tomar em relação ao que não está satisfatório mas também motivar o aluno apontando o que de fato está satisfatório, “auxiliando o educando a se autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento” (Luckesi, 1994, p. 179).

2.4 A proposta de avaliação da escola

Na escola estudada aqui, entende-se que avaliação é a coleta de informações sobre o que o aluno consegue ou não realizar na língua-alvo, e o que está relacionado com os objetivos das unidades lecionadas. A avaliação deve ser coerente com o ensino e seus resultados devem ser usados para melhorar o desempenho dos alunos e também para aperfeiçoar os métodos de ensino. Na visão da escola⁴, todas as habilidades trabalhadas em aula devem ser avaliadas, além do esforço e dedicação que o aluno demonstra em relação às aulas e às suas responsabilidades, como o tema de casa. Com os alunos não-alfabetizados ou em fase de alfabetização, são trabalhadas em aula a compreensão oral (listening) e a produção oral (speaking). Já os alunos alfabetizados em português trabalham, além da compreensão e produção oral, a leitura (reading) e a produção escrita (writing).

Cada uma dessas habilidades possui critérios a serem avaliados, descritos no quadro a seguir.

Quadro 1: Critérios avaliados em cada habilidade

Habilidade	Critérios avaliados
Compreensão oral (listening)	Contexto (Gist) Idéias principais (Main points) Detalhes (Details)
Leitura (reading)	Contexto (Gist) Idéias principais (Main points) Detalhes (Details)
Produção escrita (writing)	Fluência (Fluency) Ortografia (Spelling) Conteúdo (Message) Gramática (Grammar) Vocabulário (Vocabulary)
Produção oral (speaking)	Fluência (Fluency) Pronúncia (Pronunciation) Conteúdo (Message) Gramática (Grammar) Vocabulário (Vocabulary)

⁴ A visão da escola a respeito de avaliação é sistematicamente apresentada aos professores recém-contratados em um *workshop*, do qual participei em 2008. Existe também um documento que apresenta tal visão e este é disponibilizado para a coordenação pedagógica, que orienta os professores quanto aos critérios e procedimentos a serem seguidos.

Esforço (effort)	Tema de casa (Homework) Participação (Participation) Pontualidade (Punctuality) Assiduidade (Attendance)
------------------	---

Em cada critério avaliado, o aluno pode obter conceito Very Good (VG), Good (G), Fair (F) ou Poor (P)⁵. Os professores da escola recebem diretrizes com descritores gerais para o uso desses conceitos na avaliação de cada um dos critérios (ver anexos 1 a 5). Em cada tarefa de avaliação, o professor deve deixar claro quais pontos serão avaliados em cada critério. Por exemplo, após algumas aulas discutindo sobre a família, há uma avaliação de produção escrita em que os alunos devem descrever sua família. Neste caso, será considerado VG em gramática quem utilizar com sucesso o ‘simple present’ e os pronomes possessivos; e quem usar as palavras que descrevem membros da família com êxito, terá conceito VG em vocabulário. Já quem usar bem a maioria dos termos, mas esquecer de alguns, ou usar um ou dois equivocadamente, pode ter conceito G ou F, dependendo do domínio que mostra ter na produção. Por outro lado, o aluno que não fizer essa descrição, ou se sua descrição for ininteligível, poderá ter sua produção avaliada com P, pois a tarefa não foi respondida com sucesso.

Nessa escola, os professores seguem um plano de aula que inclui todas as tarefas a serem realizadas no semestre. Esse plano é elaborado por professores experientes e discutido previamente em reuniões. As tarefas de avaliação são elaboradas da mesma maneira que todas as tarefas usadas em aula para a prática das habilidades trabalhadas. Todas as tarefas referentes a cada habilidade possuem o mesmo número de perguntas ou problemas a serem solucionados, e sempre há uma contextualização do assunto a ser trabalhado. O que diferencia a tarefa de prática em aula da tarefa de avaliação é que o professor sempre avisa quando uma tarefa será avaliada. Além disso, o aluno resolve a tarefa de prática no próprio livro ou caderno, enquanto a de avaliação é realizada em uma folha de respostas padronizada de acordo com a habilidade avaliada. Cada habilidade possui uma folha de respostas própria, com local para identificação do aluno e de sua turma, espaço para as respostas e uma grade de avaliação para ser preenchida pelo professor

⁵ Os conceitos podem ser traduzidos como Muito Bom, Bom, Razoável e Fraco.

(anexo 6). A produção oral, quando avaliada, deve ser gravada sempre que possível, servindo como registro do processo de aprendizagem do aluno.

Até o meio do semestre, são dadas, no mínimo, duas tarefas avaliativas para “reading”, “listening” e “writing”. Além das tarefas de avaliação, há também dois testes, um no meio do semestre e outro ao final, através do qual os alunos serão avaliados em três habilidades (leitura e produção escrita, e compreensão oral), além de questões específicas de vocabulário e gramática. A produção oral é avaliada em três momentos até o primeiro teste. Na segunda metade do semestre, cada habilidade é avaliada duas vezes, uma com tarefas durante a aula, e outra durante o segundo teste.

O motivo pelo qual a escola ainda usa testes como instrumento de avaliação se baseia na crença da direção e coordenação, apresentada no *workshop* sobre avaliação, de que os testes podem motivar os educandos a revisar o conteúdo gramatical e de vocabulário ensinados previamente, e também de que os alunos têm o hábito de estudar para testes, como na escola regular, e que isso pode auxiliar na sua aprendizagem. Além disso, há o desejo de satisfazer alguns pais que ainda possuem uma visão mais tradicional sobre avaliação, e não compreendem o conceito de avaliação contínua.

De acordo com as orientações da escola, após o primeiro teste, o professor deve refletir sobre o aprendizado de cada aluno, baseando-se nos instrumentos de avaliação, e construir uma espécie de média de desempenho em um boletim (Report Card), onde são registrados os conceitos VG, G, F ou P para cada aspecto de cada uma das habilidades e do esforço do aluno. O mesmo acontece após o segundo teste. No entanto, existe um momento de conversa entre o professor e cada aluno, e outro com o professor e seus pais, a respeito do desempenho do educando até a primeira metade do semestre. Neste momento de feedback, os pontos positivos devem ser exaltados, e o que fazer a respeito dos pontos a serem melhorados precisa ser definido, tanto com o aluno quanto com seus pais ou responsáveis. As sugestões geralmente dadas aos alunos e pais incluem aulas de reforço focadas no ponto a ser melhorado, maior acompanhamento dos pais em relação às tarefas de casa, e tarefas extras para o aluno fazer fora do horário de aula.

A escola visa ensinar a língua inglesa explorando ao máximo as inteligências múltiplas⁶, para que todos os alunos tenham chances iguais de aprendizagem. Os planos de aula não seguem uma só metodologia ou abordagem, mas fazem uso de diferentes propostas de modo a proporcionar diversos tipos de tarefa, tendo em vista que cada aluno aprende de maneira diferente um do outro. No entanto, entre as abordagens usadas, a comunicativa se sobressai por ser a mais explorada em aula: em todas as tarefas, os alunos são incentivados a conversar com os colegas e a professora em inglês; em leitura e compreensão oral, o foco deve ser o que e o quanto o aluno entendeu sobre o que o texto traz; e em produção oral e escrita, é dada maior importância à efetivação da comunicação, em comparação com a forma, gramática ou pronúncia, por exemplo.

A variedade de abordagens e metodologias utilizadas permite que o aluno seja avaliado sob vários aspectos, ou critérios (mencionados no quadro 1), fornecendo mais detalhes sobre o desempenho desse aluno. Tal avaliação possibilita um diagnóstico e um feedback mais conclusivos e uma tomada de decisão mais precisa a respeito de cada critério em cada habilidade.

Apesar dessa proposta de avaliação da escola ser explicitada e discutida nos *workshops* e treinamentos, ainda observo e vivencio algumas dificuldades na aplicação, na correção e no feedback dos instrumentos formais, especialmente das tarefas de avaliação. Como avaliar cada aspecto de cada habilidade? Como explicitar isso aos alunos? Como devo avaliar tal critério? Feedback a todos após cada avaliação é importante? É com o intuito de discutir essas questões que o presente estudo foi realizado. Passo, a seguir, a expor a metodologia de pesquisa.

