

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

Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio

***CONTENT-BASED INSTRUCTION* PARA PROFESSORES PRÉ-
SERVIÇO: UMA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO**

São Carlos - SP
2007

Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio

***CONTENT-BASED INSTRUCTION* PARA PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO: UMA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto - Navarro

São Carlos - SP
2007

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

D674ci

Donadio, Luís Felipe Pereira dos Santos.

Content-based Instruction para professores pré-serviço :
uma análise da problemática do processo de avaliação /
Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio. -- São Carlos :
UFSCar, 2007.

132 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Professores - formação. 2. Língua inglesa - ensino. 3.
Content-based instruction. 4. Avaliação de aprendizagem. I.
Título.

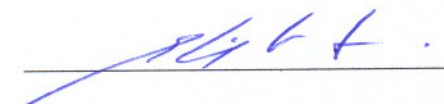
CDD: 370.71 (20^a)


BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

Profª. Dra. Magali Barçante Alvarenga

Prof. Dr. Nelson Viana







Dedicatória

Dedico este trabalho...

a meus queridos pais Antonio Roberto e Vanda Catarina;

a minha linda esposa Vanessa;

a meus filhos Isaura e Francisco.

Agradecimentos:

Agradeço...

...a Deus;

... a meus pais pelo exemplo que sempre foram, pela educação que recebi e pela sabedoria que espero um dia alcançar;

... a minha querida esposa Vanessa pelo estímulo constante, pela confiança, carinho e companheirismo nos meus momentos de ausência, pelo amor e dedicação que confere a nossos filhos e por ter acreditado em mim;

... a meus dois filhos Isaura e Francisco por iluminarem minha vida com seus lindos sorrisos;

... a minha sogra Aparecida e meu sogro Alceu por toda a ajuda;

... a todas as pessoas que me querem bem;

... a todos do PPGL, colegas, coordenadores, professores e funcionários;

... a todos aqueles que me apoiaram nos momentos difíceis;

... a todos que são ou já foram meus alunos, que motivam tantos questionamentos e minha prática profissional;

... a todos os professores do DL por terem me recebido tão bem como colega de trabalho depois de ter sido aluno da maioria deles;

... a Fernando Henrique Rossit pela paciência e descontração;

... a minha orientadora Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, sobretudo pela confiança em mim depositada e pela tranquilidade transmitida em relação a nosso trabalho;

... ao Prof. Dr. Nelson Viana por todos os momentos de companheirismo, primeiro como professor e depois como colega no DL e também por compartilhar seu pouco tempo livre, auxiliando na busca por esclarecimentos a minhas infindáveis dúvidas e participando de minha qualificação;

... ao Prof. Dr. Valdemir Miotello pelas altas doses de auto-estima aplicadas por meio dos pequenos “tapinhas” nas costas e pelas palavras de conforto e estímulo;

... à Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci por ter me recebido como aluno especial no IEL, pela doçura e simpatia demonstradas e, principalmente, pelas sugestões e direcionamentos essenciais para esta pesquisa;

... a Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva por estar a meu lado na caminhada rumo ao mestrado;

... à Profa. Dra. Sandra Regina Butros Gatollin de Paula pelas valiosas observações na minha qualificação;

... às professoras que participaram desta pesquisa;

... a CAPES pelo apoio financeiro recebido;

... a todos os problemas e dificuldades encontradas pelo amadurecimento e fortalecimento que proporcionaram.

Muito obrigado.

Sumário:

| | |
|--|-----------|
| Resumo: | 1 |
| Abstract: | 2 |
| CAPÍTULO I | 3 |
| I.1. Introdução | 3 |
| I.2. Justificativa | 7 |
| I.3. Formulação do problema..... | 8 |
| I.4. Questões da pesquisa..... | 10 |
| I.5. Objetivos | 10 |
| CAPÍTULO II | 13 |
| II.1. Metodologia de pesquisa..... | 13 |
| II.2. Percurso da pesquisa | 16 |
| II.3. Sujeitos da pesquisa | 17 |
| CAPÍTULO III | 24 |
| III.1. Definindo o Contexto | 24 |
| III.2. Definindo a Metodologia de Ensino do Curso | 31 |
| III.3. Aspectos sobre Avaliação..... | 38 |
| III.3.1 Conceitos sobre “Avaliação” | 45 |
| III.3.2 Avaliação na CBI..... | 52 |
| CAPÍTULO IV | 65 |
| IV.1. Análise dos Dados | 65 |
| IV.2. Retomada das Perguntas de Pesquisa e Discussão | 73 |
| Considerações Finais: | 75 |
| Referências: | 78 |
| ANEXOS:..... | 87 |

Anexos:

| | |
|--|-----|
| Anexo - A Questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa..... | 87 |
| Anexo - B Planos de Ensino da Área de Língua Inglesa..... | 88 |
| Anexo – C Quadros com conceitos sobre avaliação | 98 |
| Anexo – D Questionário respondido por P1..... | 105 |
| Anexo – E Questionário respondido por P2 | 109 |
| Anexo – F Questionário respondido por P3 | 112 |
| Anexo – G Textos utilizados para descrever os perfis das professoras P1, P2 e P3 | 118 |

Resumo:

Encontramos muitos cursos de licenciatura em Letras que buscam ensinar uma língua estrangeira aos alunos-futuros-professores separadamente dos estudos teóricos relacionados à formação profissional desses alunos, o que fica relegado a alguns semestres no final do curso. O curso de Letras analisado neste estudo tenta romper com essa tradição ao integrar os estudos e práticas necessários à formação profissional dos alunos-futuros-professores com e por meio dos estudos em língua estrangeira (mais especificamente em língua inglesa). Ao buscar adotar uma metodologia de ensino inovadora ao contexto brasileiro para a formação de professores, o curso em questão proporciona várias possibilidades de estudo na tentativa de iluminar os resultados da utilização dessa metodologia. O estudo que este trabalho apresenta volta-se para o processo de avaliação desses alunos. Com a experiência pessoal do pesquisador, então professor de língua inglesa do curso analisado, houve a percepção dos questionamentos relacionados ao processo de avaliação dos alunos. Uma vez que várias competências são desenvolvidas durante o curso, alguns dilemas foram encontrados na busca por procedimentos e instrumentos que contemplassem a integração de competências no processo de avaliação. Então, convidamos três professoras que trabalharam no curso de Letras em questão para participarem desta pesquisa a fim de investigar como essas professoras entendiam a metodologia de ensino adotada no curso e como conceberam o processo de avaliação dos alunos. Constatamos que a avaliação é feita de forma intuitiva e existe a necessidade de desenvolvimento de um direcionamento mais adequado no processo de avaliação para o contexto estudado. Tentamos também caracterizar e definir a metodologia de ensino utilizada no curso com base no que já foi desenvolvido teoricamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: formação de professores de idiomas; *content-based instruction*; EFL; avaliação da aprendizagem.

Abstract:

There are many foreign language teacher Education courses in Brazil which try to teach the pre-service teachers some language apart from theory studies and the practice needed to the professional development of these future teachers. We have seen that the theory and the classroom practice are almost always placed at the end of the courses in just some semesters. The language and literature course analyzed in this research tries to break with this tradition by using a different methodology which integrates aspects concerning theory studies and classroom practice through language studies (more specifically English). When adopting an innovative methodology to the Brazilian teacher education context, the course we propose to analyze brings many possibilities for research attempting to clarify the results in the usage of this methodology. Among other possibilities, this work focuses the students' assessment. Through our personal experience in dealing with this course - since the researcher is a former English teacher of the course in study - we could notice a lot of questioning relating to the students' assessment process. During the development of many competences in the course, we found some dilemmas in order to find assessment instruments and procedures which could serve to the integration proposed by the course. As a result, we invited three former teachers from the course to take part in this work in order to investigate how these teachers understood the methodology used in the course and how they performed the assessment process with their students. We have come to the conclusion that the assessment process is done intuitively and there is the need of developing a more appropriate assessment process for this context. We also try to define and characterize the methodology used in the course based on what has been developed in terms of learning-teaching theory.

Key words: language teacher education; content-based instruction; EFL; language assessment

CAPÍTULO I

I.1. Introdução

Temos observado uma constante busca por parte de pesquisadores e professores na tentativa de aprimorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil. Muitos trabalhos trazem a questão da formação dos professores e sua influência direta no ensino de LEs (GIMENEZ, 1998; CELANI, 1998; SANTOS, 1999 entre outros). Encontramos, também, pesquisas (AMARANTE, 1998; MELLO, 2003; CLAUS, 2005 entre outros) que analisam os cursos em que tais professores são formados em busca das fontes de possíveis problemas no processo de ensino-aprendizagem e de trazer orientações e propostas para sua melhora.

Percebemos que tal insatisfação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LEs reflete novas exigências da sociedade, o que aponta para a necessidade de se assumirem novos paradigmas relacionados à formação dos professores e, conseqüentemente, aos cursos de licenciatura.

A demanda por profissionais competentes, de acordo com Almeida Filho (1993) que busquem aprimoramento contínuo; sejam autônomos; consigam refletir e buscar soluções para possíveis problemas em e de sua prática pedagógica, faz com que os cursos de licenciatura sejam levados a mudar seus currículos de modo a atender tal necessidade.

Creemos que há muitos cursos de licenciatura voltados ao ensino de LEs com a preocupação de atender às necessidades da sociedade. Porém, conforme aponta Vieira-Abrahão (1996), há poucos estudos sobre tais programas que contribuiriam para a disseminação de um paradigma voltado para a formação do professor cada vez mais completo.

Por esses motivos decidimos analisar um Curso de Letras que, em suas disciplinas de Língua Inglesa (LI), procura combinar o ensino da língua, conteúdos teóricos pertinentes à formação do futuro professor e também promover a realização de atividades de práticas pedagógicas desde os primeiros semestres letivos.

Essa integração de competências visa a, entre outras coisas, proporcionar ao aluno-futuro-professor as oportunidades necessárias para uma formação reflexiva, desenvolvendo, principalmente, a autonomia dos alunos para a prática profissional.

Por se tratar de uma proposta recente, que busca atender a necessidades contemporâneas, a metodologia utilizada no curso em questão gera muitas dúvidas e questionamentos em relação à adequação do currículo para se atingir uma formação integral do futuro professor de idiomas, fato enfatizado por Mello (2004):

Em relação ao currículo a tentativa é conseguir organizá-lo de forma a que seja adequado à formação de professores capazes de contribuir, depois de formados, efetivamente para o desenvolvimento holístico de seus alunos, além de se tornarem profissionais preparados para atuar em diferentes áreas, talvez conquistando mais respeito profissional e uma identidade profissional [...] (MELLO, 2004:54)

Encontramos, além do trabalho de Mello (2004), outras pesquisas que buscam encontrar respostas para os questionamentos gerados em torno dessa metodologia (EMÍDIO, pesquisa em andamento; CLAUS, 2005).

Ao integrar o ensino da língua, estudos teóricos e práticas pedagógicas, inovando na formação dos futuros professores, o curso analisado traz muitas possibilidades de pesquisas. Dentre essas nos interessa, neste trabalho, a análise da avaliação¹ no processo de ensino-aprendizagem dos professores em formação.

¹ Os termos “avaliação” e “processos de avaliação” serão utilizados indistintamente, significando o conjunto de processos, procedimentos e instrumentos utilizados para avaliar o ensino e a aprendizagem.

A metodologia adotada nesse Curso de Letras apresenta características da *Content Based Instruction*² (CBI). Porém, tal metodologia não prevê o trabalho com conteúdo relevante para a formação *profissional* dos alunos e, portanto, não tem em suas determinações teóricas para o processo de avaliação a preocupação em avaliar a competência profissional além do uso do idioma estudado. O conteúdo, nos cursos tradicionais seguindo a CBI, serve apenas de pretexto e/ou veículo para a aquisição da segunda língua, deixando de lado qualquer papel que possa ter em relação à formação do aluno além do desenvolvimento de sua competência lingüístico-comunicativa.

A questão do processo de avaliação, de acordo com Berbel *et al.* (2005), ainda sofre com a escassez de pesquisas, o que torna relevante a escolha em estudar esse processo seguindo o que o Curso de Letras em questão propõe.

O processo de avaliação da aprendizagem sintetiza o que o professor, de forma explícita ou implícita, realiza em sua prática docente. Suas crenças sobre aspectos metodológicos e pedagógicos podem ser percebidas no modo de conceber o processo de avaliação, já que este deve estar intimamente ligado ao plano de ensino e ser percebido durante as aulas (LUCKESI, 1996).

A avaliação constitui um importante mecanismo para a sustentação e a organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por convalidar o fracasso ou o sucesso dos alunos, ocupando papel central na relação entre alunos e professores. Os métodos de avaliação, conseqüentemente, ocupam espaço importante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2003), a avaliação da aprendizagem deve conter instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado, além de fornecer subsídios ao

² Embora o termo em inglês possa sugerir “instrução” (*instruction*) caracterizaremos deste ponto em diante a *Content Based Instruction* como uma metodologia.

trabalho do professor, direcionando o processo de ensino-aprendizagem a fim de encontrar a abordagem e o método adequados à disciplina.

A avaliação da aprendizagem possibilita tomar decisões e melhorar a qualidade do ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de aprimoramento constante.

Por essa razão, buscaremos analisar, especificamente, o processo de avaliação das disciplinas de Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1 e 2 e Habilidade Oral: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 e 2, do Curso de Letras de uma Universidade Federal do interior do estado de São Paulo.

Essas disciplinas, como dito anteriormente, de acordo com a metodologia adotada pela área de LI do curso estudado, se propõem a integrar a formação profissional do futuro professor de inglês e o ensino da LI.

Essa integração trouxe a este pesquisador, então professor responsável por uma das disciplinas deste estudo, alguns dilemas no momento da elaboração do processo de avaliação, uma vez que tal integração de conteúdos teóricos, práticas pedagógicas por meio do ensino da LI é bastante recente. Consequentemente encontramos poucos trabalhos que tornassem possível o esclarecimento de questões advindas da adoção dessa metodologia.

A problemática sentida em relação à adequação do processo de avaliação para a metodologia de ensino aplicada no curso estudado fez com que buscássemos orientação teórica e esclarecimento com outros professores para tentar encontrar algumas respostas para a indagação inicial.

Percebemos, então, a escassez de informações que suprissem as necessidades para essa adequação tanto na literatura específica quanto em conversas informais com colegas professores.

Como constata Lüdke (1997:169):

A avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e muito baixa produção. Embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, procuraremos analisar o processo de avaliação do Curso de Letras em questão, tentando esclarecer aspectos sobre a metodologia de ensino adotada e suas implicações para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

I.2. Justificativa

O crescente interesse em analisar a formação de professores de LE, para um melhor entendimento das deficiências existentes no processo de ensino-aprendizagem faz com que os cursos de licenciatura sejam alvo de olhares críticos em relação à formatação de seus currículos e programas pedagógicos e também em relação aos estágios e práticas de ensino dos professores em formação (CLAUS, 2005).

Porém, pouca atenção tem sido dada aos professores responsáveis pela formação desses futuros profissionais. Uma vez que tais professores têm influência direta na formação dos profissionais que serão responsáveis pelo ensino de LE, há a necessidade de elucidar algumas questões para contribuir para uma maior reflexão em relação à prática do professor, além de direcionar pesquisas posteriores.

Dentre as diversas influências que o professor formador pode exercer no futuro professor, destacamos a prática avaliativa, o que consideramos ser um ponto crucial para o processo de ensino-aprendizagem.

Os questionamentos acerca de tal tema vieram, conforme descrito anteriormente de uma questão prática vivenciada pelo pesquisador. Nas disciplinas de língua inglesa há, na instituição onde os dados foram coletados, a busca da integração entre:

- O estudo de conhecimentos teóricos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas;
- atividades práticas de ensino de línguas e;
- o ensino da língua inglesa para professores em formação.

Com experiência adquirida ao lecionar as disciplinas de Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1 e 2³, percebemos que: apresentar teorias de ensino-aprendizagem de línguas e trabalhar com práticas pedagógicas, por meio da língua inglesa ao mesmo tempo em que há a necessidade de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa dos professores em formação, amplia muito as possibilidades e variantes para a avaliação dos alunos, uma vez que todos esses fatores têm de ser levados em consideração na avaliação.

Considerando não termos encontrado trabalhos teóricos que apresentassem discussões sobre o processo de avaliação em contexto semelhante ao que analisamos, pareceu-nos relevante desenvolver pesquisa sobre essa problemática.

