



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DE UM CURSO DE
LE UTILIZANDO PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS PARA
PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO DE CONTEXTO ADVERSO.**

Luciana Renata Batocchio

SÃO CARLOS
2013



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DE UM
CURSO DE LE UTILIZANDO PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM
TAREFAS PARA PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO DE CONTEXTO ADVERSO.**

Luciana Renata Batocchio

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dr^a. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B334is

Batocchio, Luciana Renata.

Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso / Luciana Renata Batocchio. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

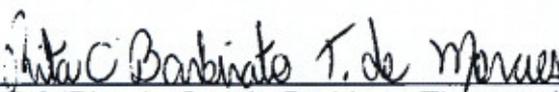
139 f.

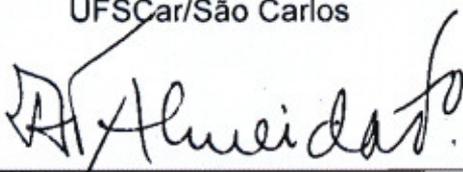
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Linguística. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Línguas. 4. Língua estrangeira. 5. Avaliação de aprendizagem. I. Título.

CDD: 363.12 (20^a)

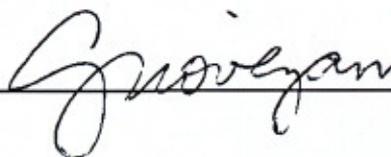
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
 LUCIANA RENATA BATOCCHIO**


 Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes
 Orientadora e Presidente
 UFSCar/São Carlos


 Prof. Dr. Jose Carlos Paes de Almeida Filho
 Membro titular
 UnB/Brasília


 Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
 Membro titular
 UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 7/junho/2013.
 Homologada na 57^a reunião da CPGL, realizada em 28/06/2013.


 Carlos Piovezani
 Coordenador
 PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho a

MEUS PAIS por me ensinarem a ser humilde, respeitar o próximo, e principalmente, por ensinar que o mais importante é o conhecimento e não os bens materiais adquiridos ao longo da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar presente em minha vida durante toda essa trajetória, guiando e orientado todos os meus passos para finalizar este trabalho.

À Nossa Senhora, minha mãe, por passar sempre na frente das dificuldades que me deparei no decorrer desta jornada.

Aos meus pais, José e Cida, por respeitarem os meus momentos de silêncio, de ausência e dedicação ao estudo. Por sempre torcerem e darem o necessário: educação e respeito ao próximo, para que eu pudesse conquistar todos os meus sonhos.

À Prof.^a Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes pela oportunidade e pela confiança, além do apoio e da orientação, desenvolvidos com muita competência, dedicação, e principalmente, paciência. Sempre entendendo os altos e baixos de minha caminhada. Obrigada!

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho por ter me recebido como aluna especial em sua disciplina de verão oferecida na UnB – Brasília, em 2010. Por ser uma pessoa magnífica, igualitária, dedicada a sua função de educador, pesquisador e especialmente um ser humano humilde e iluminado por Deus.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana por também me aceitar como aluna especial de sua disciplina na UFSCar e por toda a dedicação, orientação e sugestão no exame de qualificação. Além de um ser humano grandioso e sempre disposto a compartilhar seu conhecimento com os alunos.

À Prof.^a Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula pela excelente troca de conhecimentos durante a sua disciplina na UFSCar e pelo direcionamento no decorrer do exame de qualificação que foi fundamental para a finalização desta dissertação. E também por ser uma pessoa iluminada e dedicada a sua função de educadora e pesquisadora.

À Prof.^a Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci por me aceitar como aluna especial no programa da Unicamp, pelos inúmeros conhecimentos transmitidos durante a disciplina de avaliação. E pela sua energia contagiante em abrir nossos olhos de pesquisadores na luta por uma nova visão de avaliação no ensino brasileiro.

À Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga por aceitar ser examinadora externa suplente deste trabalho e pelas valiosas contribuições para a área de Língua Aplicada que vem desenvolvendo ao longo de seu trabalho como pesquisadora.

Aos meus irmãos e amigos, Aline e Fernando, por entenderem os meus momentos de ausência e principalmente pelos momentos em que precisei de ajuda.

Ao meu cunhado, Tiago, e minha cunhada Tati pela força e torcida.

Aos meus sobrinhos, Maria Fernanda e Lorenzo, por fazerem parte da minha vida e por iluminá-la com todos os gestos de carinho e sorrisos.

À minha avó, Justina, por ser uma pessoa analfabeta e por valorizar os estudos sendo muito especial em minha vida.

À amiga, Elaine Cassoli, pelas inúmeras contribuições para esta pesquisa, pelo incentivo, paciência e dedicação incansáveis. E também pela minha avó de coração Solene Cassoli por torcer sempre e incentivar nesta trajetória.

A todos os meus familiares que torceram por mim, principalmente, aos meus primos, Ana Paula, André e Cida pela hospedagem durante a realização da disciplina na Unicamp.

A todo corpo docente e funcionários do PPGL, em especial à Nani e ao Leonardo, pela atenção dispensada nas questões burocráticas.

A todos os alunos do PPGL, PGLA, IEL com os quais convivi durante a pós-graduação, que contribuíram para a troca de conhecimentos e experiências, em especial: Fábio, Elaine, Bárbara, Débora, Joice, Aline Fernandes, Aline Augusto e Scarlett.

À Angela, pessoa especial e iluminada, por aparecer em minha vida no momento mais difícil da realização deste estudo, por me incentivar e estar sempre presente com muita dedicação e carinho.

A todos os meus amigos (educadores) das escolas: Sinhá (Brotas), Major Prado (Jaú), e Brizola (Bauru).

À Prof.^a Dra. Esther Almeida Prado (doutora em Matemática pela USP) e educadora, pelas valiosas conversas e trocas de experiências no desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus eternos alunos e sobrinhos de coração Gabriela, Letícia Rodrigues e a todos os alunos que participaram comigo nesta trajetória.

A todos os amigos e pessoas que participaram direta e indiretamente desta conquista.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

RESUMO

BATOCCHIO, Luciana Renata. **Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando Planejamento Temático Baseado em Tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso.** 2013. f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

Nesta pesquisa realizamos uma investigação sobre o processo avaliativo em um curso de LE utilizando um planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso de uma Faculdade Particular do interior do estado de São Paulo, além de verificar se houve ou não a compatibilidade dos instrumentos avaliativos e das atividades do material didático - “*A Short Historical Sketch of Britain*” (BARBIRATO,2005) com os princípios de tal planejamento, dos critérios e definições de tarefa. Tendo consciência de que o processo avaliativo no contexto pesquisado deve compreender em instrumentos avaliativos que se coadunam com a instrução dada em sala de aula, elencamos o objetivo deste trabalho de verificar em que medida tais instrumentos facilitaram aferir a aprendizagem da LE por meio de um tema, visando o significado da língua e a comunicação, pois a principal inquietação nesta área é encontrar uma maneira de avaliar o aluno condizente com tal instrução. Optamos por uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, por meio do recolhimento dos documentos de dados avaliativos utilizados no decorrer do curso, bem como a aplicação de um questionário para a professora ministrante que colaborou para a triangulação dos dados analisados. Os resultados obtidos permitiram-nos inferir que os instrumentos avaliativos, apesar de alguns ainda não serem os mais adequados, conseguiram aferir a evolução do aluno diante da capacidade de se comunicar em Língua Estrangeira. No entanto, a análise dos documentos de dados revelou que apesar de alguns instrumentos, principalmente as avaliações escritas, precisarem de algumas modificações para estar em consonância com o planejamento em questão, podemos dizer que contribuíram para chegar a uma possível avaliação adequada a esse contexto.

Palavras chaves: ensino e aprendizagem de línguas, tarefa, planejamento temático e avaliação no ensino de LE

ABSTRACT

BATOCCHIO, Luciana Renata. **Investigation about the evaluative tools LE from a course of using a Planning Thematic Task-based for beginners in training teachers.** 2013. f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

In this research we realize an investigation into the assessment process in a course of English Language using a thematic task-based planning for teachers pre-service of adverse context of a private college in the state of São Paulo, and check if there or not the compatibility of the assessment instruments and activities of teaching material - "*A Short Historical Sketch of Britain*" (Barbirato, 2005) with such planning principles, criteria and tasks definitions. Being aware that the evaluation process should understand the context researched in evaluative instruments that are consistent with the instruction given in the classroom, we list the purpose of this study to ascertain the extent to which these instruments measure facilitated the learning of FL through a theme, seeking the meaning of language and communication as the main unease in this area is to find a way to evaluate the student consistent with such instruction. We choose a qualitative interpretative in nature, through the gathering of evaluative data documents used throughout the course, as well as a questionnaire for teacher's course who contributed to the triangulation of the data analyzed. The results allowed us to infer that the evaluative instruments, although some still aren't the most appropriate measure progress achieved before the student's ability to communicate at English Language. However, analysis of the data documents revealed that although some instruments, especially the written evaluations, require changes to be in line with course design model implemented one the planning in question, can say that it contributed to reaching a positive evaluation in this context.

Keywords: teaching and learning language, task planning and assessment theme in FL teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Modelos de CBI (adaptado de STEFANI, 2010).....	28
Quadro nº 2: Definições do termo ‘TAREFA’ (grifo nosso).....	32
Quadro nº 3: Critérios definidores de tarefa nesta pesquisa (BARBIRATO, 2005).....	34
Quadro nº 4: Setas do Caminho para a Avaliação (Hoffman, 2001).....	42
Quadro nº 5: Vantagens comparativas dos testes objetivos e do teste de desempenho (LINN & GRONLUND,1995).....	55
Quadro nº 6: Tipos de atividades avaliativas utilizadas em teste de línguas (grifo nosso).....	56
Quadro nº 7: Opções de avaliação de língua (BROWN & HUDSON,1998, apud BROWN et al, 2001)(tradução nossa).....	57
Quadro nº 8 : Diferenças entre a elaboração do cloze inicial e final(grifo nosso).....	75
Quadro nº 9 : Correspondência dos critérios norteadores de tarefa (BARBIRATO, 2005) com as atividades orais.....	77
Quadro nº 10: Definições do termo ‘tarefa’ mais coerentes com o PTBT.....	78
Quadro nº 11: Resumo das atividades utilizadas nas avaliações escritas elaboradas pela professora do curso de PTBT (grifo nosso).....	80
Quadro nº 12: Critérios norteadores de tarefa (BARBIRATO, 2005).....	86
Quadro nº 13: As atividades das avaliações escritas confrontadas com as posições dos autores. (grifo nosso).....	97
Quadro nº14: Análise das avaliações escritas oficiais elaboradas para o curso (grifo nosso).....	98
Quadro nº 15: Finalidades e enfoques da autoavaliação para o PTBT (grifo nosso)..	105

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 – O contexto de avaliação de sala de aula (GENESEE &UPSHUR, 1996, 2009)	47
---	----

ANEXOS

ANEXO 1 – TESTE <i>CLOZE</i> INICIAL.....	124
ANEXO 2 – TESTE <i>CLOZE</i> FINAL.....	125
ANEXO 3 – 1ª AVALIAÇÃO ESCRITA OFICIAL.....	126
ANEXO 4 – 2ª AVALIAÇÃO ESCRITA OFICIAL.....	129
ANEXO 5 – 3ª AVALIAÇÃO ESCRITA OFICIAL.....	132
ANEXO 6 – “TASKS” RETIRADAS DO MATERIAL DIDÁTICO PARA ANÁLISE: “A SHORT HISTORICAL SKETCH OF BRITAIN” – (BARBIRATO, 2005).....	134

APÊNDICE

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MINISTRANTE DO CURSO DE PTBT.....	137
---	-----

Sumário

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	18
1.1– O estudo.....	18
1.2 – Justificativa e objetivo da pesquisa	20
1.2.1 – Justificativa.....	20
1.2.2 – Objetivo da pesquisa.....	21
1.3 – Perguntas de pesquisa.....	21
1.4 – Organização da dissertação	21
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 – ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA	23
2.1.1 – Abordagem Comunicativa.....	24
2.1.2 – Ensino de línguas por conteúdo (CBI)	27
2.1.3 – Ensino por tarefas	30
2.1.4 – Entendendo o termo Tarefa	32
2.2 – PLANEJAMENTO.....	35
2.2.1– PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS (PTBT).....	38
2.3 – A AVALIAÇÃO	39
2.3.1– Avaliação educacional.....	40
2.3.2 – Avaliação no ensino de línguas	43
2.3.2.1 – Categorias de avaliação (testes) de línguas	49
2.3.2.2 – Tipos de atividades para a avaliação de LE	54
2.3.2.3 – Teste Cloze.....	58
2.3.2.4 – A <i>Storyline</i> ou <i>timeline</i> e a autoavaliação como instrumento avaliativo para o PTBT	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	63
3.1 – Introdução.....	63
3.2 – NATUREZA DA PESQUISA.....	63
3.3 – CENÁRIO DE PESQUISA	65
3.3.1 – Descrição do cenário escolhido	65
3.3.2 – Material didático utilizado	66
3.4 – Documentos de dados.....	66
3.4.1 – Teste Cloze.....	67
3.4.2 – Tarefas orais	67
3.4.3 – Avaliações escritas oficiais.....	67
3.4.4 – A autoavaliação como instrumento avaliativo para o PTBT.....	68
3.4.5 – Questionário para a professora ministrante do curso de PTBT	68
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS.....	70
4.1 – O PROCESSO AVALIATIVO EM UM CURSO E LÍNGUAS UTILIZANDO PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS	70
4.1.1 – Os teste <i>cloze</i> inicial e final.....	71
4.1.2 – As tarefas orais elaboradas e aplicadas durante o curso.....	76
4.1.3 – As avaliações escritas oficiais agendadas pela Faculdade.....	79
4.1.4 – As atividades do material didático da História da Inglaterra.....	99
4.1.5 – A Autoavaliação como forma de instrumento avaliativo.....	103
4.2 – OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS NORTEADORAS DESTA PESQUISA.....	105

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
5.1 – A dificuldade na elaboração dos instrumentos de avaliação em LE para o curso de PTBT.....	110
5.2 – Sugestões, limitações e uma possível categoria de avaliação para o PTBT.....	112
BIBLIOGRAFIA.....	115
ANEXOS.....	124
Anexo 1 – Teste <i>Cloze</i> Inicial.....	124
Anexo 2 – Teste <i>Cloze</i> Final.....	125
Anexo 3 – 1ª Avaliação escrita oficial.....	126
Anexo 4 – 2ª Avaliação escrita oficial.....	129
Anexo 5 – 3ª Avaliação escrita oficial.....	132
Anexo 6 – ‘Tasks’ retiradas do Material Didático para análise: “A Short Historical Sketch of Britain” – (BARBIRATO, 2005).....	134
APÊNDICE.....	137
Apêndice 1: Questionário para a professora ministrante do curso de PTBT.....	137

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas uma alma humana.
Carl Yung*

1.1 – O estudo

Este estudo se insere na área de avaliação de língua estrangeira (LE) – a língua inglesa (LI) – ensinada em contexto adverso¹ de uma Faculdade de Letras do interior do Estado de São Paulo, utilizando planejamento temático baseado em tarefas.

Nosso objetivo é observar a coerência dos dados avaliativos obtidos no decorrer da instrução do curso com os princípios do planejamento mencionado e com as definições do termo ‘tarefa’.

A utilização de planejamentos temáticos baseados em tarefas recebeu maior evidência com o advento da abordagem comunicativa e esse tipo de instrução tem sido apontada por pesquisadores da área (WILLIS, 1996; WILLIS& WILLIS, 2007, PRABHU, 1987, SKEHAN, 1996, XAVIER, 2000, BARBIRATO, 1999,2005) como possível alternativa para a aquisição bem sucedida de LE.

Implementar tal planejamento tem suscitado dúvidas e desafios para o professor que deseja elaborar ‘tarefas’ coerentemente com os princípios que norteiam tal planejamento. Pois, de acordo com Almeida Filho (1993), é necessário que haja harmonia, coerência entre a abordagem de ensino e a avaliação desenvolvida no contexto de sala de aula. Essa harmonia e coerência, a que o autor se refere, nem sempre são facilmente atingidas pelo professor ao utilizar esse tipo de planejamento.

Dúvidas de como elaborar atividades que contemplem os princípios desse planejamento e uma avaliação condizente são um entrave importante para o uso de ‘tarefa’ na aula de LE. Muitas vezes, o professor corre o risco de elaborar instrumentos avaliativos de natureza muito diferente do que se entende por esse termo na literatura da área (NUNAN, 1989, PRABHU, 1987, SKEHAN, 1996).

Compreendemos ‘tarefa’ como uma atividade que forneça ao aluno um objetivo a ser alcançado e nesse caso o aprendiz deve colocar em prática a sua

¹ Alunos de contexto adverso nesta pesquisa são aqueles que, apesar de terem sido expostos ao ensino da língua inglesa ao longo dos ensinamentos fundamental e médio e dos primeiros anos da graduação, apresentam nível limitado de comunicação na língua-alvo.

capacidade de comunicação, seja uma ‘tarefa’ que envolva a habilidade oral ou escrita, porém o seu objetivo é chegar a um resultado no final da atividade.

O planejamento temático baseado em tarefas é a junção do ensino por conteúdo temático e do ensino por ‘tarefa’, isto é, o aluno aprenderá a língua por meio de um tema (neste caso os estudos da História da Inglaterra), pois é importante aprender a história e concomitantemente a língua, juntamente com atividades que proporcionem colocar em prática a sua capacidade de se fazer comunicar na LE-alvo.

Quanto à avaliação, compartilhamos com os teóricos da área (Luckesi (1996), Hoffmann, 2001, Scaramucci (1998, 2001), Alderson (2000), entre outros) que ela é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de línguas, que permite refletir sobre tal processo diagnosticando as dificuldades e lacunas, bem como regulando e orientando o processo educativo como um todo.

Diversas são as definições de avaliação, tanto no âmbito educacional como no ensino de línguas. Pacheco (1996) afirma que avaliar é decidir com base em um juízo de valor, formulado sobre um processo de coleta de dados, em função de critérios bem definidos. Essa coleta deve ser feita a partir de várias fontes, de diferentes instrumentos de avaliação e com o envolvimento de professores e alunos.

A avaliação deve constituir uma atividade integradora da prática educativa, não deve ser vista como a conclusão de um processo em que se traduz o desempenho dos alunos em uma classificação final, mas como parte desse processo nos quais professor e alunos interagem por meio de uma avaliação que visa aferir o desempenho do aprendiz durante a instrução do curso.

Na avaliação ocorre uma inversão de papéis, uma vez que aluno, e não apenas o professor, torna-se participante ativo da prática avaliativa. Por outro lado, a avaliação não deve confundir-se com classificação, a qual serve essencialmente para fins discriminatórios para aprovação ou reprovação dos alunos.

Alves (2004) menciona o surgimento de novos meios de se ensinar LE, relatando que lentamente emergirão condições para uma mudança de concepções e práticas referente à avaliação de línguas. Neste caso, é fundamental que o aluno perceba: o que aprende, identifique as suas dificuldades e os erros e seja capaz de auxiliar o professor durante a sua aprendizagem.

Esse é um dos objetivos do planejamento utilizado no curso em questão, fazer o aluno perceber o quanto é importante a sua capacidade de elaborar e alcançar um resultado em determinada atividade de LE.

Ao longo deste estudo, abordamos conceitualmente aspectos relacionados à avaliação formativa de forma geral, particularizando o tipo de avaliação de desempenho e suas atividades.

Na sequência, apresentamos a justificativa e o objetivo para esta pesquisa.

1.2 - Justificativa e o objetivo da pesquisa

1.2.1 – Justificativa

A inserção na temática de interpretar como os instrumentos avaliativos foram elaborados e se coadunam com os princípios do planejamento temático baseado em tarefas, emergiu a partir da implementação de tal planejamento em um curso de Letras de contexto adverso em uma Faculdade Particular do interior do Estado de São Paulo, durante um semestre, no qual tivemos acesso aos dados avaliativos e assistimos à algumas aulas ministradas no curso em questão.

Ao verificarmos os instrumentos avaliativos elaborados pela professora, com exceção do teste *cloze* inicial que é de autoria de Barbirato (2005), sentimos a necessidade de uma investigação mais detalhada para observar o quanto os instrumentos contemplam os princípios do planejamento escolhido para o curso.

Entre pesquisas realizadas no Brasil sobre o uso de tarefas (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999, 2005; CASSOLI, 2011) podemos observar que o foco de estudo se concentrou nos processos interativos engajados pela realização de tarefas e nas configurações motivacionais de aprendizes ao utilizarem tal planejamento. No entanto, não encontramos na pesquisa nacional trabalhos que tratem diretamente da questão de como avaliar em um planejamento temático baseado em tarefas e é justamente nesta lacuna investigativa que este trabalho se insere, com o objetivo não de esgotar o potencial da questão de pesquisa mas de contribuir com compreensão mais aprofundada acerca das possíveis dificuldades inerentes à elaboração de instrumentos avaliativos neste contexto.

Além da contribuição para a área de ensino de línguas, esperamos que esta investigação possa colaborar significativamente na área da avaliação de línguas, especialmente para o ensino comunicativo utilizando ‘tarefa’.

A seguir apresentamos o objetivo deste trabalho que vai delinear toda a investigação.

1.2.2 Objetivo da pesquisa

Neste estudo o objetivo é interpretar como os instrumentos avaliativos elaborados pela professora ministrante (Pm) estão coerentes ou correspondem aos critérios definidores de ‘tarefa’ e se coadunam com os princípios norteadores do planejamento temático baseado em tarefas, para aprender LE por meio de um tema, visando o significado da língua e a comunicação, pois a principal inquietação nesta área é encontrar uma maneira de avaliar o aluno condizente com a instrução dada em sala de aula.

1.3 - Perguntas de pesquisa

A fim de investigar o problema apresentado no objetivo desta pesquisa elencamos as seguintes perguntas:

- 1) *Como pode ser caracterizado o processo de avaliação no contexto de PTBT analisado?*
- 2) *De que maneira podemos considerar que houve (ou não) compatibilidade entre os princípios do PTBT e os instrumentos avaliativos elaborados pela professora?*

1.4 – Organização da dissertação

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos:

No *primeiro capítulo* nos é apresentada a pesquisa subdividida em introdução, objetivo, justificativa e perguntas de pesquisa que nortearam a análise dos dados.

O *segundo capítulo* apresenta-nos o referencial teórico que fundamenta a escolha do tópico e as considerações sobre avaliação para conduzir a análise dos dados.

No *terceiro capítulo* apresentamos a metodologia para responder as questões desta dissertação.

No *quarto capítulo*, realizamos a análise e as discussões dos dados retomando as perguntas de pesquisa.

E finalmente, o *quinto capítulo*, no qual concluímos este estudo com as considerações finais, bem como as possíveis contribuições e ainda inquietações para a área de ensino e aprendizagem e avaliação de LE.

Neste capítulo apresentamos brevemente o que será discutido neste trabalho, por meio da introdução, da justificativa, do objetivo, das perguntas de pesquisa e a organização deste estudo em capítulos.

A seguir, apresentamos o capítulo II, no qual apresentamos e discutimos o arcabouço teórico que respalda esta pesquisa.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutimos os conceitos teóricos que envolvem o Planejamento Temático baseado em Tarefas (PTBT) e a elaboração de instrumentos avaliativos neste tipo de planejamento de línguas. Julgamos pertinente discutir a abordagem comunicativa, o ensino por conteúdos (temático), ensino por tarefas, definições do termo ‘tarefa’, além de abordarmos a avaliação no ensino de LE, principalmente no contexto desta pesquisa.

2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Há várias abordagens² de ensino de LE nas quais o professor de línguas pode fundamentar a sua prática, porém, para o nosso contexto investigamos a partir das abordagens definidas por Mizukami (2003), a *abordagem comunicativa* (que para nós envolve aspectos das abordagens cognitivista e sociocultural defendidas pela autora), a fim de compreender como os instrumentos avaliativos podem ser concebidos no PTBT.

Para entendermos a abordagem de um professor de línguas nos pautamos na definição de Almeida Filho (2002, p.13) relatando que a abordagem de ensinar é

“uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e do professor de uma outra língua”.

Com relação ao posicionamento de Almeida Filho (op cit) concordamos com o autor que o professor de línguas conheça a L-alvo e saiba usá-la para poder ensinar essa mesma língua, adequando sua maneira de ensinar com os princípios do tipo de planejamento escolhido e também às necessidades dos alunos.

Para entendermos essa concepção, a seguir discutimos a abordagem utilizada para esta pesquisa que fundamenta o tipo de planejamento utilizado neste trabalho.

² Conforme Mizucami (2003) tipos de abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

2.1.1 - Abordagem Comunicativa

De acordo com Almeida Filho (1991) o ensino de línguas até a década de 70 baseava-se na abordagem estrutural, ou seja, aprendia-se a língua por meio de estruturas lexicais, frases e regras gramaticais. A partir dos anos 80, emergiu uma nova abordagem valorizando a interação, a comunicação e o significado para aprender e adquirir uma nova língua, a qual foi intitulada abordagem *comunicativa*.

O marco inicial deste ensino foi em 1971, por meio de um programa baseado em categorias semânticas, chamado *nocional-funcional*, do linguista aplicado David Wilkins, de natureza semântico-gramatical e pragmática. Cinco anos depois, o mesmo linguista publica o livro “*Notional-Functional Syllabuses*”, relatando que a competência comunicativa abrange funções sociais da linguagem que o ensino tenha o foco nas *necessidades dos aprendizes* tendo gramática e vocabulário como auxiliares da comunicação na língua-alvo(L-alvo).

Três anos mais tarde, outro linguista, Henry Widdowson (1978), publica um artigo seminal tratando do ‘uso (use) e forma (usage)’ e aponta que o ensino da L-alvo deveria ser baseado no *significado*, ao invés de aprendê-la por meio de fragmentos gramaticais.

No mesmo ano, Almeida Filho apresenta o ensino comunicativo no I Seminário Nacional para o Ensino de Línguas realizado na UFSC em Santa Catarina, e desde então esse tema tem se difundido na área de Linguística Aplicada no país.

Nos anos 80, os linguistas da área se interessaram por explicar o processo de aquisição de LE e a atenção se direcionou para os fatores afetivos da língua dos aprendizes. Já nos anos 90, emergiu outra preocupação com o processo de ensino e aprendizagem: a interação dos aprendizes na LE.

Concordamos que o aluno ao adquirir a LE por meio da abordagem comunicativa deve interagir na língua se fazendo comunicar e para que isso aconteça, ele precisa ser mais independente com relação a sua aprendizagem, ou seja, não depender totalmente do professor para se expressar e se fazer entender na nova língua.

Entendemos, então, que na abordagem comunicativa:

- 1) o aluno torne-se mais independente referindo-se ao seu próprio processo de aprendizagem, isto é, que tenha mais iniciativa para realizar as atividades, podendo compreender o que cada atividade propõe; e
- 2) o professor tenha o papel de mediador, deixando seu aluno mais a vontade para interagir em sala de aula utilizando a LE, e também proporcionar a esse aluno que demonstre a sua capacidade de comunicação com os demais colegas na nova língua.

Com relação ao papel do professor neste tipo de ensino Almeida Filho (1993: 46) afirma que “*o professor deve chamar a atenção dos alunos para amostras significativas da linguagem, incentivando a fluência e o uso real da LE, estabelecendo-se um clima de confiança entre o professor e aprendiz.*”

Esse mesmo autor (op. cit, p. 47) acrescenta que o ensino comunicativo pode ser definido de duas formas,

“aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades ou tarefas de real necessidade ou interesse do aprendiz capacitando-o a realizar ações de verdade na interação com outros usuários da mesma língua” e aquele que não toma as descrições de língua presentes nas gramáticas como modelo para organização do ensino/aprendizagem de uma língua e sim as ações feitas com a linguagem”.

Compreendemos que esse tipo de ensino permite ao aluno maior independência e responsabilidade por a sua aprendizagem e que durante a instrução haverá momentos de interação (visando a habilidade oral e/ou escrita) com os colegas da sala de aula, mesmo ocorrendo erros referente à estrutura da língua, pois o importante é aprender o tema, a história da Inglaterra neste contexto, e incidentalmente, a língua.

Essa abordagem fundamenta-se em alguns pressupostos como: a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-material didático utilizado; propiciando a negociação de significado; o envolvimento e desenvolvimento das habilidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita – essenciais e necessárias para a aquisição da nova língua.