⁶ A teoria das inteligências múltiplas, proposta pelo psicólogo Howard Gardner (1995), estabelece que a inteligência do ser humano consiste de múltiplas competências (ou inteligências) combinadas, mas relativamente independentes entre si, e cada pessoa possui uma ou duas inteligências dominantes. São elas: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal, e a intrapessoal. O autor propõe que tais inteligências funcionam como ferramentas para a aprendizagem, a criação e a solução de problemas.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivo

O objetivo do presente estudo é verificar o modo como os instrumentos de avaliação são usados em sala de aula por uma professora de uma escola de inglês onde os alunos são avaliados frequentemente ao longo do semestre. Através da reflexão sobre a prática avaliativa feita em tal escola, busca-se um possível aperfeiçoamento dessa prática com vistas a contribuir para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Para que essa reflexão possa ser feita, estabeleci as seguintes perguntas que norteiam este trabalho:

O que é feito com os instrumentos formais de avaliação na escola após sua aplicação?

- a) Eles estão sendo usados para reunir uma pontuação para a decisão sobre o conceito do aluno?
- b) Estão sendo usados como meio de reflexão sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem?
- c) Que decisões estão sendo tomadas a partir do resultado obtido em relação ao trabalho a ser desenvolvido no futuro?
- d) Se tais decisões estão sendo tomadas, com que frequência isso é feito?

3.2 O contexto da pesquisa⁷

A pesquisa foi realizada em uma escola de inglês em Porto Alegre, no bairro Menino Deus. Ela faz parte de um grupo de dezessete escolas, sendo que dez localizam-se na capital, seis no interior do estado e uma em Santa Catarina.

⁷ As informações contidas aqui foram coletadas diretamente com a coordenação e com a direção da escola, em treinamento de professores, reuniões pedagógicas e conversas informais.

Segundo a coordenação, a escola do Menino Deus possui cerca de quatrocentos alunos e um corpo docente de dezesseis professores.

A escola oferece aulas para crianças (a partir dos quatro anos), adolescentes e adultos, nos níveis de conhecimento básico, intermediário, avançado e pós-avançado, além de cursos especiais como preparação para exames de proficiência. Em todos os níveis oferecidos há a utilização de livros didáticos importados, de editoras diferentes, mas baseados na abordagem comunicativa. Seu uso é reavaliado periodicamente, para que respondam às necessidades dos alunos.

As turmas regulares são formadas por até doze alunos, selecionados por nível de proficiência, disponibilidade de horários, faixa etária ou série, e interesses. A carga horária para esses grupos são de duas horas e meia semanais, divididas ou não em duas aulas de uma hora e quinze, e todos os alunos tem possibilidade de ter aulas de reforço quando há alguma dificuldade a ser superada. Cada nível dura um semestre e tem em média quarenta e três horas no total, e as aulas iniciam no início de março ou agosto, e terminam, respectivamente, na metade de julho ou dezembro. Durante o verão são oferecidos cursos intensivos, com duração de um mês e aulas de segunda a quinta-feira.

A proposta da escola é ensinar inglês de maneira comunicativa e lúdica, explorando situações de vivência diária, como preparar uma receita ou pesquisar na Internet, e materiais autênticos como jogos, canções e filmes em inglês. Por isso, as turmas têm aulas em salas com mobília e equipamentos diferentes, dependendo das atividades do dia. O objetivo, como explicado e debatido frequentemente pela coordenação e pelos professores em *workshops* e treinamentos, é que as aulas contemplem as inteligências múltiplas, para que os alunos possam aprender com estratégias diferentes, e que o processo de ensino-aprendizagem seja leve, natural e divertido. Cada aula divide-se em atividades que focalizam no mínimo duas habilidades diferentes, e podem envolver tanto o livro didático quanto materiais autênticos como filmes, jogos, receitas e canções, selecionados de acordo com o interesse da turma.

3.3 Participantes

Para esta pesquisa foi escolhida uma turma de adolescentes que estão no nível 7, equivalente a um nível intermediário de proficiência do inglês. A turma era formada por doze alunos, com idades entre 13 e 15 anos, e todos eles já haviam sido colegas nos semestres anteriores. As aulas ocorriam nas terças e quintas-feiras à tarde, porém alguns deles não podiam vir à aula em um dos dias devido a outros compromissos. Esses alunos faziam uma aula de reforço de meia hora por semana para poder acompanhar a turma. A professora, a quem chamaremos Joana⁸, tem 26 anos e é estudante de Letras em uma universidade particular. Ela trabalha há dois anos e meio na escola e leciona em turmas de diversos níveis e faixas etárias. Em conversa informal mencionou que tem como objetivos continuar lecionando e trabalhando com idiomas. A escolha desta turma se deu por sugestão da coordenação, já que a professora era experiente. Além disso, os horários eram convenientes e todos na turma concordaram com sua participação.

3.4 Geração de dados

Para responder as perguntas norteadoras deste trabalho, observei doze aulas da turma descrita acima, de setenta e cinco minutos cada aula, entre os meses de agosto e outubro, fazendo anotações escritas que resultaram em um diário de campo. O foco das observações foi toda situação que envolvia todo e qualquer processo de avaliação proposto pela escola e praticado pela professora, descritos na próxima seção. Registrei como este processo era aplicado por ela, quais eram as reações dos alunos antes, durante e depois da avaliação, e como se dava o feedback de tal avaliação durante e após o horário de aula. A professora estava ciente que meu objeto de estudo era avaliação, mas ela não foi informada sobre o foco específico do trabalho para não comprometer a pesquisa. Já os alunos foram informados pela professora, no primeiro dia de observação, que eu estaria fazendo

⁸ Os nomes de todos os participantes foram alterados para preservar suas identidades.

uma pesquisa para a faculdade, e foi perguntado a eles se autorizavam a realização do estudo naquela turma. Todos aceitaram participar e, após esclarecimentos, assinaram, alunos e professora, uma carta de consentimento informado (ver anexos 7 e 8). Uma cópia foi entregue para cada um levar para casa.

Em todas as aulas, procurei sentar afastada dos alunos, mas nem sempre isso era possível, devido à disposição das classes ou mesas. Apesar disso, os alunos pareciam estar à vontade com minha presença: interagiam para desenvolver as tarefas propostas e, às vezes, se dirigiam a mim para fazer perguntas ou comentários. A professora também pareceu à vontade comigo em suas aulas, inclusive em alguns momentos pedia minha opinião ou a confirmação de algum ponto.

O quadro a seguir resume o que foi desenvolvido nas aulas observadas, o número de alunos presentes e as avaliações feitas (ou não) em cada aula.

Quadro 2: Aulas observadas

	Nº de alunos	Conteúdo	Avaliação
Aula 1	11	Culinária: organização textual de receita e vocabulário relacionado	Tarefa avaliativa de produção oral
Aula 2	9	Medicina e enfermidades; Verbo + gerúndio ou infinitivo	Tarefa avaliativa de leitura
Aula 3	9	Crenças populares; Discussão e correção de informação	Não houve.
Aula 4	9	Crenças populares; Produção escrita	Tarefa avaliativa de produção escrita
Aula 5	9	Aula de culinária; Jogo: prática oral e escrita	Não houve.
Aula 6	7	Leitura no livro; Present Perfect Progressive	Não houve.
Aula 7	11	Canção; Jogo: prática oral de Present Perfect	Não houve.
Aula 8	10	Past Perfect; Biografia de escritor	Não houve.
Aula 9	9	Biografia de escritor	Tarefa avaliativa de compreensão oral
Aula 10	6	Revisão de conteúdo: gramática e vocabulário	Não houve.
Aula 11	8	Teste	Teste
Aula 12	11	Leitura no livro; Feedback de meio de semestre	Não houve.

Além das aulas observadas, constituíram dados de pesquisa as tarefas de avaliação, suas folhas de respostas com as grades de avaliação, um teste e os boletins com os conceitos dados até a primeira metade do semestre, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Instrumentos para geração de dados

Tarefas de avaliação	4
Folhas de respostas	27
Testes	12
Boletins	12

Além disso, mantive conversas informais com a professora e a supervisora pedagógica acerca das tarefas e do desempenho dos alunos, especialmente de um menino que mostrava dificuldade de produção na língua-alvo. Essas conversas também eram registradas no meu diário de campo logo após elas ocorrerem.