I.3. Formulação do problema

No decorrer das aulas de LI ministradas seguindo a metodologia pautada na CBI, o questionamento acerca do que avaliar foi o seguinte: a) o produto⁴ dos alunos, deixando de lado os possíveis problemas advindos da falta de competência lingüístico-comunicativa? b) o processo de desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa,

³ As ementas e os planos de ensino encontram-se no AnexoC

⁴ Consideramos produto toda tarefa e/ou trabalho finalizado e realizado depois de instrução formal, tempo de realização, prazo e critérios pré-estabelecidos.

tendo o produto final apenas servido como propósito para esse desenvolvimento? c) o produto e também a competência lingüístico-comunicativa, mesmo reconhecendo que alunos com menor competência lingüístico-comunicativa poderão obter resultados inferiores em seu produto final? d) a competência lingüístico-comunicativa apenas?

Mesmo tendo procurado estabelecer os objetivos com clareza no plano de ensino proposto no início dos semestres letivos houve, durante o processo de ensino-aprendizagem, a percepção das dificuldades em adotar instrumentos de avaliação que contemplassem todas as competências trabalhadas nas disciplinas de maneira válida e confiável, respeitando a individualidade dos alunos e conseguindo avaliar seu desenvolvimento mesmo tendo grupos bastante heterogêneos em relação à competência lingüístico-comunicativa.

Depois de buscar respostas e exemplos de processos de avaliação em muitos autores (SCARAMUCCI, 1998; LUCKESI, 2003; VIANNA, 1997; PERRENOUD, 1999; entre outros), notamos que o problema talvez não estivesse na metodologia de ensino empregada no curso em questão, mas na dificuldade em estabelecer, seguindo a metodologia, objetivos que fossem passíveis de serem observados e/ou mensurados⁵ no contexto em que se realiza esta pesquisa.

Ao buscarmos orientação com colegas de trabalho por meio de comunicações pessoais percebemos que tais indagações não eram exclusivas e que os outros professores talvez não soubessem fundamentar explicitamente os motivos e propósitos de suas avaliações em teorias existentes sobre o assunto. Como destaca Scaramucci (2000/2001:99):

O que observo na prática da avaliação [...] é o total desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação [...] Essa desarmonia é causada, sobretudo pela não explicitação de objetivos específicos por parte do professor [...] a avaliação não tem se pautado nos objetivos de ensino, mas tem sido orientada ‘pelo que é mais fácil avaliar.

⁵ Ao utilizarmos o termo “mensurar” fazemos referência ao fato da necessidade de se atribuir notas aos alunos de acordo com as exigências institucionais.

I.4. Questões da pesquisa

Considerando que o processo de avaliação deva estar intimamente ligado aos objetivos de um programa de ensino (SCARAMUCCI, 1997) e que o curso de Letras já mencionado se propõe transmitir conhecimento teórico de como ensinar por intermédio do uso da LI, é necessário descrever quais critérios e teorias são usadas para avaliar, ao mesmo tempo, a aquisição da língua, a assimilação das teorias de ensino apresentadas e a aplicação prática dessas teorias. Para isso as seguintes perguntas foram formuladas:

- a) Como os professores concebem o processo de avaliação nas disciplinas analisadas nesta pesquisa? Quais instrumentos e procedimentos utilizam? A avaliação traz reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem aos professores?
- b) Há compatibilidade entre o processo de avaliação e os objetivos estabelecidos nos planos de ensino? Os objetivos propostos são alcançados e observados na avaliação?
- c) A avaliação proposta pelos professores reflete teorias relacionadas à metodologia de ensino utilizada no curso? Os professores conhecem tal metodologia?

I.5. Objetivos

Por meio da necessidade de se estabelecer critérios bem definidos, que esclareçam para o aluno sob quais aspectos ele é avaliado, e pela escassez de estudos específicos que se adequem ao contexto da pesquisa, há neste trabalho a busca por analisar como o processo de avaliação no Curso em questão tem sido concebido e quais critérios foram estabelecidos e utilizados até então.

Como dito anteriormente, com base na experiência motivadora para este trabalho, há a suposição de que os professores formadores não seguem teorias explícitas sobre o processo de avaliação e agem seguindo sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1999).

Por esse motivo, decidimos analisar: como os professores que já tinham trabalhado com as disciplinas já citadas conceberam o processo de avaliação, verificando se: a) eles estavam certos e seguros de suas escolhas e decisões em relação aos critérios para avaliar os alunos; b) seguiram teorias explícitas sobre o processo de avaliação ou concebem tal processo de maneira intuitiva e/ou seguindo modelos aos quais foram submetidos; c) o processo de avaliação da aprendizagem tem papel fundamental no planejamento feito pelos professores e d) se a literatura específica sobre *Content-based Instruction* traz apontamentos teóricos capazes de direcionar o processo de avaliação no contexto estudado.

I.6. Organização da dissertação

Para descrever o percurso da pesquisa, o texto foi dividido em cinco partes, seguindo uma organização tradicional: Introdução (capítulo um), Metodologia de Pesquisa (capítulo dois), Fundamentação Teórica (capítulo três), Análise dos Dados (capítulo quatro) e Considerações Finais.

Na Introdução há a intenção de deixar claro o trajeto pessoal do pesquisador que motivou a pesquisa bem como as hipóteses levantadas por meio desse trajeto e os objetivos almejados com este trabalho, o que procura justificar sua relevância para a ciência. Outro aspecto importante da introdução foi trazer alguns questionamentos com o intuito de direcionar o restante do estudo e focalizar aspectos específicos das várias possibilidades que o contexto em que se realiza a pesquisa oferece.

O capítulo dois traz a metodologia de pesquisa utilizada para este trabalho, partindo do tipo de tratamento dado à fundamentação teórica, passando pela coleta de dados e chegando à maneira pela qual se buscou analisar os dados obtidos, confrontando-os com o conhecimento teórico pesquisado e apresentado.

O terceiro capítulo traz a fundamentação teórica e está dividido em três partes: Descrevendo o Contexto; Definindo a Metodologia do Curso e Aspectos sobre Avaliação. Há a tentativa de, por meio da busca por respostas às perguntas apresentadas na primeira parte, fazer levantamento sobre a teoria subjacente à metodologia empregada no curso de Letras que serve de contexto para esta pesquisa, por meio de revisão bibliográfica. Em seguida, apresentamos o perfil da área de língua inglesa do curso analisado. Uma vez que o contexto de realização da pesquisa é a origem das indagações do pesquisador que motivam este trabalho, há a preocupação em descrevê-lo minuciosamente.

Considerando que a problemática motivadora desta investigação está relacionada à adequação do processo da avaliação de ensino-aprendizagem, alguns aspectos teóricos pertinentes sobre avaliação em ensino-aprendizagem de línguas constam neste trabalho. Há também um recorte no conhecimento sobre avaliação educacional na tentativa de se encontrar possibilidades para o processo de avaliação na metodologia de ensino adotada no curso analisado.

No quarto capítulo, que trata da Análise dos Dados, buscamos encontrar nos dados obtidos elementos para tentar responder as perguntas de pesquisa. O confronto entre os dados e a fundamentação teórica é determinante para se chegar à última parte do trabalho, a conclusão sobre os resultados obtidos nas Considerações Finais.

CAPÍTULO II

II.1. Metodologia de pesquisa

Aqui, traremos algumas discussões metodológicas a respeito da natureza da pesquisa, a descrição dos procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, a caracterização dos sujeitos e também o percurso da pesquisa.

Na tentativa de caracterizar este estudo, encontramos algumas semelhanças com as práticas ou estudos exploratórios (GIL, 1996) de natureza qualitativa e com base etnográfica, de acordo com a definição de Moita-Lopes (1996):

Este tipo de investigação é caracterizado pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, por meio de instrumentos de pesquisa específicos [...] sua interpretação sobre os eventos vivenciados em sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade dos dados provenientes de subjetividades diferentes [...] (MOITA-LOPES, 1996:167)

O estudo exploratório, de acordo com Gil (1996) possibilita o aumento do conhecimento do pesquisador para se chegar a um problema mais definido, que possibilite investigação posterior mediante processos mais sistematizados.

Ainda de acordo com Gil (1996), pesquisas exploratórias *têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]*.

Gil (1996) afirma ainda que: *Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica*. Assim, as pesquisas bibliográficas exploratórias podem oferecer uma visão preliminar sobre um determinado fenômeno e serem a primeira fase de uma investigação mais aprofundada. As pesquisas ou estudos exploratórios têm como principal objetivo:

... desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 1994:44-45)

Encontramos também semelhanças desta pesquisa com os estudos de casos (YIN, 2001). Embora uma das características do estudo de caso seja a variedade de

instrumentos de coleta de dados, o que não ocorre neste trabalho, várias outras características permitem caracterizar esta pesquisa como um tipo de estudo de caso.

Segundo Yin (2001) o estudo de caso propõe-se a investigar um fenômeno contemporâneo, em que seus limites e seu contexto não são claramente percebidos. O autor traz três razões que utilizaremos para justificar o estudo de caso como o mais apropriado no contexto desta pesquisa: a) estudar determinado assunto em seu ambiente natural e aprender sobre o estado da arte; b) procurar responder as perguntas: “como?” e “por quê?”, na tentativa de compreender a natureza e a complexidade do processo em questão; c) pesquisar uma área na qual há pouca evidência de estudos prévios.

Pela necessidade de se obter dados a fim de descrever o assunto pesquisado e o contato direto com os sujeitos da pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), podemos caracterizar esta pesquisa como de natureza qualitativa. Encontramos em Vilela (2003) a descrição de algumas situações em que a pesquisa de natureza qualitativa é a mais favorável:

- a) O ambiente natural é o lugar em que se dá a investigação, esse é a fonte primeira de dados[...]
- b) O investigador é o instrumento principal da pesquisa à medida que [sic] ele observa, registra e, em alguns casos, interage com a situação de pesquisa. [...]
- c) Para o investigador [sic] qualitativo, os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto, por isso freqüentam [sic] o lugar da pesquisa. Os locais, os grupos ou os indivíduos que estudam devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Também considera-se como premissa de análise que o comportamento humano não é impermeável ao contexto onde ocorre.
- d) A investigação qualitativa é descritiva e interpretativa: os dados recolhidos são transpostos, o mais fielmente possível, na comunicação dos resultados da pesquisa.
- e) não sendo traduzidos em símbolos numéricos como na pesquisa quantitativa [...] o pesquisador reproduz trechos das falas, descrições detalhadas de locais e contextos, divulga as fotos, documentos e outros dados. Na interpretação nada pode escapar [...] tudo deve ser encarado como portador potencial de significados que precisam ser desvelados. Todos os dados precisam ser analisados em toda a riqueza que oferecem para a explicação do objeto ou fenômeno em estudo.
- f) Os processos de investigação são mais importantes que os resultados da pesquisa. As atitudes, os medos, as expectativas e os sentimentos se revelam e permanecem presentes nos processos desenvolvidos durante a investigação e, muitas vezes, não são traduzíveis nos produtos finais das pesquisas. [...] as estratégias qualitativas de pesquisa permitem deslindar como as expectativas estão presentes no desempenho

de atividades curriculares, nos procedimentos pedagógicos e nas interações diárias em sala de aula.

g) As interpretações elaboradas, a partir de pesquisas qualitativas, são indutivas. Os pesquisadores não recolhem dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses pré-estabelecidas sobre o objeto investigado. Os pesquisadores fazem construções explicativas enquanto pesquisam à medida que [sic] os dados particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de interrelações.

h) Os resultados ou as evidências reveladas, a partir desse processo indutivo, não têm a finalidade de se tornar uma lei explicativa em termos de causa e efeito do objeto analisado. Como resultado final considera-se que foi detectado o que é mais importante ou algo que tem uma importância particular na explicação do objeto ou fenômeno estudado [...]

i) O processo de construção de conhecimento sobre uma questão social importante ou sobre grupos sociais é operado numa forma de diálogo entre os investigadores e seu tema ou objeto de pesquisa, entre o sujeito investigador e os sujeitos pesquisados. (VILELA, 2003:461-463)

Ludke e André (2001) e Moita Lopes (1996) também afirmam que a pesquisa qualitativa é uma descrição narrativa do que é característico no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

II.2. Percurso da pesquisa

Como dito anteriormente, esta pesquisa foi motivada por um problema sentido pelo pesquisador e posteriormente pela falta de apontamentos teóricos para a tentativa de solução do problema. Iniciamos a pesquisa aprofundando a busca por referenciais teóricos e, conseqüentemente, fazendo levantamento e consulta bibliográfica.

A leitura foi realizada no sentido de trazer para este trabalho um panorama dos estudos sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas e, como a pesquisa busca respostas para um determinado contexto, trouxemos referencial teórico relacionado à metodologia de ensino utilizada no curso analisado para que servisse de embasamento para posterior análise dos dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários⁶ com questões abertas tendo como sujeitos de pesquisa três professoras, chamadas aqui de P1, P2 e P3, que eram responsáveis pelas disciplinas de Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1 e 2 e também pelas disciplinas de Habilidade Oral: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 e 2⁷ de um curso de Letras de uma Universidade Federal do interior do estado de São Paulo em cujos cursos de língua inglesa há a busca da integração entre estudos de conhecimentos teóricos de ensino de línguas com o ensino do idioma propriamente dito, para professores em formação.

Dois questionários (com P1 e P2) foram respondidos por escrito pelas professoras, enquanto P3 preferiu gravar suas respostas em áudio, que foram transcritas na íntegra para posterior tratamento.

Posteriormente foi pedido às professoras P1, P2 e P3 que fizessem um perfil de suas experiências com o ensino e a aprendizagem de idiomas. Para isso as professoras enviaram textos narrativos⁸ que foram parafraseados na descrição dos sujeitos de pesquisa (ver seção II.3) deste trabalho.

Os dados foram analisados e contrastados com a bibliografia consultada a fim de procurar responder as perguntas de pesquisa. Nessa fase procuramos estabelecer um panorama da adequação dos processos de avaliação seguindo a metodologia de ensino adotada no curso, verificando os objetivos propostos nos planos de ensino das disciplinas ministradas pelos professores que participam desta pesquisa foram atingidos.

II.3. Sujeitos da pesquisa

⁶ O questionário está disponível no Anexo A

⁷ A escolha das disciplinas a serem analisadas se deve ao fato que a grade curricular é recente e apenas essas quatro disciplinas tinham sido trabalhadas até então.

⁸ Os textos encontram-se em anexo (Anexo F)

As docentes participantes que responderam o questionário foram professoras substitutas do Curso de Letras analisado e apresentam experiências semelhantes àquela que serviu de motivação para esta pesquisa.

Faremos um breve histórico das participantes da pesquisa com o intuito de trazer um detalhamento maior sobre o perfil de cada professora:

P1

A professora iniciou seu contato com LI em 1992 quando começou a estudar inglês em uma escola de idiomas. Em 1997, começou a carreira de professora de inglês dando aulas para crianças nessa instituição. Ela ainda trabalha na mesma escola exercendo também o cargo de Coordenadora Pedagógica. Essa experiência levou-a a escolher o Curso de Letras para sua graduação, e foi durante esse curso que ela percebeu que tinha feito a escolha certa e o quanto gostava da profissão.

Ingressando no curso de Letras em 2000, procurou envolver-se com tudo o que era relacionado ao ensino-aprendizagem de LI, participando de projetos de extensão, os quais proporcionaram um diálogo entre teoria e prática, contribuindo assim para sua capacitação profissional. No último ano, ela participou de um grupo de pesquisa formado por alunas do 3º, 4º e 5ºs anos, o que contribuiu para o crescimento de seu interesse pela carreira acadêmica levando-a para a realização de mestrado.

P1 iniciou seus estudos para o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, de uma universidade estadual em fevereiro de 2005, tendo já concluído as disciplinas obrigatórias para esse curso e, no momento da redação desse perfil, estava trabalhando na redação da dissertação para a qualificação. A experiência no mestrado fez com

que percebesse como é importante fazer pesquisa, embora ainda afirme que há um longo caminho para que se considere uma pesquisadora.

Em 2005, participou do processo de seleção para professora substituta do Curso de Letras aqui analisado neste trabalho e de agosto de 2005 a julho de 2006 exerceu esse cargo. Para ela essa foi a experiência mais gratificante que já teve, além de ter sido a mais representativa profissionalmente, uma vez que esse sonho estava em seus planos e fora concretizado antes do esperado, logo no início de sua carreira.

P1 continua dando aulas de inglês e coordenando a escola já mencionada, pois considera que só se tornou pesquisadora por causa de sua experiência como professora e cada vez mais reconhece sua vocação na profissão.

P2

Após ter estudado inglês por seis anos na mesma escola de idiomas, em 1997 ela foi convidada a participar de um rápido curso de treinamento para dar aulas de inglês básico, mas ela não lecionou de fato nessa etapa, pois tinha aulas no colégio no mesmo período.

O ingresso no Curso de Letras aconteceu em 1998 e logo no segundo semestre ela foi convidada a participar de um projeto de extensão de inglês numa empresa da cidade em que morava. Embora tenha ficado apenas três meses nesse projeto, essa fora sua primeira experiência como professora de inglês.