Nessa perspectiva, para Widdowson (1978) e Almeida Filho (2005:87) há alguns princípios teóricos para o ensino comunicativo como:

1. O ensino-aprendizagem é visto como processo complexo, no qual a forma linguística não é prioridade, porém, fica em segundo plano em relação à dimensão social, cultural e política desse ensino;

2. *As atividades comunicativas são desenvolvidas na própria LE (ex. ouvir palestras e anotar, receber (ler) mensagem e respondê-la, iniciar conversaçoão, etc);*
3. *A construção de significados é priorizada, visando a compreensão na LE sem tensão emocional;*
4. *A aprendizagem deve-se dar pela comunicação, mesmo que no início o aluno solicite apoio extra, como: mímicas, traduções, sistematizações;*
5. *Adquirir a língua com o propósito de comunicar-se em situações reais e não aprender a língua pela língua;*
6. *O propósito em aprender uma nova língua é a comunicação – visando tema, tópico e o papel social;*
7. *Verificação das necessidades e interesses dos alunos respeitando as limitações e diferenças individuais;*
9. *Os erros são vistos como crescimento e não empecilho para adquirir a língua;*
10. *O objetivo maior é desenvolver a capacidade comunicacional no aluno.*

Observando os princípios dos autores citados anteriormente, Larsen-Freeman (1986) nos apresenta outras premissas asseverando que a abordagem comunicativa deve:

- partir de uma concepção de linguagem como comunicação, desenvolvendo no aluno a capacidade de se comunicar;
- a língua também deve ser sempre ensinada em contexto, considerando-se os interesses e necessidades dos alunos para a realização das atividades;
- as atividades devem envolver situações de comunicação real e serem motivadoras, utilizando materiais autênticos;
- os papéis do aluno e do professor devem ser bem definidos, ou seja, o professor deve agir como mediador e não como controlador das interações em sala de aula, e o aluno, por sua vez, deve assumir ou dividir com o professor a responsabilidade de sua própria aprendizagem;
- deve ser dada atenção à motivação e ao filtro afetivo³ dos participantes durante o processo de ensino/aprendizagem, valorizando-se a individualidade e opinião de cada aluno;
- a fluência deve ser estimulada mais que a precisão formal e os erros devem ser encarados como processo natural do crescimento individual do aluno.

Ao relacionarmos as premissas defendidas pelos autores Almeida Filho (2005:87), Widdowson(1978) e Larsen-Freeman (1986) notamos algumas convergências em seus posicionamentos e entendemos que a abordagem comunicativa proporciona ao aluno adquirir uma nova língua mostrando a sua capacidade de se fazer entender nela, valorizando muito a interação, o compromisso com a aprendizagem.

³ **Filtro afetivo** envolve os aspectos afetivos do aluno, como por exemplo: tensão, ansiedade, medo, etc.

Neste estudo apontamos a visão de Willis & Willis (2007) como sendo a mais compatível para o nosso contexto de planejamento temático baseado em tarefas, porque os autores definem ‘tarefa’ como uma atividade que permite usar a língua para alcançar algum resultado, utilizando todos os recursos necessários para solucioná-la.

Na sequência, consideramos pertinente tecer algumas considerações sobre ensino de línguas por conteúdo, por tarefas e o termo ‘tarefa’ em si, para nos ajudar na compreensão do planejamento temático baseado em tarefas.

2.1.2 Ensino de línguas por conteúdo (CBI)

No ensino de línguas por conteúdo (CBI) há várias vertentes de como ensinar uma LE, para este trabalho consideramos o ensino por temas o mais relevante para integrar o planejamento utilizado neste estudo, porque possibilita a criação de situações semelhantes às aquelas que ocorrem fora da sala de aula, podendo ou não utilizar-se de ‘tarefa’. Esse modelo por temas proporciona usar a língua para aprender o conteúdo e usar o conteúdo para aprender a língua.

Neste contexto de aprender o conteúdo e o uso da língua baseamos-nos nos PCNs, pois, propõem a centralização do ensino de LE no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, “*em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social*” (1998:15). Neste sentido, o CBI pode ser definido como um ensino de diversas e variadas atividades inter-relacionadas com assunto ou tema específico, visando à construção de competências no ensino de LE.

Os PCNs (2003) apontam para o favorecimento da interdisciplinaridade e propiciam aquisições contextualizadas de vocabulário, melhorando a memorização dos recursos da nova língua e se o ensino for descontextualizado/mecanizado este cairá na esterilidade.

Nossa opinião assemelha-se aos PCNs (op. cit.), pois o ensino com temas propicia ao aluno desenvolver atividades contextualizadas, no qual o aprendiz adquirirá o conteúdo e a língua simultaneamente.

Esse é um ponto positivo para este tipo de ensino, o que possivelmente facilita a aquisição da L-alvo. Outra situação favorável, é que os alunos podem escolher os temas e ficarem motivados em aprender a nova língua a partir de um assunto que lhes agrade.

Almeida Filho (2005, p.99) propõe que há a necessidade de se “*deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na L-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua*”, no nosso caso a História da Inglaterra.

Em consonância, Widdowson (1978) defende que nós temos de ensinar a língua como comunicação e uso, e não apenas estruturas linguísticas, colocando a comunicação e o uso da língua em evidência no *processo* de ensinar e aprender a LE.

Semelhantemente aos autores mencionados, Richards e Rodgers (1982) relatam que neste tipo de ensino as pessoas têm sucesso ao aprender e usar a nova língua para a comunicação visando o seu significado, ao invés de aprender a língua pela língua.

Para nós, o ensino por conteúdos pode proporcionar aos alunos uma motivação para aprender LE (BARBIRATO, 2005; CASSOLI, 2011), podendo alterar positivamente os fatores afetivos dos mesmos para que a língua seja adquirida.

A fim de compreendermos o ensino por conteúdos elaboramos uma discussão de seus principais modelos baseando-nos em alguns autores como Richards e Rogers (2001), Met (1999), Brinton, Snow e Wesche (1989), entre outros.

De acordo com os autores há cinco modelos de cursos para essa instrução, os quais não terão os nomes traduzidos para não distorcemos a compreensão: “*Sheltered content instruction*”; “*Adjunct language instruction*”; “*Theme-based language instruction*”; “*Team-teach approach*” e “*Skills-based approach*”, conforme o quadro a seguir:

Quadro nº 1 : Modelos de CBI (adaptado de STEFANI, 2010)

MODELOS DE CBI	DEFINIÇÕES
<i>Sheltered content instruction</i>	O curso é ministrado em segunda língua por um especialista da área, utiliza-se um conteúdo para um grupo de estudantes formado com este propósito. O que difere dos outros cursos é que deve conter somente alunos não-nativos da L-alvo, oportunizando grande quantidade de insumo apresentado pelo professor que seja adequado ao nível dos alunos.
<i>Adjunct language instruction</i>	Neste modelo temos dois tipos de curso: de conteúdo e de língua, desenvolvidos de forma que um complemente o outro. Tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo comum, mas se diferenciam no foco da instrução. Teremos dois professores, sendo que um ministrará o conteúdo acadêmico e outro ministrará a língua, enfatizando as habilidades linguísticas utilizando o conteúdo acadêmico para contextualizar o processo de aprendizado da língua.

<i>Theme-based language instruction</i>	Neste modelo é escolhido um tópico ou tema para ser ministrado em sala de aula, cujo objetivo é desenvolver todas as habilidades do aluno, contextualizando e dando significância para a língua que está sendo adquirida. O material didático utilizado normalmente é elaborado com uma variedade de textos e atividades de diferentes fontes para serem trabalhados em sala de aula. Para Brinton, Snow e Wesche (1989), “ <i>este modelo contribui para que os alunos atinjam níveis avançados de processamento linguístico</i> (p. 15).”
<i>Team-teach approach</i>	Temos dois professores trabalhando simultaneamente em sala de aula, sendo um professor de determinada disciplina e outro professor de línguas, com o intuito de trabalhar situações reais de comunicação sobre o conteúdo que está sendo aprendido a fim de desenvolver atividades e tarefas na L-alvo.
<i>Skills-based approach</i>	Este modelo caracteriza-se por focar uma habilidade acadêmica específica, por exemplo, leitura de textos acadêmicos.

O quadro anterior apresenta definições dos cinco modelos do ensino por conteúdos de acordo com alguns autores (MET,1999; BRINTON, SNOW E WESCHE,1989, entre outros), porém para a nossa pesquisa o modelo mais adequado é o *Theme-based language instruction*, pois o curso é ministrado por meio de um tema relevante para os alunos que possa levá-los a adquirirem a língua por meio do conteúdo(tema), sendo capazes de desenvolver a sua habilidade de uso da língua ao se comunicar.

Concordamos com a visão de Met (1999), que os cursos temáticos oferecem aos alunos oportunidades para aprender um tema ou assunto relevante para exercitar a sua capacidade de se comunicar na LE. O objetivo é explorar o conteúdo e ao mesmo tempo adquirir a língua e o possível resultado disso é o momento em que os aprendizes conseguem se fazer entender na LE produzindo e expondo o conteúdo apreendido. Isto é, o aluno tem que sentir-se motivado e seguro para usar a LE a partir do assunto escolhido para aprender a nova língua.

Brinton, Snow e Wesche (1989, p. 34, apud STEFANI, 2010) nos apresenta o modelo *Theme-based instruction* baseado em quatro princípios:

- 1) tema e conteúdo (especificamente em termos de objetivos comunicativos) são de importância fundamental;
- 2) As atividades para a prática da língua derivam de textos ao invés de serem impostas por ele;
- 3) Os textos são autênticos, produzidos para e por falantes nativos, ou seja, não são simplificados para propósitos pedagógicos;

4) Textos representam todo tipo de mídia (impressões, gravações em áudio e vídeo, apresentações em slides) e, quando apresentados no curso, retêm o máximo de características da apresentação original.

Tomando como base esses quatro princípios concordamos com a posição de Brinton, Snow e Wesche (1989) de que um professor ao utilizar o modelo “Theme-based instruction” depara-se com o desafio de abordar temas de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes, como também de fornecer insumo rico para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Autores como Scarcella & Oxford (1992) sugerem que atrelado ao *ensino por conteúdos* se combine o *ensino por tarefas*, pois o aluno escolherá o tema de sua relevância e neste terá que desempenhar atividades que o levem a um resultado, para isso necessita de informações fornecidas pelo professor.

Richards e Renandya (2002) também afirmam que pode ser oportunizado “*uma atividade que os aprendizes executam usando seus recursos linguísticos disponíveis e que leva a um resultado real.*”⁴

Scaramucci (1999a) defende que “*o ensino por conteúdo ou temático se mostra mais produtivo quando orientado por tarefas*”.

A partir dos posicionamentos dos autores, defendemos que nesse ensino o professor pode possibilitar uma aula centrada nos aprendizes, com aprendizagem colaborativa e comunicação autêntica entre eles, tornando-o mais efetivo ao unir o ensino por conteúdos ao ensino por tarefas, pois essa junção possivelmente poderá facilitar a aquisição da LE.

A seguir, discutimos o ensino por tarefas, por fornecer oportunidade de colocar em prática o ensino por conteúdo, isto é, as tarefas servem de atividades nas quais o aluno possa interagir na nova língua.

2.1.3 - Ensino por tarefas

Na busca de um ensino de línguas que criasse oportunidades de comunicação e desempenho na LE com atividades semelhantes às desempenhadas no cotidiano do aluno, surge o ensino baseado em tarefas.

⁴ “*an activity which learners carry out using their available resources and leading to a real outcome*”

O ensino por tarefas proporciona experiências pessoais ao aluno, consideradas importantes para o processo de aprendizagem, operacionalizando o uso da linguagem dentro e fora do contexto de sala de aula, contribuindo para o interesse do aluno no assunto escolhido com o objetivo de aprender simultaneamente o conteúdo e a língua.

Podemos dizer que a utilização do ensino por tarefas pode conscientizar o aluno da responsabilidade de sua própria aprendizagem, pois ele utilizará todos os recursos da L-alvo para se comunicar. Além disso, a língua é explorada de modo progressivo de acordo com as necessidades dos alunos.

De acordo com Xavier (2007), o ensino por tarefas considera a aprendizagem como processo holístico, contextualizado e não linear, podendo o resultado linguístico ser diferenciado entre os alunos, uma vez que cada um aprende ou apreende aquilo que lhe interessa ou aquilo que sua capacidade cognitiva lhe permite.

Semelhantemente Foley (1991) salienta que o ensino por tarefas pode ser a ponte entre a competência presente do aluno na Língua Materna(LM) e o uso futuro da LE, presumindo-se que esta competência seja produtiva, pois o aprendiz trabalhará com o imprevisível, tendo que usar a criatividade, a adaptação e a transferência do conhecimento e da capacidade de uso da LE para a execução das tarefas, de uma maneira que não seria possível em uma metodologia mais formal.

De acordo com Willis & Willis (2007, p.7) no ensino por tarefas há uma possibilidade para se usar o significado da língua como ponto principal para o aprendiz aprimorar o seu desempenho na LE. Isso resultaria em encorajar os alunos a utilizar a língua para promover a comunicação.

De acordo com esses autores (op.cit. p.7) o sucesso para um tipo de ensino de línguas será positivo se ocorrer o desenvolvimento da habilidade de uso da língua no aprendiz visando a comunicação.

Willis & Willis (2007) ainda afirmam ser comum o uso de atividades no ensino por tarefas denominadas *skills lessons* que têm o foco no significado da língua. Na concepção deles o ensino por tarefas “*é um desenvolvimento do ensino comunicativo na medida em que se enfatiza a elaboração da tarefa e o desenvolvimento do ensino por tarefas*”⁵

⁵ “*is a development on communicative language teaching in that it lays emphasis on the design of tasks and the development of task-based teaching*”.

Portanto, o ensino por tarefas visa o desempenho comunicacional do aluno na LE, a sua capacidade de uso da língua e das habilidades da língua, assim como a interação em sala de aula. A seguir apresentamos algumas definições do termo *tarefa*, que podem nos auxiliar na compreensão do ensino por tarefas.

2.1.4 - Entendendo o termo Tarefa

Diversas são as definições do termo tarefa, pois pode ser considerada desde a simples execução de uma atividade qualquer em LE até sua aplicabilidade no ensino de línguas. Para entendermos melhor o termo ‘*tarefa*’, elaboramos a seguir um quadro com as posições de diversos autores.

Quadro nº 2 : Definições do termo ‘TAREFA’ (grifo nosso)

AUTORES	DEFINIÇÕES DO TERMO ‘TAREFA’
CANDLIN (1987)	“é a interação entre ‘conhecimento’ e ‘procedimento’. É uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadas, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social”.
PRABHU (1987)	“ é uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo.” (p.24)
NUNAN (1989)	“é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na L-alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no sentido da língua e não na forma.também deve ter um sentido de completude, sendo capaz de representar por si só um ato comunicativo”. (p.10)
SKEHAN (1998)	“uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar; há algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho na tarefa se dá em função do resultado obtido.” (p.95)
NORRIS et al, (1998)	“atividades que pessoas realizam no cotidiano e que necessitam da língua-alvo para o seu entendimento e acompanhamento”
BROWN (2001)	“o significado é fundamental; há algum problema de comunicação para ser resolvido; há algum tipo de relacionamento com atividades do mundo real; a finalização da tarefa possui certa prioridade; a avaliação da tarefa está em termos de produto final.”

BYGATE, SKEHAN E SWAIN (2001)	“ é uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo”. (p.11)
ELLIS (2003)	“é uma ferramenta para engajar os alunos na construção de significado envolvendo processos cognitivos tais como: selecionar, sequenciar, raciocinar, classificar e transformar a informação de uma forma de representação para outra, porém, para o autor definir o termo ‘tarefa’ é uma questão problemática que resulta em uma confusão teórica entre tarefa e outras técnicas de sala de aula como: exercícios, drills, entre outros...”
BARBIRATO (2005)	“é um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de qualidade num trabalho de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos que, conseqüentemente, pode levar à aquisição da nova língua em bases comunicacionais.”
WILLIS & WILLIS (2007)	“é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências.” (p.173)

As definições dos autores apresentadas no quadro anterior sobre o termo ‘*tarefa*’, convergem em uma atividade que tem um dos focos principais atingir um resultado final, ou seja, chegar ao produto final proposto no início da ‘*tarefa*’ por meio do significado da língua.

Nunan (1989) defende que este resultado não deve voltar-se para a forma da língua, e para Willis & Willis (2007) deve-se usar a LE para chegar a uma resposta correta, valorizando o processo cognitivo do aluno.

Sobre as definições de tarefas do quadro anterior podemos dizer que para esta pesquisa a definição que melhor contempla o nosso contexto é a apresentada por Willis & Willis (2007, p.12-13) por incluir o significado e sugerir aos alunos que são capazes de alcançar o resultado esperado na ‘*tarefa*’, ou seja, o aprendiz deve ter a liberdade para se expressar na língua, seja oral ou escrita, de modo que seja capaz de mostrar a sua capacidade de comunicar-se na LE e se fazer entender.

Concordamos com Willis & Willis (2007, p.13) que o envolvimento do aluno apenas não define o que é *tarefa*, mas pode facilitar ao elaborar atividades que são consideradas *tarefa* se envolverem o uso da língua para a comunicação.

A semelhança sobre o termo *tarefa* entre os autores mencionados no quadro deve-se ao fato de a *tarefa* ser comunicativa; necessariamente deve primar o

significado e não a forma; em geral necessita ter um objetivo a ser alcançado, isto é, ter um ponto de chegada, que dê um sentido de completude e a diferencie de uma conversa informal sobre qualquer assunto.

Na sequência, apresentamos o quadro elaborado por Barbirato (2005) sobre os critérios definidores do termo *tarefa*:

Quadro nº 3 : Critérios definidores de tarefa nesta pesquisa (BARBIRATO, 2005)

- 1. a tarefa tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos.**
2. há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;
- 3. eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto, etc);**
4. processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;
- 5. estimular o raciocínio;**
6. alunos como participantes ativos do processo;
- 7. oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;**
8. oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;
- 9. natureza significativa e relevante das tarefas;**
10. deve haver sempre um problema de comunicação para ser resolvido e a apresentação de resultado;
- 11. semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula ou seja situações de mundo real.**

Nossa posição é consonante com a de Barbirato (2005) e de Willis & Willis (2007), quanto ao uso da tarefa no ensino de línguas, que deve pressupor o uso comunicacional da LE focalizando o significado e não a estrutura linguística. Também, nossa visão se coaduna com os autores Beglar e Hunt (2001, apud BARBIRATO, 2005, p.84) sobre: “*o uso de tarefas pode gerar para os alunos insumo e oportunidades para o uso significativo da língua-alvo*”.

A *tarefa* pode ser classificada em pedagógicas e do mundo real. As pedagógicas são baseadas em teorias de aquisição de segunda língua, visando ativar os processos de aprendizagem da língua-alvo e estratégias. Exemplos: *tarefas quebra-cabeça* (os alunos combinam diferentes informações para formar uma história), *tarefas de preenchimento de lacunas* (o aluno tem uma informação que o outro não possui, assim precisam negociar suas informações para que completem a atividade), *tarefas de resolução de problemas* (o aluno precisa chegar a uma solução para o problema, visto que geralmente há somente uma solução para o resultado), *tarefas de tomada de*

decisão (atividade aberta, há várias possibilidades de resultados) e *tarefas de troca de opiniões* (discussão e troca de ideias, sem a necessidade de se chegar a um acordo). As tarefas do mundo real referem-se às atividades elaboradas para praticar e ensaiar tarefas que são consideradas importantes e úteis na realidade. Aproximam-se às atividades presentes em planejamentos situacionais (RICHARDS, 2001).

Portanto, usar *tarefa* em um Planejamento Temático é uma forma de fazer o aluno entrar em contato com a língua sem forçá-lo a aprender estruturas linguísticas desconectadas e sim aprender a língua por meio de um assunto.

Outro ponto importante para utilizar tarefa no PTBT é referente ao propósito da mesma, pois em uma comunicação pessoal, durante a disciplina sobre avaliação de línguas em 2010, Scaramucci relatou que para a *tarefa* ser bem executada e chegar ao resultado esperado, é preciso deixar claro para o aluno por meio do *critério* (não observável) da *tarefa* que deve ser explicitado oralmente ou pela escrita para que o aluno saiba o que a professora espera aferir com tal atividade, pois sem isso a correção da tarefa ficaria comprometida e se tornaria inviável para atribuir um conceito ou verificar o que esse aluno foi capaz de fazer na LE após a instrução do conteúdo.

A seguir apresentamos os Planejamentos de línguas e principalmente relatamos o que é o Planejamento Temático baseado em tarefas (PTBT).

2.2 – PLANEJAMENTO

Em diversas situações cotidianas, planejar é fundamental para direcionarmos os esforços rumo a um objetivo de vida. No processo educacional, principalmente no ensino-aprendizagem de línguas isso não é diferente, pois quando a situação difere da desejada ou do objetivo a ser alcançado, é necessário planejarmos. Para compreendermos planejamento compartilhamos com a visão de *Sampaio (2008)*:

“Planejamento, de modo geral, é um processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas, coordenadas e orientadas para tornar realidade um objetivo futuro, de forma a possibilitar a tomada de decisões antecipadamente.”⁶

Com relação ao planejamento curricular, a citação de Sampaio (2008) serve para orientar o trabalho do professor no sentido de organizar e prever as atividades e

⁶ Definição retirada do artigo da web - O que é Planejamento? – Sampaio, M.E.C.(2008) acessado em 04/2011- <http://www.administradores.com.br>

os resultados que devem ser alcançados pelos alunos no contexto de cada área de conhecimento.

Segundo Almeida Filho (1993) o planejamento é o momento em que englobamos um conjunto de explicações, justificativas e disposições que devem acontecer em sala de aula e ser constituído de três fases: *conteúdo, ação e reflexão*.

Quanto à divisão do planejamento, concordamos com o autor (op. cit.), pois para nós o **conteúdo** refere-se ao tema escolhido; a **ação** ao cotidiano da sala de aula, isto é, o ensino (método) utilizado; e **reflexão** ao momento em que professor e alunos retomam o que foi aprendido até o momento e refletem sobre ocorreu de positivo e negativo no processo de ensino e aprendizagem.

Para o mesmo autor (2007, p.1), o planejamento de curso de línguas é também “*um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo ou normalvo*”

Esse documento é a sistematização e a especificação do que deveria acontecer na sala de aula, elaborado sob a influência de uma ou mais abordagens: do professor, do aluno, ou do autor do material didático.

O pioneiro em desenvolver um planejamento de curso de línguas foi Tyler (1949) que constituiu seu modelo em: *objetivos, seleção e organização de conteúdo; e avaliação*. A crítica relacionada ao seu modelo refere-se à linearidade e ao modo de avaliar que servia apenas para determinar se os objetivos do curso foram alcançados, sempre vinculados à concepção de língua como domínio das estruturas linguísticas. É um planejamento fixo, que tem como ponto de partida o conteúdo, ou seja, a gramática não considerada no contexto de sua implementação, assim como as necessidades dos alunos.

Em 1967, Wheeler elabora um planejamento menos inflexível que continha os elementos como: *objetivos; seleção das atividades de aprendizagem e do conteúdo; organização e integração dessas atividades e a avaliação*, seriam a base para modificar os objetivos do planejamento. Porém, a avaliação era aplicada ao término do curso, visando a melhoria da aprendizagem nas próximas implementações do conteúdo. A gramática é subordinada às atividades, o planejamento ainda é linear, e seu objetivo maior é o domínio das estruturas linguísticas.

O modelo de Kerr (1968) contempla a mesma visão de avaliação proposta por Wheeler, porém os elementos se constituem em: objetivos; avaliação; conhecimento e atividades de aprendizagem escolar. Esses quatro elementos interagem na situação de ensino-aprendizagem, sendo que a mudança em um elemento leva à mudança nos outros, é um planejamento considerado interativo. No entanto, ainda temos um planejamento linear, tendo a gramática como o ponto de partida.

Stenhouse, em 1975, sugere um modelo de planejamento constituído por três elementos: *planejamento, estudo empírico e justificativa*. O planejamento faz referência ao que e como aprender e ensinar, à sequência do conteúdo e à individualidade dos alunos. O estudo empírico refere-se à avaliação do processo de aprendizagem e reflete o progresso dos alunos durante o curso. A justificativa é a intenção ou o objetivo do planejamento.

O modelo de Stenhouse (op. cit.) mostra indícios de tentar criar um planejamento processual, com foco em *como ensinar e aprender*. No entanto, ele ainda é um planejamento centrado no produto (gramática), conforme afirma Nunan (1988).

Outro modelo é o de Clark (1985) que apresenta um planejamento de curso semelhante ao de Stenhouse (op. cit.) – chamado de *currículo renovado* constituído por três elementos-chave: *objetivos, conteúdo e metodologia*.

Nesse modelo emerge a preocupação em considerar as necessidades dos alunos, avaliar o progresso deles e o modificar o próprio planejamento quando necessário, desenvolvendo estratégias para o professor modificá-lo de acordo com a realidade da sala de aula. Também, surge a metodologia de ensino e a avaliação, as quais preocupam-se com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1984, Richards sugere um planejamento a partir da análise das necessidades dos alunos ao invés da análise linguística. Os elementos que compreendem o seu modelo são: *a análise das necessidades dos alunos; o estabelecimento dos objetivos; o conteúdo e a metodologia; e a avaliação*. Esse modelo ainda possui algumas características defendidas pelos autores Stenhouse (1975) e Clark (1985). Porém, o elemento avaliação passa a determinar se os objetivos do curso foram alcançados, podendo servir de indicador para mudanças no planejamento.

Diferentemente dos demais Richards (op. cit.) propõe um planejamento cíclico, com retornos a unidades de curso já estruturadas no intuito de integrar e consolidar elementos já aprendidos.

Em 1985, Nunan propõe um modelo de planejamento bem parecido com o de Richards(op. cit.), seus elementos são *a análise das necessidades dos alunos; a identificação da meta; o estabelecimento dos objetivos; o desenvolvimento dos materiais; as atividades de aprendizagem; o modo de aprendizagem e o ambiente; e a avaliação*. Esse tipo de planejamento, semelhante ao Richards (op. cit.), é um planejamento cíclico e permite um papel mais ativo do professor em relação a sua prática. A diferença entre os planejamentos de Richards(op. cit.) e Nunan(op. cit.) se deve ao fato de as atividades no modelo de Nunan (op.cit.) serem elaboradas durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elas estão subordinadas ao contexto de ensino, à realidade dos alunos.

Baseando-nos nas teorias apresentadas sobre planejamento de línguas podemos dizer que boas experiências para o ensino-aprendizagem de LEs podem surgir, uma vez que o ponto de partida seja os interesses e necessidades dos alunos, que influenciará na escolha da metodologia, na seleção e na gradação de conteúdo.

A seguir abordamos o que é o planejamento temático baseado em tarefas, por fazer parte de nosso contexto de pesquisa.

2.2.1 PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS (PTBT)

O *Planejamento Temático baseado em Tarefas (PTBT)*, foco deste trabalho, apresenta uma visão de linguagem voltada para a comunicação a fim de adquirir a LE por meio de contextos interativos, relevantes para o aluno e também significativos, com o propósito de unir a aprendizagem da língua, do tema e das habilidades linguísticas, cognitivas e interpessoais. É importante salientar que ao aprender uma nova língua não se aprenda apenas o seu contexto linguístico, mas também o social e cultural. O cenário desta pesquisa é a sala de aula, um local de interação e desenvolvimento de diversas competências como: *linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica* (CANALE, 1983).

Subjacente a essas competências, pode ocorrer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no PTBT, isto é, a aprendizagem pode ser em decorrência de um processo colaborativo e interativo.

O PTBT embasa-se na visão sócio-interacionista de aprendizagem na qual a interlíngua será construída e desenvolvida a partir da interação em sala de aula, ou seja, ocorrem trocas conversacionais sobre o tema estudado.

Então de acordo com a teoria defendemos que o PTBT deve promover a aprendizagem de conteúdo e das habilidades da língua (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita), em segundo plano pode sistematizar as estruturas linguísticas da LE sempre que necessário, como também fornecer condições para capacitar o aluno ao solucionar problemas do seu cotidiano.

Com esse tipo de planejamento é possível fazer a análise das necessidades dos alunos no cenário que será implementado, no qual as tarefas são executadas para motivar a interação e a comunicação entre os alunos na sala de aula, com o propósito de fazê-los desenvolver a capacidade de usar a LE que está sendo adquirida por meio de um tema ou tópico relevante.

O PTBT é organizado a partir de tarefas que os alunos completarão na língua-alvo. Tarefa, como já mencionado, é uma atividade cujo foco está no sentido, sendo a gramática subordinada a ela.

De acordo com Skehan (1998) os critérios para uma atividade ser considerada tarefa para este tipo de planejamento são: 1) foco no sentido; 2) necessidade de haver um resultado (o aluno precisa produzir algo); 3) propósito comunicativo (querer falar algo); 4) fazer refletir; 5) propiciar oportunidades de interação significativa; 6) ser semelhante às atividades que os alunos realizam fora da sala de aula; 7) oferecer oportunidades de negociação de significado.

A seguir, falamos da avaliação, das categorias de testes e dos tipos de atividades utilizadas em avaliação de línguas.

2.3 - A AVALIAÇÃO

Pretendemos com este item promover uma reflexão acerca da avaliação no contexto educacional, bem como no cenário de línguas e sua articulação com os princípios do PTBT.

Enfatizamos que a avaliação se configura como uma atividade complexa, pois, o ato de avaliar, dar valor a alguma coisa, está imerso ao contexto mais amplo da relação de vida do sujeito. (LUCKESI, 2009, HOFFMAN, 2003, entre outros)

Para iniciarmos nossa compreensão acerca do tema tratamos da avaliação educacional baseando-nos em autores da área, e posteriormente, discutimos a avaliação no ensino de línguas e um possível modelo de avaliação para o PTBT.

2.3.1 Avaliação educacional

Ao longo dos anos, a avaliação, tanto no âmbito educacional como na área de ensino de línguas, vem sofrendo diversas transformações, com uma busca constante pela substituição de uma avaliação com caráter classificatório por um tipo que realmente avalie o desempenho do aluno.