3.5 Análise dos dados

A escola orienta os professores para desenvolverem diferentes procedimentos de avaliação dos alunos, a saber:

- a) tarefas avaliativas relativas a cada habilidade;
- b) testes usados para avaliar três das quatro habilidades, além de pontos gramaticais e de vocabulário;
- c) anotações feitas na chamada a respeito do engajamento dos alunos, em aula e fora dela, com as tarefas de casa.

Conforme disse anteriormente, para responder as perguntas de pesquisa, localizei, nas observações das aulas, o que era feito antes, durante e depois desses procedimentos.

Para a análise desses dados, busquei excertos do diário de campo que pudessem revelar qual função a professora dá às avaliações, isto é, se usa o resultado dessas avaliações para diagnosticar problemas ou para classificar o aluno; e que pudessem indicar que decisões são tomadas a partir desse resultado e a frequência com que isso ocorre, se ocorre.

Esses dados foram então triangulados com os dados documentais e os registros das conversas com a professora e a supervisora para poder compreender melhor os procedimentos adotados.

4 Avaliação com vistas à aprendizagem: o que acontece na prática de sala de aula?

4.1 Muitos instrumentos de avaliação mas pouco feedback para os alunos

Durante as aulas observadas, foram presenciadas as situações de avaliação relatadas no quadro a seguir.

Quadro 4: Instrumentos de avaliação aplicados durante as aulas observadas

Número de avaliações	5
Tipos de instrumentos	4 tarefas de avaliação (1 para cada habilidade) 1 teste com tarefas de leitura, escrita e compreensão oral.
Explicitação de critérios	Em todas as situações
Explicitação de descritores	Em duas situações: - na tarefa de avaliação de produção escrita; - no teste, na tarefa de produção escrita.
Quem fazia a avaliação	A professora em todos os casos
Feedback na hora ou depois	1 depois do teste; os alunos deram feedback sobre o que acharam de uma das tarefas avaliativas de leitura.

O quadro mostra que houve o uso de instrumentos de avaliação em cinco das 12 aulas observadas. Nessas ocasiões, os alunos eram avaliados em habilidades diferentes. O único instrumento que foi devolvido ao aluno com correções e comentários foi o teste⁹. O feedback escrito nos testes foi feito com marcações de certo ou errado e correções relacionadas a ortografia, vocabulário e gramática. A professora se reuniu com cada aluno durante a aula para conversar a respeito do teste e do boletim.

Com cada aluno, Joana pergunta como eles acham que foram no teste, e eles comentam. A maioria acha que foi bem, ou 'mais ou menos'. Joana comenta exercício por exercício do teste, elogiando quando há acertos, e explicando os erros cometidos. Depois, lista os aspectos presentes no teste

⁹ Eu tive acesso às folhas de respostas das tarefas de avaliação que Joana aplicou durante as aulas observadas. Nelas, a professora fez marcações de certo ou errado e correções relacionadas a ortografia, gramática ou vocabulário, como no teste, e aplicou conceitos VG, G, F e P, que foram anotados nas grades. Essas folhas, no entanto, não foram devolvidas aos alunos até o término da pesquisa.

a serem melhorados. Em seguida, ela mostra o boletim e os conceitos nele escritos. Ela faz algumas perguntas, como o porquê de tantas faltas, e lê comentários que havia escrito no boletim, por exemplo, de que o aluno poderia mostrar verbalmente o conhecimento que a professora sabe que ele possui, mas não usa em sala de aula. (Diário de campo, 26/10/2010)

O ato de falar prioritariamente do teste durante a reunião reforça a ideia tradicional de que testes são as avaliações mais relevantes do período letivo. O teste não deveria ser o único foco no momento de entrega do boletim, pois é só um dos vários instrumentos usados que poderiam propiciar a autocompreensão do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra em relação à aprendizagem, e permitir que ele seja motivado por seus próprios resultados. (Luckesi, 1994, p.178) Além disso, por serem em geral vistos como a avaliação mais importante de todas – e o procedimento observado aqui parece reforçar essa ideia - isto pode supervalorizar esse instrumento, gerando nervosismo por parte do aluno, o que por sua vez pode influenciar negativamente em seu desempenho.

Em relação às tarefas de avaliação feitas ao longo da primeira metade do semestre, até a última aula observada, a professora não havia devolvido as folhas de respostas aos alunos, nem comentado a respeito, nem dado as respostas das questões mais objetivas para que os alunos tirassem suas próprias conclusões sobre como foi seu desempenho. Isto contradiz a prática de avaliação processual que a escola propõe, já que o teste e o boletim caracterizam o fim de um processo e avaliam um produto, classificando o aluno em VERY GOOD, GOOD, FAIR, ou POOR em relação ao foco de aprendizagem dessa etapa do semestre, que já terminou.

Os outros instrumentos de avaliação podem ser mais bem aproveitados, de modo a motivar os alunos que os desempenharam satisfatoriamente e tomar providências em relação aos que tiveram desempenho não-satisfatório, auxiliando todos a entender o processo de ensino-aprendizagem que estão vivenciando. Como Luckesi (2000, p. 8) afirma: “Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado”. O autor sugere que os instrumentos de avaliação devam ser devolvidos pessoalmente aos alunos, e que isso, junto com comentários construtivos, pode ajudá-los a compreender seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (Luckesi, 1994, p.179)

Com o uso de vários instrumentos de avaliação vem à tona o questionamento sobre a necessidade do feedback completo de todas as avaliações ao aluno, com

correções e conversa sobre seu desempenho. Isso é realmente necessário após todos os momentos de avaliação, ou a devolução de algumas avaliações somente com correções escritas ao educando já auxilia no autoconhecimento no processo de aprendizagem? Tal questão não pode ser aprofundada neste trabalho, pois não há dados suficientes para tal. Entretanto, ela é algo que merece ser discutido e pode ser ponto de partida para pesquisas futuras a respeito da prática de avaliação processual.

4.2 Raras explicações sobre como os critérios de avaliação são adequados a cada tarefa.

Em grande parte dos eventos de avaliação, os alunos eram informados sobre a habilidade que estava sendo avaliada e os critérios relacionados a tal habilidade, que são sempre os mesmos por habilidade, conforme informado na tabela 1, na seção 2.4. No entanto, como visto no quadro 4, na maioria das vezes, os descritores da avaliação não foram bem explicitados aos educandos. Como exemplo disso, tem-se uma situação em que os alunos, após pesquisarem e criarem uma receita em grupos, são chamados pela professora para apresentar o que produziram.

Após quinze minutos do início da tarefa de pesquisa dos alunos, a professora avisa que os grupos devem apresentar suas receitas oralmente, e que tal produção oral será avaliada (speaking assessment). Os alunos terminam de organizar seus textos, e começam a apresentá-los. A primeira dupla apresenta sua receita lendo os ingredientes e as instruções alternadamente. Os colegas conversam paralelamente. A dupla termina, e a professora pede que o próximo grupo apresente. Um aluno do trio começa a ler sua receita, e em seguida seu colega interrompe e fala sobre a receita sem ler. A professora diz “muito bem, Diego”. Os alunos do terceiro e do quarto grupo também leem suas receitas. A professora não grava as apresentações. Quando todos concluem a tarefa, está na hora de terminar a aula, e ela os dispensa, se despedindo. (Diário de campo, 24/08/2010)

Quando há avaliação da produção oral, segundo a coordenação pedagógica da escola, se espera que os alunos falem o mais naturalmente possível, simulando situações da vida real. Na situação apresentada, era esperado que os alunos apresentassem suas receitas sem as ler, por exemplo, como se estivessem explicando a maneira de se fazer um prato em uma conversa informal. Neste caso, seria necessário explicar aos alunos ou construir junto com eles as características

de tal situação conversacional, em que não se lê, mas se explica, com suas próprias palavras, as instruções de preparação de um prato, usando elementos da língua como palavras que expressem uma sequência de eventos, e vocabulário específico típico de receitas, como unidades de medidas ou utensílios a serem usados na preparação do prato. Assim, a professora e os alunos estariam explicitando melhor o que é esperado nesta tarefa e como os critérios referentes à habilidade (conteúdo, fluência, pronúncia, gramática e vocabulário) devem se adequar ao que está sendo solicitado.