Em 2000, começou a dar aulas em dois contextos diferentes: em uma escola de idiomas e em um laboratório de análises clínicas ficando nesses dois contextos por 1 ano. Em 2001, P2 ficou por seis meses nos EUA, onde fez um curso para o ensino de LI, mesmo período em que foi tutora voluntária atendendo alunos de inglês como segunda língua (*ESL* –

English as a Second Language) da Colômbia e Japão. Teve prática de ensino ao atender outro grupo de alunos da Coreia, Taiwan, China, Japão e Rússia em um *Community College*.

De volta ao Brasil, em 2002, ficou por três anos dando aulas de inglês em um instituto de idiomas para alunos de todos os níveis, além de participar da análise de planos de ensino e fazer observações de aulas de outros professores por seis meses em um curso de aperfeiçoamento para professores de LI.

Pelo mesmo instituto de idiomas, em 2003, deu aulas de inglês para ensino fundamental de uma escola particular da cidade por um ano, mas ela relata que a falta de apoio da coordenação e diretoria e a indisciplina dos alunos a fizeram desistir.

P2 fez parte de um outro projeto de extensão na universidade “inglês para adolescentes coreanos” que vinham para o Brasil aprender e praticar futebol em um clube da cidade, também em 2002.

Em 2004, participou do processo de seleção para professor substituto no Curso de Letras aqui analisado, permanecendo na Universidade por dois anos dando aulas de inglês instrumental, e também aulas de produção oral para o segundo ano do Curso de Letras. De agosto de 2005 a julho de 2006, coordenou o ELIOT⁹, fazendo a seleção e orientando monitores no acompanhamento pedagógico aos alunos do Curso de Letras.

De 2004 a 2006, fez parte de um projeto financiado pelo CNPq em outra universidade pública da cidade, na área de Linguística Computacional. Em 2005, deu aulas numa outra escola de idiomas da cidade, mas por falta de tempo não deu sequência. Em 2006, iniciou o mestrado na mesma Universidade, estudando formação de professores de LI.

No período da coleta de dados, P2 fazia parte de um projeto de extensão da Universidade com um cargo de coordenação num curso de inglês instrumental para uma empresa de aviação, além de dar aulas particulares de inglês.

⁹ ELIOT – English Language Information on Teaching, laboratório utilizado no curso de letras para referência e acompanhamento dos alunos, além de local para desenvolvimento de material didático para os cursos oferecidos pela área de LI do departamento de Letras.

P3

P3 sempre gostou da língua inglesa e iniciou seu envolvimento com o idioma bastante cedo, aos 11 anos, quando já ajudava os colegas mais novos a aprenderem o idioma.

Aos 12 anos, começou a estudar inglês em um instituto de idiomas. Porém, a diferença de idade entre ela e as outras crianças, que eram em média três anos mais jovem, e o material didático tornaram essa experiência negativa, o que fez com que desistisse do curso após seis meses.

P3 só retornou a uma escola de idiomas em 1997, cerca de cinco anos depois. Nessa escola, a professora P3, ingressou no curso intermediário e sentiu algumas dificuldades, pois apesar de ter bastante conhecimento gramatical, não tinha ainda desenvolvido a competência lingüístico-comunicativa. Para superar essa dificuldade, P3 escutava fitas cassete todos os dias, além de estudar continuamente tudo o que era relacionado ao idioma.

P3 relata que sempre quis viajar para o exterior no intuito de aperfeiçoar o inglês, mas não possuía condições financeiras para isso. Sua experiência no exterior aconteceu vários anos depois quando ficou um mês na Europa, mas ela não considera essa experiência algo que servisse para aperfeiçoar a competência lingüístico-comunicativa, afirmando que todo seu conhecimento em relação ao idioma foi construído no Brasil, fato este que ela não considera um problema.

Profissionalmente, P3 começou a lecionar como monitora de um instituto de idiomas em 1998 e como professora em um colégio particular para educação infantil. P3 constata que foi um erro ter tido sua primeira experiência em sala de aula com crianças, pois ela julgava não ter o conhecimento necessário para trabalhar em tal contexto.

De 1999 a 2002, ainda no instituto de idiomas, P3 teve a oportunidade de trabalhar com alunos de idades e necessidades variadas no colégio particular que firmara uma parceria com o instituto de idiomas, no próprio instituto e também em uma empresa da cidade. Tinha várias turmas e gostava muito do que fazia com exceção das aulas no colégio, pois a deixavam muito cansada, ficando afônica várias vezes, com dor de garganta, o que fez com que desistisse de dar aulas nesse contexto.

Entre 2002 e 2004, P3 trabalhou na mesma universidade que serve de contexto para essa pesquisa como professora substituta no Departamento de Letras, o que, segundo ela foi uma experiência única. P3 relata que, semelhantemente a nossos questionamentos, essa experiência propiciou o despertar para o tema de sua pesquisa, avaliação da aprendizagem, quando percebeu os dilemas que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem gerava.

A professora aponta alguns pontos negativos percebidos em sua experiência no ensino superior, declarando nunca ter se sentido à vontade para trabalhar, considerando-se despreparada naquele momento. Outro ponto de desconforto em relação a essa prática foi a extrema liberdade e autonomia encontradas na universidade, o que gerou bastante insegurança em relação ao seu trabalho como docente.

P3 cursa mestrado em avaliação educacional em uma universidade pública paulista e, ao passo em que aprofunda suas leituras, percebe que a insegurança sentida, bem como a falta de conhecimento no momento em que lecionava no ensino superior eram normais. Ela comenta que cometeu vários erros em relação ao processo de avaliação e dá dois exemplos para ilustrar tais erros: um deles foi a tentativa de construir um *portfolio*, o que agora, depois de ter adquirido conhecimento específico sobre o assunto, P3 percebe que o que tinha construído não era um *portfolio*, mas um amontoado de atividades numa pasta; o outro grande erro foi ter praticado uma avaliação autoritária, reprovando alguns alunos.

Após a experiência na universidade, P3 mudou de cidade e voltou a trabalhar em colégios. Porém, ao ingressar no mestrado deixou as aulas e começou a trabalhar como professora bolsista na universidade em que cursa o mestrado. Depois de um ano como professora bolsista, ela recebeu bolsa de estudos para dedicar-se apenas ao mestrado e deixou de lecionar mais uma vez.

CAPÍTULO III

III.1. Definindo o Contexto

As novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente. Para dar conta dessas demandas, é preciso construir um novo paradigma curricular e metodológico. Nessa nova perspectiva, os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências nos professores.
Mello e Rego (2002)

A maioria dos cursos de licenciatura em língua inglesa traz em seu currículo alta carga horária dedicada ao ensino da língua inglesa para os futuros professores e pouco tempo para a apresentação de teorias de ensino/aprendizagem, além de prover espaço reduzido para a prática pedagógica, essencial para o futuro exercício da profissão (MARTINS, 2005).

Muitos desses programas trazem bacharelado e licenciatura no mesmo curso, fazendo com que os alunos que optem pela licenciatura no fim do curso necessitem cursar disciplinas com conteúdos didáticos e pedagógicos específicos (ABREU-E-LIMA *et al.*, no prelo). Nos parece que deixar esses conteúdos para o final retarda a conscientização dos licenciandos sobre a importância desse conhecimento para a formação de professores.

Em muitos cursos de licenciatura em LI, as disciplinas encarregadas da apresentação das teorias e da prática de ensino estão geralmente no final dos cursos, o que constata Mello (2004:56):

Quanto à formação do professor, fica quase que esquecida e apenas presente em algumas poucas disciplinas que aparecem aqui e ali durante o desenvolvimento do curso e em apenas um ou dois semestres da disciplina de Prática de Ensino.

Tais disciplinas de prática pedagógica são ministradas em língua portuguesa com caráter exclusivamente prescritivo e por professores, na maioria das vezes, sem conhecimento específico em ensino-aprendizagem de línguas (MELO E REGO, 2002). Podemos encontrar essa constatação também em Dutra e Mello (*apud* PAIVA, acessado em 03/2006):

A parte de formação de professor de língua estrangeira é praticamente inexistente e em muitos casos é de competência de departamentos de educação onde pedagogos não têm a formação específica na área de aquisição e ensino de LE [...] Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação...

A separação entre o conhecimento/estudo lingüístico e comunicativo da língua inglesa e o conhecimento/estudo de práticas pedagógicas e suas teorias é evidente na maioria dos cursos formadores de professores, constitui um problema apontado em relatório da UNESCO (1999) que diz que *o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado.*

De acordo com Mello e Rego (2002) esse equilíbrio entre teoria e prática é um dos pontos primordiais para a reformulação dos programas de formação e constitui um desafio. Segundo os autores:

...a dimensão prática nos desenhos curriculares precisa contemplar não apenas a relação entre teoria e prática no interior de cada área de estudo, mas também a relação entre elas e os estudos pedagógicos e didáticos, desde o início da formação.

Almeida Filho (1992:77), ao discutir a formação do professor constatou que:

O professor se formou com uma licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as competências lingüística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceriam ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo, o que o professor costuma fazer é estudar um determinado “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos.

Mello (2004:60) afirma que:

Se assumido que o curso de Letras tem como objetivo principal a formação de professores de língua, há que se pensar não somente no aprendizado da língua, mas junto com esse o entendimento e uma grande discussão crítica sobre o porque de ensiná-la na escola e sobre o como fazê-lo.

Por esses motivos, o curso de licenciatura em língua inglesa que serve de contexto para esta pesquisa se propôs a integrar conteúdo teórico para a formação do futuro professor ao ensino da língua inglesa.

Esse curso acontece em uma Universidade Federal do interior do estado de São Paulo e oferece dupla licenciatura em português e inglês ou português e espanhol no período noturno. O curso tem duração de cinco anos e anualmente são oferecidas 40 vagas, das quais 20 são para alunos com intenção de cursar licenciatura em português e inglês e as outras 20 para alunos com intenção de cursar licenciatura em português e espanhol. Além de estudos lingüísticos, os alunos contam com estudos literários direcionados às habilitações escolhidas.

O curso de graduação teve suas atividades iniciadas em 1996 e desde então tem buscado atualizar e melhorar constantemente a grade curricular e suas disciplinas. As disciplinas de língua inglesa sofreram várias alterações no decorrer desses dez anos. Em princípio havia a distinção, anteriormente comentada, entre ensino da língua e apresentação de teorias de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas, essas duas últimas de responsabilidade de outro departamento, o de educação.

Os problemas em relação à competência do profissional docente e a competência lingüística dos futuros professores foram percebidos pelos professores responsáveis pela área de LI e alternativas foram buscadas, como constatado em Abreu-e-Lima *et al.* (no prelo). A alternativa encontrada para tentar sanar a falta de contato relevante com teorias de ensino-aprendizagem e também a falta de práticas pedagógicas mais freqüentes, a fim de preparar melhor o futuro professor, foi trazer às aulas de língua inglesa, que focavam exclusivamente o ensino da língua, conteúdo referente à formação profissional

do professor, procedimento recomendado por estudo da *ETS – Educational Testing Service* (*apud* MELLO E REGO, 2002) que conclui que *o ensino exige um conhecimento tanto de conteúdo quanto de pedagogia, um só sem o outro é insuficiente.*

Vale destacar também alguns documentos oficiais como a Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 19/02/2002 que determina a carga horária e especifica sua utilização nos cursos de licenciatura, estabelecendo um total mínimo de 2800 horas com 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa determinação do CNE confirma em termos de horas de estudo o estabelecido na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 em seus artigos 4 e 5:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – Adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas de escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas

Percebemos a relação dessas determinações com a prática adotada no curso em questão ao propor integrar o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativas com conteúdo teórico pertinente à formação do professor.

Outro documento importante que estabelece o perfil para os cursos de Letras e as competências necessárias ao futuro professor e, de certa forma justifica as escolhas nas mudanças do Curso de Letras analisado é o Parecer CNE/CES/492/2001:

Diretrizes Curriculares

Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- reparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.

Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se na multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.

Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (Parecer CNE/CES/492/2001).

A apresentação de teorias e as práticas pedagógicas por meio do uso da língua inglesa, de acordo com os professores idealizadores da proposta pedagógica (comentários informais), faz com que no decorrer das atividades e resolução de problemas reais e do contato constante com a língua, os alunos atinjam a competência lingüística necessária (ALMEIDA FILHO, 1999) ao professor de inglês.

Na apreciação dos planos de ensino das disciplinas focalizadas neste estudo: Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1 e 2 e Habilidade Oral: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1 e 2 (anexo A) notamos a inclusão de conteúdos e instruções (grifados) que trazem, desde os primeiros semestres, discussões e tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas:

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1

Ementa: ...trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro.

Objetivos: Levantar as crenças que os alunos têm sobre o que é aprender/ensinar uma língua estrangeira e conscientizá-los sobre as diferenças de aprendizagem de uma língua materna e uma LE; dar noções dos fatores preponderantes desse processo e de seu papel para o desenvolvimento das habilidades de compreensão [...] e produção...

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 2

Ementa: ... trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro e com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre temas como: diferenças e semelhanças culturais entre a LM e a LE, noções de tópicos, situações e funções (comunicativas/discursivas) - a partir de trechos de textos autênticos orais e escritos; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral Em Língua Inglesa: Desenvolvimento E Prática Pedagógica 1

Ementa: ... temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão

sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral Em Língua Inglesa: Desenvolvimento E Prática Pedagógica 2

Ementa: ... o ensino/aprendizagem de gramática e de pronúncia, sua importância e seu lugar [...] Preparação de material didático contextualizado.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre o papel da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE (como, quando e porquê ensinar gramática), [...] e) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Abreu-e-Lima, *et al.* (no prelo), ao tecerem conclusões sobre a metodologia do

Curso de Letras analisado neste trabalho, mostram que:

... Há quatro dimensões para esse trabalho. Primeiro, os alunos aprendem por meio de uma abordagem significativa e comunicativa. Segundo, o conteúdo é baseado em processos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, então nossos alunos não apenas aprendem a língua mas também como ensinar a língua. Além disso, eles aprendem o conteúdo de maneira ativa e significativa. Consequentemente, eles são capazes de refletir sobre suas experiências tanto como alunos quanto como professores de inglês. Outra vantagem que temos observado ao usar essa abordagem é que mais alunos podem se beneficiar das aulas. Os mais proficientes se motivam quando aprendem sobre TESOL¹⁰ por meio do estudo da língua, mesmo quando já conhecem vocabulário e estruturas eles aprendem algo novo e relevante para suas carreiras. Os menos proficientes são capazes de desenvolver habilidades lingüísticas ao mesmo tempo em que participam de seu desenvolvimento profissional. Esse contexto proporciona aos alunos elementos para refletirem sobre o próprio aprendizado e os capacita a pensar sobre a futura prática profissional ao mesmo tempo...¹¹

Dessa forma, nos parece que a metodologia do curso é adequada aos direcionamentos propostos pelas leis e diretrizes governamentais que refletem necessidades

¹⁰ TESOL –Teaching English to Speakers of Other Languages. Esse acrônimo refere-se à associação de professores de inglês para falantes de outras línguas, à profissão e também ao campo de estudos sobre ensino-aprendizagem de inglês.

¹¹ ...There are four dimensions to this work. First, the students learn language through a communicative and meaningful approach. Second, the content is EFL learning and teaching processes, so our students are not only learning language but learning about how to teach language. Moreover, they learn the content in active and meaningful ways. As a consequence, they are able to reflect on both their experiences as learners of English and as teachers of English. Another advantage that we have observed in using this strategy is that more students can benefit from our classes. The more proficient ones can still be motivated as they are learning about TESOL through the study of the language, even when students already know vocabulary and structure, for instance, they will still be learning something new and relevant for their career. The less proficient ones are able to develop language skills at the same time as taking part in professional development as teachers. This context provides students with elements to reflect about their own learning processes and enables them to think about their future professional practice at the same time... Abreu-e-Lima, *et al.* (no prelo)

sociais contemporâneas. Porém, observamos que tanto nos planos quanto no artigo escrito por docentes do curso (ABREU-E-LIMA *et al.*, no prelo), não há uma preocupação consistente com o sistema de avaliação, o que nos parece natural em razão do pouco tempo que esse tipo de programa está em utilização, o que vem corroborar a relevância do estudo que aqui relatamos.

III.2. Definindo a Metodologia de Ensino do Curso

A integração do ensino de línguas a aspectos relevantes e significativos para a comunicação real é de extrema importância para futuros professores de inglês, como defende Widdowson (1991:33):

A questão que se nos apresenta agora é a seguinte: quais áreas de uso seriam mais condizentes para alunos [...] Quero sugerir que as áreas mais prováveis são aquelas das outras matérias do currículo escolar [...] isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar língua como comunicação, como uso.

Acreditamos que essa relevância para o aluno-futuro-professor deva ser introduzida por meio da apresentação de teorias do processo de ensino-aprendizagem, como demonstra Widdowson (1991:34):

...Se pudermos demonstrar, contudo, que a língua estrangeira pode ser usada para tratar de tópicos com os quais o aluno está preocupado por causa das outras lições (de outras disciplinas), então é provável que ele se dê conta da relevância prática da língua alvo como um meio de comunicação...