Com as diversas mudanças no mundo educacional, a avaliação passa a ser um campo privilegiado de análise de ensino e aprendizagem de línguas, e, portanto, torna-se necessário refletir sobre a sua finalidade e realidade, bem como a relação que ela estabelece com o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação não deve ser entendida como forma de julgar o sucesso ou o fracasso dos alunos, mas como meio possível de verificar se o processo de ensino-aprendizagem está sendo satisfatório ou se necessita sofrer alterações, a fim de alcançar os objetivos preestabelecidos para o bom resultado do aluno na aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994, p. 35) a avaliação escolar

“é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”.

Na visão de Antunes (2002, p.9), *“a avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram.”* Para muitos professores avaliar pressupõe a emissão de julgamento de valor ou mérito, para se examinar os resultados educacionais propostos, a fim de saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais.

A avaliação também é vista como sinônimo de julgar, medir, rotular (HOFFMANN, 2003), mas há educadores que entendem a avaliação como recurso

didático capaz de diagnosticar dificuldades, reforçar a aprendizagem dos conteúdos e estimular a participação dos alunos nesse processo (PERRENOUD, 1999).

Essa maneira de conceber a avaliação para nós é a tentativa de transformar o ato individual e autoritário de medir o conhecimento em ação colaborativa compartilhada pelos envolvidos, isto é, se nos basearmos na visão dos PCNs de que a avaliação é necessária para toda a comunidade escolar (pais, professores, alunos e gestores), o seu propósito será o de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e não o contrário.

Conforme os PCNs (1999, p.57-9) *a avaliação deve ser parte integrante e intrínseca ao processo educacional e também ser*

“[...] um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento[...]”

Nesses termos defendemos que a avaliação deve prioritariamente aferir o que o aluno consegue desempenhar no conteúdo em que esteja sendo avaliado ou em qualquer área em que se exija um modo de avaliar.

Falando ainda sobre a avaliação educacional, concordamos com Hoffmann (2001, p. 67) que *“a ousadia do ato de avaliar é impulsionado pelo inusitado, pelo desejo de superação, pela vontade de chegar ao objetivo que vai sendo traçado, e tem o sentido de avançar sempre para promover a aprendizagem”*.

Outra visão de avaliação é de Pacheco (1996, p. 41), para ele avaliar

“é decidir com base em um juízo de valor, formulado sobre um processo de coleta de dados, em função de critérios bem definidos que deve partir de várias fontes, de diferentes instrumentos de avaliação e com o envolvimento dos professores, alunos, diretores, enfim de toda a comunidade escolar”.

Enquanto para Luckesi (2009) a avaliação deve:

a) propiciar a autocompreensão para educandos e educadores, tornando-os aliados; b) motivar o crescimento; c) gerar aprofundamento da aprendizagem, pois o momento de avaliação é subseqüente a outros no processo de aprendizagem; e d) operacionalizar e viabilizar a aprendizagem.

Concordamos com os autores que avaliar é verificar, aferir o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem, essa aferição pode ocorrer ao longo de

todo o processo e com diversidade de instrumentos avaliativos, desde que eles sejam coerentes com a tipologia do ensino.

Porém, as inovações propostas pela LDB (9394/96) nos fazem observar que a maioria das escolas brasileiras apresenta dificuldade em incorporar e compreender essas novas concepções de avaliação que não seja a classificatória, talvez pela própria cultura da sociedade brasileira.

Segundo Hoffman (2001) um caminho possível para a avaliação educacional será talvez como o apresentado no quadro a seguir:

Quadro nº 4 : Setas do Caminho para a Avaliação (Hoffman, 2001)

DE	PARA
Avaliação para classificação, seleção, seriação.	Avaliação a serviço da aprendizagem, da formação, da promoção da cidadania.
Atitude reprodutora, alienadora, normativa.	Mobilização em direção à busca de sentido e significado da ação.
Intenção prognóstica, somativa, explicativa e de desempenho	Intenção de acompanhamento permanente de mediação e intervenção pedagógica favorável a aprendizagem.
Visão centrada no professor e em medidas padronizadas de disciplinas fragmentadas.	Visão dialógica, de negociação, referenciada em valores, objetivos e discussão interdisciplinar.
Organização homogeneizada, classificação e competição.	Respeito às individualidades, confiança na capacidade de todos, na interação e na socialização.

O quadro aponta as setas do caminho da avaliação, resumindo os princípios básicos e apontando para onde devemos ir ou pelo menos para nos aproximarmos desses conceitos no processo de avaliação, buscando a união de professor e aluno para coordenar os pontos de vista, trocando ideias, além de reorganizá-las e mudá-las quando necessário para melhorar o modo de ensinar, aprender e avaliar.

Consideramos pertinente discutir primeiramente a avaliação educacional para compreender de modo geral a avaliação no seu sentido mais amplo, para então entendermos a avaliação no ensino de línguas, principalmente no contexto do PTBT, foco de nosso trabalho.

2.3.2 Avaliação no ensino de línguas

A avaliação no ensino de LE deve estar em consonância com o tipo de ensino escolhido, porém, percebemos que nem sempre isso acontece, ou seja, um professor pode utilizar a abordagem comunicativa promovendo atividades contextualizadas que integrem as habilidades da língua em sala de aula e como forma de avaliar seus alunos prepara um instrumento cujo construto da linguagem se limita ao reconhecimento de regras gramaticais e/ou itens de vocabulário, sem levar em conta a capacidade de uso da língua desses alunos. Com isso, a prática avaliativa do professor se descontextualiza do tipo de avaliação utilizada.

Concordamos com o posicionamento de Rolim (1998) que demonstra o quão distinto a avaliação e o ensino estão sendo compreendidos pelos professores de LE, pois em um mesmo contexto de ensino há diferentes concepções do que seja ensinar e de avaliar a aprendizagem de uma língua.

Notamos a necessidade do conhecimento por parte de os profissionais da área de ensino de línguas em relação às diferentes concepções teóricas que subjazem aos instrumentos avaliativos, pois, ao se elaborar um teste/avaliação estamos lidando com diversas questões relativas ao conceito de língua que priorizamos para o ensino.

Segundo alguns estudiosos (SPOLSKY, 1976; MORROW, 1979; HUGHES, 1987; ALDERSON, 2000; entre outros) os testes de línguas evoluíram muito nos últimos anos diminuindo a lacuna existente entre teoria de ensino e de avaliação na área de linguística aplicada. Conforme podemos observar na trajetória histórica da avaliação de línguas, de acordo com Spolsky (1976) e Morrow (1979), apresentada a seguir.

Segundo Spolsky (1976) os testes de línguas tiveram três fases em sua trajetória histórica da avaliação de LE: o *pré-científico*: o ensino focalizava a gramática, aquisição de vocabulário e leitura; o *psicométrico-estruturalista*: a visão é predominantemente estruturalista com conceitos de confiabilidade, validade e praticidade; e o *sociolinguístico-integrativo*: a ênfase está na função da linguagem e na comunicação. Três anos mais tarde, Morrow (1979) retoma as fases definidas por Spolsky (op.cit.) e as renomeia em *Jardim do Éden*, *Vale de Lágrimas* e *A Terra Prometida*, respectivamente.

Na primeira fase, *pré-científica* ou *Jardim do Éden*, conforme Spolsky (1976), os testes eram considerados uma arte, pois não embasavam conhecimentos científicos e a ideia de atividade diferenciada (além de focalizar a forma da língua) não existia como também não existia um tipo de ensino a seguir, ou seja, este era criado a partir de observações impressionistas, e os testes eram elaborados da mesma forma, utilizando atividades como tradução, diálogos, composições, etc. Essas atividades ficaram conhecidas posteriormente como Método de Gramática Tradução. Esse período durou anos, porém sua hegemonia foi abalada pelos acontecimentos mundiais na área de ensino e aprendizagem de línguas que mudariam todo esse cenário de avaliação em LE, com o surgimento do método audiolingual.

Na segunda fase, *psicométrica-estruturalista* ou *Vale de Lágrimas*, com o advento da Segunda Guerra Mundial, os EUA começaram a investir em um tipo de ensino de LE que focalizasse a oralidade, devido à necessidade de comunicação com outros países. Então, o exército americano criou um programa que ficou conhecido como “*The Army Specialized Training Program*” (ASTP), ou popularmente chamado Método do exército, que evoluiu para Método Direto e mais tarde passou a ser chamado de Audiolingualismo (Método Audiolingual), que era embasado na psicologia behaviorista de Skinner (1957) no qual o comportamento de aprendizagem do homem se assemelharia à dos animais, ou seja, as pessoas aprenderiam por meio da imitação e do estímulo-resposta.

Nessa época, surge a avaliação por meio de pontos discretos (isolados), espelhando-se na concepção de linguagem proposta por estruturalistas para avaliar isoladamente o vocabulário, a pronúncia, os itens linguísticos e as quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir).

Lado (1961, p. 22-23) considera que

*“A teoria de avaliação de língua pressupõe que a linguagem é um sistema de hábitos da comunicação. Esses hábitos permitem que o comunicador preste atenção consciente ao significado geral que ele comunica ou compreende. Esses hábitos envolvem questões de forma, sentido e distribuição em diferentes níveis estruturais: os níveis de sentenças, de cláusula, da frase, da palavra, do morfema e do fonema. Dentre esses níveis estão estruturas de modificação, sequência e partes de sentenças. Abaixo deles estão os hábitos de articulação, tipos de sílaba e colocações. Associados a eles e, às vezes, como parte deles, estão os padrões de entonação, acento e ritmo”.*⁷

⁷ The theory of language testing assumes that language is a system of habits of communication. These habits permit the communicant to give his conscious attention to the over – all meaning he is conveying or perceiving. Theses

Conforme a definição de Lado (op. cit), verificamos no audiolinguismo que o uso da língua é considerado um sistema de hábitos, revelando a sua base behaviorista e, conseqüentemente, refletindo o construto da linguagem dos instrumentos avaliativos desenvolvidos nessa fase. Com isso, entendemos que ser proficiente nesta fase significa ter autonomia das estruturas linguísticas e conhecimento sobre a L-alvo, além de analisá-la com os seus componentes.

Com relação à avaliação neste período, havia intensa elaboração de escalas psicométricas para medir o desempenho do aprendiz, para demonstrar o quão confiável deveria ser um teste. Diante disso, a avaliação de pontos discretos seria um ótimo instrumento, pois possuía alto grau de confiabilidade devido à existência de apenas uma resposta correta. Esse tipo de avaliação caracterizava-se por conter exercícios de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preencher lacunas, entre outros nos quais o aluno não precisa elaborar a resposta, apenas escolher a alternativa correta.

Por último, a terceira fase, *sociolinguística-integrativa* ou *A Terra Prometida*, se integra à nossa pesquisa por corresponder ao movimento comunicativo de ensino, cuja linguagem privilegia o uso em situações reais de comunicação, extrapola o conhecimento sobre a língua e analisa a competência comunicativa do aluno. Nesse período surgem novos tipos de testes devido às novas concepções de linguagem que colaboraram para mudanças pudessem ocorrer nesse cenário.

Dentre essas concepções, o termo mais debatido na época foi o de competência do aluno, ou seja, segundo Hymes (1972) neste termo inclui-se a ideia de capacidade para usar a língua – noções de competência e desempenho.

Morrow (1979, p. 150, 151) preconiza as seguintes características para que um teste possa ser comunicativo:

- os testes deverão ser referenciados a critério para um desempenho operacional de um conjunto de tarefas em linguagem autêntica. Em outras palavras, tais testes mostrarão se (ou o quão bem) o aluno pode desempenhar um conjunto de atividades específicas.

Compreendemos, conforme a característica apresentada por Morrow (1979), que quanto mais os testes comunicativos demonstrarem linguagem autêntica e

habits involve matter of form, meaning, and distribution at several levels of structure, namely those of the sentence, clause, phrase, word, morpheme, and phoneme. Within these levels are structures of modifications, sequence, parts of sentences. Below them are habits of articulation, syllable type, and collocations. Associated with them and sometimes as part of them are patterns of intonation, stress and rhythm.”

capacidade de o aluno se fazer entender na LE, mais eles estarão em conexão com os princípios que embasam o uso do PTBT em sala de aula.

Nesta terceira fase da trajetória histórica da avaliação em LE houve a preocupação em elaborar avaliações que permitiam expor os aprendizes às situações de uso da língua, mais autênticas, ou seja, em submetê-los a avaliações orientadas ao seu desempenho, como indicadores válidos de sua competência, em substituição a testes de ‘lápiz e papel’ que explicitavam o uso descontextualizado, artificial e fragmentado (subdividido em habilidades) da língua.

Devido a essa preocupação, Scaramucci (1999, p.123) defende a avaliação de línguas como uma maneira de

“coletar informações de forma sistemática para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico, contínuo, para tomada de consciência, para mudar quando necessário para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendiz e, portanto, um momento educativo por excelência.”

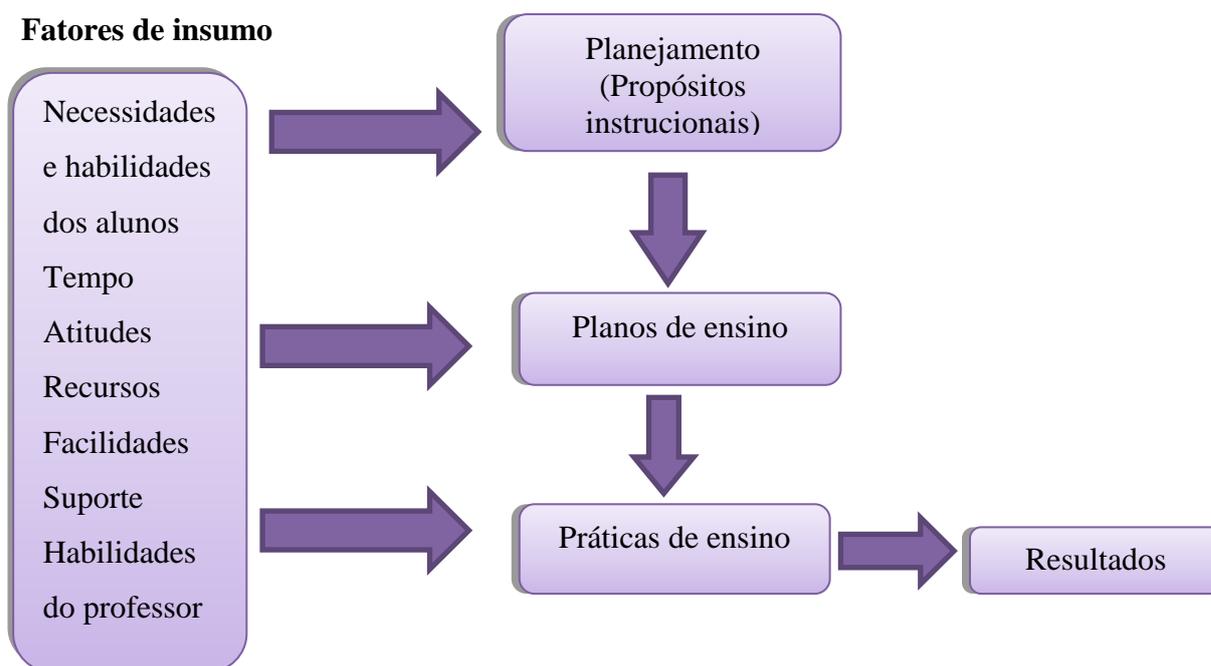
Semelhantemente Weiss (1972, apud Bachman 1990) advoga que a avaliação no contexto de ensino de LE deve englobar diversas maneiras de coletar informações com o objetivo de auxiliar os alunos a reconhecerem suas próprias dificuldades e buscarem meios de superá-las, auxiliando os professores nas tomadas de decisão após a avaliação para refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A avaliação não é uma tarefa fácil, principalmente se utilizarmos a linguagem para avaliar a própria linguagem (BACHMAN, 1990: 2), como o que ocorre com a avaliação de LE, que também *é considerada um processo que resulta em decisões sobre o tipo de instrução, estudantes ou ambos*, conforme apontado por Genesee & Upshur (1996, 2009).

Ainda de acordo com Genesee & Upshur (op. cit.) o primeiro passo para a avaliação de línguas em sala de aula é o processo de tomada de decisões identificando qual o seu propósito e qual o resultado esperado com esse tipo de teste.

Para compreendermos que a avaliação de LE é um processo de identificação do seu propósito, da coleta de informação, da interpretação e da tomada de decisão apresentamos a seguir elaborada por Genesee & Upshur (op. cit.), pois compartilhamos com eles essa visão da avaliação de línguas em sala de aula.

Figura nº 1 - O contexto de avaliação de sala de aula (GENESEE &UPSHUR, 1996, 2009)



A figura anterior nos mostra os três componentes de ensino (propósito, planos e prática) como centrais, sendo que o propósito identifica os objetivos e a configuração dos planos de ensino, e conseqüentemente, os planos serão a realização desses objetivos tornando a prática efetiva para chegar aos resultados esperados pela avaliação de sala de aula.

Contamos com poucos estudos no cenário brasileiro na área de avaliação de línguas em sala de aula, dentre eles podemos citar Rolim (1998), Caldas (2001) e Avelar (2001) que foram direcionados para o ensino de LE em contexto de Ensino Fundamental e Médio Públicos.

Para compreendermos melhor a avaliação no ensino de LE concordamos com o posicionamento de Rolim (1998) sobre o assunto que

“a avaliação no ensino de LE tem sido entendida como um processo formativo e educacional, que coleta informações não apenas para conhecer os resultados da aprendizagem, mas também para iluminá-lo, com o objetivo de facilitar e colaborar nas decisões para o avanço e crescimento do aprendiz e do professor.”

Para nós a avaliação tem duas finalidades distintas: a *primeira* diz respeito à apreciação da aprendizagem por meio de tarefas e/ou atividades avaliativas, e a *segunda* propicia uma reavaliação dos objetivos do currículo ou do programa de

ensino, isto é, a avaliação detém o papel de mudança em todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

De modo semelhante é a visão de Scaramucci (1993), que “*a avaliação seria uma verificação mútua de acertos e erros e de possibilidades de outras alternativas na identificação dos erros, tornando-se parte da aprendizagem*”. A autora sugere que a opção mais indicada na escolha de um modelo é a utilização da “*avaliação formativa*”⁸, de *processo de aprendizagem, complementando uma avaliação somativa*⁹, ou seja, de *produto de aprendizagem*”.

Entendemos que primeiramente é necessário conhecer melhor as necessidades do aluno para então analisar a aprendizagem durante o processo de ensino e, posteriormente julgar de forma global o seu desempenho, pois isso pode se dar por meio da avaliação na qual coletamos os dados para analisar esse desempenho.

Após discutirmos a teoria sobre a avaliação na área de línguas defendemos uma avaliação formativa conforme o posicionamento de Rolim (op. cit.) e Scaramucci (op. cit.), uma avaliação que acompanhe o desempenho de maneira contínua e que pode ser realizada por autoavaliação, observação do professor, testes escritos ou informais, entre outras formas.

Na abordagem comunicativa o foco da avaliação é verificar a capacidade de uso comunicacional da língua do aluno. Então, acreditamos que uma solução possível para a avaliação nessa área seria utilizarmos testes de desempenho, que tem a função de avaliar o nível da competência comunicativa do aluno, e também de analisar a capacidade de se fazer entender na LE.

Sobre a avaliação comunicativa concordamos com o posicionamento de Almeida Filho (1998, p. 72) que

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

Em consonância com a posição do autor defendemos que a avaliação comunicativa pode verificar a capacidade de uso da língua que o aluno consegue atingir, priorizando a sua interação e o seu desempenho ao se deparar com situações

⁸ Avaliação formativa que consiste no fornecimento de informações que orientarão para melhoria do desempenho dos alunos durante o processo de ensino/aprendizagem, de modo a evitar o acúmulo de problemas. (DEPRESBITERIS, 1989).

⁹ Avaliação somativa que consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa (DEPRESBITERIS, 1989).

que envolvam aspectos sócio-linguísticos e culturais, mostrando que consegue se fazer entender na LE por meio de instrumentos que afirmam o significado da língua.

A seguir, apresentamos as categorias de avaliação para testes de línguas.

2.3.2.1 - CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO (TESTES) DE LÍNGUAS

Há diversas categorias de avaliação no ensino e aprendizagem de LE, que variam desde os testes tradicionais (escritos e orais) até as avaliações alternativas (portifólios, diários dialogados, entre outros).

Os instrumentos de avaliação inseridos nessas categorias apresentam duas situações: julgar e tomar decisões, conforme posicionamento de Hughes (1989), pois aluno e professor aguardam um resultado do desempenho a ser alcançado após o período de ensino e aprendizagem da LE.

Sobre essas situações, entendemos que *julgar* representa uma avaliação de *produto* e *tomar decisões* refere-se a uma avaliação de *processo*. Porém, também entendemos que toda a avaliação serve para diagnosticar a aprendizagem do aluno durante a instrução.

Em nosso contexto de pesquisa, como em qualquer outro, os instrumentos avaliativos podem ser vistos como auxílio para que o professor possa fazer inferências sobre a capacidade de comunicação do aluno. Diante disso, concordamos com Brown (2001) ao relatar que “*o teste é um método para medir a habilidade ou o conhecimento de uma pessoa em determinada área*” – para nós significa medir/aferir o desempenho do aluno no contexto de PTBT.

Entendemos que os testes de línguas têm diferentes objetivos, isto é, o resultado obtido a partir deles é utilizado para tomar múltiplas decisões. Por exemplo, se o aluno será aceito em um programa de língua, se domina o conteúdo estudado, se precisa de orientações especiais. Como o teste é uma amostra do conhecimento linguístico, tal conhecimento varia de acordo com o objetivo do teste.

Com o intuito de entendermos os instrumentos avaliativos analisados nesta pesquisa, traremos alguns posicionamentos sobre as categorias de avaliação de línguas:

a) Teste diagnóstico

Em um processo avaliativo podemos considerar que o primeiro tipo de teste a ser executado deve ser o diagnóstico, pois ele pode aferir as necessidades dos aprendizes e posteriormente decidir a melhor situação de ensino para tal cenário.

De acordo com Hughes (1989), os testes diagnóstico podem ser utilizados para identificar as necessidades dos alunos e verificar o conhecimento prévio deles. O diagnóstico pode ser realizado por meio de amostras de produções textuais e/ou da participação dos alunos para a construção de um perfil do grupo, verificando quais habilidades já foram adquiridas e quais ainda precisam ser desenvolvidas.

Por meio deste tipo de teste podemos verificar se um aluno tem mais dificuldade em determinada habilidade, como por exemplo, compreensão oral. Assim, o professor poderá desenvolver algumas atividades específicas que auxiliem esse aluno a perceber melhor o ritmo, a entonação da língua-alvo. Portanto, para se ter um resultado eficaz neste tipo de teste e que se cumpra a sua função é necessário uma abrangência clara e objetiva para que ações pedagógicas decorrentes de seu resultado sejam eficientes.

b) Teste de proficiência

O conceito de proficiência pode estar relacionado às diferentes concepções teóricas, que correspondem ao *construto* de linguagem subjacente a avaliação. E também (SCARAMUCCI, 2000) pode ser vista como o resultado da aprendizagem ou de uma meta definida em termos de objetivos/padrões de interesse de professores, elaboradores de testes, pesquisadores, pais e alunos.

De acordo com Hughes (1989) o termo proficiência significa a habilidade de um falante de LE para realizar um determinado propósito. Retomando a posição de Scaramucci (2000) os objetivos e padrões relacionados à proficiência serão utilizados para avaliar o aluno em um dado contexto, sendo, portanto, as especificações do teste definir o conceito de proficiência sobre o que se espera que o aprendiz consiga fazer na LE.

Podemos dizer, então, que os testes de proficiência são elaborados para aferir a habilidade do aprendiz na nova língua, sem levar em conta como ou onde ele

aprendeu a língua, e sim a sua capacidade de comunicação em situações de uso específico da LE.

Um teste de proficiência não está vinculado ao conteúdo desenvolvido em determinados cursos de língua, mas pode capacitar o aluno para desempenhar determinadas funções relevantes ao uso da LE em determinado contexto.

Portanto, as avaliações de proficiência podem ser uma fonte de informação para investigar o sucesso e a eficiência do ensino e aprendizagem em LE em um determinado planejamento de línguas.

c) Teste de rendimento

Contrariamente aos testes de proficiência, os testes de rendimento servem para identificar o que os alunos aprenderam, individualmente ou em grupos, em relação ao que foi ensinado em um determinado período da instrução. Segundo Hughes (1989), temos dois tipos de teste de rendimento: os finais e os parciais. Os finais são aplicados ao final do período letivo e visam à verificação do desempenho do aluno de acordo com o que fora trabalhado durante o curso e também avaliar o programa da instituição de ensino. Enquanto os testes parciais medem o progresso que o aprendiz está fazendo em determinados períodos da instrução. Eles são muito utilizados em avaliações bimestrais e trimestrais.

Para o autor, os professores deveriam aplicar diferentes testes de rendimento ao longo do período letivo, com o intuito de conhecer melhor as etapas de aprendizado de seus alunos, como também uma forma de fazer uma auto-avaliação de suas aulas.

Se tomarmos como referência a distinção entre o teste de *rendimento* e o de *proficiência*, por exemplo, enquanto o *primeiro* é um tipo de avaliação que está associada ao processo de ensino que a antecedeu, o de *proficiência* preocupa-se com o uso futuro da língua, sem necessariamente se referir à instrução formal (ou não) que a precedeu, sendo sempre um teste externo.

No caso do teste de *rendimento*, Scaramucci (2000) pontua que o mesmo é específico e local, e sua elaboração baseia-se no programa de língua, no material didático ou no currículo.

McNamara (2000) acrescenta que além desse tipo de teste estar relacionado a um programa de ensino, ele também pode ser normalmente aplicado ao final do curso

ou fazer parte de portfólios, entre outros, acumulando evidência durante ou ao final do curso, para podermos estabelecer se houve progresso ou não no aprendizado e onde esse progresso ocorreu e se ocorreu em relação aos objetivos estabelecidos no programa do curso. Nesse sentido, o autor considera que os testes de rendimento devem basear-se no ensino ao qual estão relacionados.

Com relação à escolha do tipo de teste a ser usado ou elaborado, Hughes (2003) afirma que um tipo de teste considerado ideal para determinado propósito, pode ser bastante inadequado para outro que não o fora designado. Portanto, ao elaborar ou escolher determinado tipo de teste devemos ter bastante claro os objetivos, propósitos, necessidades, recursos disponíveis para uma situação específica de uso, pois cada situação é única.

d) Teste de desempenho

O que nos interessa para esta pesquisa é o teste de *desempenho*, pois é utilizado para avaliar o progresso contínuo dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados nos materiais didáticos ou aos conteúdos propostos nos currículos. O seu objetivo é detectar o quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender do universo dos assuntos abordados.

Para esse tipo de teste nos embasaremos em uma visão sócio-interacionista de linguagem, entendemos que este pressupõe a demonstração direta de proficiência, cultural e socialmente localizada, engajando o aprendiz em situações específicas e propositadas de uso da L-alvo (SCARAMUCCI et al, 2008).

Para nós, os testes de desempenho devem avaliar quantas habilidades forem possíveis, porque é importante verificar o progresso ou não da compreensão oral e escrita, da produção oral e escrita do aluno.

Também neste tipo de avaliação não podemos relacionar a capacidade de uso da língua por meio da gramática e do vocabulário, pois isso refletiria em uma concepção estruturalista da língua e resultaria em ser proficiente somente com o conhecimento linguístico.

Nessa perspectiva, concordamos com Schlatter (et.al. 2004) que a avaliação de desempenho seja “*como a avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas*”, em vez de limitar-se a avaliar

indiretamente essa proficiência por meio de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. E para McKay (2006) é *uma forma de avaliação que envolve ou a observação do comportamento no mundo real ou simulação de atividades da vida real*.

A avaliação de desempenho não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua (SCARAMUCCI, 2000).

O que entendemos sobre o teste de desempenho é que ele serve para verificar e aferir o quanto o aluno é capaz de se comunicar na LE, ou seja, como ele utiliza a língua em uma situação de comunicação seja ela real ou semelhante a realidade do aluno

Para entendermos os instrumentos avaliativos desta pesquisa nos apoiaremos em alguns autores como Genesse & Upshur (1996, 2009), McNamara (2000), Willis & Willis (2007), entre outros.

McNamara (2000, p. 5) nos apresenta uma diferenciação dos tipos de testes dependendo da forma como os mesmos foram desenvolvidos e para qual uso foram designados, ou seja, de acordo com o tipo e propósito de ensino. Por isso, apresentamos duas classificações básicas de testes com relação ao tipo de ensino: o tradicional de papel-e-lápis e o de desempenho.

De acordo com o autor (op. cit.), os testes de papel-e-lápis assumem a forma da tradicional folha de teste e são usados tipicamente para avaliar o conhecimento dos componentes da língua separadamente (gramática, vocabulário, etc.) ou compreensão oral e de leitura, normalmente com exercícios de múltiplas alternativas em que apenas uma delas está correta ou tenha resposta fixa, o que facilita em termos de correção, entre outros.