Se os alunos leem durante essa tarefa, os únicos critérios que podem ser avaliados em relação à produção oral são a fluência de leitura e a pronúncia do que está sendo lido. Os outros critérios só podem ser usados para avaliar a produção escrita feita anteriormente. Isso não foi explicitado aos alunos, cuja maioria leu, comprometendo o resultado dessa avaliação.

Os casos em que houve especificação dos descritores eram de avaliação de produção escrita. Nas duas situações observadas em que os alunos tiveram sua produção escrita avaliada, em uma tarefa avaliativa e no teste, a professora especificou ao menos um aspecto do texto que eles deveriam escrever. A seguir, descrevo uma dessas situações.

No início da aula observada, Joana lembra os alunos da tarefa para casa dada na aula anterior. A professora dirigiu-se aos que haviam feito a leitura, perguntando quais fatos apresentados no texto impressionaram ou surpreenderam mais a eles. Após os comentários de alguns alunos sobre o texto,

Joana avisa que eles terão uma avaliação de produção textual (writing assessment) e entrega as folhas de avaliação. Ela avisa que o texto que os alunos devem produzir deve ser baseado no que foi discutido nesta aula e na aula anterior a respeito de fatos ou mitos populares. Joana explica que, para realizar a tarefa, os alunos devem escolher uma das asserções presentes no livro, discutidas na aula anterior, e escrever um parágrafo tendo como modelo o texto do livro que eles deveriam ter lido em casa. (Diário de campo, 02/09/2010)

Para essa avaliação, a professora estabeleceu um modelo para o texto a ser produzido, o que pode ser considerado como um descritor de tal produção. Aqui, ao menos, os alunos têm uma ideia sobre o assunto, o gênero e talvez a estrutura do texto que escreverão, o que ajuda no entendimento do que é requerido dos alunos no critério "conteúdo". Já os descritores da avaliação de produção escrita presente no teste estão escritos nas instruções da tarefa (anexo 9). Eles são relativos aos

pontos gramaticais que os alunos devem usar no texto (*simple past, past continuous e past perfect*), esclarecendo o critério “gramática” e ao gênero da escrita (*folk tale* ou *children story*), que auxilia na escolha do “conteúdo”. Tais informações tornam a avaliação mais válida, à medida que estabelece a educador e educando alguns aspectos da língua e da escrita que devem ser avaliados. Porém, descritores específicos estabelecendo o que será considerado como VG, G, F ou P não são explicitados, nem os aspectos específicos que serão considerados em cada critério. Estes deveriam também ser esclarecidos, pois todos são aspectos igualmente importantes no diagnóstico do desempenho dos alunos e isso tornaria a avaliação mais coerente e justa.

4.3 Diagnosticar com vistas à tomada de decisão e à ação futura, mas com pouco diálogo.

Foi observado, durante conversas informais com Joana e a supervisora pedagógica, que a professora utilizou as tarefas de avaliação e o desempenho de um aluno nas aulas para diagnosticar o que deveria ser melhorado, com base em um padrão que ela havia estabelecido, e para a tomada de decisão em relação ao que deveria ser feito para que este aluno que não apresentou um desempenho satisfatório atingisse tal padrão. A professora avaliou o desempenho deste aluno que mostrava dificuldades e havia faltado em algumas aulas, e decidiu, juntamente com a supervisora, marcar aulas de reforço para ele ainda antes do teste, como o excerto a seguir mostra:

Após a aula, Joana se dirige a mim, dizendo que está preocupada com o aluno Cláudio, porque acha que ele não está produzindo resultados satisfatórios em aula. Em seguida, ela chama a supervisora pedagógica, fala que o aluno está com dificuldades, principalmente ao estruturar sua fala em inglês, e acha que ele precisa ter aulas de reforço. A supervisora diz que vai ligar para a casa do aluno e marcar as aulas. (Diário de campo, 23/09/2010)

Com relação aos outros alunos, ela aparentemente tomou a decisão de não comentar com eles sobre os resultados de suas tarefas avaliativas, já que, em nenhuma aula observada ela se dirigiu aos alunos com o feedback de tais tarefas (ver quadro 4). Talvez ela tenha considerado seus desempenhos satisfatórios,

apesar de, durante a conversa com cada aluno após o teste, listar aspectos ali avaliados que precisavam ser melhorados, como explicitado na seção seguinte. Tal prática pode ser arriscada, porque assim é possível reforçar a ideia de que o aluno não precisa estudar ou fazer as tarefas de casa. Se a professora não falou nada de sua avaliação, provavelmente está tudo bem e não há necessidade de superação, e isso pode fazer com que o desenvolvimento do aluno estanque em um estágio, ou seja mais lento do que potencialmente poderia ser.

4.4 O teste de meio de semestre produz efeito retroativo na prática de ensino.

Realizar uma ou duas aulas de revisão antes dos testes de meio e fim de semestre é prática comum na escola analisada, e encorajada pela coordenação em reunião de preparação de aulas e em conversas informais. Durante as aulas observadas, a professora reservou uma delas para a revisão de pontos gramaticais e de vocabulário presentes nas questões do teste, como veremos a seguir.

A professora diz aos alunos que hoje eles farão uma revisão de pontos gramaticais e de vocabulário que foram vistos até o momento. Ela avisa os alunos que tudo o que eles revisarem na aula estará presente no teste, que será realizado na semana seguinte. Ela pede para os alunos se organizarem em duplas, e distribui folhas de papel com exercícios de completar lacunas com verbos no tempo gramatical correto. Os alunos realizam a tarefa interagindo o tempo todo com sua dupla. (Diário de campo, 05/10/2010)

O excerto do diário de campo mostra como o teste de meio de semestre orientou a prática de ensino da professora, produzindo um efeito retroativo específico (por levar em conta o conteúdo do teste), de intensidade forte (por afetar o desenvolvimento de duas aulas inteiras e a participação dos envolvidos), de extensão relativamente curta (já que envolve duas¹⁰ das onze aulas anteriores ao teste), mas de valor questionável. Se levarmos em conta a abordagem metodológica da escola, de caráter comunicativo, o valor desse efeito retroativo pode ser considerado negativo, já a proposta de ensino da escola não foca em gramática mas na efetividade de comunicação em situações de uso da língua. No entanto, se levarmos em conta a estrutura e o conteúdo do teste, o efeito retroativo poderia ser

¹⁰ Eu não estava presente em uma dessas duas aulas de revisão para o teste, mas a professora me informou em conversa informal que nesse dia realizou uma outra revisão com os alunos.

considerado positivo, à medida que causa motivação nos participantes para a revisão de conteúdos gramaticais, alcançando o objetivo do teste.

Talvez o que se poderia questionar, por um lado, fosse a proposta do teste de incluir tarefas específicas de gramática e de vocabulário, o que é aparentemente incoerente com a proposta da escola. Entretanto, durante as aulas, a gramática é estudada frequentemente e há prática com tarefas específicas de gramática, apesar dessas tarefas não serem avaliadas continuamente. Nesse caso, o teste é coerente com as aulas, mas não com outras avaliações feitas durante o semestre. Por outro lado, considerando que três de nove tarefas focalizam as habilidades de leitura, escrita e compreensão oral, o fato de essas habilidades não terem sido foco da revisão sugere que a professora considerou os alunos preparados para esta parte do teste, sendo que isso se espelhava na prática de sala de aula. Ou seja, eles praticavam e eram avaliados nas quatro habilidades com frequência e isso não precisava “revisar”, o que mostra coerência entre o teste e a prática avaliativa.

Os resultados das tarefas de gramática e de vocabulário no teste são somados aos conceitos dos critérios de gramática e de vocabulário da tarefa de escrita desse teste, e esses conceitos serão, por sua vez, somados a dois resultados de tarefas avaliativas de escrita anteriores ao teste. Portanto, as tarefas específicas de vocabulário e gramática do teste aparentemente têm menor peso do que as outras tarefas. Paradoxalmente, foram usadas duas aulas para preparar os alunos para essas tarefas. Isto colabora com a crença de que o teste é a avaliação mais importante, e o estudo da gramática e de vocabulário também acaba sendo valorizado.