Esse direcionamento a fim de estabelecer relevância no aprendizado da língua também pode ser observado nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira (1998) que, embora sejam destinados a outro tipo de contexto se comparados ao desta pesquisa, em seu cerne, a proposta mostra preocupação com o conteúdo relevante e verossímil da mesma forma que o curso de Letras

analisado. Segundo Augusto-Navarro (comunicação pessoal), os elaboradores do currículo do curso em questão acreditam que futuros-professores que estudam a língua por meio de conteúdos relevantes terão mais facilidade e estarão mais bem preparados para ministrar aulas de LI de acordo com as propostas de Widdowson e dos PCNs.

Os PCNs propõem a centralização do ensino de língua estrangeira 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).

Segundo os PCNs, a aprendizagem de línguas deve ser usada como espaço para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana construindo significado por meio do desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa, bem como possibilitar a inclusão do aluno como sujeito do discurso com o objetivo de facilitar a aprendizagem por meio do engajamento do mesmo.

De maneira geral, os cursos de licenciatura em inglês se limitam ao ensino da língua propriamente dita, em detrimento de teorias sobre ensino-aprendizagem.

A formação teórica e a prática dos professores de línguas, em muitos casos, fica sob a responsabilidade do professor de prática de ensino, com uma carga mínima, no último semestre do curso” (VIEIRA-ABRAHÃO E PAIVA apud BARCELOS, 2000:19).

A proposta de estudar teorias por meio do uso da língua inglesa daria aos dois aspectos, igualmente importantes para o futuro professor, pesos equivalentes:

O processo reflexivo relacionado às questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início [...] Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino. (CELANI, apud BARCELOS, 2000:13).

Opinião semelhante defende Alvarenga (2000) quando revela o resultado de pesquisa, na qual professores afirmavam que durante a formação inicial do curso de Letras por ela investigado, pouco foi o espaço destinado a discussões sobre as questões de ensinar.

Ao recorrer à vasta produção bibliográfica sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, observamos que o perfil do curso em questão se enquadra em conceitos de *English for Specific Purposes (ESP)* e *Content Based Instruction (CBI)*.

Especificamente sobre CBI percebemos que essa metodologia pode ser inserida na abordagem comunicativa, pois busca ensinar línguas por meio do uso relevante de conteúdos específicos para a realização de tarefas reais (WIDDOWSON,1978).

Mohan (1986) traz a premissa de que a língua não pode e não deveria ser ensinada isoladamente de conteúdos autênticos que trazem para o ensino de línguas contextos mais ricos e naturais.

No curso em estudo, o conteúdo em que se baseia a apresentação da língua inglesa vem de textos sobre lingüística aplicada que abordam teorias de ensino-aprendizagem de línguas, das discussões em sala de aula e das tarefas envolvendo práticas pedagógicas realizadas pelos alunos. A instrução sobre a língua é feita de maneira natural e individualizada, procurando atender às necessidades imediatas de cada aluno em todos os aspectos lingüísticos (pronúncia, regras gramaticais, vocabulário etc.).

Vale destacar que todas as aulas do curso são conduzidas em inglês, bem como a participação dos alunos, o que estabelece a necessidade imediata e também a relevância do aprendizado da língua por parte dos alunos.

Voltando à tentativa de caracterizar a CBI, encontramos algumas definições de *Content-Based Instrucion*, como:

... uma abordagem para ensino de línguas que integra a apresentação de tópicos ou tarefas de outras disciplinas (como matemática e estudos sociais) em um contexto de ensino de segunda língua ou língua estrangeira. (CRANDALL AND TUCKER, *apud* MET, 1991)¹²

¹² ...an approach to language instruction that integrates the presentation of topics or tasks from subject matter classes (e.g., math, social studies) within the context of teaching a second or foreign language. (CRANDALL AND TUCKER, *apud* MET, 1991)

Um programa de ensino baseado em conteúdo é simplesmente aquele em que a unidade organizacional básica é um tópico ou tema, diferentemente dos modelos de padrões gramaticais e funções lingüísticas mais comuns. O objetivo maior é proporcionar contextos mais significativos para o aprendizado de línguas ao invés de focar a língua como um objeto de estudo... (BYCINA *apud* MET, 1991)¹³

... definimos instrução baseada em conteúdo como a integração de um conteúdo específico com objetivos de ensino de línguas. Mais especificamente [...] refere-se ao ensino concomitante de uma disciplina acadêmica e habilidade lingüística. O programa de ensino de línguas é diretamente baseado nas necessidades acadêmicas dos alunos e geralmente segue a seqüência determinada por determinada disciplina ao lidar com problemas advindos da língua que os alunos possam encontrar. O foco para os estudantes está em adquirir informação por meio da segunda língua e, durante o processo, desenvolver suas habilidades acadêmicas de língua. (BRINTON SNOW AND WESCHE *apud* MET, 1991)¹⁴

Instrução baseada em conteúdo tem sido descrita como um novo paradigma no ensino de línguas, centrada em fomentar a competência do aluno em uma segunda língua ou língua estrangeira enquanto avança no conhecimento de alguma disciplina. (DUEÑAS, 2002)¹⁵

Podemos perceber que: o objetivo pressuposto para a CBI é: trazer conteúdo significativo para o ensino de línguas; organizar os cursos de línguas em redor do conteúdo, que define o que deve ser ensinado; ensinar a língua e o conteúdo concomitantemente para promover a aquisição da língua estrangeira.

Na CBI encontramos alguns modelos de cursos que variam de nome, de acordo com os diferentes autores. Porém, mantêm relação entre si. Por isso trazemos as descrições dos tipos de cursos baseados em conteúdo de Dueñas (2002), uma vez que a autora fez um levantamento abrangente dessa metodologia. Esclarecemos que os trechos transcritos

¹³ ...A content based curriculum is simply one in which the basic organizational unit is a theme or topic, rather than the more customary grammatical patterns or language functions. The goal to this is to provide meaningful contexts for language learning instead of focusing on language as an object of study... (BYCINA *apud* MET, 1991)

¹⁴ ...we define content-based instruction as the integration of particular content with language-teaching aims. More specifically [...] it refers to the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills. The language curriculum is based directly on the academic needs of the students and generally follows the sequence determined by a particular subject matter in dealing with the language problems which students encounter. The focus for students is on acquiring information via the second language and, in the process, developing their academic language skills. (BRINTON SNOW AND WESCHE *apud* MET, 1991)

¹⁵ ...Content-Based Instruction has been described as a new paradigm in language education, centered on fostering student competence in a second or foreign language while advancing in the knowledge of a subject matter... (DUEÑAS, 2002)

serão bastante longos. Porém, decidimos transcrevê-los em razão de sua relevância, já que constituem definições cruciais para este trabalho.

Os cursos terão seus nomes mantidos no original em língua inglesa: *Theme-based courses*; *Adjunct/Linked courses*; *Sheltered subject-matter instruction*; *Second language medium courses*

Theme-based courses:

...Nesse tipo de curso, o currículo do curso é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina, ou incluem certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante. Em ambos os casos, os temas são as idéias centrais que organizam as unidades curriculares; [...] termos, tópicos devem ser arranjados para prover a máxima coerência por unidade temática e gerar oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua. *Theme-based courses* têm objetivos lingüísticos explícitos que são geralmente mais importantes que os objetivos relacionados à aquisição de conteúdo...¹⁶ (DUEÑAS, 2002)

Adjunct/Linked courses:

...Esse modelo de curso tem por objetivo conectar um curso de línguas com algum curso acadêmico regular. *Adjunct/Linked courses* são ministrados a alunos que estão matriculados simultaneamente em cursos com conteúdos específicos, mas que não trazem a competência necessária para seguir no curso a menos que algum auxílio adicional seja oferecido. Tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo comum, mas se diferenciam no foco da instrução: enquanto o professor responsável pelo conteúdo focaliza conceitos acadêmicos, o professor de línguas enfatiza habilidades lingüísticas utilizando conteúdo acadêmico como pano de fundo para contextualizar o processo de aprendizado da língua. Os *Adjunct/Linked courses* funcionam também como aulas de apoio para cursos com disciplinas regulares e oferecem excelentes oportunidades para o desenvolvimento de estratégias acadêmicas necessárias para lidar com conteúdo acadêmico real [...] o curso lida com disciplinas acadêmicas reais em que os alunos devem tirar nota para passar no curso paralelo, o que ajuda a aumentar a motivação em termos de domínio tanto da língua quanto do conteúdo. Esses cursos são mais comumente oferecidos em contextos de ensino de idiomas como segunda língua do que de ensino de idiomas como língua estrangeira... (DUEÑAS, 2002)¹⁷

¹⁶ ...The foreign language syllabus in TB courses is organized either around different topics within a particular discipline, or including a number of individual topics associated with a relevant general theme or content area. In both cases, themes are the central ideas that organize major curricular units; [...] terms, topics should be arranged to provide maximum coherence for theme unit, and to generate a range of opportunities to explore both content and language. [...] TB courses do have explicit language aims which are usually more important than the content learning objectives... (DUEÑAS, 2002)

¹⁷ ... The AL model aims at connecting a specially designed language course with a regular academic course. AL courses are taught to students who are simultaneously enrolled in the regular content course, but who lack the necessary competence to follow the course successfully unless some additional aid is provided. Both the regular discipline and the adjunct course share a common content base, but differ in the focus of instruction: whereas the content instructor focuses on academic concepts, the language teacher emphasizes language skills using the academic content as a background for contextualizing the language learning process. The adjunct courses work therefore as support classes for regular subject matter courses, and offer excellent opportunities to develop the academic strategies necessary to cope with real academic content [...] the course deals with real academic subject matter in which students must earn a passing grade in the parallel course, it helps to increase motivation

Como a própria autora constata, esse tipo de curso é mais apropriado para ensino de inglês como segunda língua em que os alunos estão inseridos no país e na cultura da língua-alvo, têm contato constante e real com o idioma, além da necessidade imediata de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa. O próximo tipo de curso, descrito a seguir, também pode ser caracterizado como ensino de inglês como segunda língua, pois não conseguimos conceber tal curso em um contexto de Inglês como língua estrangeira.

Sheltered subject-matter instruction

O termo *sheltered* (abrigado) deriva da deliberada separação de alunos de segunda língua dos falantes nativos da língua alvo com o propósito da instrução de conteúdo [...] As aulas são comumente ensinadas por um instrutor de conteúdo, não um professor de línguas; esse instrutor de conteúdo, entretanto, deve se sensibilizar das necessidades lingüísticas dos alunos, e deve ser familiarizado com o processo de aquisição da linguagem [...] Para atender o efeito desejado, deve haver uma adequação da instrução ao nível de proficiência dos alunos na língua alvo; o conteúdo, entretanto, não é diluído e inclui os mesmos componentes de um curso regular [...] o propósito geral desses cursos é o aprendizado de conteúdo ao invés do aprendizado da língua, dessa forma, esse modelo constitui um dos grandes paradigmas na metodologia da CBI... (DUEÑAS, 2002)¹⁸

Second language medium courses

...Uma quarta opção que nem sempre é considerada um modelo da CBI, mas que de certa forma está relacionada à filosofia do paradigma é os *second language medium courses*, que são cursos acadêmicos regulares em disciplinas em particular (história, economia, psicologia etc.). Nesses casos, objetivos lingüísticos não são contemplados como parte das formulações curriculares dos cursos; na realidade, as aulas normalmente procedem sem ênfase instrucional específica à análise e à prática na língua, e sem fazer quaisquer ajustes para adequar o discurso ao nível de proficiência dos alunos. O contexto, entretanto, oferece oportunidades valiosas para o aprendizado da língua, pois envolve exposição intensa à língua altamente contextualizada e relevante ao interesse acadêmico dos alunos. Estes, por sua vez,

in terms of mastering both the language and the content. These courses are more commonly offered within second language contexts rather than in foreign language ones... (Dueñas, 2002)

¹⁸ ...The term ‘sheltered’ derives from the model’s deliberate separation of second language students from native speakers of the target language for the purpose of content instruction. In sheltered subject-matter instruction, the class is commonly taught by a content instructor, not a language teacher; this content instructor, however, has to be sensitized to the students’ language needs and abilities, and has to be familiarized with the traits of the language acquisition process [...] In order to meet the desired effect, there has to be an accommodation of the instruction to the students’ level of proficiency in the language; content, however, is not watered down, and includes the same components as a regular subject course [...] the overall purpose of SSM courses is content learning rather than language learning, so this model constitutes one of the “strong” paradigms within the general framework of CBI... (DUEÑAS, 2002)

conseguem aperfeiçoar a competência lingüística ao desenvolver habilidades de recepção e produção de maneira não planejada.¹⁹ (DUEÑAS, 2002)

Concordamos com a autora ao afirmar que esse último modelo de curso nem sempre é considerado, pois não se trata de um curso de língua e tampouco tem a preocupação de prover meios, além da inserção natural dos alunos ao ambiente, para que os alunos desenvolvam sua competência lingüístico-comunicativa. De fato, o insumo e a produção da (e na) língua-alvo constituem uma condição valiosa para os alunos. Porém, não consideramos esse modelo como um curso, visto que basta o aluno estar no país da língua-alvo e engajado em alguma atividade para que esse fenômeno aconteça.

Dos cursos baseados em CBI, acreditamos que o que melhor se enquadra no que tem sido feito no curso de Letras desta pesquisa é o *Theme-based Course*, pois tanto a língua quanto o conteúdo são explorados.

Muitos dos estudos sobre a CBI acontecem no contexto de ensino de inglês como segunda língua (ESL – English as a Second Language) em que os alunos participam de programas de ensino de línguas do país onde se fala a língua estudada. Assim os alunos ficam expostos à língua constantemente, em total imersão. O insumo geral que os alunos recebem e o que eles produzem não é limitado àquilo que é feito em sala de aula.

Vários autores (BRINTON, SNOW & WESCHE, (1989) ESKEY (1997), MET (1991), GENESEE (1994), SWAIN & JOHNSON (1997), WESCHE (1993) entre outros), quando trazem o ensino de inglês como língua estrangeira (EFL – English as a Foreign Language), não tratam EFL de maneira distinta ao ensino de inglês como segunda

¹⁹ ...A fourth option which is not always strictly considered as a model in CBI, but which is somehow related to the philosophy of the paradigm is what constitutes *second language medium courses* (SLM), which are advanced regular academic courses in particular disciplines (history, economy, psychology, etc.). In these cases, language aims are not contemplated as part of the curricular formulations of the given courses; in fact classes of this kind normally proceed without specific instructional emphasis on language analysis and practice, and without making adjustments to adequate the discourse to the level of proficiency of students. The context, however, provides valuable opportunities for language learning as it involves intensive exposure to highly contextualized language of particular relevance to the academic interest of students. These therefore manage to advance their language competence by developing receptive and productive skills though in an unplanned [...] way... (DUEÑAS, 2002)

língua. Esse fato contribui para a falta de direcionamentos em relação aos procedimentos avaliativos do contexto desta pesquisa, pois quando discutem as possibilidades para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na CBI, desconsideram contextos estrangeiros e, conseqüentemente, as dificuldades que tal contexto apresenta.

III.3. Aspectos sobre Avaliação

(...) não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la
Paulo Freire (1988)

A avaliação, em qualquer processo de ensino-aprendizagem, não deve ficar relegada a mero instrumento de veredicto para atender a interesses burocráticos, mas deve ser analisada constantemente para que haja um desenvolvimento contínuo de todos os envolvidos.

Aqui traremos aspectos fundamentais sobre processos de avaliação que serão indispensáveis para as discussões sobre a metodologia de ensino adotada no curso em questão e quais seriam, dentre os vários a serem citados, aqueles processos mais adequados para tal metodologia.

Nunan (1988) observa que, a avaliação desempenha papel importantíssimo como instrumento para verificar se os objetivos propostos foram atingidos e direcionar planos de ação. No contexto desta pesquisa, dessa forma, a avaliação deve demonstrar a eficiência da integração do aprendizado de teorias de ensino com aquisição da língua por meio do desempenho dos alunos.

Para Vianna (1997), a avaliação deve direcionar-se ao desenvolvimento de reflexão crítica por parte do aluno, o tornando agente ativo do processo. Para isso é necessário

que se estabeleçam critérios muito bem definidos para medir o desenvolvimento do aluno e proporcionar parâmetros para a reflexão e auto-avaliação do mesmo.

Porém, na prática, não é bem isso que se constata. De acordo com Scaramucci (1998), o aluno, mesmo participando da definição dos objetivos, da escolha dos materiais ou conteúdos de ensino e das metodologias em vários contextos, ainda é deixado de lado na definição dos processos de avaliação, sendo visto como mero objeto a ser classificado.