Esse tipo de teste não é indicado para as concepções teóricas adotadas neste estudo, uma vez que não permite o uso de tarefas e não promove interações significativas nem levam em consideração aspectos tidos como importantes para o processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento global do aluno. Enquanto que no teste de desempenho as habilidades linguísticas são avaliadas em um ato de comunicação por meio de tarefas que simulam contexto real de comunicação.

Partindo-se do pressuposto que diferentes objetivos requerem procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação, McNamara (2000), Scaramucci

(2000), Hughes (2003), entre outros, consideram que é de grande importância a clara distinção entre os diferentes tipos de testes, pois isso é “*fundamental para a elaboração, escolha de exames¹⁰ mais apropriados a determinados contextos e, principalmente, para a validação¹¹ desses exames*” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Na sequência, apresentamos os tipos de instrumentos avaliativos existentes para uma avaliação de línguas, principalmente quais tipos são possíveis de se aplicarem para a avaliação baseada em tarefas, conseqüentemente ao PTBT.

2.3.2.2 - TIPOS DE ATIVIDADES PARA A AVALIAÇÃO DE LE

Concordamos com Linn & Gronlund (1995) ao considerar a importância selecionar os tipos de atividades para a avaliação de línguas e dividir as atividades em testes objetivos (objective tests) e testes de desempenho (performance tests).

Os testes que contêm *itens objetivos* têm uma característica em comum que os distinguem dos testes de desempenho, que é a limitação de resposta do aluno, ou seja, o aluno demonstra apenas um conhecimento específico, entendimento ou habilidade no item avaliativo, pois a resposta já está na atividade, basta o aluno julgar qual será a resposta correta. Enquanto nos testes de desempenho o aluno tem a oportunidade de elaborar sua resposta seja ela extensa ou restrita, dependendo do objetivo da tarefa.

A decisão em explorarmos essa comparação entre os dois tipos de testes baseia-se em nossa opção pelos testes de desempenho para verificar a coerência com os propósitos do PTBT para a realização desta investigação.

Na sequência, apresentamos uma tabela elaborada por Linn & Gronlund (1995) comparando as vantagens entre os testes objetivos e os de desempenho.

¹⁰ O termo *exame* usado nesta pesquisa como sinônimo de teste, prova e avaliação.

¹¹ *Validação* é o processo de “testar o teste”. Os elaboradores de um exame devem validar as inferências feitas a partir dos resultados, no sentido de garantir a defensibilidade das interpretações feitas (MCNAMARA 2000).

Quadro nº 5: Vantagens comparativas dos testes objetivos e do teste de desempenho (LINN & GRONLUND,1995)

	TESTE OBJETIVO	TESTE DE DESEMPENHO
MEDIDAS DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	É eficiente para medir conhecimento de fatos. Alguns tipos podem medir também o entendimento, habilidades e outros resultados complexos. É ineficiente ou inapropriado para medir capacidade para selecionar e organizar ideias, capacidade de escrita e resoluções de problemas na nova língua.	É ineficiente para medir o conhecimento dos fatos. Pode aferir o entendimento, as habilidades e resultados complexos da aprendizagem (especialmente útil quando a resposta correta é atingida). Apropriado para medir o desempenho nas tarefas que correspondem aos objetivos importantes da instrução em contextos reais.
PREPARAÇÃO DAS QUESTÕES	Um número relativamente grande de questões é necessário para o teste. A preparação é difícil e consome tempo.	Apenas algumas tarefas são necessárias para a avaliação.
EXEMPLOS DE CONTEÚDO DO CURSO	Fornecer um amplo exemplo do conteúdo do curso, devido a grande quantidade de questões que podem ser utilizadas no teste.	Exemplos do conteúdo do curso frequentemente são limitados por causa da pequena quantidade de tarefas que podem ser utilizadas na avaliação.
CONTROLE DE RESPOSTA DOS ALUNOS	Estruturação completa da tarefa limitando a resposta do aluno. Evita a escrita do aluno para não influenciar na resposta, que já estão dadas na atividade, basta o julgamento do aluno de qual é correta.	Liberdade para elaborar a resposta permitindo que o aluno mostre a sua capacidade de originalidade.
PONTUAÇÃO	Objetiva	Subjetiva
INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM	Geralmente incentiva o aluno a desenvolver um conhecimento abrangente de fatos específicos e a capacidade de fazer distinções finas entre eles. Pode incentivar o desenvolvimento da compreensão, habilidades de pensamento, e de outros resultados complexos se forem adequadamente construídos.	Incentiva o aluno a concentrar-se em unidades maiores do conteúdo enfatizando especialmente a capacidade de organizar, integrar e expressar ideias de forma eficaz. Incentivar a escrever pode melhorar a escrita, pois o fator tempo pode ser uma pressão a mais.
CONFIABILIDADE	Uma alta confiabilidade é possível e é tipicamente obtido com testes bem construídos.	A confiabilidade é tipicamente baixa, porque a pontuação é inconsistente e limitada nas tarefas.

Para Linn & Gronlund (1995) tanto o teste objetivo quanto o de desempenho, explicitados no quadro anterior, podem ser utilizados em uma avaliação de sala de aula desde que sejam adequados para aquilo que se pretende aferir. Podem, também,

influenciar na aprendizagem dos alunos ao elaborarem suas respostas ou escolherem a alternativa correta ou resposta adequada.

O quadro apresentado pelas autoras (op.cit) pode contribuir para esclarecer as vantagens e desvantagens entre os dois tipos de testes, que ajudarão na análise dos dados para verificar se há ou não a possibilidade de usar testes objetivos em um ensino de PTBT, e se realmente o seu foco pode estar voltado para aferir o significado da língua.

A seguir, apresentamos um quadro com os tipos de atividades avaliativas de LE utilizadas no curso de PTBT, de acordo com Alderson et al(1986), Genesse & Upshur (1996;2009) e Willis & Willis (2007)

Quadro nº 6: Tipos de atividades avaliativas utilizadas em teste de línguas (grifo nosso)

Definições Tipos de atividades	Alderson et al (1986)	Genesse & Upshur (1996;2009)	Willis & Willis (2007)
Cloze	É um teste autêntico de proficiência, fácil de ser elaborado, porém deve ter sempre um propósito para o que se quer avaliar.	É um teste nominado de closed-ended, no qual o aluno pode escolher a palavra que melhor preenche o espaço em um texto, parágrafo ou sentença, pode ser não linguístico. Mas é elaborado seguindo o modelo do teste de múltipla escolha.	Para os autores esse tipo de atividade é denominada de corrupted text, no qual palavras são omitidas em um texto, sentença ou parágrafo e os alunos devem reconstruí-lo de acordo com seu conhecimento.
Múltipla escolha, Preencher lacunas, Relacionar colunas, Ordenar, V ou F.	São atividades consideradas objetivas, pois já trazem a resposta cabendo ao aluno julgar a resposta correta fazendo uma correlação com o seu conhecimento prévio.	Consideradas atividades do tipo closed-ended, nas quais as respostas são fornecidas e o aluno escolherá a resposta correta baseado no seu conhecimento.	São atividades nominadas pre-task por esses autores, pois a resposta pode estar ou não no teste. Também para eles essas atividades colaboram para a realização de uma task (tarefa – que exige uma produção oral ou escrita na língua).
Questões open-ended	São atividades que requerem a produção oral ou escrita da língua, não traz a	São atividades que visam a produção da língua por meio da escrita ou da oralidade.	Esses tipos de atividades são nominadas de <i>task</i> e têm o propósito de

(dircurativas) Storyline Timeline	resposta pronta e é considerado um teste adequado para o cenário da sala de aula.	O aluno utiliza o seu conhecimento prévio do assunto para elaborar a sua resposta. A <i>storyline</i> ou <i>timeline</i> pode ser considerada como um forma de composição escrita pelos autores que envolvem o desempenho do aluno na língua.	engajar o aluno no processo de elaboração ou produção da resposta, seja ela oral ou escrita, para que o aluno atinja o resultado esperado.
---	---	---	--

Os tipos de atividades descritas no quadro podem ser aplicadas no planejamento temático baseado em tarefas, ser forem elaborados adequadamente visando o significado da língua, conforme relatam Linn & Groulund (1995), principalmente os testes que de certa maneira já trazem a resposta para o aluno fazer o julgamento (múltipla escolha, V ou F, cloze etc), pois para tal planejamento eles devem avaliar o nível semântico da língua-alvo.

Alguns tipos de atividades explicitadas na tabela anterior podem ser melhores compreendidas com o quadro elaborado por Brown & Hudson (1998, apud BROWN et al, 2001), pois, esses autores apresentam as vantagens e desvantagens para o aluno que será submetido a elas.

Quadro nº 7 : Opções de avaliação de língua (BROWN & HUDSON,1998, apud BROWN et al, 2001) (tradução nossa)

TIPO DE RESPOSTA	TIPO DE ATIVIDADE	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Resposta 'pronta'	V ou F; múltipla escolha; relacionar	Rapidez na aplicação; correção fácil e precisa; pontuação objetiva.	Construto relativamente difícil; não requer de produção/uso da língua.
Resposta 'elaborada'	Preencher lacunas, resposta curta; questão aberta	Uso da língua é necessário; avalia a interação entre as habilidades receptiva e produtiva , é possível adivinhar a resposta.	Aplicação e correção leva tempo; pontuação é difícil e subjetiva.
Respostas pessoais	Conferências, portfólios, e autoavaliação	Estimula a comunicação pessoal, facilmente incorporada no currículo, promove a avaliação do processo.	Difícil de elaborar e organizar; difícil para os alunos produzirem; correção é subjetiva.

Apesar de os testes de respostas prontas (objetivos) não fazerem o aluno produzir a resposta, podem de certa forma facilitar a realização das atividades em que as respostas devem ser elaboradas.

A seguir falamos mais detalhadamente do teste *cloze*, por ser para nós um instrumento avaliativo polêmico ao avaliar a capacidade comunicacional do aluno se este não for bem elaborado para o curso de PTBT.

2.3.2.3 – Teste *cloze*

A técnica de *cloze* vem sendo utilizada por pesquisadores da área de linguagem, principalmente a partir da década de 1970 e foi originalmente proposta por Taylor (1953), que foi também responsável pelo cunho da palavra *cloze*.

Esta técnica consiste em retirar palavras de um determinado texto, criando espaços em branco, que deverão ser preenchidos pelo leitor.

O princípio é baseado na teoria da Gestalt, do fechamento ("closure"), que se refere à tendência do indivíduo de completar, por exemplo, um círculo incompleto ou uma forma familiar. De acordo com a noção de Taylor (op. cit.) um caso especial de *cloze* é recompor um texto mutilado preenchendo as lacunas.

Como uma opção de avaliar a compreensão de leitura de um texto escrito ou oral, essa técnica segundo Alderson (2000) consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual omite-se o enésimo vocábulo, que pode ser entre a 5ª e 12ª palavra do texto, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão da atividade.

Desse modo, os alunos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição da mensagem coerente e compreensiva do texto.

Semelhantemente à visão de Alderson (op.cit.), Oller (1979) considera a técnica do *cloze* de maneira a eliminar toda enésima palavra, deixando espaços de igual comprimento até obter o número de lacunas desejado. Começa-se a contagem em uma palavra mais ou menos no início do texto e elimina-se, então, toda enésima palavra. Por exemplo, se cada sétima palavra foi eliminada nas primeiras sentenças, então cada sétima palavra deve ser retirada até o fim do texto.

Geralmente os testes são construídos deixando-se a primeira sentença intacta, começando a contagem em qualquer palavra na segunda sentença do texto. Alguns autores também têm deixado uma ou mais sentenças intactas no final do texto. “*Os intervalos mais frequentemente usados e preferidos são os de cada 53º, 63º e 73º palavra*” (OLLER, 1979).

Outro procedimento consiste em eliminar palavras não seguindo uma contagem rígida, mas atendendo a certos critérios. Por exemplo, retirar só palavras como: substantivos, adjetivos, advérbios ou ainda só eliminar as chamadas "function words", como preposições, conjunções, artigos, etc.

É também possível usar o método da enésima palavra, mas de forma aleatória, ao invés de simplesmente eliminar rigidamente toda enésima palavra.. Oller (op. cit) afirma que essa maneira de retirar os vocábulos de um texto não prejudica a elaboração desse tipo de teste ao extrairmos as palavras ‘*aleatoriamente*’, isto é, não precisamos obedecer à retirada da sétima palavra e sim a enésima palavra, somente como sequência de contagem. Também, nesta técnica é comum pular itens como nomes próprios, datas e outras palavras que são consideradas excessivamente difíceis para repor. Essa técnica não se justifica se as palavras podem ser deduzidas do resto do texto.

De acordo com o autor, é necessário ter cautela ao utilizar essa alternativa pois, quando o elaborador de um teste deixa muitas lacunas em um texto, ele deve estar ciente de que o teste *cloze* não terá a confiabilidade e a validade esperada” (tradução nossa (p. 346)).¹²

Segundo Oller (1979), ao completar as lacunas de um teste *cloze*, o aluno deve ir pelo contexto para preencher o espaço e completar a mensagem. Ele formula hipóteses ou expectativas sobre a informação que vem a seguir, colhendo todas as informações de que dispõe. Ao ter essas informações que aparecem nas sequências do texto, o aluno pode confirmar, ou não essas hipóteses. Se elas não forem confirmadas, ele as rejeita ou revisa suas expectativas, formando uma nova hipótese. Da mesma

¹² "When the test constructor begins to edit many items in a text, however, he should be aware of the fact that the 'cloze test' thus derived is not necessary apt to generate the usual reliability and validity". (p.346)

forma, na leitura de um texto, o aluno aplicará ativamente o seu conhecimento da língua, sua experiência passada, seu conhecimento de mundo.

A construção de um "teste cloze" é uma operação simples. Alguns fatores devem ser considerados: a escolha do texto; a definição do procedimento a ser adotado na eliminação das palavras e o preparo das instruções.

O tipo do texto a ser escolhido vai depender do objetivo do teste. Na escolha de material apropriado para avaliar a compreensão da leitura, o domínio da língua ou o grau de dificuldade do texto, deve-se levar em conta o nível do aluno. Evitar a escolha de textos com um número insuficiente de lacunas ou ainda evitar textos que abordem assuntos conflitantes, como religião, política, pois requerem conhecimento técnico específico, acessíveis somente a alguns indivíduos, a não ser que exista alguma razão especial, como, por exemplo, um objetivo do curso de discutir temas políticos.

As instruções para os aprendizes que respondem ao teste devem ser claras e precisas, para que não haja margem de dúvidas, isto é, para que o aluno entenda exatamente o que ele deve fazer, e, dependendo do seu nível, a formulação pode ser feita na língua nativa. Segue um exemplo de como essas instruções poderiam ser aplicadas:

Do texto abaixo foram retiradas palavras que devem ser respondidas, seguindo as instruções:

a) Leia todo o texto e tente entendê-lo.

b) Preencha as lacunas usando somente uma palavra.

c) Se houver dúvida quanto a palavra que foi retirada, coloque a que achar mais apropriada ao contexto.

d) Contrações como "I've" ou palavras escritas com hífen, como "rate-book", são contadas como uma só palavra.

O teste *cloze* é um teste fácil de preparar, administrar e corrigir, sua correção é por meio do método da palavra exata pode até ser feita por pessoas sem nenhum conhecimento de inglês, pelo método da palavra aceitável, a correção é um pouco mais trabalhosa, pois ela se torna subjetiva.

2.3.2.4 – A *Storyline* ou *timeline* e a autoavaliação como instrumento avaliativo para o PTBT

O processo de realização de uma atividade considerada *storyline* ou *timeline* definida por Willis e Willis (2007) como ¹³ *o processo de fazer uma narrativa que envolve decidir o que incluir, como desenhar, verbalizar ou produzir isso é claro para os outros, como tal, é um processo envolvente e no fim há um resultado concreto - algo para mostrar aos outros - que pode ser interpretado e apreciado*, que no nosso caso seria o propósito/critério (SCARAMUCCI, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2010) da tarefa a ser alcançado que não é algo observável e nem palpável.

Consideramos a autoavaliação indissociável do processo avaliativo em um programa de ensino, pois é com este instrumento que o aprendiz tem a liberdade de refletir sobre si mesmo e sobre a sua aprendizagem, conquistando sua responsabilidade de seu processo de aprendizagem da LE.

Em tal planejamento, verificamos a necessidade de o aluno ter mais responsável e ser capaz de desenvolver seu conhecimento e sua aprendizagem sobre a L-alvo, pois encontramos situações ideais para desenvolver práticas de autoavaliação. Essa relação entre responsabilidade do aluno entre a aprendizagem e autoavaliação é indissociável para conceber a aquisição da nova língua.

Na nossa visão, a autoavaliação pode ser a resposta para que o aluno se responsabilize sobre a sua aprendizagem no PTBT, ou seja, a participação mais ativa na elaboração do processo e negociação do significado da língua no desenvolvimento das tarefas, na identificação das aprendizagens conseguidas, no reconhecimento dos erros cometidos e nas estratégias que ele utilizará para aprender a nova língua.

Esse tipo de instrumento avaliativo constitui um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito, isto é, de acordo com Santos (2002) “*é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno por meio do qual o aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva*”.

Para nós, a autoavaliação é um instrumento no qual o aluno é obrigado a voltar-se para a sua aprendizagem e saber olhar-se, analisar-se, entendendo as suas

¹³ ‘*the process of making a storyline or time line involves deciding what to include and how to draw or verbalize it so that it is clear to others; as such it is an engaging process and at the end there is a concrete outcome - something to show others - which can be interpreted and enjoyed*’

próprias dificuldades, podendo alterar a imagem que tem de si próprio e a necessidade de reconstruí-la. (BÉLAIR, apud ROULLIER, 2004, p. 242)

Esse instrumento, também, constitui um meio essencial que leva o aluno a passar de um saber-fazer instintivo, a um saber-fazer reflexivo, por meio do qual ele pode intervir na sua aprendizagem (CARDINET, 1988).

A *autoavaliação* constitui uma forma de autocontrole (na medida em que o aluno por meio dela vai poder estabelecer um paralelismo entre os objetivos alcançados e os objetivos pretendidos, estabelecendo o desvio, a partir dos critérios estabelecidos) e proporcionar o *autoquestionamento* (o aluno faz uma reflexão sobre os seus conhecimentos, tentando identificar as razões que levaram à realização de determinado erro, planejando estratégias para a sua resolução).

Esse tipo de instrumento avaliativo permite ao aluno identificar as suas dificuldades linguísticas e processuais e determinar os aspectos que domina, o que significa que ele necessita realizar, com um grau progressivo de autonomia - tarefas que pertenciam tradicionalmente ao professor.

Neste capítulo, fizemos uma retrospectiva teórica para ajudar-nos na análise dos dados, discutindo sobre a abordagem comunicativa, o PTBT, a avaliação no âmbito educacional e no ensino de línguas e suas categorias. Também, explicitamos que toda *tarefa* deve apresentar um *critério* fornecendo informações para que o aluno consiga realizá-la, que é chegar ao resultado esperado pela professora ou elaborador da *tarefa*.

Na sequência apresentamos o capítulo III, no qual discutimos a metodologia para este estudo, falando da natureza da pesquisa, do cenário, do material didático, dos instrumentos avaliativos, do perfil e do questionário para a professora ministrante, com o propósito de triangularmos os dados no capítulo IV – análise de dados.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 - Introdução

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico que direcionou a investigação desta pesquisa, buscando responder às questões propostas no início deste trabalho. Desenvolvemos uma pesquisa de cunho interpretativista de natureza qualitativa, com diferentes instrumentos avaliativos utilizados durante a instrução do curso de PTBT. Pois, a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados objetiva propiciar a triangulação dos resultados, minimizando a subjetividade a eles inerente, investigando-os por meio de um caráter subjetivo que, certamente, aumenta sua confiabilidade (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

Na sequência, subdividimos os estudos metodológicos em: a) natureza da pesquisa; b) cenário da pesquisa; c) documentos de dados – material didático, as atividades avaliativas elaboradas pela professora, com exceção do *cloze* inicial que fora elaborado por Barbirato (2005); d) questionário para a professora ministrante.

3.2 - NATUREZA DA PESQUISA

Segundo Celani (2000) a Linguística Aplicada (LA), como área do conhecimento, é articuladora de múltiplos domínios do saber e dialoga com outros campos que se preocupam com a linguagem. A LA permeia a vida social, política, educacional e econômica do indivíduo instrumentalizando a construção de tais contextos sociais.

Considerando a LA como fator fundamental no contexto social da linguagem, a metodologia que melhor corresponde à Ciência Social deve ser de base interpretativista.

De acordo com Erickson (1986), a pesquisa interpretativista em sala de aula pode revelar muito do contexto de ensino e aprendizagem se considerarmos:

- a) a representatividade social e cultural presente na sala de aula enquanto campo de pesquisa (ERICKSON, op. cit.).
- b) a natureza do ensino como sendo apenas um dos aspectos do ambiente de aprendizagem, no qual há outros fatores que precisam ser considerados e descritos pelo pesquisador (VIANA, 1990; GENESEE E UPSHUR, 1996); e

c) a atribuição de significados ou valores do professor e/ou do aluno ao processo de ensino e aprendizagem (ERICKSON, 1986)

Defendemos que a linha interpretativista para a pesquisa em sala de aula tem um papel significativo em educação e isso se deve a suas preocupações centrais: a) a natureza social e cultural da sala de aula organizada em ambientes para aprendizagem; b) a natureza do ensino como um, e só um, aspecto do ambiente de aprendizagem reflexiva, e c) a natureza (e conteúdo) do significado intrínseco da perspectiva de professores e aprendizes no processo educacional (Erickson, 1990, p.79).

Os acontecimentos da sala de aula pertinentes ou não ao processo de ensino e aprendizagem relacionam-se a outros âmbitos da comunidade escolar como: a regulamentação da avaliação no plano escolar, a aplicação de conceitos e práticas estabelecidos em documentos da LDB¹⁴ e dos PCNs¹⁵, a interpretação que a comunidade escolar (pais, escola e sociedade) faz da avaliação e de seus resultados etc.

Para a nossa análise seguimos as seguintes etapas: leitura das fontes de pesquisa (capítulos de livros, artigos retirados de periódicos, exames, suas especificações e amostras das tarefas); discussão dos temas encontrados como referencial teórico trabalhado anteriormente; e estabelecimento de conclusões com base nos resultados da pesquisa.

Quanto à natureza de pesquisa do tipo qualitativa consideramos que há a preocupação com a compreensão, interpretação e análise dos instrumentos avaliativos. Assim, é importante salientar que muitas pesquisas qualitativas usam dados quantificáveis, mesmo que suas análises tragam marcas da subjetividade próprias da vertente qualitativa.

Ao referir-se mais adequadamente à pesquisa qualitativa André (1995, p.24) prefere utilizar termos como: *histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica*, etc., nominando de qualitativo ou quantitativo as técnicas de coleta ou o tipo de dado obtido.

Nessa perspectiva, Allwright & Bailey (2000, p.65) *ênfaticam a ideia de que os termos 'qualitativo' e 'quantitativo' são aplicados tanto para as fases de coleta quanto para análise de dados de uma investigação.*

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases.

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Neste estudo optamos por utilizar um procedimento de pesquisa interpretativista de base qualitativa, pois conforme Moita Lopes (1990) a sala de aula é vista como meio cultural e social específico e as ações de professor, alunos e pesquisador devem ser consideradas. A seguir, apresentaremos o cenário desta pesquisa.

3.3 - CENÁRIO DE PESQUISA

Para alguns autores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991) e Celani (2000), a sala de aula é um local privilegiado para a pesquisa em LA na área de ensino e aprendizagem de línguas, visto que buscamos com esse tipo de estudo compreender como o professor ensina e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender línguas.

Levando em conta o processo avaliativo no contexto de ensino e aprendizagem de LE devemos nos conscientizar de que a sala de aula possa ser o local ideal para esse tipo de investigação.

O cenário escolhido para esta investigação é de um curso temático sobre a História da Inglaterra para alunos-professores em formação de contexto adverso de curso de Letras de uma Faculdade Particular do interior paulista.

Para este contexto analisamos os instrumentos avaliativos elaborados pela professora da disciplina de língua inglesa a fim de averiguar se condizem com uma avaliação que afira o desempenho comunicacional do aluno e em que medida são coerentes aos princípios definidores do planejamento temático baseado em tarefas, verificando a compatibilidade desses instrumentos com os princípios do planejamento em questão. A seguir apresentamos a descrição do cenário desta pesquisa.

3.3.1. Descrição do cenário escolhido

O cenário escolhido para analisar os instrumentos avaliativos foi uma sala de aula de Língua Inglesa composta por quinze alunos de curso de Letras Particular noturno, com duração de quatro anos.

A carga horária da disciplina de Língua Inglesa foi de quatro aulas semanais com duração de cinquenta minutos cada uma, e todas as aulas foram utilizadas na implementação do planejamento temático baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido, cujo tema foi um pequeno recorte da História da Inglaterra elaborado por

Barbirado (2005), o que correspondeu à aproximadamente 150 horas de curso.

Vale ressaltar que o propósito da professora neste contexto adverso foi trabalhar com a elaboração de processos de ensinar e aprender LE para e em comunicação, por isso foi utilizado esse tipo de planejamento. Na sequência, falamos do material utilizado.

3.3.2 - Material didático utilizado

O material utilizado durante o curso que serviu de contexto para esta pesquisa foi - “A Short Historical Sketch of Britain” - de autoria de Barbirato (2005), que se inicia abordando a história da Inglaterra nos primórdios e segue a ordem cronológica até a Inglaterra nos dias de hoje, apresentando por último a influência inglesa no Brasil.

Para a utilização mais eficaz desse material durante o curso a Pm resolveu dividi-lo em unidades: “Unit I: *A Nation*; Unit II: *The Creation of an Empire* e Unit III: *The Greatest World's Empire*” – com o intuito de auxiliar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem durante o curso.

Na *primeira* unidade foi abordada a parte geográfica da ilha, a distinção entre Reino Unido, Grã-Bretanha e Ilhas Britânicas. Além dos primeiros povos a habitar a Grã-Bretanha, tais como os Ibérios, Romanos, Celtas e por último o conceito do feudalismo. Na *segunda* unidade foram enfocadas as dinastias Tudor e Stuart, com alguns dos principais fatos ocorridos nesses períodos, tais como a Guerra Civil, os Puritanos, etc. E por último foi enfocada a Revolução Industrial, a qual teve como berço a Inglaterra. Ao final do curso foi possível chegar apenas no início da *terceira* unidade que tratava da era Vitoriana, das invenções e modernidades que transformaram a sociedade e o mundo.

3.4 - Documentos de Dados

Para obter os resultados recorreremos aos instrumentos avaliativos elaborados para o curso de PTBT como: testes *cloze* inicial (Barbirato, 2005) e final (*anexo nº1 e 2*), *respectivamente*; tarefas orais; avaliações escritas (*anexo nº 3, 4 e 5*, *respectivamente*); autoavaliação para os alunos, elaborados pela professora do curso e

o questionário para a professora ministrante do curso de PTBT, foi elaborado pela pesquisadora deste trabalho. A seguir tratamos dos tipos de instrumentos para o curso.

3.4.1 Teste *Cloze*

O teste *cloze* inicial elaborado por Barbirato (2005) para um curso piloto de PTBT para alunos da comunidade de uma Universidade Pública do interior de São Paulo e utilizado pela professora-ministrante(Pm) do curso analisado neste estudo visou *diagnosticar* o conhecimento dos alunos sobre a LE que seria ensinada, por meio da compreensão da leitura. O teste *cloze* final, elaborado pela professora-ministrante para o curso de PTBT foi considerado de *rendimento*.

É importante ressaltar que a compreensão de leitura é concebida neste trabalho como a capacidade de identificar a palavra que melhor completa o sentido do texto. Assim, uma maior compreensão implicará maior número de acertos pelo respondente, ou seja, a identificação correta da palavra que foi omitida no texto.

3.4.2 - Tarefas orais

No cenário pesquisado foram utilizadas tarefas orais como forma de avaliação contínua (formativa), produzidas pelos alunos. Esse tipo de instrumento avaliativo foi muito importante, pois propiciou ao aluno executar sua resposta oralmente com o propósito de se comunicar e interagir na L-alvo na qual sua atenção deveria estar voltada para a comunicação, como também para o uso correto da língua.

3.4.3 - Avaliações escritas oficiais

Foram realizadas três avaliações escritas oficiais no decorrer do curso, elaboradas pela Pm do curso, pois a faculdade já havia previsto no calendário pelo menos uma avaliação escrita por bimestre, sendo obrigatória a sua aplicação para classificar o conhecimento adquirido do aluno na graduação de Letras.

3.4.4 – A autoavaliação como instrumento avaliativo para o PTBT

Esse tipo de instrumento é considerado por alguns autores da área (ALMEIDA FILHO,1991;WILLIS,2007; NORRIS et. al., 2007, entre outros) e por nós como um instrumento muito útil para o nosso contexto, pois é também por meio da autoavaliação que o professor consegue o ‘feedback’ do aluno e pode alterar o que não está dando certo durante a instrução.