4.5 Tarefas avaliativas propiciam situações que simulam situações reais.

A proposta avaliativa da escola é bem sucedida no momento em que pretende avaliar com tarefas válidas em relação a sua autenticidade, pois tais tarefas tentam proporcionar ao aluno o uso de uma habilidade da língua em uma situação que se aproxime ao máximo de situações reais. Como exemplo, podemos citar as tarefas de leitura e de compreensão oral, que sempre incluem perguntas sobre a ideia geral do texto, conforme observado a seguir:

Joana pergunta para a turma se eles são bons em leitura. Alguns dizem que sim, outros dizem que são “mais ou menos”. A professora, então, diz que eles terão uma avaliação de leitura (reading assessment), distribui as folhas de avaliação e diz a página do livro onde há o texto a ser lido. Ela escreve no quadro a pergunta “What’s the text about?” e pede para os alunos lerem o texto silenciosamente e responderem à pergunta de maneira sucinta. (Diário de campo, 26/08/2010)

Ao perguntar sobre o que o texto trata, de maneira geral, a professora instiga os alunos a analisar o texto em uma primeira leitura, o que fazemos naturalmente ao nos depararmos com um texto em uma revista, num jornal ou na Internet, para conferirmos o assunto de tal texto e decidirmos se queremos lê-lo ou não.

O fato de tais tarefas avaliativas terem o mesmo formato e as mesmas características das tarefas de prática feitas durante as aulas também confere a elas a qualidade de serem válidas, pois assim os alunos têm as mesmas condições que já vivenciaram anteriormente. Ademais, os professores podem monitorar o desempenho dos educandos com a ajuda dos dois tipos de tarefa, e analisar se o fato de estarem sendo avaliados afeta seus resultados ou não, o que pode auxiliar num diagnóstico mais apurado do estágio de aprendizagem em que eles se encontram.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo descrevi e analisei a prática avaliativa de uma professora de uma escola de inglês que pretende desenvolver uma avaliação contínua ou processual. Nessa escola, os alunos são avaliados constantemente nas quatro habilidades da língua. O objetivo deste trabalho foi investigar o que esta professora faz com os instrumentos de avaliação após sua aplicação, tentando responder as seguintes perguntas: O que é feito com os instrumentos formais de avaliação na escola, após sua aplicação? Eles estão sendo usados para reunir uma pontuação para a decisão sobre o conceito do aluno? Estão sendo usados como meio de reflexão sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem? Que decisões estão sendo tomadas a partir do resultado obtido em relação ao trabalho a ser desenvolvido no futuro? Se tais decisões estão sendo tomadas, com que frequência isso é feito?

Para isso, observei diversas aulas dessa professora, focando nas situações de avaliação que presenciava, e elaborando, logo após as aulas, um diário de campo com o auxílio de anotações feitas durante a observação. Também fiz anotações de conversas informais que tive com a professora e a supervisora pedagógica. Além do diário de campo, tive acesso às tarefas de avaliação realizadas durante as observações, suas folhas de respostas com as grades de avaliação, um teste e os boletins com os conceitos dados aos alunos até a primeira metade do semestre. Feito isso, procedi à análise dos dados com vistas a compreender melhor os procedimentos de avaliação adotados pela professora.

Os resultados da análise mostram que os instrumentos de avaliação usados pela professora e pela escola são instrumentos válidos, pois são coerentes com a visão de linguagem, com a proposta pedagógica da escola e com o que é feito em aula. Nesse sentido, podem realmente servir de diagnóstico do estágio de aprendizagem do aluno em cada momento avaliado, proporcionando aos educadores e educandos a oportunidade de conhecerem melhor o processo de ensino-aprendizagem que estão vivendo, e de tomarem decisões em relação ao que não está dando certo no processo de modo a otimizar as oportunidades de aprendizagem no futuro. Como sugere Luckesi (1994, 2000), uma avaliação diagnóstica deve mostrar o estado de aprendizagem do aluno, tendo como base dados essenciais para tal avaliação coletados por meio de um instrumento

adequado. Então, deve-se refletir sobre esse estado de aprendizagem de modo a conhecer melhor o processo, para que se possa tomar decisões que encaminhem a uma aprendizagem mais bem sucedida.

Entretanto, a pesquisa indica que o uso desses instrumentos e de seus resultados pode não estar sendo realizado de acordo com o que é orientado pela escola como prática padrão, pois em várias situações observadas há pouca ou nenhuma explicitação de como cada critério de avaliação de uma habilidade será avaliado, e isso pode acarretar em equívocos na hora de diagnosticar o desempenho dos alunos, pois se ele não toma conhecimento do que está sendo avaliado, fica difícil saber que escolhas fazer ao realizar a tarefa. Acredito que a solução para este caso possa ser a conversa entre professores e coordenação em encontros de preparação de aula com o intuito de estabelecer claramente esses descritores em cada tarefa de avaliação a ser realizada e de orientar os professores a explicar tais descritores aos alunos no momento da avaliação, explicitando em conjunto o que significa alcançar (ou não) os objetivos propostos (os conceitos VG, G, F e P)

Outro ponto observado durante a pesquisa foi a falta de feedback das tarefas de avaliação aos alunos. Eles nunca receberam de volta suas folhas de respostas corrigidas, portanto não tomaram conhecimento de seu desempenho em nenhuma habilidade até a metade do semestre, quando houve feedback do teste e a distribuição dos boletins com conceitos relativos ao período. A devolução de todos os resultados aos educandos é uma etapa que não deve ser omitida, já que envolve fatores importantes na aprendizagem como motivação e autoconhecimento do processo pessoal de desenvolvimento do aluno. No entanto, fica a dúvida se todos os instrumentos de avaliação devem ter feedback completo, com conversas com cada aluno e explicação do que está satisfatório e o que não está, ou apenas os resultados mais significativos devem ser levados em consideração na hora do diálogo. Uma pesquisa que analisasse situações em que um feedback completo é feito após todas as avaliações em contraste com situações nas quais tal feedback não é dado sempre, contanto que haja a devolução das avaliações ao aluno, poderia esclarecer tal questão, e seria de grande valia para os estudos sobre avaliação.

O fato de eu trabalhar na escola onde o estudo foi realizado motivou-me a buscar respostas às questões norteadoras da pesquisa, pois sabia que elas me ajudariam a usar melhor a avaliação processual como ferramenta para auxiliar não

só na aprendizagem dos meus alunos, mas no meu desenvolvimento profissional e de meus colegas professores. Por isso, espero que este trabalho possa auxiliar outros profissionais do ensino de línguas adicionais a perceberem a importância que os instrumentos de avaliação têm no processo de ensino-aprendizagem, e que um bom planejamento de tarefas avaliativas e uma prática avaliativa eficiente são decisivos para o bom desenvolvimento dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

AMARAL, Denise. O uso da grade para o critério comunicação interativa na avaliação oral do exame de proficiência FCE. Monografia. De Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BALTEZAN, Gerusa Assenheimer. Análise de instrumentos de avaliação de nivelamento em língua inglesa para o Curso de Letras da UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CARILO, Michele Saraiva. A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ETTRICH, Camila da Gama. A concepção escrita no vestibular 2006 da FFFCMPA. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FORTES, Melissa Santos. Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência de português como língua adicional. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GALLI, Joice Armani. O sistema de avaliação de proficiência em leitura em francês como língua estrangeira, em três universidades do Rio Grande do Sul: a prova, os candidatos e o produto de leitura. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Maíra da Silva. A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HECK, Michele Cristina. Avaliação de produção textual: um diagnóstico para a reescrita. Monografia de Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Estudos Linguísticos do Texto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

HUGHES, Arthur. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KRAEMER, Fernanda Farenzena. Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LOUKILI, Karin Luciane Cardoso. Elaboração de textos na EJA: uma proposta alternativa de produção e avaliação para estudantes de classes especiais. Monografia de Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LUCENA, Maria Inês Probst. Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **PÁTIO**, Porto Alegre, n. 12, p. 7-12, 2000.