Se tomarmos novamente como referência os PCNs – Língua Estrangeira, percebemos a intenção de se estabelecer um conceito de avaliação dialógico, interativo e negociável, considerando o aprendiz em suas decisões e proporcionando um aperfeiçoamento constante do processo ensino-aprendizagem . Sobre essa questão, Scaramucci (1998) traz a seguinte sugestão:

... um envolvimento do aluno não se daria apenas na sua fase de planejamento da avaliação, mas também na sua implementação, [...] o que exigiria [...] justificativas explícitas para seus julgamentos que seriam baseadas nos critérios já definidos.

Ademais, segundo sugestões da autora, a definição de critérios deve ser estabelecida e é fundamental para que se reconheça certo grau de formalidade ao trazer o aluno para fazer parte do processo de avaliação.

Muito mais como um processo do que mero produto, a avaliação tem a função de diagnosticar o crescimento do aluno e revelar problemas que levam à investigação e reformulação do Plano de Ensino. Esse fenômeno é conhecido como *efeito retroativo*.²⁰

Tendo em vista a grande quantidade de estudos sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem em contextos educacionais diversos (LUCKESI, 1994; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 1997 entre muitos outros), buscaremos restringir o foco no que diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Eventualmente, trechos e obras

²⁰ O conceito de *efeito retroativo* será retomado posteriormente.

não diretamente relacionados a essa área serão utilizados no intuito de reforçar e ilustrar pontos importantes.

Encontramos muitos trabalhos que trazem um histórico da avaliação educacional no Brasil e suas mudanças de paradigmas (MEZZARROBA E ALVARENGA, 1999; POLI, 1999 entre outros). Tais trabalhos permitem que esta pesquisa tenha como ponto de partida os direcionamentos atuais sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Conceitos como *avaliação diagnóstica*, *avaliação somativa*, *avaliação formativa*, *avaliação alternativa* entre outros têm sido discutidos no campo da avaliação educacional há bastante tempo. Traremos breves definições de tais conceitos²¹ de modo que menções posteriores a eles não fiquem sem referência.

- *Avaliação diagnóstica*: De acordo com Miras e Solé (1996: 381) avaliação diagnóstica é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem e procura, de acordo com Bloom, et al. (1975), determinar se há habilidades e pré-requisitos presentes no aluno; prever dificuldades relativas a novos conteúdos que lhe serão apresentados tendo por base o conhecimento prévio e identificar as causas de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

- *Avaliação somativa*: Bloom, et al. (1975) definem a avaliação somativa como o método de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem de acordo com níveis de aproveitamento pré-estabelecidos. Segundo Miras e Sole (1996:378), o objetivo desse tipo de avaliação é estipular o grau de domínio do aluno em alguma área, concedendo-

²¹ Gostaríamos de esclarecer que embora muitos desses termos e conceitos tenham surgido em um paradigma positivista da concepção de avaliação (MEZZARROBA e ALVARENGA, 1999), este não é seguido neste trabalho. Porém, tais termos e conceitos não poderiam ser deixados sem esclarecimento, uma vez que eles serão utilizados na discussão da fundamentação teórica.

lhe uma qualificação. Miras e Sole também compartilham da visão de Bloom *et al.* no que diz respeito à função classificatória da avaliação somativa ao final de um período.

- *Avaliação formativa*: De acordo com Haydt (1995:17), a avaliação formativa permite constatar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. A autora considera esse tipo de avaliação como um meio por meio do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos e tanto professores quanto alunos conseguem perceber e identificar pontos problemáticos no processo de ensino-aprendizagem, tomando atitudes que busquem o aprimoramento desse processo. Percebemos que a autora compartilha da mesma opinião de Bloom, *et al.* (1975) que definem a avaliação formativa como um método para informar o professor e o aluno sobre o rendimento do processo de ensino-aprendizagem durante as atividades e o reconhecimento das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Perrenoud (1999:148-149), ao colocar a avaliação no centro e como ponto de partida para as transformações educacionais, afirma que:

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regularização da ação pedagógica ou das aprendizagens [...] uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações preciosas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem.

Dias Sobrinho (2003) destaca que:

...a aprendizagem é uma das mais importantes dimensões da educação. Nos processos avaliativos, precisamos adotar uma perspectiva que dê conta de compreender vários aspectos da complexidade da totalidade desse fenômeno. Aprendizagem não se reduz a seus elementos visíveis, isto é, aquilo que pode ser demonstrado, e tampouco se limita aos objetivos práticos mais imediatos. Sua importância não corresponde necessariamente ao acúmulo de conteúdos e informações que possam ser postos à prova.

Percebemos que a avaliação formativa assume o aluno como co-construtor do conhecimento num processo contínuo de aprendizagem, com consciência metalingüística do que acontece em seu redor.

- Avaliação alternativa

De acordo com Hamayan (1995:213), avaliação alternativa em ensino de línguas deve basear-se em funções comunicativas e desempenho real do uso da língua. A autora constata que esse tipo de avaliação é constantemente visto como informal, tendo práticas mais tradicionais de avaliação como formais. Alderson (1998:199) vê esse tipo de avaliação como fonte de *evidências mais válidas da proficiência que visa a corresponder mais de perto àquilo que os professores ensinam em suas aulas*.

Brown e Hudson (1998:657) trazem alguns procedimentos avaliativos como exemplos de avaliação alternativa, como *portfolios*, diários, auto-avaliação e avaliação pelos colegas.

Encontramos em vários autores (LUCKESI, 2003; LÜDKE *et al.*, 1997; VIANNA, 1997; BROWN e HUDSON, 1998; TRUSSEL-CULLEN, 2000 entre outros) argumentos comparativos entre o tipo de avaliação mais tradicional e a avaliação alternativa no intuito de definir com maior exatidão a avaliação alternativa. Com base nesses autores, resumimos essa comparação nos quadros a seguir:

AVALIAÇÃO TRADICIONAL:

- Traz amostras de frações do conhecimento, é pontual
- Favorece o julgamento e não o desenvolvimento
- Julga o sucesso ou o fracasso, seleciona e/ou exclui
- Não tem o propósito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem
- É somativa e geralmente desenvolvida e administrada por pessoas externas ao processo de ensino e aprendizagem
- Toma bastante tempo para sua confecção e não traz direcionamentos para o ensino
- Tem como objetivo fornecer notas ao invés de retorno (feedback) formativo
- Não considera os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem
- É centrada no professor
- Não dá chance ao aluno mostrar sua competência de maneiras variadas
- Os resultados podem não refletir verdadeiramente o que os alunos podem realmente realizar sobre certos aspectos de seu desempenho
- Gera ansiedade, o que pode afetar o aprendizado, a auto-estima dos alunos, além de ser desmotivante
- Os mesmos procedimentos são administrados a grupos grandes de alunos e em contextos variados
- Não leva em consideração diferenças individuais
- É externa
- É somativa
- É baseada em critérios ou normas
- É vertical
- É terminal
- É controlada pelo professor
- É individual
- Baseia-se na objetividade
- É imparcial
- Serve como medida do rendimento escolar
- Favorece a eficácia, a eficiência e a rentabilidade
- O exame constitui a fonte de informação
- Os critérios de avaliação estão, normalmente, implícitos
- Ato de sanção e de controle
- Orientada para os resultados
- Interesse técnico
- Tem como objetivo a explicação causal do rendimento
- Serve como prestação de contas, controle externo

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

- É congruente aos princípios de abordagens centradas no aluno, uma vez que têm os alunos como agentes do processo de ensino e aprendizagem
- Faz com que o aluno seja mais responsável, com controle sobre seu aprendizado
- É parte integral do processo de ensino e aprendizagem
- É formativa e foca o desenvolvimento
- Procura mostrar o crescimento e o progresso dos alunos
- Leva em consideração as necessidades individuais dos alunos
- Acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem
- Ajuda a diminuir os níveis de ansiedade
- É baseada no desempenho do aluno em tarefas autênticas
- Promove a autonomia e fomenta a reflexão
- É interna
- É baseada em princípios educativos
- É horizontal
- É dinâmica
- É processual
- É participativa
- É partilhada
- É contínua
- Baseia-se na subjetividade
- É qualitativa
- Reúne informações através de diversos meios
- Explícita e negocia os critérios de avaliação
- É vista como atividade de conhecimento e de aprendizagem
- É flexível
- Tem o professor como investigador
- Favorece o desenvolvimento profissional
- É orientada para a prática e por princípios curriculares
- Contempla os conteúdos em sua totalidade

Na tentativa de estabelecer algumas das concepções bastante difundidas no Brasil sobre avaliação da aprendizagem, utilizaremos o trabalho de Souza (1994) que traz uma seleção de autores²² historicamente importantes na área que definiram vários conceitos e determinaram naturezas e funções da avaliação.

Em seu artigo, a autora traz definições sobre várias características do processo de avaliação da aprendizagem resumidas em quadros²³ anexados a este trabalho com o intuito de servirem de referência no esclarecimento de conceitos que serão utilizados posteriormente.

²² Tyler; Taba; Ragan; Flemming; Prophan; Bloom *et al.*; Ebel; Gronlund; Ausubel *et al.*.

²³ Os quadros encontram-se no Anexo C

III.3.1 Conceitos sobre “Avaliação”

Antes de começarmos a focalizar alguns conceitos importantes sobre avaliação, gostaríamos de esclarecer que, quando utilizamos o termo “avaliação” ou “processo de avaliação”, estamos tratando de toda e qualquer forma, procedimentos e instrumentos que possam ser usados para avaliar o ensino e a aprendizagem.

Vários autores (ALDERSON *et al.*, 1995; HUGHES, 1989; SHOHAMY, 1995; CLAPHAM, 2003; entre outros) separam os termos *testing* (exames, testes) e *assessment* (avaliação) de acordo com sua natureza e propósito.

Acreditamos que, no contexto em que esta pesquisa se realiza, exames e testes são alguns dos procedimentos e instrumentos do processo de avaliação partindo de uma visão comunicativista (SHOHAMY, 1999).

Alderson traz uma definição do termo (em inglês) *assessment* que resume o que entendemos por avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas:

Assessment pode abranger meios de avaliação menos formais: pode incluir monitoramento contínuo do rendimento em sala de aula, o que depende de julgamentos informais dos professores em relação aos alunos. Pode incluir uma avaliação contínua do aprendizado da língua e de rendimento por meio de todo um período de aprendizado [...] com mais ênfase no desenvolvimento de *portfolios* do curso e outros meios de reunir dados sobre um período do progresso dos alunos bem como de seu rendimento [...]

[A]ssessment é frequentemente defendido por prover evidência mais válida de proficiência, e por corresponder mais de perto àquilo que os professores ensinam em suas aulas [...] e às performances de mundo real que pode se esperar dos alunos, ao invés de performances realizadas sob circunstâncias incomuns, ou no mínimo atípicas. (ALDERSON, 1998:5-6)²⁴

²⁴ Assessment thus can encompass less formal means of evaluation as well: it might include continuous in-class monitoring of achievement, which relies on teachers' informal judgments of learners. It might include a continuous assessment of language learning and language achievement throughout a learning period [...]with increased emphasis on the development of portfolios of coursework and other means of gathering data over time about learners' progress as well as their state of achievement [...]

[A]ssessment is often asserted to provide more valid evidence of proficiency, and to correspond more closely both to what teachers teach in their classes [...] and to the real-world performances that might be expected of students, rather than to one-shot performances made under unusual, or at least untypical, circumstances. Alderson (1998:5-6)

Embora este trabalho não enfoque exames externos e testes de proficiência, teremos que utilizar vários aspectos discutidos e desenvolvidos para esses propósitos. Dessa forma tentaremos esclarecer alguns conceitos como *validade e confiabilidade*.

Começaremos a tentativa de esclarecer o termo “validade”, trazendo o trabalho de Chapelle (1999) que faz uma comparação histórica entre as concepções passadas e presentes do conceito.

Chapelle (1999) indica que inicialmente “validade” era considerada uma característica de um teste referindo-se ao fato deste medir aquilo que se propõe a medir, citando o trabalho de Lado (1961). Atualmente, “validade” é considerada um argumento em torno da justificativa para interpretação dos resultados e para o uso dos testes. Outra característica apontada pela autora em relação às concepções anteriores é que a “validade” poderia ser verificada na correlação entre testes, atualmente, “validade” é baseada em vários tipos de evidências, incluindo as conseqüências dos testes. No passado a “validade” só poderia ser medida e de responsabilidade de um especialista, hoje é responsabilidade de todos os envolvidos.

Ainda em relação às primeiras definições de “validade” a autora diz que esta era dividida em subcategorias (conteúdo, critério e construto). Porém, hoje ela é considerada um conceito unitário, tendo a “validade de construto” como central e os outros tipos de validade podendo ser usados como evidência para a “validade de construto”.

Esse conceito unitário de validade apontado por Chapelle (1999) é encontrado em Messick (1989) que também traz a evolução histórica do conceito, apontando que, em um primeiro momento ele era muito vago. Posteriormente, houve a divisão do conceito em quatro subconceitos (conteúdo, concorrente, preditiva e de construto) que tornaram-se três, pois *validade consequencial e preditiva* deram lugar à *validade relacionada a critério*.

Atualmente vemos o conceito de validade como uma unidade, não tendo cada um dos tipos de validade como alternativas à verificação da validade em uma avaliação, mas como complementares contribuintes dessa verificação.

Bachman (1990) ao considerar os estudos de Messick e Cronbach, teóricos consagrados em psicologia educacional, admite considerar o “uso” do teste para o processo de validação e o sistema de valores que justifiquem esse uso e também toda informação relevante como, por exemplo, valores éticos. A maneira com a qual a informação é reunida para interpretação ou uso precisa estar relacionada com as habilidades específicas a que um teste se propõe a avaliar, fazendo com que uma teoria das habilidades para a identificação de fontes de variantes seja necessária. Dessa forma, ao se pensar em validade, fatores como habilidades e desempenho e suas concepções devem ser consideradas.

Bachman e Palmer (1996) trazem, juntamente com a validade de construto, outras cinco qualidades para o desenvolvimento de testes: confiabilidade, interatividade, praticidade, impacto e autenticidade. Os autores trazem essas cinco qualidades como constituintes da noção de “utilidade” dos testes.

Gronlund e Linn (1995) também consideram validade como um conceito unitário, adotando os pressupostos da *American Psychological Association*, bem como os estudos de Messick (1989).

Gostaríamos de trazer algumas definições das características de validade que estão sendo discutidas: a) *validade de conteúdo*; b) *validade relacionada a critério*; c) *validade de construto*; d) *validade de face* e e) *validade de resposta*..

a) Validade de conteúdo:

Para Hughes (1989:26), validade de conteúdo deve constituir uma amostra representativa de habilidades e estruturas de língua que o teste busca especificamente avaliar. Ao julgar se um teste é válido ou não em relação ao conteúdo, é necessário que todos os envolvidos no processo de avaliação estejam cientes do que está sendo cobrado. Embora nem tudo o que é especificado possa estar contido em um teste, a verificação deste tipo de validade traz evidências para que futuros testes sejam melhor elaborados. Bachman (1990:290) constata que esse tipo de validade é “inadequado como base para se fazer inferências sobre as habilidades, já que ela só enfoca o teste, não considerando o desempenho dos examinados”.

b) Validade relacionada a critério

Como já foi dito, esse tipo de validade possibilita a investigação de dois aspectos, a previsão (validade preditiva) e a consequência (validade consequencial). Hughes (1989:27) traz ainda o aspecto da concomitância (validade concomitante).

Validade relacionada a critério visa a comparar o resultado de um teste com algum outro instrumento de avaliação para o mesmo candidato, o que Alderson *et al.* (1995) definem como validade paralela.

De acordo com Hughes (1989), a validade preditiva tenta mensurar a competência de um candidato em utilizar a língua em uma determinada situação, enquanto a validade consequencial está relacionada à consequência do teste. Segundo McNamara (1996: 23), a validade consequencial tem sido reconhecida também pelo nome de efeito retroativo.

Efeito retroativo de acordo com Scaramucci (1998) [...] *refere-se ao impacto ou influência [...] que a avaliação pode exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos – aluno, professor,*

escola.. Para Hughes (1989), esse efeito pode ser prejudicial ou benéfico, o que Scaramucci (2004) caracteriza como efeito retroativo de valores positivo ou negativo.

Em relação ao aspecto da concomitância apontado por Hughes (1989), este pode ser verificado quando o teste e os critérios são realizados ao mesmo tempo.

c) Validade de construto

Bachman (1990:256) constata que:

Validade de construto pode [...] ser vista como um caso especial de verificação ou falsificação de uma teoria científica, e da mesma forma que a teoria nunca pode ser “provada”, a validade de qualquer uso de um teste ou interpretação está sempre sujeita à falsidade.²⁵

De acordo com o autor, validade de construto requer tanto análise lógica quanto investigação empírica. A análise lógica envolve definir o construto no nível teórico e operacional, levando em conta que hipóteses são levantadas em ambos os níveis. Como investigação empírica, Bachman traz três tipos de evidências empíricas que serviriam para sustentar a validade de construto: a correlacional, a experimental e a análise do processo. Dessas três, as duas primeiras seriam quantitativas e a última, qualitativa.