É um instrumento que faz o aluno construir sua responsabilidade perante o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais ativo durante as negociações de significados de uso da LE durante as elaborações das atividades e também permite ao aluno enxergar as dificuldades que ele está apresentando durante o processo de aquisição da nova língua, esse fator auxilia tanto o aluno quanto o professor para trabalhar em conjunto, a fim de sanar e entender os problemas no processo de ensino e aprendizagem de LE.

3.4.5 – Questionário para a professora ministrante do curso de PTBT

Concordamos com a visão de Wallace (1998), ao utilizarmos questionários ou entrevistas quando queremos obter informações mais precisas sobre o conhecimento, opiniões, ideias ou experiências de professores, de alunos ou outros envolvidos em uma pesquisa. A maneira de fazermos isso é elaborarmos questões que possam ser respondidas por escrito ou gravadas de modo que fiquem disponíveis para reflexão e análise sempre que necessário.

Também compartilhamos com a visão de Vieira Abraão (2006, p.221) que

“os questionários são instrumentos muito utilizados para o levantamento de informações, além de serem preenchidos pelo próprio entrevistado, de fácil aplicação, alcançam um grande número de informantes, consumindo menos tempo do pesquisador, e podem ser enviados pelo correio, tendo baixo custo financeiro para a pesquisa.”

De acordo com a autora (op. cit.) os questionários podem ser elaborados com: *itens fechados* - alternativas fixas como *sim ou não; concordo ou discordo ou não sei* que são fáceis de serem tabulados e tratados estatisticamente; *itens em escala* – afirmações que devem ser assinaladas dependendo do grau de concordância e discordância do participante, usados para levantamento de opiniões e perspectivas –

exemplo desse tipo é o *Likert Scale*; e *itens abertos* - objetiva explorar as percepções pessoais e opiniões dos informantes, produzindo respostas mais ricas, detalhadas que devem ser analisadas com mais cuidado.

Nesta pesquisa, um questionário (apêndice nº1) foi aplicado a professora que ministrou o curso, o qual continha perguntas abertas com a finalidade de obter informações sobre seus conhecimentos acerca da avaliação de línguas, elaboração dos instrumentos avaliativos, quais foram mais eficazes e como equacionou o sentido e a forma na correção desses instrumentos.

Neste capítulo, falamos da metodologia para esta pesquisa, abordando a sua natureza, o cenário, os documentos de dados e o questionário para a professora do curso para iniciarmos a análise deste estudo e compreender como foram trabalhados os instrumentos avaliativos para o curso de PTBT.

Na sequência apresentamos a análise de dados para este estudo.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, tratamos do processo avaliativo de um curso de línguas utilizando o Planejamento Temático Baseado em Tarefas, com o objetivo de investigar e compreender em que extensão pode ou não haver compatibilidade entre os princípios de tal planejamento e os instrumentos avaliativos utilizados no curso. Para isso, nos baseamos no referencial teórico descrito no capítulo II e na metodologia da pesquisa situada no capítulo III desta dissertação.

Para essa análise dos documentos de dados foram verificados: Testes *Cloze* (inicial e final); Tarefas orais; Avaliações escritas oficiais; Tarefas do livro didático da História da Inglaterra; Autoavaliação e o instrumento de coleta de dados: questionário para a professora ministrante (Pm).

Finalizamos a análise triangulando os dados observados dos instrumentos avaliativos com a teoria da área da avaliação de línguas e a problemática deste estudo, a fim de compreender uma possível maneira de avaliar um aluno de um curso de LE utilizando tal planejamento.

4.1 - O PROCESSO AVALIATIVO DE UM CURSO DE LÍNGUAS UTILIZANDO PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS

Concordamos com Almeida Filho (1991) e Morrow (1979) que para avaliar o aluno no contexto do PTBT, este deve ser capaz de estabelecer e refletir o planejamento e a abordagem nos quais se baseia um curso de línguas. Semelhantemente a posição dos autores, Weir (1993) relata que para tal contexto é preciso contar com instrumentos avaliativos que sejam definidos com base no conteúdo do curso e na metodologia utilizada em sala de aula, isto é, trabalhar com atividades voltadas para a comunicação. Na avaliação, o aluno deve também ser capaz de usar a LE para se comunicar seja em uma atividade avaliativa escrita ou oral.

No contexto desta pesquisa, cujos instrumentos de avaliação estamos analisando, foram elaboradas atividades contínuas para aferir o desempenho do aluno na LE, ou seja, praticamente em toda aula havia uma atividade para que o aluno colocasse em prática o assunto abordado, tanto por meio da escrita quanto da oralidade.

Esse processo na área de avaliação é conhecido como avaliação *formativa*, cujo propósito é avaliar os alunos continuamente, aferindo o seu desempenho no decorrer da instrução e não apenas ao final de um ciclo, bimestre ou semestre (Hoffman, 2000; Luckesi, 1996, entre outros).

Conforme os autores da área, defendemos que para tal planejamento a avaliação deve ter o propósito de aferir o que o aluno é capaz de fazer na LE, por meio de uma avaliação de desempenho, que de acordo com Norris et al (2007) essa avaliação compreenderia atividades do tipo tarefa.

Para análise mais detalhada desse processo avaliativo fizemos um recorte dos instrumentos avaliativos utilizados para verificar:

- 1) *Como pode ser caracterizado o processo de avaliação no contexto de PTBT analisado?*
- 2) *De que maneira podemos considerar que houve(ou não) compatibilidade entre os princípios do PTBT e os instrumentos avaliativos elaborados pela professora?*

A seguir apresentamos e analisamos cada atividade avaliativa utilizada no curso.

4.1.1 – OS TESTES CLOZE INICIAL E FINAL

Na análise dos testes *cloze* buscamos evidências de coerência e compatibilidade com os procedimentos de avaliar e os pressupostos do PTBT. Portanto, fizemos uma análise, a fim de averiguar se eles cumprem com o propósito de tal planejamento:

a) Teste *cloze* inicial (BARBIRATO, 2005)

THE NORMAN CONQUEST OF ENGLAND

A very important event in British history took place in 1066: the Battle of Hastings.

Edward the Confessor, the King of England, ____ half Norman and half Anglo-Saxon. He left no son of his _____. In 1051 he promised his throne _____ Duke William of Normandy, who was _____ cousin on his mother's side.

Edward sent Harold Godwinsson, who _____ the son of one of the _____ powerful Anglo-Saxon noblemen, the Earl _____ Wessex, to swear allegiance to William. However, in 1066, when King Edward _____, Harold took the crown of England _____ the support of the Anglo-Saxon aristocracy.

When William of Normandy heard this _____ was very angry and he decided _____ invade England with an army of 7.000 _____.
On 14 October 1066 the Normans _____ the Anglo-Saxons at Hastings. It was a long, difficult battle. After eight hours of battle, Harold Godwinson _____ killed when an arrow struck him _____ the eye. After this the Saxons were defeated, and after his victory William was called "the Conqueror". He became king of England on Christmas Day 1066.

O primeiro teste, chamado de *cloze* inicial, serviu para diagnosticar o quanto os alunos conheciam a LE. Esse teste foi elaborado por Barbirato (2005) para o curso experimental ofertado em uma universidade pública do interior de São Paulo, e utilizado também pela Pm do curso em questão, cujas atividades avaliativas estamos analisando neste trabalho.

Como o *cloze* inicial foi um teste diagnóstico, consideramos importante ressaltar a que se refere tal teste, pois ele indicar lacunas na competência linguística e comunicativa, e posteriormente, ajudar na decisão sobre a melhor situação de ensino para tal cenário. De acordo com Hughes (1989), além de identificar as necessidades dos alunos, serve para sondar o conhecimento prévio dos mesmos. E outra função é orientar o professor quanto a que medidas devem ser tomadas logo no início da instrução do curso.

Uma das opções para elaborar um teste *cloze* clássico, segundo Oller (1979) é escolher depois do enésimo vocábulo procedendo sucessivamente com a omissão das demais palavras que caiam numa posição ordinal, por exemplo, se optamos por retirar a *quinta* palavra da sentença, então extrairemos as palavras obedecendo à ordem de a cada lacuna toda *quinta* palavra até retirarmos todos os vocábulos nessa posição do texto escolhido.

Neste *cloze* inicial a autora utilizou a *sétima* palavra como base ordinal para elaborar as lacunas em todo o texto. A pesquisadora pode ter optado em elaborá-lo desse modo, devido aos alunos não conhecerem o conteúdo e também para facilitar a compreensão do conhecimento de língua que eles possuíam ao iniciar o curso experimental. Acreditamos que ela não poderia querer cobrar o conteúdo semântico, porque o curso cujo tema era a História da Inglaterra ainda seria iniciado, por isso essa forma mais simplista de elaboração do teste *cloze*, baseando-se em itens que apenas dão concordância sintática ao texto. Pois, pode-se até observar no *cloze* inicial que não é exatamente apenas a *sétima* palavra que está sendo retirada e sim quinta, sexta,

oitava palavras retiradas. Pensamos que pode ter havido certa escolha de categorias linguísticas a serem retiradas, como por exemplo, no excerto a seguir:

“...Edward the Confessor, the King of England, _____ half Norman and half Anglo-Saxon. He left no son of his _____. In 1051 he promised his throne _____ Duke William of Normandy, who was _____ cousin on his mother's side...”

Como podemos observar na primeira lacuna se a pesquisadora retirasse a *sétima* palavra, o aluno necessitaria de conhecimento sobre o tema para saber que Edward the Confessor foi rei da Inglaterra e não da Escócia, por exemplo. Então, ela optou pela *oitava* palavra, a palavra seguinte a ser preenchida que seria um verbo – *to be* no passado *was* (sem flexibilidade de substituí-lo por outro verbo), respeitando a ordem simples de formação de uma oração na língua inglesa que é sujeito + verbo + objetos + advérbios.

Na segunda lacuna a ser preenchida a escolha foi a *sexta* palavra que não compromete em absoluto nem a *semântica* tampouco a *sintaxe*, pois trata-se apenas do adjetivo *own* (próprio) seguido do possessivo *his* para enfatizar seu significado.

No parágrafo seguinte do *cloze* inicial, a pesquisadora optou basicamente pela retirada da sexta palavra por tratar-se sucessivamente de verbo *to be no passado*, o *most* do adjetivo de superlativo de superioridade, cujo preenchimento seria facilitado, pois o artigo definido *the* já estava colocado, bem como a lacuna seguinte que requeria a preposição de posse *of* - de, do (a, s). Trata-se pois, de um formato *cloze* modificado.

A seguir analisamos o *cloze* final elaborado pela professora ministrante do curso cujos instrumentos de avaliação estamos analisando.

b) Teste *cloze* final

HENRY VIII'S ATTEMPT TO FATHER A SON

Henry _____ above all to have a healthy son, so that the Tudor family could continue _____ power and civil war would be avoided. His father Henry VII, arranged for him _____ Catherine of Aragon, widow of his _____ Prince Arthur, and Henry had a _____, Mary, but not the son _____ wanted. Henry VIII then fell _____ love _____ Anne Boleyn, so in 1527 he sent his Archbishop of Canterbury, Cardinal Wolsey, to ask the Pope to let him _____ Catherine. But the Pope _____ Henry's request because remarriage was _____ by the Bible. Henry got _____ angry. He removed Wolsey from office and appointed Thomas Cranmer as _____ Archbishop. Cranmer declared _____ Henry _____ never really married to Catherine, so Henry divorced Catherine and married Anne Boleyn in June 1533. She _____ to a girl

three months later. Her name was Elizabeth. As is well known, Henry kept _____ marryng four more _____ after Anne Boleyn. Thomas Cranmer faithfyllly and loyally _____ king Henry VIII get rid _____ his wives on five occasions, including having two of them executed.

Para compreender a elaboração do teste *cloze* final Oller (1979) relata outra maneira de elaboração desse tipo de teste sem prejudicar a sua resolução, que seria extrairmos as palavras ‘*aleatoriamente*’, isto é, não precisamos obedecer à retirada de toda enésima palavra. Pois, como observamos no teste inicial (diagnóstico) mesmo seguindo a ordem numérica ela não é imparcial, e contempla uma variação numérica para beneficiar a retirada dos itens sintáticos mais simples ou mais complicados dependendo da necessidade do teste. Os itens que devem preencher as lacunas são em sua maioria compostos de apenas uma possibilidade.

No *cloze* aplicado ao final do curso que avalia o desempenho e rendimento do aluno foi necessário a retirada aleatória dos vocábulos para contemplar a evolução do aprendiz na aquisição do conteúdo, que é aprender o tema proposto no PTBT e também avaliar o desenvolvimento de sua aquisição de língua por meio das conexões, inferências e das várias possibilidades que poderiam ser aceitas na maioria das lacunas para validá-las.

É importante esclarecer o que Oller (op.cit.) quer dizer com retirar aleatoriamente as palavras do *cloze*. O autor refere-se apenas a ordem matemática aleatória da retirada dos vocábulos, porém respeitando o conteúdo semântico envolvido na produção do texto por tratar de assunto ligado ao tema geral da História da Inglaterra abordado no PTBT cujo *cloze* final foi um dos instrumentos avaliativos de fechamento.

O teste *cloze* final foi elaborado seguindo a outra opção denominada por Oller (op. cit.) que a Pm conseguiu elaborá-lo retirando itens linguísticos que comprometessem o nível semântico da língua, o que torna o teste condizente com os princípios do PTBT, podendo substituir as lacunas usando palavras com o mesmo nível semântico, desde que não alterem o seu significado. Concluindo, essa outra maneira que o autor nomeia permite ao elaborador ou ao professor retirar itens que têm relação semântica com o texto e que podem ser substituídos por vocábulos com o mesmo significado.

Conforme os autores da área (WEIR, ALDERSON, BACHMAN, entre outros) o teste *cloze* destina-se a avaliar não só a compreensão de leitura, mas, toda uma competência de uso da L-alvo. Atualmente na literatura da área é possível utilizar esse tipo de teste em ensino comunicativo, no nosso caso utilizá-lo no curso de PTBT como forma de identificar uma capacidade linguística e comunicativa geral dos alunos e observar a compreensão da LE dos mesmos, bem como reconhecer o seu rendimento e desempenho.

Ressaltamos que como instrumento de avaliação comunicativa para o PTBT, o teste *cloze* mede inicialmente o entendimento de leitura que é concebido neste estudo como a capacidade de identificar a palavra que melhor completa o sentido do texto. Quanto maior a compreensão melhor será o entendimento do tema do conteúdo aprendido. Mas mede também uma capacidade de produção por escrito que pode ser projetada para a oralidade.

Portanto, defendemos que o teste *cloze* pode ser usado para medir o diagnóstico e também o rendimento e desempenho em testes comunicativos para o planejamento temático baseado em tarefas.

É relevante esclarecermos que ambos os testes apresentam pontos positivos que obedecem aos “padrões” considerados corretos pela literatura da área, na posição de Oller (1979), Taylor (1953) – que foi o precursor deste teste, Spolsky (1971), Goodman (1970).

A seguir, colocamos um quadro explicativo sobre a diferença entre o *cloze* inicial e final e porquê ao final do curso foi colocado outro teste *cloze*.

Quadro nº 8 : Diferenças entre a elaboração do *cloze* inicial e final (grifo nosso)

Cloze Inicial	Cloze final
Priorizou a retirada de itens linguísticos;	Priorizou a retirada de itens que comprometiam o significado do texto – nível semântico da língua;
Não obedeceu a retirada da 5ª ou 7ª palavra em todo o texto (forma padrão de elaborar um <i>cloze</i> conforme os autores da área);	Também não obedeceu a forma padrão para elaborar o <i>cloze</i> , e seguiu a retirada das palavras que afetavam o sentido do texto;
Elaborado com o propósito de verificar o conhecimento que o aluno tinha da língua no início do curso.	Elaborado com o propósito de verificar a aprendizagem do assunto e conseqüentemente da língua, por meio da leitura e do conhecimento do tema do curso “História da Inglaterra”

O quadro anterior aponta as diferenças na elaboração e no propósito que os testes cloze tiveram para avaliar o processo de aprendizagem do aluno em um curso de PTBT, pois tanto o cloze inicial quanto o final servem para mostrar a aquisição da língua do aluno. O cloze inicial serviu de base para a professora interpretar o nível da sala de aula na língua inglesa e o cloze final serviu para observar se os mesmos alunos conseguiram melhorar o seu aprendizado na língua-alvo por meio da História da Inglaterra.

Podemos considerá-los como testes cloze modificados, porque ambos tiveram sua elaboração diversificada das teorias da área para se adequarem ao contexto desta pesquisa.

Na sequência, analisamos demais as atividades que foram elaboradas como avaliações e aplicadas durante o curso. Começamos pelas atividades orais aplicadas no decorrer do curso, posteriormente analisamos as avaliações escritas (oficiais da faculdade), as atividades do livro didático e a autoavaliação.

4.1.2 – As atividade orais elaboradas e aplicadas durante o curso

Em todas as aulas durante o curso de PTBT os alunos executavam diversas atividades entre elas uma atividade oral que a Pm denominava *task* (tarefa).

A seguir estão três dessas atividades que foram escolhidas aleatoriamente pela pesquisadora deste estudo em três momentos distintos do curso, a fim de verificar se podem ser consideradas *tarefas ou não*, e portanto, se são compatíveis como instrumentos avaliativos do planejamento temático baseado em tarefas.

Task (início do curso): According to the input provided about the subject “Stonehenge” tell the class and the teacher if you would like to visit this monument and explain how it was built as well as who built it, why it was built, what’s the purpose of Stonehenge in your opinion, and what it represents.

Task (meio do curso) Explain how Britannia separated from Europe and talk about all the invasions until the vickings, giving characteristics about each people explaining the order of their arrival, how those invaders look like, how they lived, give some details about their culture and the monuments they built.

Task (final do curso) Based on the unit explanations about Tudor Monarks, talk about King Henry VIII giving a chronological explanation talking about his love life, the importance of his first wife Catherine of Aragon, the reason why he married so many times and

also talk about the children he had and what made him separate from his wives.

Na sequência analisamos as atividades de acordo com os critérios definidores de tarefa elaborados por Barbirato (2005) para averiguarmos se as mesmas são adequadas como instrumentos avaliativos desse planejamento comunicativo.

Quadro nº 9 : Correspondência dos critérios norteadores de tarefa com as atividades orais (BARBIRATO,2005)

Critérios norteadores de tarefa	Task 1	Task 2	Task 3
1. tarefa tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos.	X	X	X
2. há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;	X	X	X
3. eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto, etc);	X	X	X
4. processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;	X	X	X
5. estimular o raciocínio;	X	X	X
6. alunos como participantes ativos do processo;	X	X	X
7. oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;	X	X	X
8. oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;	X	X	X
9. natureza significativa e relevante das tarefas;	X	X	X
10. deve haver sempre um problema de comunicação para ser resolvido e a apresentação do resultado;	X	X	X
11. semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula ou seja situações de mundo real.	X	X	X

Essas atividades denominadas *task* pela professora ministrante do curso correspondem a todos os critérios norteadores de tarefa na concepção de Barbirato (2005), porque o seu processo de elaboração em sala de aula foi o seguinte: primeiro a professora fornecia informações diversas para o aluno com relação ao assunto da atividade, por meio de textos extras, livros, vídeos, explicações em Power point sobre

o tópico etc. Então, a partir de todas essas informações adquiridas os alunos conseguiam elaborar as atividades orais e alcançar algum resultado mesmo que este não seria o esperado, mas o importante é que conseguiam colocar em prática a capacidade oral na L-alvo.

Na *task 1*, sobre a construção de Stonehenge, o aluno deveria dizer o porquê, como e quem o construiu, além de opinar sobre o propósito dessa construção. Na *task 2*, o aluno deveria explicar como foi a separação da Britânia da Europa, como também descrever as pessoas que ali habitavam, como viviam, suas culturas etc. Finalmente, na *task 3*, após as aulas sobre Os Tudors, o aluno deveria elaborar sua resposta falando como foi a vida de um dos monarcas dessa dinastia, o rei Henrique VIII, das suas esposas e seus filhos.

Podemos dizer que essas atividades orais se enquadram nos critérios norteadores de tarefa apresentadas no quadro anterior, conforme a concepção de Barbirato (2005), pois elas contemplam o uso da comunicação por meio do sentido da língua, priorizam um eixo organizatório durante a sua elaboração, estimulam o raciocínio, criando oportunidades de negociação, interação e troca de informações com os colegas tornando-os participantes ativos do processo de aprendizagem, para que o resultado da tarefa seja alcançado.

Além dos critérios norteadores de tarefa de Barbirato (2005) também comparamos essas atividades com as definições dos autores que consideramos mais coerentes para o PTBT, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro nº 10: Definições do termo ‘tarefa’ mais coerentes com o PTBT(grifo nosso)

Autores	Definições
PRABHU (1987)	“ é uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo.” (p.24)
NUNAN (1989)	“é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na L-alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no sentido da língua e não na forma. Também deve ter um sentido de completude, sendo capaz de representar por si só um ato comunicativo ”. (p.10)
SKEHAN (1998)	“uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar ; há algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho na tarefa se dá em função do resultado obtido .” (p.95)

BYGATE, SKEHAN E SWAIN (2001)	“ é uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo ”. (p.11)
ELLIS (2003)	“é uma atividade para engajar os alunos na construção de significado envolvendo processos cognitivos tais como: selecionar, sequenciar, raciocinar, classificar e transformar a informação de uma forma de representação para outra.”
WILLIS & WILLIS (2007)	“é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências.”(p.173)

Desse modo entendemos que essas atividades podem ser consideradas *tarefa*, pois todas tem um propósito a ser alcançado, ou seja, um resultado que se busca por meio da interação no grupo, fato esse que podemos comparar com as definições do quadro anterior dos autores da área.

Considerando-se os tipos de tarefa existentes utilizamos as definições dos autores: Alderson (2000) e Linn & Groulund (1995) para categorizar essas tarefas como questões abertas (*open-ended questions*), definidas pelos autores como aquelas atividades as quais os alunos constroem as respostas com suas próprias palavras, de acordo com o insumo oferecido e é necessária capacidade de produção na L-alvo.

Na sequência, verificamos a elaboração das avaliações escritas oficiais, agendadas pela Faculdade.

4.1.3 – As avaliações escritas oficiais agendadas pela Faculdade

Como sabemos as avaliações utilizadas em cursos de línguas, na maioria das vezes difere do tipo de instrução dada em sala de aula, pois há professores que ainda elaboram testes para o ensino baseado em tarefas nas concepções do estruturalismo, isso talvez se deva pelo fato de não compreenderem que o ensino comunicativo tenha o foco principal na capacidade de usar a língua em comunicação, deixando as estruturas linguísticas a ser avaliadas para um segundo plano.

Portanto, a seguir, descrevemos as três avaliações escritas aplicadas durante o curso, explicitando quais tipos de questões foram elaboradas para cada prova.

- a) *primeira avaliação* (no início do curso) foi composta por *oito* questões subdivididas em atividades de completar lacunas; verdadeiro ou falso; questões discursivas; relacionar colunas; múltipla escolha; correção de erros e ordenar.
- b) *segunda avaliação* (no meio do curso) elaborada com *sete* atividades distribuídas em: preencher lacunas, relacionar colunas e questões discursivas.
- c) *terceira avaliação* (no final do curso) constituiu-se de *quatro* questões sendo, *três* questões discursivas que visavam medir o desempenho do aluno na LE e *uma* questão para corrigir erros linguísticos e semânticos.

Para visualizarmos melhor as atividades elaboradas para cada avaliação escrita elaboramos o seguinte quadro:

Quadro nº 11 : Resumo das atividades utilizadas nas avaliações escritas elaboradas pela professora do curso de PTBT (grifo nosso)

Avaliações escritas			
Tipos de atividades	1 ^a (início)	2 ^a (meio)	3 ^a (final)
Discursivas (open-ended)	X	X	X
Correção de erros	X		X
Atividade de relacionar (fatos e características com pessoas)		X	
Atividade de relacionar (influências com os povos da Britânia)	X		
Preenchimento de lacunas	X	X	
Verdadeiro (V) ou Falso (F)	X		
Questão de múltipla escolha	X		
Ordenar	X		

Analisando o quadro anterior, notamos que foram utilizados diferentes tipos de atividades nas três avaliações do curso, sendo essas consideradas oficiais pela faculdade. Vale salientar que estas avaliações oficiais são uma exigência da faculdade, pois ainda o nosso sistema avaliativo prevê avaliações *somativas* que tenham a função de avaliar o desempenho do aluno por nota numérica (LUCKESI, 1996).

Também, percebemos pelo quadro que a maior diversidade de questões ocorreu na primeira avaliação, talvez pelo fato de ser o início do curso e os alunos ainda estarem se familiarizando com o conteúdo, ou possivelmente a Pm pode ter verificado que essa tipologia de atividade, mesmo analisando o sentido da língua,

poderiam colaborar para evidenciar o desempenho do aluno na primeira etapa do curso.

Para compreendermos a escolha da professora em usar essas modalidades de atividades, recorremos ao questionário respondido pela Pm, na questão 7(apêndice nº 1), que a questionamos se houve alguma dificuldade para elaborar os instrumentos para o curso de planejamento temático baseado em tarefas

No início do curso, sim, mesmo tendo como orientação as reuniões com o grupo de estudo “TASK” e a referência da teoria de Willis & Willis (2007), minha preocupação era elaborar tarefas que completassem o sentido da língua. Ou seja, eu precisava elaborar atividades que visassem o significado da língua como prioridade e não a forma linguística. Após o meio do curso, mais ou menos, fiquei um pouco mais à vontade ao elaborar tais tarefas, porém não posso afirmar que as avaliações oficiais e demais atividades são as mais indicadas e corretas para serem consideradas formas de instrumentos avaliativos para um curso de planejamento temático baseado em tarefas.

Notamos pela resposta da Pm a dificuldade ao elaborar instrumentos avaliativos para tal planejamento, e afirma não ter certeza se os instrumentos elaborados por ela são coerentes para tal curso com a abordagem que o norteia.

As avaliações escritas foram elaboradas visando o sentido, fato que pode ser constatado por meio da resposta da Pm na questão 3 do questionário (apêndice nº 1) – na qual ela declara que priorizou o significado e em segundo plano verificou a forma. A seguir, transcrevemos a primeira avaliação escrita, analisando cada tipo de atividade:

a) **Primeira Avaliação**

A primeira avaliação contém 8 atividades de diferentes tipos, conforme os autores da área defendem que para uma avaliação neste contexto deve contar atividade de completar lacunas, teste de V ou F, open-ended, relacionar colunas, múltipla escolha e correção de erros.

I. Complete the sentences:

1. *U.K. is the abbreviation of _____.*
2. *Great Britain is the name of the island which is made of _____, _____ and _____.*
3. *U.K is formed by _____, _____, _____ and _____.*
4. *The bridge that separate the British Isles and the European continent is called _____.*
5. *Southern Ireland can also be called _____.*

A atividade 1 pode ser considerada, conforme Xavier (2010) e Willis & Willis (2007), como uma atividade que eles caracterizam como preparatória para executar uma tarefa principal – colaborando para que o aluno tenha mais informações ao elaborar sua resposta.

Na atividade seguinte, nº 2, é uma atividade de verdadeiro ou falso, também considerada pelos mesmos autores por ser uma tarefa preparatória que fornece mais informação ao aluno sobre o assunto em questão, porém, como já mencionamos a visão de Linn & Groulund (2007) essas atividades são consideradas testes objetivos e que podem ser utilizadas em contextos comunicativos, desde que visem o significado da língua.

II. Answer the questions using T (true) or F (false) :

1. () *We know that a thriving (prosperous) culture existed in Britain around 8.000 years ago.*
2. () *When the climate improved during the end of ice age , we had an increase in the number of people moving to Britain.*
3. () *The first people to live in Britain were the Romans.*
4. () *The Stonehenge is a calendar.*
5. () *The Stonehenge is a clock.*
6. () *The Iberians lived in Britain between 3,000 and 2,000 B.C.*
7. () *The Iberians were numerous and organized people.*
8. () *The Iberians used tools and utensils and in the beginning lived in the plateaus.*
9. () *In the Iron Axe period , the Iberians lived only in mountainous areas of the west.*
10. () *In the Bronze Age, the Iberians had a reasonable level of civilization.*

Como podemos observar as duas atividade, nºs 1 e 2 da primeira avaliação, já traz a resposta para o aluno e ele apenas deve decidir com base no seu conhecimento prévio qual alternativa é a mais correta conforme o assunto abordado.

A atividade de nº 3 pode ser considerada como ‘tarefa’, conforme Willis & Willis (2007) pois, o aluno depara-se com uma situação em que deverá opinar,

descrever e relatar sobre os Anglos Saxões e os Vikings – seus hábitos alimentares e psicológicos. Portanto, concordamos com a visão dos autores que essa atividade pode ser considerada tarefa, uma vez que o aluno deve cumprir o principal critério para uma tarefa que é interagir para atingir o resultado proposto no enunciado dela. Na sequência transcrevemos a atividade

III. In your opinion, what were the Angle-Saxons and the Vikings like? Describe them physically. What did they eat? What did they drink? What did they dress? What did they do to entertain themselves?

Na questão IV, a seguir, o aluno deveria decidir quais informações estão relacionadas aos Celtas e quais se relacionam aos Romanos. Essa atividade não traz um propósito a ser alcançado apenas fornece ao aluno algumas informações que por meio de seu conhecimento prévio conseguisse responder quais povos estão relacionadas. Portanto, não podemos classificá-la como *tarefa*, uma vez que não possui critério algum para chegar a um resultado, é apenas uma atividade preparatória para uma *tarefa*, conforme opiniões de Xavier (2011) e Willis & Willis (2007).