_____ Prática Educativa: Processo versus Produto. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 52, p. 20-21, 2005-2006

OLIVEIRA, Maria Cláudia. O uso de uma grade de avaliação de produção escrita na perspectiva dos corretores. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Ensino e Aprendizagem de LE) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Orientador: Margarete Schlatter.

OURIQUE, Tatiana Fonseca. Avaliação em língua estrangeira: a visão do professor sobre a sua prática. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Margarete Schlatter.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política?. In: SOUSA, E. M. de (Org.). **Avaliação de currículos e de programas: leituras complementares**. Brasília: UNB, 1997. p.131-138

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

SANTOS, Leticia Grubert dos. Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. (2004) Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (2): 203-226.

SCHIEDECK, Cláudia. As questões e o modelo de leitura da prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Margarete Schlatter.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do N.; FORTES, Melissa S.; SCHOFFEN, Juliana R. (2005) Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: Valdir Flores do Nascimento; Jane da Costa Naujorks; Lúcia Sá Rebello; Deborah Scopel Silva. (Org.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Coperse, UFRGS. p. 11-35.

YE LI. A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ANEXO 1 – Descritores gerais para a avaliação de produção oral.

Assessing Speaking

Fluency	<p>VG – Flowing style - very easy to understand - both complex and simple sentences - very effective</p> <p>G - Style reasonably smooth - most easy to understand - a few complex sentences - effective - some hesitation but that does not interfere much.</p> <p>F - Style reasonably smooth - an effort needed to understand - a little confusing - hesitation interferes with communication sometimes.</p> <p>P - Hard to understand - a lot of hesitation - can not express his/her ideas.</p>
Pronunciation	<p>VG - No pronunciation and no <u>stress</u> mistakes</p> <p>G - One or two pronunciation or stress mistakes. They do not interfere with communication.</p> <p>F - Several errors - some interfere with communication - some words are hard to recognise.</p> <p>P - Numerous errors - hard to recognise several words - communication made very difficult.</p>
Message	<p>VG - What the student says makes sense and is relevant to what is being discussed</p> <p>G - Student says very little in terms of content.</p> <p>F - Student says something related to the content but it is not relevant.</p> <p>P - Student does not say anything related to the topic.</p>
Grammar	<p>VG - Student masters the grammar taught on course - only one or two minor mistakes.</p> <p>G - A few minor mistakes (prepositions, articles, etc)</p> <p>F - Major grammar mistakes which lead to difficulty in understanding</p> <p>P - Numerous serious mistakes - almost unintelligible.</p>
Vocabulary	<p>VG - Use of wide range of vocabulary taught previously.</p> <p>G - Good use of the new words acquired.</p> <p>F - Restricted vocabulary - imprecise and vague - affects meaning</p> <p>P - Very restricted vocabulary - seriously hinders communication</p>

ANEXO 2 – Descritores gerais para a avaliação do engajamento do aluno.

Assessing Effort

→ with a movie

Homework (every assignment)	<p>VG - Student does <u>all</u> the homework assignments <u>well</u>.</p> <p>G - Student does most assignments <u>well</u> except one or two.</p> <p>F - Student does not do most of the assignments</p> <p>P - Student hardly ever does the homework</p>
Attendance (monthly graded)	<p>VG - No absences</p> <p>G - One or two absences a month</p> <p>F - 3 absences a month</p> <p>P - more than 3 absences a month</p>
Punctuality (monthly graded) more than 10 min. to late	<p>VG - Student is always punctual</p> <p>G - Students arrives late to one or two classes a month</p> <p>F - Student arrives late to 3 classes a month</p> <p>P - Student arrives late to more than 3 classes</p>
Attitude and Participation (once a week)	<p>VG - Student has a positive attitude and volunteers to activities.</p> <p>G - Student participates whenever asked to.</p> <p>F - Student does not participate very often unless the teacher really demands his participation.</p> <p>P - Student refuses to participate most of the time</p>

ANEXO 3 – Descritores gerais para a avaliação de produção escrita.

Assessing Writing

Fluency	<p>VG - Flowing style - very easy to understand - both complex and simple sentences - very effective - very organized</p> <p>G - Style reasonably smooth - most easy to understand- a few complex sentences - effective - mostly organized</p> <p>F - Style reasonably smooth - not too hard to understand - mostly simple sentences - fairly effective</p> <p>P - Hard to understand - cannot enjoy reading- almost all simple sentences - complex sentences confusing - excessive use of 'and'. - no organization</p>
Spelling	<p>VG - No errors.</p> <p>G - One or two minor errors.</p> <p>F - Several errors - some interfere with communication - some words are hard to recognise.</p> <p>P - Numerous errors - hard to recognise several words - communication made very difficult.</p>
Message	<p>VG - What the student writes makes sense and is relevant to what is being discussed</p> <p>G - Student writes very little in terms of content.</p> <p>F - Student writes something related to the content but it is not relevant.</p> <p>P - Student does not write anything related to the topic.</p>
Grammar	<p>VG - Student masters the grammar taught on course - only one or two minor mistakes.</p> <p>G - A few minor mistakes (prepositions, articles,etc)</p> <p>F - Major grammar mistakes which lead to difficulty in understanding - lack of mastery of sentence construction.</p> <p>P - Numerous serious mistakes - almost unintelligible.</p>
Vocabulary	<p>VG - Use of wide range of vocabulary taught previously.</p> <p>G - Good use of the new words acquired.</p> <p>F - Restricted vocabulary - imprecise and vague - affects meaning</p> <p>P - Very restricted vocabulary - seriously hinders communication</p>

ANEXO 4 – Descritores gerais para a avaliação de leitura.

Assessing Reading

Gist	<p>VG - Student is able to understand clearly what kind of reading passage that is and where he would find it. ex. Is it a newspaper article, is it a magazine ad, is it a poem, is it a recipe?</p> <p>G - Student is not sure about what kind of reading passage that is or where he would find it but after a while he gets the right answer ,</p> <p>F - Student has a hard time identifying the kind of passage.</p> <p>P - Student does not understand the passage at all.</p>
Main Points	<p>VG - Student is able to understand the main ideas of the text.</p> <p>G - Student understands the main ideas reasonably well. He is not sure about them.</p> <p>F - Student has an idea of what the main points are but he has doubts.</p> <p>P - Student does not understand what the main topics of the passage are.</p>
Details	<p>VG - Student is able to identify most relevant details</p> <p>G - Student is able to identify some of the relevant details.</p> <p>F - Student understands just a few details</p> <p>P - Student is not able to understand any of the relevant details.</p>

ANEXO 5 – Descritores gerais para a avaliação de compreensão oral.

Assessing Listening

Gist	<p>VG - Student is able to understand clearly where the situation takes place, how many people are there, what they are doing there.</p> <p>G - Student understands the passage reasonably well. He/she might miss some general information.</p> <p>F - Student is able to answer only one of the questions above.</p> <p>P - Student does not understand the passage.</p>
Main Points	<p>VG - Student is able to understand the main idea of the conversation.</p> <p>G - Student understands the main idea reasonably well. He is not sure about it.</p> <p>F - Student has an idea of what the main points are but he has doubts about them.</p> <p>P - Student does not understand what the main topics of the conversation are.</p>
Details	<p>VG - Student is able to identify most relevant details</p> <p>G - Student is able to identify some of the relevant details.</p> <p>F - Student understands just a few details</p> <p>P - Student is not able to understand any of the relevant details.</p>

ANEXO 6 – Modelo de folha de respostas para tarefa avaliativa de produção escrita

WRITING ASSESSMENT

ENGLISH SCHOOLS

Name: _____ Date: ____/____/____

Teacher: _____ Group: _____

Spelling		Message	
Grammar		Fluency	
Vocabulary			

ANEXO 7 – Carta de Consentimento dada à e assinada pela professora

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Consentimento

Através deste documento, solicitamos a sua participação em pesquisa sobre avaliação que prevê registro de observações em notas de campo. Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Profª Drª Margarete Schlatter no desenvolvimento de trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Este documento garante que 1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 3) as notas de campo serão estudadas somente pelo pesquisador envolvido no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as notas de campo serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados em observação de campo para que possamos dar desenvolvimento a estudo sobre avaliação.