Para Alderson *et al.* (1995), construto refere-se ao construto psicológico, a um conceito teórico sobre uma característica do comportamento humano que não pode ser medida diretamente. Validade de construto é a reunião de evidências que sirvam para indicar que um determinado teste mede o construto psicológico que os elaboradores pretendem avaliar.

Hughes (2003:30), afirma que um teste só tem validade de construto se consegue demonstrar que avalia aquilo que se propõem avaliar.

²⁵ Construct validation can [...] be seen as a special case of verifying ,or falsifying, a scientific theory, and just as a theory can never be ‘proven’, the validity of any given test use or interpretation is always subject to falsification. Bachman (1990:256)

d) Validade de face

Hughes (2003: 33) considera que um teste tem validade de face se “parecer” avaliar o que pretende e se não tiver validade de face, também pode não ser aceito pelas pessoas envolvidas no teste, fato também encontrado em Alderson *et al.* (1995). Porém, um teste pode ser válido em relação à subjetividade dos envolvidos, mas não ter validade de construto ou de conteúdo.

Scaramucci (2005) propõe que a validade de face como *informação não oficial* está diretamente ligada ao efeito retroativo de um exame, pois aquilo que os candidatos acreditam como critérios para a avaliação de um exame servirá como motivador para mudança e/ou tomada de atitudes frente ao desenvolvimento de habilidades específicas para o exame.

e) Validade de resposta

A validade de resposta usa como informação para verificar o teste os processos e as razões dos candidatos ao responderem determinadas perguntas ou realizarem determinadas tarefas, ou seja, baseia-se na subjetividade do candidato e o modo de reunir evidências é por meio de introspecção, realizada pelos dos candidatos após os testes, o que pode interferir no processo a ser investigado (ALDERSON *et al.*, 1995).

Aceitamos a concepção de validade dada por Messick (1989) que não separa os tipos de validade a serem observadas no processo de avaliação tendo uma como alternativa à outra, mas utilizando-as de maneira complementar, e acreditamos que a validade, de um processo de avaliação centrado na individualidade e no processo de ensino-aprendizagem, seja o fator mais importante para se observar o desenvolvimento do aluno e estabelecer direcionamentos futuros.

Outro conceito que tentaremos esclarecer a seguir é o de *confiabilidade*.

De acordo com Gronlund e Linn (1995:81-83), *confiabilidade* está relacionada à consistência dos resultados de um teste sob diferentes tipos de tarefas, diferentes épocas e/ou diferentes professores responsáveis em aplicar o teste. Os autores apontam quatro características básicas para se verificar a confiabilidade na avaliação:

1. *Referência aos resultados obtidos com a avaliação e não referência à avaliação em si*: uma avaliação pode conter diferentes tipos de confiabilidade. Dessa forma, os resultados é que devem ser referidos;

2. *Referência a um tipo específico de consistência*: mesmo com diferentes tarefas, diferentes épocas e professores diferentes, os resultados devem ser os mesmos;

3. *Confiabilidade é necessária, mas não é condição suficiente para a validade*: baixa confiabilidade indica baixa validade, pois apresenta resultados inconsistentes. Porém, alta confiabilidade não assegura alta validade, uma vez que consistência é apenas um critério para a validade;

4. *Confiabilidade é primordialmente estatística*: a avaliação da consistência dos resultados requer um conjunto de tarefas, de momentos diferentes de avaliação e da relação e comparação entre eles.

Schlatter *et al* (2005) acrescentam que a confiabilidade de um teste se dá quando fatores externos não exerçam muita influência nos resultados, o que possibilitaria a avaliação da habilidade lingüística de maneira uniforme. Dentre os fatores externos, os autores destacam:

... o cansaço do candidato ou do avaliador, o domínio ou desconhecimento de determinado tópico, discrepância de referenciais teóricos entre os avaliadores, preferência ou aptidão pessoal para um determinado tipo de teste, bem como o conhecimento ou desconhecimento da situação de avaliação. Schlatter *et al* (2005)

Brown e Bailey (1984 apud Schlatter *et al.* 2005:19) trazem algumas condições para o estabelecimento da confiabilidade de um processo de avaliação, Para eles,

confiabilidade se dá quando existe a adoção de especificação minuciosa e analítica dos instrumentos e das grades de avaliação, juntamente com a homogeneidade das condições de aplicação e do treinamento uniforme de todos os avaliadores.

III.3.2 Avaliação na CBI

Ao utilizar a metodologia de ensino baseada em CBI no curso em estudo, vários problemas foram sentidos, sendo que os mais proeminentes foram: a) decidir como, onde e quando apresentar estudos sobre a língua por meio de instrução formal e; b) como proceder a avaliação dos alunos nessa metodologia.

Em relação ao primeiro problema, encontramos indagações semelhantes em Eskey (1997):

...qualquer curso construído em torno de um programa baseado em conteúdo [...] tem suas limitações e geram certos problemas específicos [...] O primeiro é o de relacionar a estrutura da língua à função da língua e o conteúdo nesse tipo de programa. Este é o velho problema da exatidão versus fluência, e cursos baseados em conteúdo tendem a privilegiar o lado da fluência. Conteúdo e funções caminham juntamente como aspectos complementares da língua como um sistema comunicativo, mas cuidar da gramática de qualquer maneira mais sistemática é difícil em paradigmas comunicativos. Um motivo maior pode ser a ausência de trabalhos teóricos que tragam a relação entre forma gramatical e funções discursivas [...] Parece que para a questão de como ensinar estruturas lingüísticas, ou como assegurar que elas serão aprendidas, ainda não há nem mesmo perguntas corretas a se fazer. (ESKEY, *apud* BRINTON e HOLTEN, 2001)²⁶

De acordo com Brinton e Holten (2001) os problemas que esse questionamento traz encontram-se no momento do planejamento do curso e poderiam ser evitados seguindo algumas diretrizes: 1. O objetivo principal deve estar no ensino da língua,

²⁶ ... any courses built around a content-based syllabus [...] have their limitations and generate certain specific problems [...] The first is the problem of relating language form to language function and content in this kind of syllabus. This is the old accuracy/fluency problem, and content-based courses tend to come down hard on the side of fluency. Content and function flow rather than smoothly together, being complementary aspects of language as a system for communication, but attending to grammar in any systematic way is difficult within communicative paradigms. One major reason may be the absence of insightful theoretical work on the relationship between grammatical form and discourse function [...] It seems to me that on the issue of how to teach linguistic forms, or how to insure that they will be learned, we don't really even know the right question to ask. (Eskey, *apud* Brinton e Holten, 2001)

uma vez que o propósito para a utilização de um ou outro conteúdo é o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa; 2. O único caminho para se chegar ao conteúdo deve ser por meio da língua, fazendo com que alunos e professores apenas se comuniquem por meio da língua-alvo, e; 3. Os alunos necessitam ser acompanhados e orientados constantemente durante o processo de ensino-aprendizagem para que o professor detecte possíveis problemas tanto ao lidar com o conteúdo quanto ao lidar com a língua e consiga tomar as atitudes necessárias para a solução dos mesmos.

Acreditamos que no curso de Letras, o conteúdo é muito significativo, talvez mais que em outros cursos da CBI, pois serve como base teórica para a construção e o desenvolvimento da futura competência profissional do professor. Assim, esse contexto difere dos demais em que CBI é adotada e essa diferença deve trazer conseqüências no processo e forma de avaliação.

Met (1997) afirma que é o conteúdo que modela a língua a ser ensinada nos cursos baseados em conteúdo, bem como é a língua que determina o conteúdo dos cursos de inglês geral, em que o conteúdo é escolhido porque amplia os objetivos do aprendizado de línguas.

Ao abordar a avaliação, a autora constata que o professor pode encontrar dificuldades em avaliar os alunos na CBI ao afirmar:

Os professores podem encontrar dificuldades em determinar se os alunos falham em desempenhar como o esperado porque eles não dominam os conceitos ou porque eles simplesmente não possuem os recursos lingüísticos para demonstrar o que aprenderam. (MET, 1994:13)²⁷

E também:

²⁷ Teachers may have difficulty determining whether students fail to perform as expected because they have not mastered the concepts or because they simply lack the linguistic resources to demonstrate what they have learned. (Met, 1994:13)

... o aspecto mais negligenciado é o da avaliação em sala de aula das habilidades lingüísticas dos alunos. Enquanto muitos professores conscientemente avaliam o quanto do conteúdo os alunos aprenderam, a avaliação da língua é freqüentemente realizada apenas por meio de testes padronizados de inglês... (MET, 1994:14)²⁸

Retomando a motivação inicial para esta pesquisa, a problemática em relação à concepção do processo de avaliação, percebemos que nossos questionamentos acerca de tal metodologia coincidem com a autora, o que, de certa forma, confirma o fato de que a aplicação da CBI e, principalmente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ainda carecem de estudos mais aprofundados para se buscar um melhor entendimento de qual seriam os procedimentos para se avaliar os alunos.

Swain (1988 *apud* Morgan e Huan, 2003) sugere que o ensino de conteúdo não é necessariamente um bom veículo para o ensino da língua-alvo devido à falta de atenção nas relações entre forma e significado:

... a linguagem que o professor usa pode ser funcionalmente restrita de algumas maneiras, a correção do conteúdo precede a correção da forma para se manter o fluxo comunicativo, a correção da forma que ocorre é inconsistente na sua mensagem, e as oportunidades para os alunos se engajarem em uma discussão prolongada são limitadas. (SWAIN, 1998 *apud* MORGAN e HUAN, 2003)²⁹

Morgan e Huan (2003) ao comentarem essa afirmação de Swain concluem que as relações funcionalmente apropriadas entre forma e significado apresentam um desafio para unir conteúdo e língua no momento da avaliação. Em estudo de Low (1995), citado pelos autores, foi constatado que embora os professores ensinassem língua e conteúdo de forma integrada, as avaliações não eram integradas, sendo 50% dos pontos oriundos do desempenho lingüístico e 50% da assimilação de conteúdo.

²⁸ ... the most neglected aspect of assessment is classroom-based assessment of students' language skills. While many teachers conscientiously assess how much content students have learned, assessment of language frequently is done only through standardized tests of English language proficiency... (Met, 1994:14)

²⁹ ... the language the teacher uses may be functionally restricted in certain ways, correction of content takes precedence over correction of form in order to preserve the communicative flow, the correction of form that does occur is inconsistent in its message, and students' opportunities to engage in extended discourse are limited. (SWAIN, 1998 *apud* MORGAN e HUAN, 2003)

Low mostra que a crença dos professores sobre a relação funcional entre língua e conteúdo se choca com suas práticas avaliativas cotidianas, indicando que mesmo os professores que apóiam e praticam a integração no processo de ensino-aprendizagem precisam desenvolver práticas avaliativas que correspondam à instrução em sala de aula.

Ao tentar encontrar algumas respostas aos questionamentos que esse problema levanta, encontramos vários autores (HUTCHINSON e WATERS, 1987; BRINDLEY e ROSS, 2001; WESTAWAY, ALDERSON e CLAPHAM,1990; entre outros) que citam instituições internacionais que realizam exames externos, com caráter de especificidades, a candidatos interessados em ingressar tanto na vida acadêmica, quanto no mercado de trabalho de países da Grã-bretanha. Porém, como neste trabalho as indagações recaem sobre a avaliação formativa dos alunos, direcionaremos a atenção ao que for relacionado à avaliação interna do processo de ensino-aprendizagem.

Recorremos a Hutchinson e Waters (1987:146) que, ao discutirem o processo de avaliação em cursos de ESP, trazem três tipos básicos: *Placement tests*, *Achievement tests* e *Proficiency tests*, indicando que esses testes não, necessariamente, diferem em termos de conteúdo e sim de sua função inicial. O primeiro tipo serve de diagnóstico do nível em que o aluno se encontra e das possibilidades existentes para seu desenvolvimento, trazendo também um caráter formativo. O segundo tipo deve refletir a natureza e o conteúdo do curso, testando o que o professor acredita que os alunos tenham aprendido, evitando que a especificidade do conteúdo seja determinante para a realização das tarefas estipuladas, mas que o aluno seja capaz de integrar habilidades e sub-habilidades para promover a comunicação. Com isso percebemos a preocupação da busca pela validade do construto e pela autenticidade das situações testadas. O terceiro tipo de teste serve para avaliar a competência do candidato em realizar tarefas previamente estabelecidas em contextos definidos, claramente referenciados em critério, uma vez que não há comparação entre candidatos. Para Hutchinson e Waters,

testes de proficiência têm alta validade de face, trazendo também certa confiabilidade. Entretanto, alguns problemas são trazidos à tona, como por exemplo, o fato de ser muito difícil determinar o que é fundamental para a performance de tarefas reais e o quão específico podemos e devemos ser em termos de conteúdo.

Podemos perceber que há, por parte dos autores citados, a ciência da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, deixando clara a predileção por uma avaliação formativa e contínua, com conscientização constante de alunos e professores e participação mútua durante o processo, trazendo assim um efeito retroativo positivo (ALDERSON e WALL, 1993).

Apesar de concluir as discussões sobre avaliação de ESP, enaltecendo a avaliação formativa e contínua, Hutchinson e Waters (op. cit.) não vão além da sugestão da idéia da avaliação formativa, deixando uma grande lacuna em relação aos procedimentos e instrumentos para estabelecer tal avaliação.

Diferentemente de Hutchinson e Waters (op. cit.), Douglas (2000) aprofunda a discussão sobre os desafios em se avaliar o desempenho dos alunos. Um dos maiores desafios estaria em torno da validade do conteúdo avaliado. O que avaliar e quais tarefas seriam mais representativas e relevantes? Qual o grau de especificidade dos textos e tarefas a serem utilizados?

Clapham (1996) aponta que é muito difícil conciliar os textos com áreas específicas e que o melhor seria trazer textos de propósito geral e não específico, uma vez que a especificidade de termos e o uso de jargões limita o uso da língua e pode comprometer o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa dos alunos.

Percebemos que há certa mistura entre avaliação tradicional e modos de avaliação processual e formativa. Mesmo autores recentes continuam concebendo a avaliação de forma tradicional. Embora, Brown e Hudson (1998) esclareçam muito sobre

procedimentos avaliativos que focalizam o processo, percebemos que o termo “avaliação alternativa” trata a avaliação formativa como algo marginal à avaliação tradicional. Porém, não tomamos esse fato como um enaltecimento do modo tradicional em detrimento do tipo de avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, mas como algo recente que necessita de mais estudos.

Voltando à questão sobre definir o que e como avaliar na CBI, encontramos o trabalho de Short (1993). A autora traz contribuição importante sobre a avaliação da integração de ensino de línguas e ensino de conteúdos específicos. Entretanto, vale destacar que a autora propõe seu modelo de avaliação em um contexto de ensino de inglês como segunda língua nos Estados Unidos (com imersão total) para alunos que vêm de outros países e freqüentam aulas especiais com acompanhamento direcionado, de acordo com seus problemas em relação à língua, para poderem, o quanto antes, integrar-se às aulas regulares.

Apesar do contexto ser diferente daquele analisado neste trabalho, percebemos os mesmos questionamentos acerca da maneira como conceber o processo de avaliação dos alunos:

... Complicações surgem primeiramente porque os professores devem determinar se é a língua ou o conteúdo que está sendo avaliado [...] Então os professores devem distinguir se um está interferindo na demonstração do outro... (SHORT, 1993)³⁰

Para esse problema, a autora recomenda que se definam muito bem quais serão os objetivos antes de escolher qualquer procedimento instrucional e que o foco esteja sempre em um único objetivo de cada vez, seja ele relativo ao conteúdo ou à língua.

Em seu trabalho, Short propõe um modelo de adequação de avaliação alternativa que deve ser incorporado ao plano de ensino de forma contínua e informal, em que:

³⁰ ...Complications arise first because teachers must determine whether the language or the content is being assessed [...] Then teachers must distinguish between the language and content knowledge of the students and decide if one is interfering with the demonstration of the other... (SHORT, 1993)

...(a) os alunos tenham oportunidades freqüentes de mostrar seu crescimento; (b) os instrumentos para a avaliação sejam variados de modo a atender os estilos individuais de aprendizagem, suas necessidades e o atual nível de suas habilidades; e (c) os alunos estejam previamente atentos aos objetivos da avaliação... (SHORT, 1993)³¹

A autora indica que os objetivos educacionais devem ser divididos nas seguintes categorias: a) resolução de problemas, b) habilidades específicas do conteúdo, c) compreensão de conceitos, d) uso da língua, e) habilidades comunicativas, f) comportamento individual e em grupos e g) atitude.