IV. From the list of influences suffered by the British people, decide which ones are from the Celts and which ones are from the Romans:

1. the first coins- _____
2. roads opened- _____
3. the religion of the Druids - _____
4. written numbers - _____
5. lively export trade - _____

A atividade de número V, subdividida em 3 testes de múltipla escolha pode ser considerada também como atividade preparatória, pois já traz a resposta para o aluno e não apresenta um propósito a ser alcançado. Porém, ela pode ser usada em uma avaliação para o curso de PTBT se levarmos em consideração a definição de Linn & Groulund (1995) que relatam essa atividade como testes de *itens objetivos* os quais limitam a resposta do aluno, ou seja, o aluno demonstra apenas um conhecimento específico, entendimento ou habilidade no item avaliativo, pois a resposta já está na atividade, basta o aluno julgar qual será a resposta correta. A única diferença é que esse tipo de atividade deve sempre visar o significado da língua para ser utilizado em uma avaliação para tal contexto. Fato este que podemos notar nas atividades a seguir, pois priorizaram somente o sentido da língua, deixando de lado os itens linguísticos para serem avaliados.

V. Choose the correct alternative:

1. *The druids were:*

- a) *kings* b) *warriors* c) *priests*

2. *The Belgae:*

- a) *created the first cities* b) *built forts* c) *opened roads*

3. *The Romans invaded Britain because:*

- a) *The British were very poor*
b) *The British were good warriors*
c) *the British warriors helped the rebels from Gallia*

A atividade de número VI, na sequência, foi subdividida em três atividades que consideramos conforme os autores da área como uma atividade preparatória, pois os alunos teriam que corrigir os erros, sendo que estes comprometem o nível semântico da língua e não da forma. Desse modo, podemos classificá-la como uma atividade que colabora com informações para elaborar a resposta de uma tarefa, pois ao corrigir os erros o aluno deve ter a percepção de que qualquer palavra com o mesmo nível semântico pode ser utilizada sem comprometer o significado da língua e o entendimento das sentenças, mas se for correção de itens linguísticos isso não pode ocorrer porque se utilizar outro conectivo linguístico poderá alterar todo o sentido da sentença.

VI. All the sentences below have mistakes. Find the mistakes and rewrite the sentences in the correct way:

1. *During the Roman occupation the cities and people's lives weren't transformed by Roman patterns.*

2. *The Celts were short and had dark hair.*

3. *The Celts' main economical activity was fishing.*

A atividade, a seguir, compreende uma questão na qual o aluno deve ordenar as informações conforme a chegada dos povos na Britânia, portanto, esta também é uma atividade muito semelhante às anteriores que classificamos como atividades preparatórias. De acordo com os teóricos Xavier (2011) e Willis & Willis (2007) a resposta já está fornecida os alunos que devem ordenar conforme o seu conhecimento sobre o assunto. E como foi uma atividade elaborada apenas visando o sentido da língua, mesmo sendo considerado teste de item objetivo (LINN & GROULUND,

1995) podemos considerá-la adequada para a avaliação de nosso contexto, por não aferir itens linguísticos.

VII. Put these settlers in order of arrival in Britain:
Romans - Iberians - Vycings - Celts - Angle-Saxons

A atividade de número VIII é a mais adequada para a avaliação de nosso contexto e pode ser considerada uma *tarefa*, pois tem um resultado a ser alcançado, que é um dos principais critérios de *tarefa*, na qual o aluno deve elaborar sua produção escrita utilizando tudo o que conhece sobre a colonização da Britânia, isso além de estimular o seu conhecimento prévio, também faz com que ele coloque em prática a sua capacidade de se comunicar na L-alvo por meio da habilidade escrita. Portanto consideramos conforme os autores da área (WILLIS & WILLIS, 2007; LINN & GROULUND, 1995; NORRIS ET AL, 1998) essa atividade como sendo uma *tarefa*, primeiro por ter um resultado a ser alcançado e visar o significado da língua e segundo por se enquadrar na definição de teste de desempenho de Linn & Groulund (1995) que cria oportunidade para o aluno elaborar sua resposta seja ela extensa ou restrita, dependendo do objetivo da tarefa.

VIII. Write everything you know about the colonization of Britain:

As atividades da primeira avaliação que compreendem em questões de preencher lacunas, V ou F, múltipla escolha são atividades de testes objetivos conforme podemos constatar o posicionamento de Linn & Gronlund (1995), que nesses tipos de atividades o aluno demonstra apenas um conhecimento específico, entendimento ou habilidade no item avaliativo, pois a resposta já está na atividade, basta o aluno julgar qual será a resposta correta. Também os mesmos autores afirmam poder utilizá-los em qualquer contexto de avaliação desde que sejam adaptados para a abordagem de ensino utilizada, no nosso caso foram adaptados visando o nível semântico da língua, por ser um curso de PTBT.

Notamos, também, que as questões 3 e 8 (da primeira avaliação), são consideradas na literatura da área como discursivas (*open-ended*) e contemplam alguns critérios definidores do termo. Tais critérios de Barbirato (1999), novamente retomados, podem ser observados a seguir.

Quadro nº 12: Critérios norteadores de tarefa (BARBIRATO, 2005)

1.a tarefa tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos.

2. há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;

3. eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto, etc);

4. processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;

5. estimular o raciocínio;

6. alunos como participantes ativos do processo;

7. oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;

8. oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;

9. natureza significativa e relevante das tarefas;

10. deve haver sempre um problema de comunicação para ser resolvido e a apresentação de resultado;

11.semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula ou seja situações de mundo real.

No entanto, salientamos que para uma atividade ser considerada *tarefa*, ela deve contemplar em primeiro lugar o propósito de alcançar um resultado – esse propósito deve ser explicitado para o aluno por meio do critério que ela será avaliada. Portanto, para uma atividade ser considerada *tarefa* ela deve contemplar esses requisitos e principalmente engajar o aluno em uma situação de comunicação, para o nosso contexto, seja essa situação proposta por meio da produção escrita ou oral.

Ao observarmos a primeira avaliação elaborada para o curso notamos uma variedade de atividades que vão desde questões para testes objetivos até testes de desempenho, de acordo com o posicionamento de Linn & Gronlund (1995), sendo que esse posicionamento se assemelha aos de Willis & Willis (2007) e Norris et al (1998). Essas posições se convergem, pois podemos considerar atividades que medem o significado da LE, mesmo sendo classificadas como questões de testes objetivos, sendo as questões de número: I, II, IV, V, VI e VII.

Para facilitar a elaboração da questão III, retomada a seguir,

III. In your opinion, what were the Angle-Saxons and the Vikings like? Describe them physically. What did they eat? What did they drink? What did they dress? What did they do to entertain themselves?

Pensamos que ela poderia ser precedida por uma atividade ou atividades que colaborasse para a elaboração da produção escrita do aluno, porque trata-se de uma questão discursiva (open-ended), cuja resposta deve ser elaborada visando o quanto o aluno consegue utilizar a sua capacidade comunicacional por meio da escrita na L-alvo. Porém, entendemos que nesta primeira avaliação a Pm pode ter ficado em dúvida sobre quais atividades utilizar para elaborar um teste para o curso de PTBT, conforme podemos confrontar com a resposta da questão 8 do questionário (apêndice nº 1).

“ Como o ensino de línguas por meio do planejamento temático baseado em tarefas tem como foco principal o sentido da língua, procurei verificar nas correções dos instrumentos se o aluno conseguia fazer sentido na L-alvo e não cometia erros linguísticos exagerados ao elaborar suas respostas. Os critérios utilizados, de modo geral, foram os de verificar como o aluno transmitia a mensagem mostrando o que ele conseguiu adquirir da língua por meio de com um determinado tópico do tema. Contudo, não foi abandonada a correção da forma.”

As demais atividades, I, II, IV, V, VII podem ser considerados testes de itens objetivos (LINN & GRONLUND, 1995) que priorizam avaliar as estruturas da língua, mas foram elaboradas visando o significado da LE. De acordo com Weir (1990) esses tipos de questões podem integrar uma avaliação de ensino comunicativo desde que afirmam o significado da língua-alvo.

Quanto à questão VI, notamos que os tipos de erros que os alunos deveriam corrigir eram referentes à História da Inglaterra e, conseqüentemente, erros semânticos do conteúdo da língua e não de aspectos linguísticos. Se atividades como essas fossem elaboradas para um curso de PTBT podemos considerar condizente com a instrução em sala de aula, pois avalia os erros semânticos da língua, pois para o aluno solucioná-la ele precisaria conhecer o conteúdo/o tema do curso, no entanto podemos apenas considerá-la como uma atividade preparatória para uma *tarefa*, pois ela não apresenta os critérios norteadores de *tarefa* e principalmente não propõe ao aluno alcançar um resultado na L-alvo. Na seqüência achamos pertinente retomar a questão VI.

VI. All the sentences below have mistakes. Find the mistakes and rewrite the sentences in the correct way:

1. During the Roman occupation the cities and people's lives weren't transformed by Roman patterns.

2. *The Celts were short and had dark hair.*

3. *The Celts' main economical activity was fishing.*

Ao analisarmos a questão VIII (retomada a seguir), que segundo Willis & Willis (2007) pode ser considerada *tarefa* porque o aluno demonstra a sua capacidade de comunicar-se na L-alvo, ou seja, fornece a oportunidade de o aluno usar sua capacidade comunicacional. No entanto, para auxiliar a sua elaboração poderia ser colocado alguma atividade de teste *objetivo* (conforme LINN & GROULUND, 1995), que consideramos de acordo com alguns teóricos (XAVIER, 2011 e WILLIS & WILLIS, 2007) como atividade preparatória, mesmo tendo a questão VII para facilitar um pouco a sua elaboração, fornecendo mais informações, seria necessário colocar mais atividades para o aluno. Também concordamos que a maneira como ela foi elaborada serviu para confundir o aluno ao dar a sua resposta, por ser muito ampla e não direcionar o aluno a alcançar o resultado pré-determinado.

VIII. Write everything you know about the colonization of Britain:

Essa primeira avaliação escrita apresenta alguns problemas devido a grande dificuldade em elaborar atividades que obedeçam aos critérios norteadores de tarefa e suas definições conforme os teóricos da área, pois para que todas sejam consideradas *tarefa*, elas devem ter o propósito de alcançar um resultado para verificar o progresso do aluno, principalmente alunos de contexto adverso como os desta pesquisa.

Contudo, sugerimos que essa primeira avaliação precisaria de uma revisão, remanejando as atividades e elaborando outras para facilitar a produção escrita das questões III e VIII, consideradas *open-ended* pela literatura e são as que realmente podemos considerar *tarefa* por englobar critério/propósito para a sua elaboração e principalmente dar a oportunidade ao aluno de colocar em prática a sua capacidade de se comunicar na língua.

Na sequência, analisamos a segunda avaliação escrita.

b) Segunda Avaliação

A segunda avaliação consta de 7 questões, subdivididas em atividade de itens objetivos e de desempenho (de acordo com LINN & GROULUND, 1995). O que chamou mais a atenção nesta segunda avaliação foi que ela já inicia com uma atividade *storyline* que Willis e Willis (2007) define como o processo de produzir uma narrativa envolvendo os fatos da história por meio de figuras, é um processo envolvente e deve haver um resultado concreto, algo que pode ser interpretado e produzido seja por meio da produção escrita ou da produção oral. Pois, o aluno deveria recontar, criar ou inventar outra história do monarca, o Rei Arthur, utilizando as figuras apresentadas na atividade.

Essas figuras foram posicionadas aleatoriamente e o aluno deveria elaborar a história utilizando-as de maneira cronológica e correta para realizar a *tarefa*, mesmo se inventasse outra história sobre o monarca. No entanto, o aluno deveria ter um bom conhecimento prévio da história, além de dominar o uso da LE para realizar este tipo de atividade.

1. Retell a story of King Arthur using the pics below (create a story or use one of the real versions)





Podemos comparar essa questão I com o momento da entrevista do exame Celpe-bras, pois são apresentados aos candidatos elementos provocadores de determinados assuntos para que esse se comunique na língua avaliada. Na atividade analisada são apresentadas figuras para o aluno demonstrar as suas habilidades de compreensão de leitura (linguagem não verbal, neste caso) e produção escrita ao elaborar a *tarefa*, pois tem um resultado a ser alcançado.

Na sequência temos uma atividade que pode ser considerada *tarefa* para o nosso contexto, pois possui o principal propósito de expressar a capacidade do aluno ao se comunicar por meio da produção escrita, falando sobre a importância das mulheres na vida de um dos monarcas, o rei Henrique VIII. Essa atividade pode ser considerada *tarefa*, principalmente se destacarmos a visão que Willis & Willis (2007) de que *tarefa* é uma atividade voltada para um objetivo permitindo aos alunos utilizar

a L-alvo para chegarem a uma resposta concreta/ verdadeira, usando quaisquer recursos dessa língua a fim de alcançar um resultado que o leve à comunicação.

**II. What is the importance of the women below in Arthur's life?
(Mists of Avalon)**

1. Guinevere- _____
2. Igraine- _____
3. Morgaine- _____
4. Vivienne- _____

Na terceira atividade, a seguir, foi solicitado ao aluno circular palavras que fazem parte da lenda do rei Arthur, então de acordo com os autores da área (XAVIER,2011; WILLIS & WILLIS, 2007), podemos considerar essa atividade como preparatória, pois o seu objetivo é fornecer informações ao aluno sobre o assunto para auxiliar a produção de uma *tarefa*, seja ela escrita ou oral.

III. Despite having many variables the legend of King Arthur has some features that are always present and play an important role, circle the words which you recognize as so:

Guinevere	Merlin	Chivalry	Knights	sword
Round table	goddess	dragon	Mordred	incest
Adultery				
Protestants	reform	fight against		saxons
		Lancelot		
Lady of the lake	Excalibur	magic		druids
Holy grail	Morgan Le Fey	Camelot		bloody fights
	christianity			
defeat	strength	love		happiness

Na sequência, temos a quarta atividade da segunda avaliação, e também podemos constatar que trata-se de um teste objetivo (de acordo com LINN & GROULUND, 1995), pois é uma atividade de relacionar colunas, na qual o aluno já tem as informações necessárias, basta colocar em prática o seu conhecimento prévio do assunto para fazer a correlação correta entre as colunas. Trata-se ainda de uma atividade preparatória e não uma *tarefa*, porque somente traz as informações prontas para o aluno e não o faz produzir nada na L-alvo.

IV. Match the columns:

1. King Arthur () a castle on the top of a hill home of the duke of corwall Gorlois and his wife Igraine.
2. People like to think that () a paradise on earth, king Arthur's castle.

3. *Geoffrey of Monmouth* () *a real person may have been the inspiration of Arthur's legend.*
4. *Viviane* () *The King of the Britons*
5. *Tintagel* () *fabled British leader and prominent figure in Britain's legendary history*
6. *Uther Pendragon* () *a set of principles which knights were supposed to follow*
7. *Round Table* () *Welsh historian who initially developed the pseudo-history of Arthurian Legend*
8. *Code of Chivalry* () *Arthur's aunt, sister of his mother Igraine.*
9. *Camelot* () *Arthur's knights used to gather around it to discuss the kingdom*

Tanto as atividades V e VI desta segunda avaliação, destacadas a seguir, podem ser consideradas *tarefa*, pois o aluno coloca em prática a sua capacidade de comunicação por meio da produção escrita. Ele deve desempenhar nessas atividades todo o seu conhecimento do assunto e da língua mesmo que cometa erros linguísticos, pois esses são vistos pelo nosso contexto como um aprendizado para o aluno e não como uma barreira na aprendizagem, como acontece em outras abordagens de ensino.

V. Tell the difference between Romans' and Celts' invasion in Britain:

VI. List some positive and some negative aspects of Roman conquest in Britain:

Positive _____

Negative _____

A atividade seguinte de número 7, é uma atividade que pode ser considerada preparatória, pois trata-se de um tipo de teste de preenchimento de lacunas, semelhante ao *cloze*, porém sem obedecer às suas regras. Consideramos atividade preparatória por já fornecer a resposta ao aluno que somente lerá o texto e escolherá qual palavra que mais se adéqua ao contexto do texto escolhido.

VII. The Vikings

Can you fill in the gaps using the words at the bottom of the page?

The Vikings came from _____, _____ and _____. They travelled to England to _____. Some settled here to _____ the land. Where they came from, the land was very _____ and this made it difficult to work. The Vikings travelled great distances in their _____.

They travelled to trade with other countries, as far away as _____.
Some of the materials they traded in were _____, _____ and _____.

<i>Fur</i>	<i>Norway</i>	<i>Denmark</i>	<i>trade</i>	<i>Sweden</i>
<i>Hilly</i>	<i>silk</i>	<i>Canada</i>	<i>longships</i>	<i>jet</i>

Sintetizando a análise da segunda avaliação, observamos primeiramente que as atividades foram mais diversificadas com relação à primeira avaliação. Também neste instrumento avaliativo há mais atividades que podemos considerar *tarefa*, de acordo com a visão de Willis & Willis (2007) de que *tarefa* é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a L-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira, isto é, eles podem usar quaisquer recursos da língua a fim de alcançar um resultado.

Podemos constatar essa diversidade de atividades na segunda avaliação confrontando-a com a questão de nº 7 do questionário respondida pela Pm, na qual afirma estar um pouco mais à vontade para elaborar tais atividades, mas não garante que essa seja um instrumento avaliativo correto para o curso.

Na análise desta segunda avaliação cabe retomarmos o conceito de *tarefa* de Barbirato (2005) no qual o aluno para alcançar o resultado em uma *tarefa*, desencadeará uma ação de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos da língua levando-o a adquiri-la por meios comunicacionais. Portanto, para a realização das atividades e principalmente para facilitar a elaboração da primeira questão era necessário ter sido colocado atividades preparatórias que serviriam de informações para que o aluno tivesse mais facilidade ao elaborar a *storyline*.

Observamos que a segunda avaliação fora elaborada, mais cuidadosamente talvez, observando alguns aspectos teóricos do planejamento em questão e também é possível verificar que as questões que analisamos como atividades preparatórias são possivelmente aceitas para uma avaliação para o curso de PTBT, pois o critério apresentado pelas questões foi aferir o significado da língua. E com isso, podemos concordar com Linn & Groulund (1995) que essas questões que são consideradas testes objetivos (atividades de Vou F, relacionar colunas, preencher lacunas, etc) desde que elaboradas visando o sentido da língua e principalmente o planejamento do curso de línguas, não comprometerá o processo de avaliação de um curso.

Na sequência analisamos a *terceira* avaliação escrita.

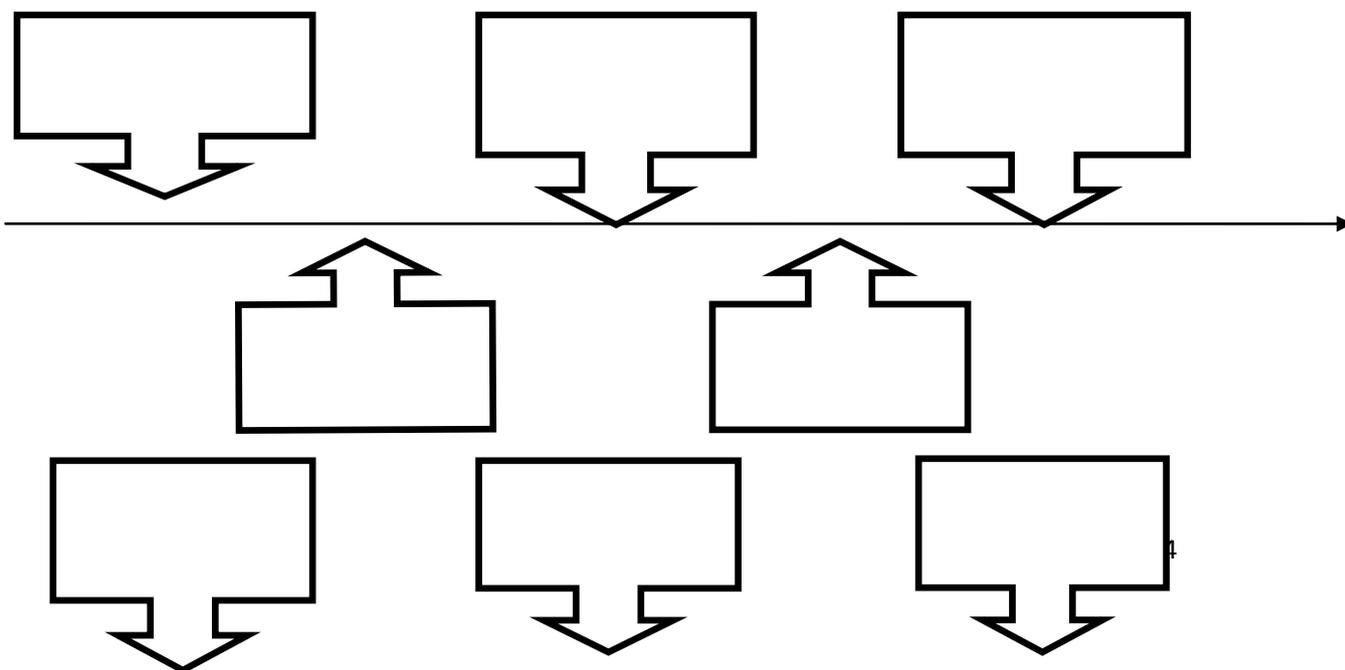
c) Terceira Avaliação

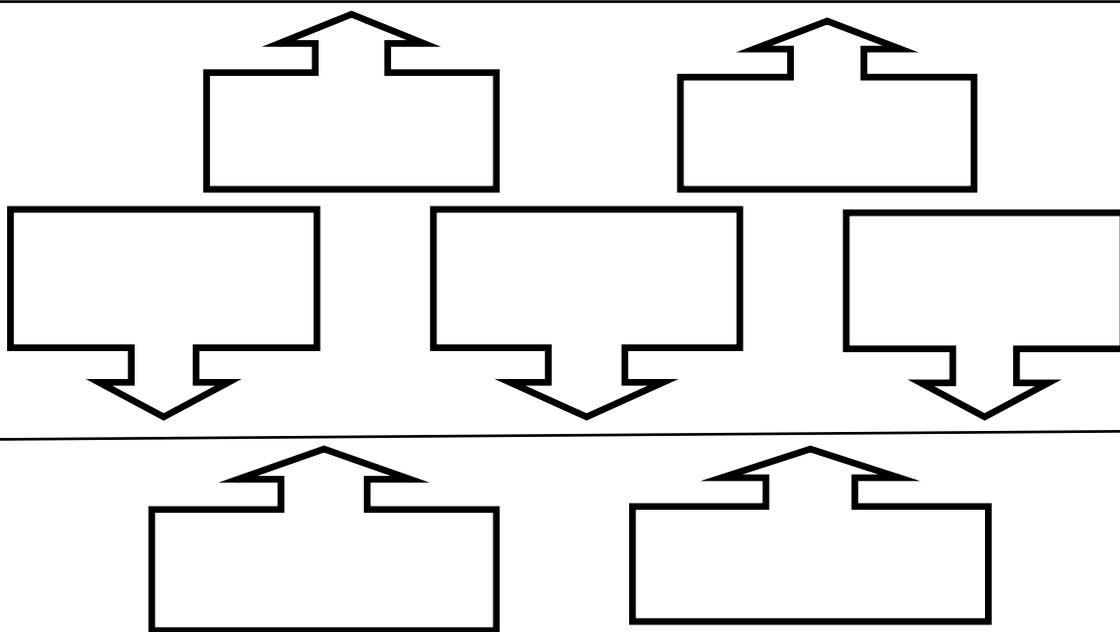
A terceira avaliação escrita solicitada pelo regimento da faculdade, foi elaborada com 4 atividades, também diversificadas como as outras, uma timeline, uma open-ended, uma de correção de erros, a última do tipo open-ended.

O que chamou-nos a atenção foi a questão I – que pode ser considerada uma *timeline*, pois visa a capacidade de uso da língua do aluno, além de verificar o que ele aprendeu sobre os eventos da história da Grã-Bretanha. É uma questão como afirma Morrow (1979) que busca avaliar a capacidade de uso da linguagem do aluno para ler, escrever, falar e ouvir em situações reais ou semelhantes às situações cotidianas. Porém, podemos considerá-la como uma *tarefa* devido à exigência de bastante conhecimento da história por parte do aluno.

Willis e Willis (2007) define esse tipo de atividade como *timeline*, isto é, um processo de produzir uma narrativa envolvendo os fatos da história por meio de uma linha do tempo, é um processo envolvente e deve haver um resultado concreto, algo que pode ser interpretado e produzido pelo aluno. No entanto, quando iniciamos uma avaliação com uma atividade como está pode ocorrer alguma dificuldade durante a sua execução para alguns alunos, por não ter nenhuma atividade anterior (atividade preparatória – XAVIER, 2011 e WILLIS & WILLIS, 2007) que lhes fornecesse informações para orientá-los para a produção desta timeline.

I. Build a timeline with the events you liked best in the history of Britain so far and talk a little about them, you don't have to be too specific about dates I'll place a time period and you are supposed to work with that:





A seguir, apresentamos a atividade de número II que é considerada pela literatura da área como um tipo de questão *open-ended*, no qual o aluno utiliza de todos os recursos e conhecimentos prévios que ele possui para elaborar a sua resposta. Podemos considerá-la uma *tarefa*, pois o principal critério de uma *tarefa* é alcançar um resultado final na atividade proposta que para essa é escolher um dos eventos e escrevê-lo sobre ele.

II. Now choose one of the events and write about it;

Na sequência, apresentamos a questão III,

III. Correct the written production below regarding to grammar and meaning:

Mary is daughter of Catherine of Aragon and Henry VIII. She was nice girl, good in languages and very _____

_____ intelligent . In early years Mary was separated from her mother. Catherine was send to another castle, and _____

Mary lived with Henry. Phillip of Spain was the husband of her, but he didn't happy. He thought that she _____

_____ was more young . Therefore she was pleased to marry him.
Phillip wet to France to fight in a war, but never

come back . Mary had two physiological pregnancies, but in fact was a
stomach cancer. She died in 1558 and Elizabeth was who succeeded her.

A questão III envolve tanto a correção de significado da língua quanto a correção gramatical, então não podemos classificá-la como *tarefa* e sim um exercício que tem a finalidade também de corrigir itens linguísticos. Poderíamos considerar *tarefa* se fosse pedido somente para corrigir erros semânticos, mas como solicita ao aluno a correção de itens linguísticos consideramos um exercício que tem também como objetivo praticar a estrutura da língua o que Xavier (2011) chama de resultado linguístico esperado (linguistic outcome). Então, nesta questão temos dois objetivos a serem atingidos pelo aluno o resultado comunicativo e o resultado linguístico, fato esse que não se enquadra nos critérios para considerar a questão como *tarefa* e sim exercício para o PTBT.

Na sequência, apresentamos a quarta atividade.

IV. Do you think there is enough information about Mary Tudor in the text above? If not you can add your comments:

Nesta última questão, o aluno deveria julgar se há informações suficientes no texto de Mary Tudor na atividade de número III, caso a sua resposta fosse negativa ele deveria fornecer mais informações sobre o assunto. Então, só poderíamos considerar essa atividade como *tarefa* se as informações não forem suficientes, pois o aluno colocaria em prática a sua produção escrita e a sua capacidade de se comunicar na LE por meio da habilidade escrita – o que segundo Xavier (2011) seria uma tarefa nomeada de “communicative outcome”.

Observando as três avaliações escritas, verificamos algumas diversidades nos tipos de questões utilizadas como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, preencher lacunas, ordenar, entre outras (que integram questões para testes objetivos, conforme LINN & GROLUND, 1995), podemos considerar atividades para integrar uma avaliação baseada em tarefas desde que seu foco seja voltado para o significado da língua e não para as estruturas linguísticas, para isso é necessário fazer

uma reelaboração algumas atividades ou até trocá-las de posição nas avaliações para torná-las mais próximas dos critérios de uma *tarefa*. Também concordamos com Genesse & Upshur (1995) que a maioria desses tipos de atividades podem ser elaborados para aferirem o nível semântico da língua e serem consideradas aptas para uma avaliação de desempenho para o curso de PTBT.

A seguir elaboramos um quadro com os tipos de atividade que contemplaram as três avaliações escritas oficiais da Faculdade do curso em questão.

Quadro nº 13: As atividades das avaliações escritas confrontadas com as posições dos autores. (grifo nosso)

Tipos de atividades Posições dos autores	Atividades: múltipla escola, V ou F, relacionar colunas, preencher lacunas, correção de erros, ordenar palavras	Atividades: <i>storyline</i> , <i>timeline</i> , <i>open-ended</i> (discursivas)
Linn & Groulund (1995)	Consideram atividade de itens objetivos, porém se focarem no significado da língua são adequados para uma avaliação de PTBT, como a Pm elaborou.	São atividades de desempenho que são capazes de aferir o entendimento, as habilidades e os resultados esperados em determinada tarefa.
Willis & Willis (2007)	Consideram atividades de pré-tarefa, ou seja, atividade que forneçam informações para que o aluno consiga produzir a <i>tarefa</i> principal.	Consideram atividades como <i>tarefa</i> , pois há um resultado a ser alcançado, um objetivo proposto.
Xavier (2011)	São consideradas atividades preparatórias para uma <i>tarefa</i> que envolva um resultado comunicativo por parte do aluno e que forneçam informação para a realização da mesma.	São consideradas <i>tarefa</i> , pois elas têm um resultado a ser alcançado, seja na produção escrita ou oral, e podem promover a negociação de significados da língua.