Responsável pela pesquisa: Roberta Franco Netto de Borba Rocha

Professora orientadora: Profª Drª Margarete Schlatter

Participante: _____

Assinatura: _____

Porto Alegre, ____ de agosto de 2010

ANEXO 8 – Carta de consentimento dada aos e assinada pelos alunos

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Consentimento

Prezado aluno/a. Sou aluna de Licenciatura em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa sobre avaliação na escola de inglês onde você estuda. Para esse trabalho, preciso observar as aulas da sua turma durante a primeira metade do semestre. Depois, vou analisar todas as anotações e escrever meu trabalho de conclusão de curso para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Além das observações, também vou conversar com a professora sobre as aulas.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para estar na sala de aula, observando e tomando nota das aulas da turma _____. A coordenação, a direção da escola e a professora estão de acordo com a realização da pesquisa. As informações anotadas serão usadas somente para os fins de pesquisa científica e utilizadas somente por mim ou por outros pesquisadores interessados nesse assunto. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Seu nome não será usado no trabalho.

A sua participação é muito importante para que se possa estudar mais sobre avaliação. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estamos à sua disposição na escola, em horário a ser marcado conforme sua disponibilidade com a coordenação da escola.

Atenciosamente,
Roberta Franco Netto de Borba Rocha

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A ENTRADA DA PESQUISADORA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDO, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

ASSINATURA: _____

ANEXO 10 – Diário de campo

24/08/2010 - Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas à frente de um balcão com três computadores. A professora senta-se junto a uma das mesas. Sento ao lado do balcão dos computadores, à frente da porta.

Após uma tarefa onde os alunos liam uma receita e a colocava em ordem, a professora diz aos alunos que, em grupos, eles devem escrever alguma que eles já conhecem, ou criar uma receita, e que poderiam pesquisar na Internet para a elaboração do texto. Os alunos se agrupam e decidem qual receita escrever. Dois grupos usam os computadores, e a professora avisa que eles não devem copiar uma receita pronta, mas pesquisar palavras para escrever alguma que eles conheçam. Uma dupla argumenta que não conhece nenhuma receita, então a professora diz que eles devem ler a receita original, fechar a janela e escrever as instruções como eles lembram.

Após quinze minutos do início da tarefa de pesquisa dos alunos, a professora avisa que os grupos devem apresentar suas receitas oralmente, e que tal produção oral será avaliada (speaking assessment). Os alunos terminam de organizar seus textos, e começam a apresentá-los. A primeira dupla apresenta sua receita lendo os ingredientes e as instruções alternadamente. Os colegas conversam paralelamente. A dupla termina, e a professora pede que o próximo grupo apresente. Um aluno do trio começa a ler sua receita, e em seguida seu colega interrompe e fala sobre a receita sem ler. A professora diz “muito bem, Diego”. Os alunos do terceiro e do quarto grupo também leem suas receitas. A professora não grava as apresentações. Quando todos concluem a tarefa, está na hora de terminar a aula, e ela os dispensa, se despedindo.

26/08/2010 – A professora se posiciona ao lado esquerdo do quadro branco, e os alunos sentam em carteiras dispostas em meia-lua. Eu me sento à direita do quadro branco, próximo à porta.

Enquanto os alunos realizam a tarefa inicial (um jogo de palavras chamado Taboo), um deles está fazendo a tarefa designada para casa.

Após a tarefa inicial, Joana pergunta para a turma se eles são bons em leitura. Alguns dizem que sim, outros dizem que são “mais ou menos”. A professora, então, diz que eles terão uma avaliação de leitura (reading assessment), distribui as folhas de avaliação e diz a página do livro onde há o texto a ser lido. Ela escreve no quadro a pergunta “What’s the text about?” e pede para os alunos lerem o texto silenciosamente e responderem à pergunta de maneira sucinta. A aluna Elena pergunta se é necessário que eles escrevam a pergunta na folha, e a professora afirma que sim. Outro aluno afirma que é ‘reading’, e não ‘writing assessment’. Joana diz que ele tem bons argumentos e ri. Neste momento, outros alunos falam em português: alguns pedem a página novamente, Elena pede à colega um apontador, e a professora chama atenção destes alunos dizendo que estão em uma aula de inglês, portanto eles têm de falar inglês o tempo todo. Elena responde, na língua-alvo, que agradeceu a colega em inglês, e a professora ri e elogia a aluna. Os adolescentes lêem o texto e escrevem na folha de respostas.

Após dois minutos, Joana entrega uma folha digitada, e pede para os alunos circularem os itens mencionados no texto e depois anotarem tais itens na folha de respostas. Eles fazem o que foi

pedido, e alguns conferem suas respostas com um colega. Muitos perguntam para a professora e para colegas o significado de palavras presentes no texto.

Em seguida, Joana diz para todos responderem um exercício de "Verdadeiro ou Falso" presente no livro didático, e o localiza no livro. Enquanto os alunos resolvem a tarefa, a professora permanece sentada e os monitora. Após o primeiro aluno entregar a folha de respostas, Joana diz que os outros têm mais dois minutos para terminar e entregar a tarefa.

A professora pergunta o que os alunos acharam da avaliação. Elena diz que geralmente acha as leituras fáceis, mas que esta foi difícil para ela. Joana, então, fala que discutirá com todos a respeito da avaliação quando ela entregar os resultados.

Em seguida, ela inicia outro assunto, sem dar retorno sobre a tarefa avaliada.

31/08/2010 - A professora se posiciona ao lado esquerdo do quadro branco, e os alunos sentam em carteiras dispostas em meia-lua. Eu me sento à direita do quadro branco.

Após atividade introdutória, onde os alunos criam uma história com o auxílio de objetos que são tirados de uma sacola, a professora Joana começa uma nova atividade, onde os alunos devem discutir em pares, e em inglês, se as asserções dadas são verdadeiras ou falsas.

Todos conversam em inglês e interagem animadamente com o colega, e após dois minutos, Joana pede aos pares suas opiniões a respeito do que foi discutido. Cada dupla fala o que tem a dizer sobre o assunto, enquanto a professora incentiva todos a dar sua opinião na língua-alvo. Ela diz, então, que as respostas deste verdadeiro ou falso estão em um texto no livro, que eles devem ler em casa, de 'homework'. Neste momento, alguns alunos reclamam que eles já têm muito tema de casa, e uma menina, Marcela, diz que não sabia a respeito da tarefa dada na semana anterior. A professora diz, então, que se eles fizerem o 'homework' toda semana, não acumularão as tarefas.

Durante uma outra atividade, Joana pede que os alunos peguem o caderno, e uma aluna disse que esqueceu. A professora fala que eles não trazem material, não fazem as tarefas de casa, e diz não saber o que fazer com eles.

02/09/2010 – Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas à frente de um balcão com três computadores. A professora senta-se junto a uma das mesas. Sento ao lado do balcão dos computadores, à frente da porta.

Logo no início da aula, a aluna Marcela já avisou a professora que fez o tema de casa dado na semana anterior.

Após uma atividade de 'warm up', Joana lembra os alunos da tarefa para casa dada na aula anterior. Alguns não fizeram a leitura do texto porque, assim alegaram, não tiveram tempo durante a semana. Marcela estava entre esses alunos. A professora não disse nada a esses alunos, e dirigiu-se aos que haviam feito a leitura, perguntando quais fatos apresentados no texto impressionaram ou surpreenderam mais a eles. Após os comentários destes alunos, Joana avisa que eles terão uma avaliação de produção textual (writing assessment) e entrega as folhas de avaliação. Ela avisa que o texto que os alunos devem produzir deve ser baseado no que foi discutido nesta aula e na aula

anterior a respeito de fatos ou mitos populares. Joana explica que, para realizar a tarefa, os alunos devem escolher uma das asserções presentes no livro, discutidas na aula anterior, e escrever um parágrafo tendo como modelo um texto do livro que eles deveriam ter lido em casa. Após a explicação, ela pergunta se eles entenderam a tarefa, dá um minuto para os alunos olharem para o texto-modelo, e pedem para eles fecharem o livro e produzirem seus textos em dez minutos. Durante a realização da tarefa, Marcela fala em português com a professora, fazendo perguntas, e Joana responde calmamente que é a quinta vez que a aluna fala em português. Imediatamente, Marcela começa a falar em inglês. Joana monitora os alunos, solucionando dúvidas sobre vocabulário, até que, depois de muitas perguntas do mesmo aluno, diz que eles devem escrever com o vocabulário que sabem. Após quinze minutos, a professora avisa que o tempo para a tarefa terminou, e recolhe as folhas de avaliação.