Para verificar se os objetivos foram alcançados, a autora propõe a utilização de alguns procedimentos para uma avaliação alternativa como:

a) listas de habilidades e inventários de leitura e escrita feitos durante as aulas e usados para reflexão posterior. Esse procedimento tem a vantagem de ser feito enquanto os alunos trabalham individualmente ou em grupos e ajuda a atingir alguns objetivos curriculares. Por outro lado, é muito limitado no sentido de avaliar apenas se uma ou outra habilidade é percebida ou não nos alunos;

b) registros de relatos informais e observações do professor, em que há a reflexão do professor sobre uma aula ou um período um pouco maior, permitindo um registro que pode ser utilizado para descrever o progresso dos alunos. Tal procedimento consegue capturar o processo de aprendizagem e as percepções do professor, mas costumam tomar bastante tempo na sua realização e nem sempre são considerados uma evidência válida do progresso dos alunos;

c) *portfolios* que constituem a seleção de uma variedade de trabalhos realizados pelos alunos e servem de amostra do progresso dos mesmos.³²

³¹ ... (a) students should be given frequent opportunities to demonstrate the growth of their knowledge base; (b) assessment tools be varied to meet individual learning styles, needs, and current skill levels; and (c) students be made aware of the assessment objectives in advance... (Short, 1993)

³² Devido a esse procedimento avaliativo ser muito recorrente na literatura específica, maior atenção será dada a esse instrumento no decorrer deste trabalho.

d) auto-avaliação dos alunos, em que os alunos usam listas com escalas e critérios para avaliar o próprio trabalho e desempenho, trazendo bastante reflexão e atribuindo responsabilidades aos alunos. Porém, assim como os relatos informais, a auto-avaliação nem sempre é considerada válida e os alunos devem estar muito bem instruídos e conscientes;

e) tarefas baseadas em performance em que os alunos devem realizar trabalhos que envolvam a aplicação do conhecimento adquirido de maneira prática, geralmente trazendo movimentos físicos e manipulação de objetos. A realização de tarefas baseadas em performance permite ao aluno com pouca habilidade lingüística demonstrar o que aprendeu e atende as necessidades dos alunos com estilos de aprendizagem tácteis e sinestésicos, e a avaliação é orientada pelo processo. Assim como outras medidas trazidas pela autora, essas tarefas consomem bastante tempo;

f) composições escritas, relatórios e projetos dão tempo aos alunos para se prepararem e permitem que eles busquem adequar diferentes modos de apresentação. Porém, desfavorece aqueles alunos com baixa competência lingüístico-comunicativa;

g) relatórios orais e apresentações, em que os alunos demonstram o conhecimento adquirido. Há a oportunidade do aluno expor seu progresso, mas pode prejudicar aqueles alunos que não se sentem confortáveis ao falar em público;

h) entrevistas individuais ou em grupos feitas pelo professor dão a oportunidade para os alunos com menos competência lingüístico-comunicativa parafrasear as perguntas ditas pelo professor, mas também consomem bastante tempo.

Dentre esses procedimentos utilizados para a realização de uma avaliação alternativa que leve em consideração aspectos individuais e que considere o desempenho dos alunos e sua formação, destacamos o *portfolio*, haja vista sua recorrente menção em vários trabalhos (DOUGLAS, 2000; BROWN e HUDSON, 1998; ARTER, SPANDEL e CULHAN, 1995; ALVES, 2004; CENTRA, 1994; entre outros)

Como destaca Alves (2004), esse conceito surgiu com as artes e denomina um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo etc.) ou de fotos de ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes. Nesse caso, é um instrumento útil pela possibilidade de poder comprovar os trabalhos individuais.

Embora esse conceito tenha sido emprestado de outras áreas do conhecimento, Centra (1994) afirma que o *portfolio* vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino como poderemos constatar a seguir.

Historicamente, encontramos uma grande variedade de nomes de acordo com suas finalidades e contextos. De acordo com Alves (2004) dentre os mais correntes estão: *porta-fólios, processo-fólios, diários e dossiê*:

... Por porta-fólios (como é chamado no Canadá) se entende ser uma amostra do dossiê. O *dossier* (do francês) é o recipiente ou pasta onde se guardam *todos* os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio é uma *seleção* representativa do dossiê, é aquilo que formalmente se pode apresentar para avaliação. Como na prática se torna impossível avaliar objetivamente todos os dossiês, a síntese proposta no porta-fólio, com alguns elementos de investigação pedagógica, é mais exequível e permite que o trabalho diário, seja conhecido na sua globalidade por todos os intervenientes no processo de formação. O *portfolio* não deve, também, confundir-se com o caderno diário, pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante (ARTER *et al.*, 1995). O *portfolio* é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda *relevantes* após um processo de *análise crítica e devida fundamentação*. O que é importante não é o *portfolio* em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. Constata-se, conforme SÁ-CHAVES (2000), que o *portfolio* é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.

Brown e Hudson (1998) trazem algumas vantagens para o uso de *portfolios*: 1) fortalecem o aprendizado dos alunos; 2) aprimoram o papel do professor, e 3) melhoram os processos de avaliação:

As avaliações por *portfolio* podem fortalecer o aprendizado dos alunos para que:

- (a) contabilizem trabalhos que seriam feitos normalmente em sala de aula;
- (b) focalizem a atenção dada pelo aluno durante o processo de aprendizagem;
- (c) facilitem os processos práticos e de revisão;
- (d) ajudem a motivar os alunos, se bem planejado, porque eles apresentam uma série de atividades relevantes e interessantes;
- (e) aumentem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem;

- (f) favoreçam a colaboração entre professor-alunos e aluno-aluno;
- (g) propiciem meios para o estabelecimento de padrões mínimos para o trabalho e o progresso em sala de aula;
- (h) motivem os alunos a aprender a metalinguagem necessária para que professor e alunos conversem sobre o desenvolvimento lingüístico.

A avaliação por *portfolio* pode favorecer o papel do professor na medida em que ela:

- (a) proporcione ao professor um quadro claro sobre o desenvolvimento dos alunos;
- (b) mude o papel do professor (aos olhos dos alunos) de adversário para instrutor e;
- (c) proporcione momentos de reflexão no progresso de cada aluno.

A avaliação por *portfolio* pode melhorar a avaliação na medida em que:

- (a) aumente o envolvimento dos alunos e professor na avaliação;
- (b) proporcione oportunidades para os professores observarem o uso relevante da língua na realização de várias tarefas autênticas em uma variedade de contextos e situações;
- (c) permite a avaliação das múltiplas dimensões do aprendizado de línguas (incluindo processos, respostas e atividades);
- (d) propicie oportunidades para ambos alunos e professores trabalharem juntos e refletirem sobre o que significa avaliar o desenvolvimento lingüístico dos alunos;
- (e) aumente a variedade de informações coletadas sobre os alunos, e;
- (f) faça com que o modo de avaliar o trabalho dos alunos se torne mais sistemático...³³ (Brown e Hudson, 1998:664)

Há também, de acordo com Brown e Hudson algumas desvantagens na adoção do *portfolio* em termos de projeto, logística, interpretação, confiabilidade e validade:

.. Problemas relacionados ao projeto incluem decidir:

- (a) quem irá determinar os critérios;
- (b) como os critérios serão estabelecidos;
- (c) quem irá determinar o que os *portfolios* irão conter, e;
- (d) quanto das atividades diárias e autênticas de sala de aula serão incluídas nos *portfolios*.

Problemas logísticos envolvem encontrar:

³³ ...*Portfolio* assessments may strengthen students learning in that they (a) capitalize on work that would normally be done in the classroom anyway; (b) focus learners' attention on learning processes; (c) facilitate practice and revision processes; (d) help motivate students, if well-planned, because they present a series of meaningful and interesting activities; (e) increase students' involvement in the learning processes; (f) foster student teacher and student-student collaboration; (g) provide means for establishing minimum standards for classroom work and progress; and (h) encourage students to learn the metalanguage necessary for student and teachers to talk about language growth. *Portfolio* assessments may enhance the teacher's role to the degree that they(a) provide teachers with a clearer picture of students' language growth, (b) change the role of the teacher (in the eyes of students) from that of an adversary to that of a coach, and (c) provide insights into the progress of each individual student. *Portfolio* assessments may improve testing processes to the extent that they (a) enhance student and teacher involvement in assessment; (b) provide opportunities for teachers to observe students using meaningful language to accomplish various authentic tasks in a variety of contexts and situations; (c) permit the assessment of the multiple dimensions of language learning (including processes, responses, and activities); (d) provide opportunities for both students and teachers to work together and reflect on what it means to assess students' language growth; (e) increase the variety of information collected on students; and (f) make teachers' ways of assessing student work more systematic... (Brown e Hudson,1998:664)

- (a) o aumento no tempo e os recursos necessários para a sustentação da avaliação por *portfolio*;
- (b) modos de contar com o treinamento dos professores para implementar a avaliação por *portfolio*, e;
- (c) o tempo para os professores lerem e avaliarem os *portfolios* de maneira regular durante o ano escolar ao mesmo tempo em que ajudam os alunos a desenvolver os *portfolios*.

Problemas de interpretação incluem:

- (a) dar nota à realização dos alunos representada pelo *portfolio*;
- (b) definir padrões e interpretar os *portfolios* de modo que essa interpretação seja igualmente justa para todos os alunos;
- (c) treinar os professores a serem justos em suas interpretações; e;
- (d) relatar os resultados da avaliação por *portfolio* para que todos os interessados [...] possam entender.

Problemas relacionados à confiabilidade envolvem:

- (a) assegurar confiabilidade suficiente por meio de todos os responsáveis em avaliar e em todas as avaliações;
- (b) encorajar a objetividade;
- (c) prevenir erros mecânicos, especialmente aqueles que poderiam afetar as decisões; (d) padronizar a avaliação e o processo de dar nota,e;
- (e) assegurar o mesmo acesso aos recursos a todos os alunos.

Problemas relacionados à validade incluem:

- (a) demonstrar a validade dos *portfolios* com o propósito de tomar decisões sobre os alunos;
- (b) determinar o quão adequadamente a identificação e o controle de quaisquer variáveis de intervenção potenciais que possam afetar a aquisição dos alunos, e;
- (c) separar quais habilidades dos alunos levam a quais características de desempenho e em que quantidade...³⁴ (BROWN e HUDSON, 1998:665)

Aprofundando um pouco essa questão, o cerne da dificuldade está em manter e encontrar um bom nível de validade e confiabilidade na utilização de *portfolio*.

Acreditamos que qualquer avaliação é válida quando possibilite aos alunos mostrar que atingiram os objetivos do curso e permita que os avaliadores façam seus

³⁴ ...Design decisions issues include deciding (a) who will determine grading criteria, (b) how grading criteria will be established, (c) who will determine what the *portfolios* will contain, and (d) how much of daily authentic classroom activities will be included in the *portfolios*. Logistical issues involve finding (a) the increased time and resources needed to support *portfolio* assessments, (b) ways to rely on the training and abilities of teachers to implement *portfolio* assessments, and (c) the time for teachers to read and rate *portfolios* on a regular basis throughout the school year while simultaneously helping students develop those *portfolios*. Interpretations issues include (a) grading students' achievements as represented in their *portfolios*; (b) setting standards and interpreting the *portfolios* in a way that is equally fair to all students; (c) training teachers to make fair interpretations; and (d) reporting *portfolio* assessment results so that all the interested audiences [...] can understand them. Reliability issues involve (a) ensuring sufficient reliability across raters and occasions when ratings occur; (b) encouraging objectivity; (c) preventing mechanical errors, especially those that could affect the decisions; (d) standardizing the rating and grading processes; and (e) ensuring equal access to resources for all students. Validity issues include (a) demonstrating the validity of the *portfolios* for the purposes of making decisions about students; (b) determining how adequately the identifying and controlling any potential intervening variables that might affect students' achievement; and (c) separating out which students abilities lead to which performance characteristics in what amounts... (Brown e Hudson, 1998:665)

juízos. É confiável quando transparece a concordância entre juízos de mais de um avaliador, que no caso do *portfolio* podem ser o aluno e seus colegas juntamente com o professor na busca dos objetivos propostos, tendo como filtro os critérios previamente estabelecidos.

Portfolios são extremamente válidos porque requerem que os próprios alunos encontrem seus melhores resultados, envolvendo-se no processo de reflexão responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento e também não permitem que quesitos como, por exemplo, sorte, façam parte de sua constituição, assim tornando a avaliação muito mais válida..

Porém, como sempre existe certa tensão envolvida entre validade e confiabilidade, fazendo com que seja muito difícil manter as duas características em alto nível, a capacidade dos *portfolios* de incluir grandes quantidades de conhecimento pode criar problemas em termos de confiabilidade. Fica mais difícil comparar, objetivamente, o valor do conhecimento, mesmo seguindo de perto os critérios estabelecidos.

Algumas formas de minimizar esse problema seriam: 1) certificar-se de que os alunos compreendam as tarefas propostas e os critérios para a produção e avaliação; 2) estabelecer critérios claros, objetivos que estejam sob comum acordo entre todos os envolvidos no processo; 3) adotar a utilização de modelos e/ou padrões para basear os juízos e; 4) limitar o número de resultados pretendidos a um mínimo necessário a ser atingido, como afirma Silva (2003:72) ao citar Perrenoud:

Um programa extenso não consegue atingir todos os alunos, uma vez que cada um tem um ritmo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação formativa ajuda a diminuir as desigualdades, já que cria meios para auxiliar os alunos mais lentos [...] “deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis ao menos não para todos os alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 153-154)

Procuramos encontrar dentre os estudos sobre avaliação, direcionamentos que esclarecessem quais seriam os procedimentos e tipos de avaliação que permitissem a observação dos objetivos propostos nos processos de avaliação seguindo a metodologia do curso de Letras em questão. De acordo com os estudos consultados, percebemos que provavelmente a melhor maneira de avaliar o processo de ensino-aprendizagem seja por meio de uma avaliação alternativa e formativa que traga critérios muito bem definidos e claros a todos os participantes. Dentre as muitas possibilidades de processar a avaliação em um modelo alternativo, constatamos que o *portfolio* constitui um instrumento bastante válido no contexto deste trabalho, aliado a momentos em que o aluno-futuro-professor possa mostrar seu desenvolvimento lingüístico-comunicativo aliado à aplicação do conteúdo teórico relacionado à sua formação profissional.

CAPÍTULO IV

IV.1. Análise dos Dados

Os dados coletados para análise foram obtidos por meio de questionários enviados por e-mail para as professoras participantes desta pesquisa. Os questionários respondidos pelas participantes foram analisados em contraste com o levantamento bibliográfico realizado a fim de encontrar respostas para as questões de pesquisa que serão retomadas logo em seguida.

Na análise buscamos agrupar as perguntas do questionário de acordo com seus objetivos de retomar as questões desta pesquisa. O agrupamento das perguntas não está em ordem numérica, mas relacionado tematicamente. Após apresentar o objetivo de cada agrupamento de questões, traremos as respostas (ou trechos das respostas) das participantes, analisando-as em contraste com a fundamentação teórica deste trabalho.

Com as perguntas 1 e 2 do questionário procuramos verificar se as participantes conheciam a metodologia de ensino adotada no curso em questão, se sabiam estar lidando com a CBI, ou se (ao menos) entendiam os propósitos do curso em integrar o ensino de língua com a apresentação de conteúdo teórico para a formação profissional dos futuros-professores.

Nas respostas das participantes não há menção à metodologia do curso analisado (CBI), reforçando o fato de que a metodologia adotada ainda é desconhecida até pelos professores que trabalham ou trabalharam sob essa teoria, o que pode contribuir para que o processo de avaliação seja comprometido. Percebemos na resposta de P1 que, embora a

definição da metodologia de ensino não apareça explicitamente, alguns pressupostos da teoria aplicada ao contexto da pesquisa ficam claros:

...A última disciplina citada [Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1] tem a finalidade de levar os alunos a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; desenvolver noções básicas de fonética e fonologia da língua inglesa e promover oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (*reading, listening*) e produção (*speaking e writing*). (P1)

É possível perceber que a professora sabe que o aluno deve desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa por meio do desenvolvimento das quatro habilidades e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, o que acontece por meio da utilização do conteúdo concomitantemente ao ensino da língua. Porém, sua resposta não traz evidências se ela está ciente de que o conteúdo teórico e o ensino da língua deveriam ser integrados ou de como essa integração deveria ser feita.

A resposta da participante P2 para a pergunta 1 repete os dados encontrados nos planos de ensino das disciplinas por ela ministradas em que encontramos os objetivos propostos de fazer com que o aluno desenvolva a *competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional*. A resposta não demonstra se há, por parte dela, conhecimento da teoria que embasa a metodologia de ensino do curso em questão.