O quadro anterior nos permite ter uma visão global de como se deu a elaboração das atividades das avaliações escritas para o curso em questão e também nos permitem deduzir que as atividades mesmo estando posicionadas incorretamente ou até sendo muito extensas podemos, de certo modo, considerá-las algumas como atividades preparatórias para a *tarefa* e outras como *tarefa*, no caso da *storyline* e *timeline* que teve um critério para o aluno alcançar o resultado, sendo esse fato que pode ser determinante para definir a correção dos instrumentos avaliativos pelo professor que utiliza o PTBT, pois se o *critério* (Scaramucci, 2010 comunicação pessoal) não for obedecido não há como corrigir a resposta do aluno.

Na sequência, apresentamos algumas atividades do material didático utilizado no curso para verificar a sua correspondência com a literatura da área.

Quadro nº14: Análise das avaliações escritas oficiais elaboradas para o curso

Avaliações escritas	Diferenças entre as atividades para cada avaliação
1ª avaliação	Elaborada com testes considerados objetivos, mas visando o nível semântico da língua, sendo eles: completar lacunas; verdadeiro ou falso; múltipla escolha; ordenação e relacionar colunas. Também conteve questões discursivas, consideradas pela literatura da área como ‘open ended’ – e mais adequada para o tipo de curso em análise.
2ª avaliação	Foram elaboradas 7 atividades subdivididas em relacionar colunas, preencher lacunas – que se enquadram nos tipos de teste objetivos, mas que focaram o significado da língua, e também questões discursivas – respostas abertas, incluindo o tipo storyline
3ª avaliação	Elaborada com 4 questões, sendo 3 delas questões discursivas – duas foram questões abertas simples e 1 era uma timeline. Uma questão abrangeu a correção de itens linguísticos e semânticos.

O quadro anterior retrata a elaboração das avaliações escritas oficiais para o curso de nosso contexto pesquisado, o que percebemos nessas avaliações foi continham itens avaliativos que focavam os testes objetivos, mas que foram elaborados com a preocupação de visar o significado da língua e não a forma, como são classificados na literatura da área e conforme Linn & Groulund (1995), Willis & Willis (2007), entre outros.

Conseguimos observar a diferença da primeira para a segunda avaliação, pois já foi incluído um tipo de teste – storyline – muito pertinente para uma avaliação de PTBT. Esse tipo de teste faz com que o aluno coloque em prática a sua compreensão de leitura e produção escrita dentro do contexto que está aprendendo a língua que é a História da Inglaterra, além de também esta(2ª) avaliação conter outras atividades que são testes objetivos mas que avaliaram o nível semântico da língua-alvo.

Na terceira avaliação notamos que as questões foram em número menor, porém a atividade de ‘timeline’, serviu para interpretarmos o que o aluno conseguiu adquirir da língua até o momento final do curso, pois o objetivo deste curso foi aprender a língua por meio da História da Inglaterra. Também ela conteve uma atividade para corrigir itens linguísticos e semânticos o que não podemos considerar errado, pois neste momento do curso espera-se que o aluno já seja capaz de identificar alguns erros linguísticos conforme o conteúdo adquirido.

A seguir, analisamos algumas atividades do material didático utilizado durante o curso.

4.1.4 – As atividades do material didático da História da Inglaterra

Para a análise das atividades do material didático selecionamos algumas para verificar se realmente elas coadunam com os princípios do PTBT e com os critérios que definem o que seria uma *tarefa*, de acordo com Barbirato (2005).

Selecionamos a Task 2 (p.5); Task 16 e 18 (p.17); Practice (p. 20) e Task 32 (p. 37) do material didático utilizado durante o curso.

Task 2

Discuss with your partner:

Do you think Brazil and England had a very different beginning? Work in pairs and talk about the differences and similarities between the beginnings of Brazil and England. The first people to live in the two lands, the beginning of the so called civilization.

After discussing with your partner, make a chart showing the similarities and differences about the beginnings of Brazil and England. Then compare your answers before a round-up session.



Na Task 2, notamos que é proposto ao aluno fazer uma comparação da colonização do Brasil e da Inglaterra, para que encontre as diferenças entre os países e depois sugere-se que ele discuta com outro colega o tema e comparem suas respostas.

Podemos considerar que essa atividade pode ser um teste de desempenho, por tratar-se de uma questão *open-ended*, porém achamos essa *tarefa* bastante intensa e que necessitava de grande conhecimento por parte do aluno sobre os dois países. E

esse fato pode ter prejudicado a sua resolução e chegar ao resultado esperado mesmo sendo uma atividade trabalhada em sala de aula.

Também, acreditamos que para o nosso contexto essa *tarefa* solicitada logo no início do curso para o aluno colocar em prática as habilidades da língua pode ter dificultado a sua elaboração. No entanto, é uma atividade que contempla os critérios definidos por Barbirato (2005), mas a sua elaboração seria facilitada se fosse dividida em etapas para ajudar o aluno logo no início do curso, que ainda não estava familiarizado com esse tipo de atividade mais extensa.

Na sequência, verificamos a task 16 do material didático.

Task 16

Decide

Do you think Arthur's story has a good ending or do you think there would be a better different one? Talk to your partner and decide on an end to the story. If you agree with the story ending, try to justify why. Write the decision that you and your partner agreed with.

Ao analisarmos a 'task 16' podemos enquadrá-la no tipo de questão *open-ended*, que conforme os autores da área (ALDERSON, 1986; WILLIS & WILLIS, 2007; XAVIER, 2011) essa atividade promove a negociação do significado e a sua elaboração deve ter o resultado proposto na questão, também verificamos que é solicitado ao aluno desenvolver a compreensão e produção oral e depois a produção escrita. O que discordamos nesta atividade é que para alunos de contexto adverso, seria necessário mais informações para que eles conseguissem elaborar essa questão e alcançar o critério proposto para ela.

O que não podemos negar é que essa atividade se insere em um teste de desempenho de categoria de questões discursivas que compreende e engloba os pressupostos do planejamento de nosso contexto. A seguir apresentamos a task 18, escolhida para ser analisada.

Task 18

Write a story

Work in pairs. Write a story using the following words:

Knights King Queen Sword
Battle Castle Son Magician
Princess Lake



A 'task 18', ao contrário das demais, acreditamos ter sido mais fácil para elaborá-la e alcançar o seu resultado, uma vez que o aluno coloca em prática a sua compreensão e produção oral com o seu par e também essa atividade fornece algumas figuras que colaboraram para que o aprendiz utilizasse a produção escrita efetivamente. Então, podemos considerá-la uma atividade possivelmente eficaz para o nosso planejamento, uma vez que seu foco está no resultado a ser alcançado pelo aluno usando a língua comunicativamente. Na sequência, colocamos outra atividade nomeada de *practice* pela autora do material didático.

Practice:

Fill in the gaps of the definition of feudalism with the words given below:

The social structure of the Middle Ages was organized around the system of _____. Feudalism in practice meant that the _____ was not governed by the _____ but by _____, or barons, who administered their own _____. The land owners had their own _____ and their own _____. They imposed their taxes on workers and demanded military service from _____. In theory the King was the _____, but in reality the individual lords were supreme in their own territory. Many Kings were actually little more than figurehead rulers.

Individual lords	Money	Chief feudal lord
King	Feudalism	Country
Justice	Vassals	States

Answer:

- a) Have you ever studied feudalism at school?
- b) How much do you remember about it?
- c) Do you know any country that still has traces of feudalism as a system of government?

Essa atividade compreende uma questão de preenchimento dirigido de lacunas que se encaixa na categoria de teste de itens objetivos, de acordo com Linn & Gronlund (1998), ou seja, foi elaborada com a retirada de palavras que estão em um quadro e que relacionam-se com o significado da língua, portanto podemos enquadrá-la como uma *tarefa* – mas de teste objetivo focando o nível *semântico* da língua – que de certa forma fornece indiretamente a resposta ao aluno. A segunda etapa, da mesma atividade é pedido que ele elabore três respostas discursivas referindo-se ao uso da língua sobre o tema do Feudalismo. Essa segunda etapa é bastante relevante, pois faz com que o aluno desenvolva a compreensão de leitura e a sua produção escrita, essenciais para tal planejamento em nossa opinião, porque é nesse momento que ele ativa o seu conhecimento prévio e coloca em prática a sua capacidade de se comunicar na língua. A seguir, apresentamos a última atividade escolhida para analisar as atividades do material didático.

Task 32



Step 1 – Survey

In pairs find out about some famous government systems in the world and describe them. How are they different? What are the positive and negative aspects of each of them?

After doing the survey present your conclusions to the class and compare them with the other groups.

Step 2

Create a new political system for your country. What would it be like? Talk to your partner and describe your new system to the class.

A última atividade selecionada por nós é a ‘task 32’ (p.37) que traz uma figura semelhante a uma cena de guerra e primeiramente é pedido ao aluno discutir em par sobre os sistemas de governo – isso faz com que ele coloque em prática as suas habilidades de compreensão escrita e produção oral. E na segunda parte é pedido para que o aluno criasse um sistema de governo e depois falasse com seu par – utilizando a oralidade e a escrita da língua nesse momento. Essa atividade pode-se encaixar aos critérios de tarefa e do PTBT, no entanto, trata-se ainda de uma atividade extensa mas com um ponto positivo, que é o aluno já estar no meio para o final do curso, então ele dispõe de mais informações para elaborar sua resposta discursiva diferentemente do que acontece na ‘task 2’, que pedia logo no início do curso que ele elaborasse por meio da produção escrita a resposta. Isso talvez tenha dificultado alcançar o resultado da *tarefa* por se tratar do início do curso e faltar conhecimento sobre a História da Inglaterra.

4.1.5 A Autoavaliação como forma de instrumento avaliativo

A autoavaliação constitui uma resposta à responsabilidade de aprendizagem do aluno envolvido com o curso de PTBT, pois a sua participação torna-se mais ativa no processo de ensino/aprendizagem, para identificar o que conseguiu aprender, reconhecer erros cometidos e planejar as estratégias de aprendizagens.

Esse instrumento é considerado pelos autores da área (SANTOS, 2002; WILLIS & WILLIS, 2007; entre outros) fundamental para desenvolver a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem no aluno, pois é neste momento

da execução da autoavaliação que o aluno fará uma reflexão de como ele está adquirindo a LE por meio do PTBT, isto é, se realmente ele está aprendendo o tema proposto (História da Inglaterra) e adquirindo incidentalmente a L-alvo.

Desta forma, a autoavaliação consistirá na regulação do processo de aprendizagem pelo aluno e pode ser composta por três etapas: *antecipação* das ações que podem ser realizadas para que verificar determinada aprendizagem; *identificação* dos erros cometidos ao longo do processo e *procura de soluções* alternativas.

Esse instrumento denominado autoavaliação vai mais longe do que a co-classificação e a autocorreção, pois resulta de uma construção partilhada do processo de aprendizagem, tendo em conta os percursos realizados pelo aluno, assim como se preocupa com a identificação da “lógica” do erro cometido. Ao debruçar-se sobre o processo com o intuito de o regular, ela assume-se como um modo de avaliação formativa. Uma vez que o conhecimento se constrói por reconstrução, ela representa uma das formas privilegiadas de avaliação formativa, pois vai informando o aprendiz sobre a sua situação em determinados momentos do curso. Assim, esse tipo de atividade pode ter seu foco na aprendizagem pretendida, que no nosso contexto é aprender a LE por meio de um tema relevante, a História da Inglaterra.

De acordo com Roullier (2004: 242) a autoavaliação obriga:

“o aluno a olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades, correndo o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e a necessidade de reconstruí-la a partir do zero ou sob outros ângulos”

Por meio desse instrumento, o aluno pode ir construindo a sua identidade em relação à própria aprendizagem, tomando iniciativas e participando ativamente para alcançar o sucesso na aquisição da nova língua. Além disso, ele pode se tornar um aprendiz crítico, compreendendo e questionando para obter informações pertinentes às suas futuras ações de aprendizagem.

Portanto, conforme Cardinet (1988), o instrumento de autoavaliação constitui um meio essencial que leva o aluno a passar de um saber-fazer instintivo, a um saber-fazer refletido, por meio do qual ele pode intervir na sua aprendizagem.

Para esclarecermos a finalidade e o enfoque de uma autoavaliação, elaboramos um quadro com informações necessárias para que o aluno entenda o que é ser responsável pela sua aprendizagem no planejamento temático baseado em tarefas.

Quadro nº 15: Finalidades e enfoques da autoavaliação para o PTBT (grifo nosso)

Finalidades da Autoavaliação	Enfoques da Autoavaliação
1. Identificar os objetivos da aprendizagem a serem alcançados	1. Conhecimento do aluno sobre a língua
2. Verificar as diferenças entre os objetivos previstos e os resultados alcançados	2. Conhecimento sócio-cultural do aluno
3. Identificar dificuldades e progressos de aprendizagem	3. Atitudes e valores do aluno face à aprendizagem da língua
4. Monitorizar atitudes e comportamentos	4. Comportamento do aluno em sala de aula
5. Refletir sobre as práticas de ensino do professor e como se dá a aprendizagem do aluno	5. Capacidade e atitudes do aluno no trabalho colaborativo em pares ou em grupos
6. Fornecer informação ao professor para o reajuste das suas práticas de ensino	6. Resultados e progressos na aprendizagem do aluno e a melhoria referente às práticas de ensino do professor
7. Desenvolver atitudes de responsabilidade e espírito crítico no aluno	7. Reformular estilos de aprendizagem e hábitos de estudos do aluno

Não analisamos as autoavaliações dos alunos, porém colocamos esse tipo de instrumento neste trabalho como uma outra maneira de avaliar o rendimento do aluno, principalmente em relação a sua compreensão e produção escrita.

4.2 – OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS NORTEADORAS DESTA PESQUISA

Passamos à discussão acerca das questões norteadoras deste estudo, ou seja, a investigação dos instrumentos avaliativos do curso de planejamento temático baseado em tarefas.

Com relação às perguntas desta pesquisa teremos as seguintes respostas, após a análise dos dados:

Como pode ser caracterizado o processo de avaliação no contexto de PTBT analisado?

Os resultados de nossa análise sugerem que o processo de avaliação do curso de PTBT analisado cumpriu as referências teóricas sobre o assunto, pois mesmo sendo um campo de investigação com muitas limitações de pesquisa notamos que houve a

preocupação de sempre aferir o que o aluno era capaz de fazer na nova língua, ou seja, evidenciar a sua capacidade de comunicação e interação fazendo uso da língua-alvo visando o significado dela e não as estruturas linguísticas como no ensino tradicional.

Em relação ao teste *cloze*, tanto inicial quanto final, observamos que o *inicial* não seguiu a primeira opção indicada por Oller (1979) que é extrair as palavras de um texto a partir da enésima palavra, porém por opção da pesquisadora que elaborou tal teste, foram retirados alguns itens considerados sintáticos estratégicos para aferir o conhecimento que o aluno teria da L-alvo naquele momento. O curso da História da Inglaterra ainda iria acontecer e ele envolveria trabalhar com o significado da língua. No *cloze* final (elaborado pela Pm) seguiu-se a outra maneira sugerida pelo autor que é retirar as palavras de forma aleatória, pois dessa maneira visava-se focar o nível semântico da língua em cada vocábulo retirado e também fornecer ao aluno outras opções como sinônimos dos vocábulos retirados para completar o texto sem comprometer o sentido. Ressaltamos, apenas que o *cloze* inicial foi um teste de diagnóstico e o *cloze* final foi um teste para aferir o rendimento geral do aluno ao encerrar o curso.

Com relação às tarefas orais durante o curso notamos que elas formaram um tipo de instrumento duplamente de prática e de avaliação válido para uma avaliação de curso de línguas utilizando o PTBT, pois proporciona ao aluno desenvolver a habilidade de produção oral, oportunizando ao aluno desempenhar a sua capacidade de comunicar-se na língua por meio da interação com o grupo ou com o seu par em sala de aula, ou até mesmo com o professor.

Esse tipo de instrumento faz com que o aluno se responsabilize pela sua própria aprendizagem, tornando-se mais livre para usar a língua e o professor passa a ser mediador e não mais o que detém a aprendizagem em sala de aula. Essas tarefas orais foram utilizadas durante todo o período da instrução do curso sendo um instrumento contínuo de avaliação, no qual era fornecido ao aluno informações anteriormente a sua elaboração, e posteriormente o aluno em grupo ou em par realizava cada tarefa oral. Momento este que o aluno refletia sobre a elaboração da atividade, voltando a sua atenção para a utilização da LE com o propósito de comunicar-se na L-alvo.

As avaliações escritas agendadas pela Faculdade, apesar de necessitar de algumas mudanças na ordem das questões, contemplaram os princípios do PTBT e os

critérios e definições de tarefa. Após a análise dessas avaliações verificamos que muitas atividades podem ser consideradas como atividades preparatórias, para alguns autores como Willis & Willis (2007) e Xavier (2011), que facilitam a produção das atividades que consideramos tarefa, como as questões discursivas (open-ended), storyline e timeline.

Observando a maioria dos instrumentos utilizados no decorrer do curso pode ser considerada como teste de desempenho de nível semântico da língua voltado sempre para um resultado a ser alcançado, também proporcionou avaliar o que o aluno adquiriu da língua continuamente durante o curso – conforme Scaramucci (et al 2008) engajando o aluno em situações específicas e propositadas referente sempre ao uso da LE, porém embasada no tema – nosso contexto da História da Inglaterra.

De que maneira podemos considerar que houve ou não compatibilidade entre os princípios do PTBT e os instrumentos avaliativos elaborados pela professora?

Ao analisarmos os instrumentos avaliativos verificamos que eles alcançaram seus objetivos que eram aferir a capacidade de uso da língua em situação comunicacional, porém mesmo alguns tipos de atividades sendo consideradas preparatórias, de natureza complexa, e às vezes extensa podemos dizer que os instrumentos avaliativos elaborados pela Pm foram em conjunto compatíveis com os princípios do PTBT, com a definição de *tarefa* definida por Barbirato (2005) e adotados para esta pesquisa.

A exceção mais saliente, foi o teste *cloze* inicial que envolveu itens linguísticos específicos para respondê-lo, pois o propósito da autora (Barbirato, 2005) ao elaborá-lo foi interpretar o nível de compreensão de língua dos alunos, uma vez que o curso da História da Inglaterra ainda iria ser iniciado e talvez ela não quisesse antecipar que o curso seria avaliado por meio de atividades comunicativas que aferiam o nível semântico. Também tivemos a atividade avaliativa de número III da terceira avaliação escrita que consideramos por meio da literatura como um instrumento com dois objetivos, o de aferir o nível semântico e o nível linguístico, o qual consideramos como exercício e não tarefa, pois conforme Xavier (2011) o resultado esperado foi *linguistic outcome*(*resultado linguístico*).

A seguir, apresentamos o último capítulo desta pesquisa trazendo as considerações finais. Posteriormente, apresentamos a bibliografia utilizada para a

realização desta dissertação e nas páginas finais agrupamos os anexos, apêndice e o questionário da Pm que serviram de base para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte da dissertação buscamos resumir os processos que foram investigados neste trabalho, além de verificarmos as possíveis contribuições que ele fará na área de avaliação de línguas e também instigar outros pesquisadores a buscar respostas para as possíveis lacunas deixadas nesta pesquisa.

Para tanto, o objetivo principal desta investigação foi verificar se os instrumentos estão coerentes e/ou correspondem aos critérios de tarefa e se coadunam com os princípios norteadores do PTBT para alunos de contexto adverso de uma faculdade particular do interior paulista para aprender LE por meio do tema a História da Inglaterra.

Com esse propósito, analisamos os testes *cloze* – inicial e final, as atividades orais, e as avaliações escritas agendadas pela da faculdade, algumas ‘tasks’ do material didático utilizado no curso e o instrumento avaliativo: autoavaliação (utilizada pela Pm) a fim de verificar a coerência das mesmas em tal planejamento.

Assim, por meio das observações interpretamos que:

- a) Os testes *cloze* inicial e final – apesar de do inicial avaliar itens linguísticos, talvez por opção da pesquisadora que o elaborou não querer verificar o nível semântico de conhecimento do aluno sobre a L-alvo e apenas colher informações sobre o que conheciam da língua, priorizou a sintaxe ao invés da semântica. Enquanto o final foi elaborado visando o sentido da língua e a compreensão da história da Inglaterra, pois os alunos já haviam trabalhado com o curso temático e com o nível semântico da L-alvo. Verificamos, também, que o *cloze* inicial serviu de diagnóstico e o final de rendimento e desempenho, a fim de aferir a evolução do aluno na L-alvo por meio do tema.
- b) As avaliações escritas foram elaboradas com o cuidado de observar a evolução da aprendizagem do aluno por meio do sentido da língua. Com isso, a Pm utilizou-se de atividades consideradas testes objetivos e de desempenho enfocando o sentido da língua.
- c) As tarefas orais que serviram para que o aluno praticasse a produção oral.

- d) As atividades do material didático da História da Inglaterra – algumas muito extensas e complexas para alunos considerados iniciantes de contexto adverso.
- e) O questionário respondido pela professora ministrante do curso, que auxiliou na triangulação das questões desta pesquisa.

Entendemos que este estudo é apenas o início de uma grande discussão e caminhada sobre a avaliação em planejamentos temáticos baseados em tarefas, pois para que os parâmetros propostos nesta pesquisa possam ser implementados, outros trabalhos são necessários, no sentido de verificar a aplicação de uma avaliação baseada em tarefas com os propósitos apresentados resultando em frutos positivos para o ensino e aprendizagem com o uso de PTBT. E para que esses resultados sejam alcançados também é necessário que professores tenham a consciência de que proficiência de língua seja avaliada, isto é, considerar as habilidades da língua (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita).

Ainda é necessário interpretarmos muitos aspectos acerca do tema deste estudo. Mesmo sabendo que esta pesquisa tenha contribuído para a área de ensino de línguas e avaliação de línguas ao propormos a investigação dos instrumentos avaliativos com os princípios do planejamento temático baseado em tarefas, das definições de tarefa (conforme os autores da área) e os critérios de tarefa definidos por Barbirato (2005).

Neste sentido, esta dissertação marca um momento na trajetória de um trabalho que tem buscado compreender a coerência dos instrumentos avaliativos para o PTBT, a fim de contribuir para um ensino de línguas que priorize a criticidade e a flexibilidade para saber agir em múltiplos e variados contextos adversos de curso de Letras.

5.1 – A DIFICULDADE NA ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LE PARA O CURSO DE PTBT

Diante da complexidade que envolve a elaboração de um instrumento avaliativo, e conseqüentemente, para a sua correção é muito importante seguirmos alguns passos para a elaboração de uma avaliação, pois, ao especificarmos as etapas pelas quais o instrumento de avaliação passará, teremos uma visão mais clara do seu propósito e do seu objetivo.

Na literatura da área encontramos alguns autores que abordam essas etapas (SHOHAMY, 1985; HUGHES, 1989; WEIGLE, 2002; BROWN, 2001; entre outros), e para o nosso trabalho consideraremos a visão de Shohamy (1985), por apresentarmos uma visão mais semelhante para uma avaliação de PTBT.

De acordo com Shohamy (op. cit.) as etapas são:

- a) Determinar o propósito ou finalidade da avaliação: o professor deve decidir o que ele pretende avaliar em relação à LE – decidirá o tipo de competência a ser avaliada.
- b) Planejar a avaliação: é o momento de especificar os objetivos, assim como os conteúdos e os pesos para cada parte do instrumento avaliativo – necessitando de uma descrição bastante detalhada para que a avaliação seja considerada coerente e compatível com o contexto.
- c) Elaborar itens e tarefas: o professor deverá escolher a técnica mais apropriada para os objetivos pré-estabelecidos na avaliação, todavia sugere-se combinar diferentes técnicas para não causar efeitos negativos no instrumento avaliativo.
- d) Aplicar a avaliação: revisar o conteúdo e explicitar as instruções e o tempo para cada item da avaliação.
- e) Corrigir e dar nota: determinar os critérios de acordo com o ensino comunicativo – isto é, avaliar o desempenho por meio do significado da língua, o processo de não o produto.
- f) Analisar itens e tarefas: é a etapa mais importante, pois será analisado como o aluno elaborou sua resposta ou chegou a ela. É o momento de interpretar os resultados e chegar a uma conclusão do processo avaliativo.
- g) Comunicar resultados: é por meio dos resultados de seu desempenho que o aluno pode superar as dificuldades e melhorar seus resultados na aquisição da nova língua.

A grande dificuldade apresentada por professores que trabalham com o PTBT é elaborar instrumentos coerentes com a instrução, portanto, consideramos necessário colocar esse posicionamento de Shohamy (op. cit.), pois é por meio dele, também, que nos embasamos para verificar a compatibilidade dos instrumentos elaborados para o curso de PTBT analisado neste estudo. A seguir, apresentamos uma possível categoria de avaliação para o curso de PTBT.

5.2 – SUGESTÕES, LIMITAÇÕES E UMA POSSÍVEL CATEGORIA DE AVALIAÇÃO PARA O PTBT

Após analisarmos e verificarmos a correlação dos instrumentos avaliativos utilizados no curso de PTBT tentamos indicar um possível caminho para compreendermos como avaliar neste contexto.

Nós entendemos que um tipo possível para tal planejamento poderia ser uma avaliação de desempenho que avaliará a capacidade de uso da LE em uma situação comunicacional que segundo Norris et al (1998, p. 8), “*a avaliação de desempenho possui três características essenciais: deve ser baseada em tarefa, ser tão autêntica quanto possível; e envolver algum tipo de desempenho, a qual deverá ser avaliada por especialistas*”.¹⁶

Conforme esses autores a avaliação baseada em tarefas compreende um dos tipos de avaliação de desempenho (performance assessment), pois ela nos dá a capacidade de avaliar o desempenho comunicacional do aluno na língua que está sendo adquirida, isto é, englobando o ato comunicacional na língua.

Notamos recentemente na literatura da área que a atenção tem sido para as abordagens de ensino baseada em tarefas, cuja avaliação pode ser de desempenho, pois fornece vários tipos de informações para as interpretações e decisões sobre as habilidades dos alunos relatando o uso da LE.

A avaliação baseada em tarefas, de acordo com Brown et al (2001), representa uma vertente específica para interpretar as habilidades dos alunos por usar métodos particulares que permitem ao aluno desempenhar a sua capacidade de comunicar na LE.

Esse tipo de avaliação, chamada de avaliação baseada em tarefas(task-based assessment) deve contemplar alguns princípios: envolver algum tipo de desempenho comunicativo na língua – ou seja, a realização de atividades nas quais os alunos coloquem em prática a capacidade de uso comunicacional da nova LE; o ensino e a avaliação devem estar em harmonia, reforçando a cumplicidade entre essas vertentes; e a relação com o ciclo instrucional utilizado, visando o resultado final do aluno na tarefa.

¹⁶ *The three essential characteristics of performance assessment are that they must be based on tasks, they should be as authentic as possible, and, because they are based on some kind of performance, must usually be rated by qualified judges (Norris et al. 1998:8).*

Concordamos com a definição de Long & Norris (in press, apud BROWN, 2001) ao definir avaliação baseada em tarefas,

“fazer uma tarefa como uma unidade fundamental de análise de item de motivação, construção de instrumento avaliativo e pontuação de desempenho da tarefa. Esse tipo de avaliação não é simplesmente utilizar uma tarefa de mundo real como elucidar os componentes particulares do sistema da língua, os quais são medidos e avaliados, ao contrário, o construto desta avaliação é o próprio desempenho da tarefa.”¹⁷

Esse tipo de avaliação pode dar a oportunidade aos alunos de demonstrarem o que sabem e o que podem fazer com a língua, além de os professores esclarecerem quais critérios serão utilizados para avaliar o desempenho desses alunos fornecendo um ‘feedback’ (por meio da autoavaliação) de sua aprendizagem para que saibam o quanto estão avançando na aquisição da LE.

Outro ponto importante neste tipo de avaliação é proporcionar ao professor a investigação e interpretação das necessidades dos alunos do contexto de ensino e aprendizagem em que irão atuar podendo intervir quando necessário a fim de modificar e adaptar os objetivos do programa de ensino utilizado.

Portanto, antes de encerrarmos nossa discussão, vale ressaltar a importância das tarefas ‘capacitadora’ no contexto de PTBT, pois elas são instrumentos avaliativos novos e que podem contribuir para observarmos o desempenho do aluno ao aprender a língua por meio de um conteúdo e que também a tarefa não necessariamente deve avaliar apenas o nível semântico e também o linguístico.

Ao término desta pesquisa notamos que a avaliação de desempenho é o caminho mais indicado para avaliar o progresso do aluno durante o curso de PTBT, porém não podemos dizer que é o mais correto, em nossa visão pode ser uma vertente mais adequada para avaliar o aluno deste contexto.