09/09/2010 – Cozinha – Alunos e professora se sentam ao redor de uma mesa retangular. Sento próximo à porta.

Quando os alunos chegam e sentam à mesa, a professora avisa que eles entraram em uma ‘English Speaking Zone’(lugar onde se fala somente inglês). Durante a preparação da receita, Marcela faz alguns comentários e responde às perguntas de Joana em português. A professora pede duas vezes para a aluna falar na língua-alvo. Ela pede mais uma vez, dizendo que este seria seu último aviso.

Ao final da aula, Joana pede que Marcela fique para conversarem.

14/09/2010 – Alunos sentam-se em carteiras dispostas em ‘L’, e a professora posiciona-se em frente a uma das pontas do ‘L’, próximo ao computador e ao ‘e-board’.

No início da aula, durante uma atividade em que os alunos deveriam explicar palavras e expressões em inglês, alguns deles usam português para realizar a tarefa. A professora, então, pede aos alunos que tentem explicar o vocabulário em inglês, ao invés de traduzi-lo para o português.

Um dos alunos que relutava em falar inglês nas primeiras aulas, conversa com a professora e os colegas o tempo todo na língua-alvo.

21/09/2010 – Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas lado a lado. A professora senta-se a uma das mesas. Sento-me no canto da sala, próximo à porta.

Depois de conversar com os alunos sobre o feriado, a professora pergunta aos alunos quem fez o tema de casa, e anota na grade de avaliação um sinal positivo para o aluno que fez, e um sinal negativo para o aluno que não fez a tarefa.

Enquanto o tema de casa é corrigido pela professora e os alunos, Marcela e Camila conversam em português. Joana, então, escreve seus nomes no quadro, e diz que se elas falarem português em aula mais uma vez, a turma toda terá três vezes o número de tarefas para casa. Depois disso, as alunas só conversam em inglês, e a professora as elogia por isso.

23/09/2010 – Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas lado a lado. A professora senta-se a uma das mesas. Sento-me no canto da sala, próximo à professora.

Enquanto os alunos estão participando de um jogo onde fazem vinte perguntas ao colega para adivinhar que personalidade eles escolheram previamente, um dos estudantes, Cláudio, faz algumas perguntas em português. A professora ouve e pede que o aluno fale inglês. Ela, muito séria, diz a todos em inglês: “você sabe o que acontecerá se vocês falarem português, né? Eu tenho sido muito legal com vocês, e eu sei que vocês não gostariam de ter mais tema de casa”.

Após a aula, Joana se dirige a mim, dizendo que está preocupada com o aluno Cláudio, porque acha que ele não está produzindo resultados satisfatórios em aula. Em seguida, ela chama a supervisora pedagógica, fala que o aluno está com dificuldades, principalmente ao estruturar sua fala em inglês, e acha que ele precisa ter aulas de reforço. A supervisora diz que vai ligar para a casa do aluno e marcar as aulas.

28/09/2010 – Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas à frente de um balcão com três computadores. A professora senta-se junto a uma das mesas. Sento ao lado do balcão dos computadores, à frente da porta.

Após conferir/ensinar algumas palavras, a professora avisa que os alunos terão um ‘listening assessment’. Ela escreve a seguinte pergunta no quadro: “What’s the listening about?”, coloca o CD, parte do material didático, e distribui as folhas de resposta para avaliação de compreensão oral. Os alunos Joana, após aguardar os alunos escreverem seus dados nas folhas, coloca o áudio para tocar. Enquanto os estudantes prestam atenção no áudio – alguns escrevem na folha de respostas - , a professora lê suas anotações. Quando a faixa acaba, Joana pede para os alunos descreverem em uma frase o que eles escutaram. Eles escrevem, e alguns fazem comentários a respeito do que ouviram. Neste momento, a professora entrega à turma folhas de papel com tópicos e diz que eles devem circular os tópicos mencionados no áudio. Ela toca novamente a faixa e monitora os alunos enquanto eles realizam a tarefa. Após o término da faixa, Leandro, Camila e Marcela fazem perguntas em português, e a professora responde, mas em inglês. Em seguida, ela pede para a turma abrir o livro, e escreve o número da página no quadro. Joana diz que eles devem ouvir o áudio novamente, completar as lacunas do texto e anotar as palavras na folha de respostas. A professora toca o áudio uma terceira vez, e os alunos tentam completar a tarefa.

Ao término da faixa, Leandro pergunta, em português, se o áudio poderia ser tocado mais uma vez. Joana discute a possibilidade com a turma, e todos concordam. Após tocar a faixa pela quarta vez, a professora diz que o grupo tem dois minutos para copiar suas respostas na folha de avaliação. Alguns alunos terminam antes, mas a maioria entrega quando o tempo acaba.

05/10/10 - Os alunos dividem-se em duas mesas redondas situadas lado a lado. A professora senta-se a uma das mesas. Sento-me no canto da sala, próximo à professora.

A professora diz aos alunos que hoje eles farão uma revisão de pontos gramaticais e de vocabulário que foram vistos até o momento. Ela avisa os alunos que tudo o que eles revisarem na aula estará presente no teste, que será realizado semana que vem.

Ela pede para os alunos se organizarem em duplas, e distribui folhas de papel com exercícios de completar lacunas com verbos no tempo gramatical correto. Os alunos realizam a tarefa interagindo o tempo todo com sua dupla.

14/10/10 – teste

Os alunos sentam-se em classes dispostas em semicírculo. Sento-me em um canto da sala, próximo ao quadro branco.

Como somente quatro alunos são pontuais, Joana espera os outros chegarem. Após alguns minutos, ela pergunta se eles sabem que assuntos/matérias estão no teste. Alguns dizem que sabem, outros dizem que não tem idéia.

A professora explica como o teste é dividido. Existe uma parte que avalia a compreensão oral, outra avalia pontos gramaticais e vocabulário, uma terceira que avalia a compreensão escrita, e uma última que avalia a produção escrita. Ela depois diz que vai ler com eles rapidamente o teste e pede para alguns alunos colocarem suas classes mais à frente, quebrando o semicírculo.

Em seguida, faz perguntas a respeito de como a tarefa de compreensão oral será feita, e os alunos respondem.

A professora coloca o áudio para tocar três vezes, enquanto os alunos respondem às perguntas do teste. Depois, fala a respeito do restante da avaliação.

Enquanto os alunos realizam o teste, a professora senta-se ao canto oposto de onde me sentei, e monitora o grupo. Por vezes, levanta-se e caminha por entre as classes. Os alunos fazem perguntas diversas, na maior parte das vezes a respeito de vocabulário que não compreendem.

26/10/2010 – Os alunos sentam-se ao redor de duas mesas redondas. A professora senta-se à uma das mesas, a mais próxima do quadro branco, e eu sento em frente à porta, em um dos cantos da sala.

No início da aula, Joana avisa que metade da aula terá atividades normais, e a outra metade será usada para uma conversa individual com os alunos.

Durante uma atividade de leitura e compreensão textual, a professora chama cada aluno de uma vez, para conversar sobre o teste e o 'report card', o boletim.

Com cada aluno, Joana pergunta como eles acham que foram no teste, e eles comentam. A maioria acha que foi bem, ou 'mais ou menos'. Joana comenta exercício por exercício do teste, elogiando quando há acertos, e explicando os erros cometidos. Depois, lista os aspectos presentes no teste a serem melhorados. Em seguida, ela mostra o boletim e os conceitos nele escritos. Ela faz algumas perguntas, como o porquê de tantas faltas, e lê comentários que havia escrito no boletim, por exemplo, de que o aluno poderia mostrar verbalmente o conhecimento que a professora sabe que ele possui, mas não usa em sala de aula.