O importante quanto a avaliação neste contexto é estarmos de acordo com o posicionamento de Almeida Filho (1993:68) “...avaliações comunicativas poderiam ser colocadas nos seguintes termos: a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta (“O que o aprendiz já pode fazer?”); b) o contexto linguístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser

¹⁷ “takes the task itself as the fundamental unit of analysis motivating item selection, test instrument construction, and the rating of task performance. Task-based assessment does not simply utilize the real-world task as a means for eliciting particular components of the language system which are then measured or evaluated; on the contrary, the construct of interest in task-based assessment is performance of the task itself.” (p.9)

comunicativamente autêntico ou verossímil (“Com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?”)...”.

Finalizando nossa discussão sobre o tema desta pesquisa ainda há diversas lacunas que podem ser pesquisadas, como por exemplo: a questão da interação do aluno nos diversos tipos de instrumentos avaliativos, ou a adequação do teste *cloze* para avaliar neste cenário de pesquisa, entre outros. E ainda dizer que ficou a limitação neste estudo de pesquisar com mais profundidade a questão da autoavaliação que é de suma importância para esse cenário.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J.C. 1986. *The nature of evaluation*. Mimeo de trabalho apresentado em *The National Seminar on ESP*, Embu, 22p.

_____. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1st ed.

_____. 2009. *Test review: Test of English as Foreign Language™: Internet-based Test (TOEFL iBT)*. *Language Testing*, 26(4): 621-631.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1993, 2010. “*Como avalia um professor que começa a ensinar língua estrangeira num contexto comunicativo*” In: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

_____. (Org.) 1997. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 151 p.

_____. (Org.) 1999. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 184p.

_____. 2000. *Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas*. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, p. 33 – 47.

_____. 2001. *O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?* *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 15 – 29.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. 2000 *Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.36, p. 23-42.

ALVARENGA, M.B. 1999. *Configuração de Competências de um professor de LE (Inglês): Implicações para a formação em serviço*. Tese de doutorado – Unicamp – IEL, Campinas.

AVELAR, S.L.T. 2001 *Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.

BACHMAN, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.; PALMER, A. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

BAILEY, A. L. 2005. *Cambridge Young Learners English (YLE) Tests*. *Language Testing* 22(2), p. 243-252

BAILEY, K.M. 1999. *Washback in Language Testing*. Princeton, Educational Testing Service (ETS) Monograph Series, 1999.

BARATA, M.C.C.M 2006. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. Dissertação de Mestrado UFMG, Belo Horizonte.

BARBIRATO. R.C. 1999. *A Tarefa como Ambiente para Aprender LE*. Dissertação de Mestrado Unicamp.

BARBIRATO. R.C. 2005. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Dissertação de Doutorado Unicamp.

_____. 2008 *Planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas: focalizando a comunicação na sala de aula*. In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O (orgs)

Perspectivas de investigação em lingüística aplicada. Campinas: Pontes.

BARCELOS, A .M. 1995 *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*, 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BEGLAR, D.; HUNT, A . 2002. *Implementing Task-Based Language Teaching*. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.

BELAM, P.V. 2004. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP. IBILCE.

BRASIL. 1971 Lei 5.692 de 11 ago. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

_____. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

_____. 1997 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília.

_____. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília.

BREEN, M. P. ; CANDLIN, C. N. 1980. *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*. *Applied Linguistics* 1(2),p. 89 - 112.

BROWN, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 347 p.

CARDINET, J. 1993. *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

CALDAS, L.R. 2001. *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. Dissertação de Mestrado*. Campinas: Unicamp.

CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. *Theoretical bases of the communicative approaches to second language and testing*. Applied Linguistics, v.1, n.1,p. 1-47.

CASSOLI, E. R. 2011 *Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos temáticos para desenvolver Competência Comunicativa. Dissertação de Mestrado*. São Carlos. UFSCar. 236 fls

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. 1991. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. In: Trabalhos de Linguística Aplicada, v. 17, p. 133-144, jan-jun, Campinas, SP.

CHAPELLE, C. A. 1999. *Validity in language assessment*. Annual Review of Applied Linguistics, n. 19, p. 254-272.

CELANI, M. A. A. 2000. *A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira*. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. Aspectos da linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, p. 17 – 32.

_____. 2003 *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 223 p.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mas.: MIT Press.
COSTA, L.P. 2009. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas.

CRANDALL, J., & TUCKER, G.R 1990. *Content-based language instruction in second and foreign languages*. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodologies for the nineties* (pp. 83-96).

DEPRESBITERIS, L. 1989. *O desafio da avaliação da aprendizagem, dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.

DONADIO, L. F. P. S. 2007 *Content-based Instruction para professores pré-serviço : uma análise da problemática do processo de avaliação*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCAR.

DUBOC, A.P.M. 2007 *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segunda as teorias de letramentos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo USP.

- ELLIS, N. C. 1994. *Implicit and Explicit Learning of languages*. Academic Press.
- ELLIS, R. 1996. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- _____, 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- ERICKSON, F. 1986. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: WITTRICK, M. C. (Org.), *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., New York: Macmillan Publishing Company.
- ESTEBAN, M.T. 2002 *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. 1986. *The Cultures of Teaching*. In: WITTRICK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, p. 505-524.
- GENESSE, F. & UPSHUR, J. A. 1996. *Classroom-based evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIL, A.C. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- GOODMAN, Kenneth S.1970. *A psycholinguistic guessing game*. In: GUNDERSON, Doris V. comp. *Language & Reading*. London, Center for Applied Linguistics, p.107-19.
- _____. 1969. *Psycholinguistics universais in reading process*. In: PIMSLEÚR, Pauls QUINN, Terence, ed. *The psychology of Second language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p.135-42.
- HAYDT, R.C.C. 1997. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 159 p.
- HAMAYAN, E.V. 1995. *Approaches to alternative assessment*. *Annual Review of Applied Linguistics*. v.15, 212-226, 1995.
- HERTEL, S. 1984. *A Tradução e o "Cloze-Test" na Avaliação da Compreensão da Leitura*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- HOFFMANN, J. 2002. *Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré escola à universidade*. Porto Alegre, Editora Mediação.
- _____. 2003. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 33ed. Porto Alegre: Mediação
- HUGHES, A. 1989, 2003. *Testing for language Teachers*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA- LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129-148.

JOHNSON, K.E. 1994. *The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers*. *Training and Teacher Education*, v.10, n. 4, p. 439-452.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. 1991. *Second language acquisition research methodology*. In: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

LIBÂNEO, J. C. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.

LONG, M. 1983. *Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 126-141.

_____ 1985. *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching*. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (eds) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

LONG, M. ; PORTER, P. 1985a. *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. *Tesol Quarterly*, 19:207-28.

LUCKESI. C.C. 1999 *Avaliação da aprendizagem escolar*. Ed.9, São Paulo: Cortez.

MARTINS, T.H.B. 2005. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 115 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MESSICK, S.1996. *Validity and washback in language testing*. *Language Testing*, 13(3), p. 241–56.

McNAMARA, T. 1999 *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140 p. MINAYO, M.C.S.(Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

MIZUKAMI, Maria da Graça. 2003 *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MORAES, R.N. 2005. *A cultura de avaliar de uma professora no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. UNESP.

MORROW, K. 1981. *Communicative language testing: revolution or evolution?* In: ALDERSON, J.C. & HUGHES, A. (Eds.) *Issues in Language Testing: ELT Documents 11*. London: The British Council, p. 143 – 157.

NASCIMENTO, M.C.F.Z. do. 2001 *Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos*. Dissertação de Mestrado. IEL: Campinas.

NORRIS, J., J.D. BROWN, T. HUDSON & J. YOSHIOKA 1998. *Designing Second Language Performance Assessments*. (Technical Report 18). Hawaii: University of Hawaii Press.

NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. 2007. *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol*.

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

_____. 2004 *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PORTO, C. V. 2003. *Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem : um estudo de caso*, 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 1990. *There's no best method – why*. *Tesol Quartely*, Vol 24(2), p.161-176.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. 1994. *Exploring teachers' beliefs*. In: RICHARDS, J. & LOCKHART, C *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, p. 29- 49.

RICHARDS, J.C. 1998. *Beyond Training: perspectives on language teacher education*. New York: CUP.

ROLIM, A .C. O. 1998. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROULLIER, J. 2004. A autoavaliação de um projeto de escola: profissionalização de um ator coletivo. *Revista de Estudos Curriculares*, (pp. 239-261), Ano 2, nº 2. Braga: Associação de Estudos Curriculares.

SANTOS, L. 2002. *Autoavaliação regulada. Porquê, o quê e como?* In P. Abrantes e F.Araújo (Orgs.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

SANTOS, P. B. 2003. *Avaliação: representações da instituição, dos professores e alunos*, 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SCARAMUCCI, M.V.R. 1995. “*O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa.*” In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.

_____, 1997 “*Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.*” In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira* (Org.) Campinas: Pontes.

_____, 1999 “*Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira*”. *Revista Contexturas* nº4. p. 115-123.

_____, 2000 “*Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.*” *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: (36): 11-22. Jul/Dez.

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

_____, 2004 “*Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.*” *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 43(2): 203-226. Jul/Dez.

SCHALATTER, M.; ALMEIDA, A.N.; FORTES, M. SCHOFFEN, J.R. 2005 “*Avaliação de Desempenho e os Conceitos de Validade, Confiabilidade e Efeito Retroativo*” In: *Redação no Contexto do Vestibular 2005 – Avaliação em Perspectiva*. Org: FLORES, V.N.; NAUJORKS, J.C.; REBELLO, L.S.; SILVA, D.S. UFRGS Editora.

SKEHAN, P. 1992. *Second Language Acquisition strategies and task- based learning*. Working papers in English language teaching 1. London: Thames Valley University, p. 1-31.

_____, 1996b. *Second language acquisition research and task-based instruction*. In J. Willis & D. Willis (Eds.). (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann

_____, 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OxfordUniversity Press.

_____ 1999. *Task Based Learning and Pedagogy*. ELT Journal Volume 53/1 January 1999. Oxford University Press.

_____ 2003. *Task-based instruction*. *Language Teaching*. 36, 1–14. Cambridge University Press.

SILVA, I. M. 2000 - *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*, 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, K. A. 2005 - *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*, 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, C. S.O 2007. *A autoavaliação em línguas estrangeiras: Concepções e práticas dos professores*. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho – tese de doutorado.

SOUZA, J. P. J. de. 2007 *Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

SPOLSKI, B. 1971. *Reduced redundancy as a language testing tool*. In: PERREN, G.E. & TRIM, J.L.M., ed. *Application of linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, p.383-90.

SPOLSKY, B. 1975. *Language testing: art or science?* Paper presented at the fourth AILA International Congress, Stuttgart.

VAN LIER, L. 1994. *The classroom and the Language Learner*. Longman.

VASCONCELLOS, C. S. 1998. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 125 p.

VIANNA, H. M. 1999 *Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas*. In: ALVARENGA, G. M. (Org.) *Avaliar – um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Universidade Estadual de Londrina, p. 1 – 27.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. 2000/2001 - *Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira*. *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*, n.5, p. 153 – 159.

_____. 2004. *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, . p. 131-152.

_____. (Org.) 2004. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua.

WATANABE, Y. 2004. *Methodology in washback studies*. In: Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (Eds.) *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 19-36.

WEIR, C. 1995. *Understanding & Developing Language Tests*. London: Prentice Hall, 203 p.

WENDEN, A . 1986. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p. 3-12.

WIDDOWSON, H. G. 1979 *The teaching of English as communication*. In: BRUMFIT, C.J J. e JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Malta: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. 1991 *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes1.

WILKINS, David A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task - Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman.

WILLIS, D. & WILLIS, J. 2007. **Doing Task-based Teaching**. Oxford University Press. New York. N.Y.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J.R. e FITZPATRICK, J.L. 2004 *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

XAVIER, R. P. 1999. *A Aprendizagem em um Programa Temático de língua Estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Unicamp.

_____. 1998/1999. *Avaliação diagnóstica e aprendizagem. Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*, n.4, p. 99 – 114.

_____. 2011 *O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas*, p. 147 -171. In. SILVA, K. A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; BIONDO, A.M. *A Formação de Professores de línguas: Novos Olhares – volume 1* p. 398. Editora Pontes, Campinas

ANEXOS
ANEXO 1

<i>Teste Inicial Cloze – valor 10.0</i>			<i>Língua Inglesa</i>			
<i>Professor</i>		<i>Série</i>	<i>3^a</i>	<i>Turma</i>		<i>Data</i>
<i>Nome</i>						<i>n.º</i>
<i>Observações: Thematic Task Based Course - A Short Historical Sketch of Britain</i>					<i>Bimestre</i>	

I. Leia o texto abaixo e preencha as lacunas com a palavra mais adequada que dê sentido ao texto:

Teste Inicial Cloze

Short Historical Sketch of Britain” Barbirato(2005)

THE NORMAN CONQUEST OF ENGLAND

A very important event in British history took place in 1066: the Battle of Hastings. Edward the Confessor, the King of England, ____ half Norman and half Anglo-Saxon. He left no son of his _____. In 1051 he promised his throne _____ Duke William of Normandy, who was _____ cousin on his mother's side.

Edward sent Harold Godwinsson, who _____ the son of one of the _____ powerful Anglo-Saxon noblemen, the Earl _____ Wessex, to swear allegiance to William. However, in 1066, when King Edward _____, Harold took the crown of England _____ the support of the Anglo-Saxon ristöcracy.

When William of Normandy heard this _____ was very angry and he decided _____ invade England with an army of 7.000 _____.

On 14 October 1066 the Normans _____ the Anglo-Saxons at Hastings. It was a long, difficult battle. After eight hours of battle, Harold Godwisson _____ killed when an arrow struck him _____ the eye. After this the Saxons were defeated, and after his victory William was called "the Conqueror". He became king of England on Christmas Day 1066.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

ANEXO 2

<i>Teste Final Cloze – valor 10.0</i>			<i>Língua Inglesa</i>			
<i>Professor</i>		<i>Série</i>	<i>3ª</i>	<i>Turma</i>		<i>Data</i>
<i>Nome</i>						<i>n.º</i>
<i>Observações: Thematic Task Based Course - A Short Historical Sketch of Britain</i>					<i>Bimestre</i>	

TESTE CLOZE FINAL

I. Read the passage below and fill in the gaps with a word that gives meaning to the text:

Henry VIII's attempt to father a son

Henry _____ above all to have a healthy son, so that the Tudor family could continue _____ power and civil war would be avoided. His father Henry VII, arranged for him _____ Catherine of Aragon, widow of his _____ Prince Arthur, and Henry had a _____, Mary, but not the son _____ wanted. Henry VIII then fell _____ love _____ Anne Boleyn, so in 1527 he sent his Archbishop of Canterbury, Cardinal Wolsey, to ask the Pope to let him _____ Catherine. But the Pope _____ Henry's request because remarriage was _____ by the Bible. Henry got _____ angry. He removed Wolsey from office and appointed Thomas Cranmer as _____ Archbishop. Cranmer declared _____ Henry _____ never really married to Catherine, so Henry divorced Catherine and married Anne Boleyn in June 1533. She _____ to a girl three months later. Her name was Elizabeth. As is well known, Henry kept _____ marrying four more _____ after Anne Boleyn. Thomas Cranmer faithfully and loyally _____ King Henry VIII get rid _____ his wives on five occasions, including having two of them executed.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

ANEXO 3

<i>Avaliação Oficial – valor 10.0</i>			<i>Língua Inglesa</i>				
<i>Professor</i>		<i>Série</i>	<i>3^a</i>	<i>Turma</i>		<i>Data</i>	___/___/2009
<i>Nome</i>						<i>n.º</i>	
<i>Observações: Thematic Task Based Course - A Short Historical Sketch of Britain</i>						<i>Bimestre</i>	

I. Complete the sentences:

1. U.K. is the abbreviation of _____
2. Great Britain is the name of the island which is made of _____
_____, _____ and _____.
3. U.K is formed by _____, _____,
_____ and _____.
4. The bridge that separate the British Isles and the European continent is called _____.
5. Southern Ireland can also be called _____.

II. Answer the questions using T (true) or F (false) :

1. () We know that a thriving (prosperous) culture existed in Britain around 8.000 years ago.
2. () When the climate improved during the end of ice age , we had an increase in the number of people moving to Britain.
3. () The first people to live in Britain were the Romans.
4. () The Stonehenge is a calendar.
5. () The Stonehenge is a clock.
6. () The Iberians lived in Britain between 3,000 and 2,000 B.C.
7. () The Iberians were numerous and organized people.
8. () The Iberians used tools and utensils and in the beginning lived in the plateaus.
9. () In the Iron Axe period , the Iberians lived only in mountainous areas of the west.
10. () In the Bronze Age, the Iberians had a reasonable level of civilization.

III. In your opinion, what were the Angle-Saxons and the Vikings like? Describe them physically. What did they eat? What did they drink? What did they dress? What did they do to entertain themselves?

IV. From the list of influences suffered by the British people, decide which ones are from the Celts and which ones are from the Romans:

1. the first coins- _____
2. roads opened- _____
3. the religion of the Druids - _____
4. written numbers - _____
5. lively export trade - _____

V. Choose the correct alternative:

1. The druids were:
a) kings b) warriors c) priests

2. The Belgae:
a) created the first cities b) built forts c) opened roads

3. The Romans invaded Britain because:
a) The British were very poor
b) The British were good warriors
c) the British warriors helped the rebels from Gallia

VI. All the sentences below have mistakes. Find the mistakes and rewrite the sentences in the correct way:

1. During the Roman occupation the cities and people's lives weren't transformed by Roman patterns.

2. The Celts were short and had dark hair.

3. The Celts' main economical activity was fishing.

VII. Put these settlers in order of arrival in Britain:

Romans - Iberians - Vyckings - Celts - Angle-Saxons

VIII. Write everything you know about the colonization of Britain:

ANEXO 4

Avaliação Oficial – valor:10.0			Língua Inglesa			
Professor		Série	3ª	Turma	Data	___/___/2009
Nome						n.º
Observações: Thematic Task Based Course - A Short Historical Sketch of Britain					Bimestre	

I. Retell a story of King Arthur using the pics below (create a story or use one of the real versions)





II. What is the importance of the women below in Arthur's life? (Mists of Avalon)

1. Guinevere-_____
2. Igraine-_____
3. Morgaine-_____
4. Vivienne-_____

III. Despite having many variables the legend of King Arthur has some features that are always present and play an important role, circle the words which you recognize as so:

Guinevere	Merlin	Chivalry	Knights	sword
Round table	goddess	dragon	Mordred	incest
Adultery				
Protestants	reform	fight against	saxons	
	Lancelot			
Lady of the lake	Excalibur	magic	druids	
Holy grail	Morgan Le Fey	Camelot	bloody fights	
	christianity			
defeat	strength	love	happiness	

IV. Match the columns:

1. King Arthur () a castle on the top of a hill home of the duke of corwall Gorlois and his wife Igraine.
2. People like to think that () a paradise on earth, king Arthur's castle.
3. Geoffrey of Monmouth () a real person may have been the inspiration of Arthur's legend.
4. Vivienne () The King of the Britons
5. Tintagel () fabled British leader and prominent figure in Britain's legendary history
6. Uther Pendragon () a set of principles which knights were supposed to follow
7. Round Table history () Welsh historian who initially developed the pseudo-history of Arthurian Legend
8. Code of Chivalry () Arthur's aunt, sister of his mother Igraine.
9. Camelot () Arthur's knights used to gather around it to discuss the kingdom

V. Tell the difference between Romans' and Celts' invasion in Britain:

VI. List some positive and some negative aspects of Roman conquest in Britain:

Positive _____

Negative _____

VII. The Vikings

Can you fill in the gaps using the words at the bottom of the page?

The Vikings came from _____, _____ and _____.
They travelled to England to _____.
Some settled here to _____ the land.
Where they came from, the land was very _____ and this made it difficult to work. The Vikings travelled great distances in their _____.

They travelled to trade with other countries, as far away as _____.
Some of the materials they traded in were _____, _____ and _____.

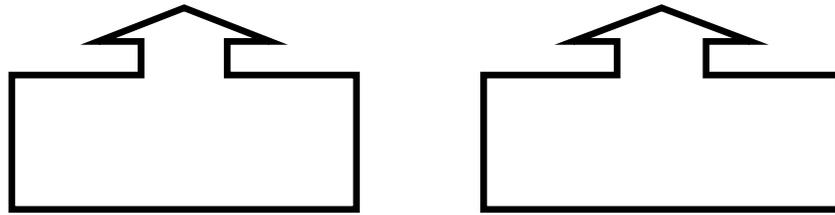
Fur	Norway	Denmark	trade	Sweden
Hilly	silk	Canada	longships	jet

“Be not afraid of greatness: some are born great, some achieve greatness, and some have greatness thrust upon them.” William Shakespeare

ANEXO 5

<i>Avaliação Oficial – valor: 10.0</i>			<i>Língua Inglesa</i>			
<i>Professor</i>		<i>Série</i>	<i>3º</i>	<i>Turma</i>		<i>Data</i> ___ / ___ /2009
<i>Nome</i>						<i>n.º</i>
<i>Observações: Thematic Task Based Course - A Short Historical Sketch of Britain</i>					<i>Bimestre</i>	

I. Build a timeline with the events you liked best in the history of Britain so far and talk a little about them, you don't have to be too specific about dates I'll place a time period and you are supposed to work with that:



II. Now choose one of the events and write about it;

III. Correct the written production below regarding to grammar and meaning:

Mary is daughter of Catherine of Aragon and Henry VIII. She was nice girl, good in languages and very _____ intelligent . In early years Mary was separated from her mother. Catherine was send to another castle, and _____ Mary lived with Henry. Phillip of Spain was the husband of her, but he didn't happy. He thought that she _____ was more young . Therefore she was pleased to marry him. Phillip wet to France to fight in a war, but never _____ come back . Mary had two physicological pregnancies, but in fact was a stomach cancer. She died in 1558 and Elizabeth was who succeeded her. _____.

IV. Do you think there is enough information about Mary Tudor in the text above? If not you can add your comments:

ANEXO 6

‘TASKS’ RETIRADAS DO MATERIAL DIDÁTICO PARA ANÁLISE: “A SHORT HISTORIAL SKETCH OF BRITAIN” – (BARBIRATO, 2005)

Task 2

Discuss with your partner:

Do you think Brazil and England had a very different beginning? Work in pairs and talk about the differences and similarities between the beginnings of Brazil and England. The first people to live in the two lands, the beginning of the so called civilization.



After discussing with your partner, make a chart showing the similarities and differences about the beginnings of Brazil and England. Then compare your answers before a round-up session.



Task 16

Decide

Do you think Arthur’s story has a good ending or do you think there would be a better different one? Talk to your partner and decide on an end to the story. If you agree with the story ending, try to justify why.

Write the decision that you and your partner agreed with.

Task 18

Write a story

Work in pairs. Write a story using the following words:

Knights King Queen Sword
Battle Castle Son Magician
Princess Lake



Practice:

Fill in the gaps of the definition of feudalism with the words given below:

The social structure of the Middle Ages was organized around the system of _____. Feudalism in practice meant that the _____ was not governed by the _____ but by _____, or barons, who administered their own _____. The land owners had their own _____ and their own _____. They imposed their taxes on workers and demanded military service from _____. In theory the King was the _____, but in reality the individual lords were supreme in their own territory. Many Kings were actually little more than figurehead rulers.

Individual lords	Money	Chief feudal lord
King	Feudalism	Country
Justice	Vassals	States

Answer:

- d) Have you ever studied feudalism at school?
- e) How much do you remember about it?
- f) Do you know any country that still has traces of feudalism as a system of government?

Task 32



Step 1 – Survey

In pairs find out about some famous government systems in the world and describe them. How are they different? What are the positive and negative aspects of each of them?

After doing the survey present your conclusions to the class and compare them with the other groups.

Step 2

Create a new political system for your country. What would it be like? Talk to your partner and describe your new system to the class.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 : QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MINISTRANTE DO CURSO DE PTBT

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA

Cara professora,

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos para o curso de PTBT. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de mestrado. Desde já agradeço a sua colaboração.

1) O que você entende por avaliação, ou seja, qual a sua concepção sobre esse tema?

Entendo a avaliação como um instrumento de medida da aprendizagem do aluno, pela qual mudanças em um curso ou até uma adaptação no currículo utilizado podem ser realizadas, como também monitoradas para ver se, de fato, os resultados pretendidos serão alcançados. A avaliação promove é um instrumento que promove a reflexão que necessitamos para fazer os ajustes necessários no processo de ensino para viabilizar a aquisição de nossos alunos.

2) Na elaboração dos instrumentos avaliativos para o curso de planejamento temático baseado em tarefas, você se baseou em alguma orientação teórica? Explique.

Sim, optei por seguir as orientações propostas por Willis e Willis (2007), Skehan(2001), Prabhu(1999), que abordam a questão da avaliação em um ensino com tarefas, pois segundo suas teorias, o aluno consegue desenvolver a sua autonomia e não depender do professor para adquirir a nova língua. Também asseveram que a forma da língua tem menor importância neste tipo de ensino. E enfatizam que é necessário a ocorrência de muita interação durante as aulas e também o fornecimento de insumo por parte do professor sobre o tema abordado na aula para que o aluno consiga elaborar a sua resposta.

3) O que você priorizou ao elaborar as avaliações? Explique.

Para o curso de planejamento temático baseado em tarefas que teve como tema a História da Inglaterra, priorizei o sentido da língua, pois o aluno precisa desenvolver

a sua capacidade de usar a língua para se comunicar e deixei a forma (itens linguísticos) para serem cobrados e sistematizados em segundo plano.

4) Como você considera que o seu conhecimento sobre avaliar influenciou no momento de elaborar os instrumentos de avaliação para o curso de planejamento?

Durante toda a minha experiência como professora sempre vivenciei um sistema avaliativo somativo, ou seja, voltado para medir o desempenho da aprendizagem do aluno por meio de notas numéricas, e também o ensino tinha como foco a forma (estruturas linguísticas) e não o preparo do aluno para ser capaz de se comunicar na nova língua, como é o caso do curso analisado. Com isso, pude constatar após ler e buscar informações sobre o planejamento temático baseado em tarefas que era necessário elaborar instrumentos de avaliação que contemplassem atividades cujo sentido da língua fosse priorizado e que fornecesse insumo para o aluno elaborar suas respostas com a finalidade de se comunicar, isto é, transmitir por meio das respostas o que ele conseguiu adquirir da língua (por meio do tema que estava sendo ensinado).

Acredito muito na autoavaliação, ela foi utilizada em vários momentos do curso, é um instrumento no qual o aluno é obrigado a voltar-se para a sua aprendizagem e saber analisar-se, entender suas dificuldades, refletir e até alterar a imagem que tem de si.

5) Na sua opinião, os objetivos propostos para o curso de planejamento foram atingidos com os instrumentos avaliativos elaborados por você? Por quê?

Sim, pois antes de implementar esse curso fiz parte do grupo Task, coordenado pela prof.^a Dr.^a Rita Barbirato, discutimos bastante sobre as atividades que antecederiam a tarefa principal e chegamos a conclusão que era necessário que o aluno se preparasse para realizar a tarefa principal. Defendo que os instrumentos utilizados para avaliar os alunos do curso implementado atingiram os objetivos esperados, porque pudemos verificar pelos dados de minha pesquisa que houve aumento do desenvolvimento da sua competência comunicativa. Volto a salientar a respeito da autoavaliação, que foi utilizada em vários momentos do curso, é um instrumento que faz com que o aluno reflita sobre suas dificuldades, e modifique sua maneira de agir para vencê-las.

6) Dos tipos de instrumentos elaborados para avaliar os alunos no curso, na sua opinião, quais foram os mais eficazes para verificar o desempenho deles?

Na minha opinião, os instrumentos que mais colaboraram para aumentar o desempenho do aluno na nova língua foram as tarefas orais (open-ended questions) que posteriormente a sua execução foram escritas, pois essas fizeram com que os alunos pensassem para elaborar a respostas e era o momento que eles também analisavam a forma da língua, mesmo esta não sendo o foco principal do ensino do PTBT. Também não posso deixar de considerar algumas das atividades das avaliações escritas oficiais, como a timeline and a picture story, pois os alunos deveriam elaborá-las colocando em prática toda a sua capacidade de comunicação na língua-alvo.

7) Houve alguma dificuldade para elaborar os instrumentos para o curso de planejamento temático comunicativo?

No início do curso, sim, mesmo tendo como orientação as reuniões do grupo de estudo “TASK” e a teoria de vários autores como Skehan(2001), Prabhu(1999), Willis & Willis (2007), Ellis(2003,) minha preocupação era elaborar tarefas que avaliassem o sentido da língua. Precisava elaborar atividades que visassem o significado da língua como prioridade e não a forma. Após o meio do curso, fiquei um pouco mais a vontade ao elaborar as tarefas, porém não posso afirmar que as avaliações oficiais contém as atividades mais indicadas e corretas para serem consideradas formas de instrumentos avaliativos para o PTBT. Acho que é necessário estudar muito ainda sobre quais os tipos de avaliações são mais adequadas para esse tipo de planejamento. Minha pesquisa foi séria e trabalhosa e estudei muito sobre o assunto para realizá-la. Mas acredito que ainda há necessidade de estudar e pesquisar muito mais.