P3 comenta, ao responder sobre as disciplinas por ela ministradas, a mudança relacionada à grade curricular do curso e, conseqüentemente, a mudança de metodologia de ensino. Há por parte da professora a noção do funcionamento da metodologia de ensino do curso, igualmente à professora P1. Porém, não há definição por parte da professora em relação ao fato de que tal metodologia traz pressupostos da CBI:

Pouco tempo depois, após um ano de trabalho, a área mudou, incluindo questões voltadas ao ensino. De certa forma eu ajudei a construir essa ementa. Começamos, então, a tratar a questão do ensino e ao mesmo tempo tratando da língua per se. (P3)

Por meio das respostas das professoras constatamos que embora tenham bastante experiência no ensino de idiomas, bem como conhecimento das abordagens e metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem há, causado pela escassez de estudos que focalizem a CBI (sobretudo nacionalmente), desconhecimento de teorias que tratam do ensino de idiomas por meio de conteúdo.

Uma vez que utilizar conteúdo relevante aos alunos para se estudar um idioma está diretamente ligado à abordagem comunicativa, como constatamos em Widdowson (1991), as professoras julgam trabalhar sob essa abordagem, como podemos perceber na resposta de P2 para a pergunta 2 do questionário:

Minhas aulas estão pautadas na abordagem comunicativa. No entanto, em alguns momentos, utilizo técnicas da abordagem estrutural, como algum exercício para praticar uma determinada estrutura por meio de repetição. (P2)

Percebemos que essa inserção da CBI na abordagem comunicativa causa, inicialmente, algum obscurecimento em relação às características específicas do curso que fazem com que definamos a metodologia de ensino empregada como um tipo de CBI.

As perguntas 3 e 4 procuraram verificar se as professoras seguiram determinações e orientações específicas para a Área de Língua Inglesa na elaboração do processo de avaliação nas disciplinas que ministraram e se buscaram orientação com outros professores ou com os responsáveis. Procuraram observar também se as professoras sentiram alguma dificuldade para conceber o processo de avaliação na metodologia de ensino do curso analisado.

P1 relata que não obteve orientação para a realização do processo de avaliação e que soube por meio de outros meios o que a instituição determina:

... Há uma determinação da instituição, que os alunos devem ser avaliados por meio de três instrumentos diferentes. Essa “regra”, porém, não chegou até mim através dos coordenadores. (P1)

P2 e P3 indicam que houve determinação de seguir o proposto pela instituição em relação ao número de instrumentos de avaliação necessários. E P2 mostra que houve algum direcionamento recebido por meio de conversas com os professores idealizadores do currículo para que a avaliação procurasse:

... cumprir algumas determinações da própria universidade. (Deve haver pelo menos 3 instrumentos de avaliação) e a exigência era a apresentação oral final e a auto-avaliação, além da avaliação do professor, para que a avaliação pudesse ser justa, global e para dar continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado. (P2)

No relato de P2, percebemos a utilização de alguns termos (justa, global...) na tentativa de caracterizar o processo de avaliação. A não utilização de termos como *validade* e *confiabilidade*, bastante difundidos nos estudos de avaliação da aprendizagem mostra que a professora tem consciência de que a avaliação dos alunos merece atenção. Porém, com a utilização de termos não relacionados aos estudos de avaliação ela mostra seguir teorias implícitas na concepção do processo de avaliação.

A questão da avaliação também gerou dúvidas para as professoras entrevistadas, pois tanto P1 quanto P2 buscaram orientação com outros professores que já haviam trabalhado no mesmo contexto.

Conversei principalmente com os outros professores substitutos para que estes me orientassem sobre os critérios de avaliação. Foi muito importante esse contato, pois no primeiro semestre, só fui me preocupar com isso no momento em que estava avaliando os alunos. Depois de algumas conversas e maior reflexão por minha parte, pude elaborar melhor esses critérios, pensando nos mesmos ao elaborar o plano de ensino da disciplina, buscando coerência entre os objetivos e a avaliação. (P1)

P3 afirma ter apenas conversado informalmente sobre o assunto com outros professores

Nenhuma das respostas das professoras trouxe indícios de alguma determinação que contribuísse para caminhar em direção ao que tem sido proposto pela literatura específica em CBI no que diz respeito aos procedimentos para se realizar a avaliação nessa metodologia.

A pergunta 5 visava fazer com que os professores expusessem algum direcionamento teórico sobre o processo de avaliação, tanto de maneira geral como de maneira mais específica em relação à CBI. Ela relata que seguiu orientações teóricas para a utilização de um determinado instrumento de avaliação (diários de aprendizagem). Porém, não citou exemplos que servissem para a constatação de que tais teorias, seguidas por ela, estão relacionadas à CBI.

P3 relata que não seguiu teorias para elaborar o processo de avaliação, utilizando seu conhecimento implícito sem muita reflexão. Fato que confirma Scaramucci (2000/2001) quando afirma que os professores concebem o processo de avaliação de maneira intuitiva. Embora o trecho abaixo esteja na resposta 3 do questionário, cremos que o que foi relatado por P3 serve também para responder a pergunta 5:

Minha prática avaliativa foi influenciada pelos próprios modelos que eu fui vivenciando ao longo da minha vida escolar, como aluna. Então, quando você vê que um professor seu te avalia de uma certa forma, você passa a ver que aquela é uma forma possível de avaliar e se você não tem leitura sobre o assunto você acaba usando aqueles instrumentos que foram usados com você. Então, no início, eu acabei praticando uma avaliação muito pautada na minha vivência, como aluna... (P3)

Em relação a saber se os objetivos propostos no plano de ensino foram atingidos ou não, com a pergunta seguinte (pergunta 6) tentamos investigar se as professoras, ao elaborar os planos de ensino, direcionavam seus objetivos para o processo de avaliação.

As respostas das professoras P1 e P2 não indicam que os objetivos descritos no plano de ensino direcionavam o processo de avaliação:

... no meu primeiro semestre fui me atentar para isso no final do curso, quando eu deveria avaliar os alunos. Foi nesse momento que procurei ajuda dos colegas e percebi a importância de se pensar na avaliação em conjunto com os objetivos. (P1)

P3 relata que teve muitas dúvidas em relação ao processo de avaliação na nova metodologia adotada no curso, citando a integração de ensino de língua com conteúdo de

formação profissional. Constatamos que a professora compreendeu a proposta da metodologia do curso mesmo sem relacionar essa metodologia à teoria na CBI:

...isso começou a ficar muito confuso para mim, a partir do momento em que a ementa incluiu questões voltadas à educação, ao processo de ensino/aprendizagem, este tipo de discussão: como é que eu iria avaliar o aluno nessa habilidade? Foi algo um pouco difícil e desarticulado... (P3)

O mesmo tipo de questionamento é focalizado em Short (1993) quando afirma que a determinação do que e como os alunos devem ser avaliados gera dúvidas e pode trazer maiores complicações uma vez que há, de acordo com a autora, interferência entre as competências a serem avaliadas, como por exemplo, a competência lingüístico-comunicativa e a competência em aplicar o conteúdo teórico estudado. Até que ponto uma competência interfere na outra e como isso pode ser observado e considerado no processo de avaliação são alguns dos questionamentos apontados pela autora.

Quanto aos instrumentos utilizados no processo de avaliação (verificados na questão 7 do questionário), percebemos que todas as professoras se utilizaram de uma avaliação escrita e avaliação oral com apresentação de algum tipo de seminário. P1 e P2, relatam que houve a preocupação de desenvolver a reflexão dos alunos por meio da realização de auto-avaliação e *peer evaluation* (avaliação pelos colegas). Percebemos a tentativa das professoras em fazer com que os alunos participassem do processo de avaliação, caracterizando seu aspecto mais alternativo de acordo com Brown e Hudson (1998).

P3 cita a tentativa de trabalhar com o *portfolio*, mas, de acordo com a própria professora, depois de pesquisar mais sobre o assunto após a tentativa de utilização do *portfolio*, houve a percepção de que o que foi realizado com os alunos não foi um *portfolio* de acordo com o que explica a teoria.

A professora, que atualmente também pesquisa sobre avaliação, comenta que o que fez foi uma coleção de todos os trabalhos realizados pelos alunos e captados por ela e não

um *portfolio*, que tem como característica, a responsabilidade do aluno em adequar a seleção dos trabalhos de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Como destaca Alves (2004) “... *O portfolio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes após um processo de análise crítica e devida fundamentação...*”. Porém, outra característica do uso do *portfolio* é encontrada na prática da professora, como os comentários dos alunos em relação ao que foi realizado, as análises críticas e, conseqüentemente, a reflexão.

Com as perguntas 8 e 9 procuramos verificar se as professoras tinham conhecimento sobre processos de avaliação formativa e alternativa de maneira explícita, o que não foi percebido nas respostas, pois não há menções sobre um ou outro aspecto teórico sobre avaliação.

Entretanto, ao descrever os procedimentos de avaliação, notamos a preocupação de buscar instrumentos que contemplem diversas competências em momentos também diversificados, além do envolvimento do aluno no processo de avaliação. Isso mostra que, mesmo não explicitando conhecimento teórico específico sobre os processos de avaliação da aprendizagem, as professoras buscam instrumentos e procedimentos diferentes das provas tradicionais, evidenciando que mesmo sem demonstrar conhecimento teórico específico sobre o assunto, elas percebem que o contexto e a metodologia de ensino utilizada no curso demandam uma diferenciação e particularização do processo de avaliação.

Constatamos nas respostas das professoras P1 e P3 uma reflexão, talvez motivada pelas perguntas do questionário, quanto ao processo de avaliação:

Procurei sempre avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, mas acredito que isso ainda precisa ser melhorado em meus instrumentos de avaliação... (P1)

No início da minha experiência com certeza o enfoque era no produto e depois eu tentei enfatizar a questão processual, mesmo que eu tenha fracassado. Por exemplo, em Língua Inglesa 3 a *Micro Teaching Session* foi uma apresentação de um dia, cada aluno apresentou sua mini-aula e eu avaliei. Hoje, analisando um pouco, talvez eu tenha dado uma importância muito grande neste único dia, isso pesou muito na avaliação. (P3)

As outras quatro perguntas do questionário tinham como propósito identificar se as participantes sentiram alguma dificuldade na concepção do processo de avaliação e se essa dificuldade gerou mudanças de comportamento no que diz respeito à visão das professoras em relação à importância do processo de avaliação da aprendizagem. Como dito anteriormente, o fato de desconhecerem, do ponto de vista teórico, a metodologia de ensino adotada no curso, talvez, faça com que as dificuldades sentidas durante o processo de avaliação não sejam percebidas. Uma vez que os objetivos propostos nos planos de ensino não especificam ou direcionam a avaliação, cada professora determina a avaliação de acordo com o costumeiro, seguindo modelos a que foram submetidas ou até ao que é mais cômodo, fato encontrado em estudos de Scaramucci (2001).

Encontramos questionamentos e dúvidas semelhantes aos nossos, que serviram também de motivação para este trabalho, nas respostas das participantes P1 e P3 quando se referem à atribuição de notas para os alunos e a adequação ao que a instituição propõe:

No começo senti muita dificuldade em dar um “número” ao aluno. (P1)

...acho que deveria ter havido um momento para se discutir isso, porque, na minha opinião, a área não trata de avaliação, aliás se você for analisar uma ementa, a forma de avaliação vai sempre no final. Eu acho que isso é meio uma mensagem do lugar da avaliação nos cursos de formação de professores, porque muito se preocupa com o método, a abordagem e a técnica que se vai usar, mas a avaliação é algo meio que deixado de lado talvez... (P3)

Ressaltamos mais uma vez que a professora P3 atualmente realiza pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, o que parece ser o motivo pelo qual se apresenta tão sensível ao assunto que, como ela mesma observa, não tem recebido atenção central nos programas de curso.

IV.2. Retomada das Perguntas de Pesquisa e Discussão

Retomamos aqui as perguntas que serviram de guia para este estudo apresentadas na seção I.4 a fim de verificar em que medida ao, término desta investigação, podemos respondê-las.

A primeira questão elaborada foi:

Como os professores concebem o processo de avaliação nas disciplinas analisadas nesta pesquisa? Quais instrumentos e procedimentos utilizam? A avaliação traz reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem aos professores?

Por meio dos dados obtidos com o questionário aplicado às professoras participantes, podemos responder essa questão, visto que elas utilizam instrumentos e procedimentos variados para o processo de avaliação, mas que tais instrumentos e procedimentos são utilizados sem direcionamento explícito para avaliar os alunos na integração de competências proposta pela metodologia de ensino do curso. Esse fato talvez seja motivado pelo desconhecimento tanto dessa metodologia em sua fundamentação teórica, que assumimos neste trabalho ser um tipo de CBI, como pela falta de clareza ao estabelecer os procedimentos e instrumentos utilizados para o processo de avaliação na elaboração do plano de ensino.

Constatamos que há a utilização de instrumentos tradicionais de avaliação, como provas, instrumentos que caracterizam uma avaliação mais alternativa como as auto-avaliações e avaliações pelos colegas, e instrumentos de avaliação formativa, como os diários de aprendizagem. Porém, não constatamos que as participantes possuíssem conhecimento específico em relação a teorias desenvolvidas em avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A questão seguinte foi:

Há compatibilidade entre o processo de avaliação e os objetivos estabelecidos nos planos de ensino? Os objetivos propostos são alcançados e observados na avaliação?

As três professoras participantes desta pesquisa afirmaram em suas respostas ao questionário que todos os objetivos estabelecidos no plano de ensino foram alcançados. Percebemos, por meio dos instrumentos e procedimentos empregados pelas professoras a busca por atingir os objetivos propostos. Contudo, observamos nos próprios planos de ensino uma descrição superficial dos procedimentos avaliativos. Parece-nos, assim, que, em certa medida, existe um desencontro entre uma proposta metodológica bastante nova (e talvez até inovadora na formação de professores de LE) e um processo avaliativo ainda tradicional e não devidamente planejado mesmo que os objetivos sejam alcançados. Isso não aparenta ser verificado processualmente e construído como diagnóstico em conjunto com os alunos nos momentos de avaliação. Tampouco se observa uma preocupação de se pontuar as especificidades de se avaliar ao se adotar o CBI em um contexto em que o conteúdo é tão relevante quanto a competência lingüístico-comunicativa.

Essa aparente incoerência está possivelmente ligada ao fato de que a proposta metodológica é recente e o contexto de formação de professores de LE utilizando o CBI é muito específico, havendo a necessidade de estudos, como este que desenvolvemos, para contribuir na construção de propostas de avaliação.

A última questão era:

A avaliação proposta pelos professores reflete teorias relacionadas à metodologia de ensino utilizada no curso? Os professores conhecem tal metodologia?

Gostaríamos de responder essa questão do fim para o começo. O fato de as professoras parecerem desconhecer as teorias que embasam a metodologia de ensino adotada no curso de Letras desta pesquisa faz com que a avaliação proposta pelos professores não seja

direcionada pelos pressupostos teóricos desenvolvidos em CBI e nem concebida de acordo com as poucas orientações existentes na teoria para nortear o processo de avaliação.

Entretanto, constatamos que, embora as participantes desconheçam os fundamentos teóricos que embasam a metodologia de ensino do curso em estudo, há por parte delas preocupação em relação à formação profissional do aluno-futuro-professor bem como o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

Percebemos também a tentativa de incluir essas características no processo de avaliação dos alunos, mas tal processo se mostra obscuro para as participantes, talvez devido a formação teórica em avaliação da aprendizagem, à falta de critérios em comum entre as professoras e determinações explícitas da área de LI do curso de Letras deste estudo para a concepção do processo de avaliação dos alunos.

Considerações Finais:

Procuramos analisar como professoras, no Curso de Letras que serve de contexto para este trabalho, conceberam o processo de avaliação dos alunos levando em consideração a adoção, pela área de língua inglesa do referido curso, de uma metodologia de ensino que busca integrar estudos teóricos pertinentes ao futuro-professor ao desenvolvimento de competências lingüístico-comunicativas em língua inglesa, o que depois de consultar vários estudos e autores, caracterizamos como um tipo de CBI.

Mais especificamente, buscamos observar se as professoras estavam cientes e esclarecidas quanto à metodologia de ensino adotada e sua aplicação prática no que diz respeito à confecção dos processos de avaliação. Tendo constatado que, embora as professoras utilizassem instrumentos e procedimentos com características formativas e alternativas, o fato da metodologia adotada no curso ser recente e sem muitos estudos que

sirvam de esclarecimento a várias questões, o processo de avaliação empregado por elas não demonstra clareza quanto ao fato de sua utilização estar diretamente relacionada à integração de competências proposta pela metodologia de ensino do curso.

Outro ponto específico que procuramos investigar nesta pesquisa foi se as pesquisas e os estudos já realizados com relação à CBI contêm indicações teóricas que podem servir de base para o processo de avaliação da metodologia adotada no curso. O que constatamos foi que, apesar de haver alguma determinação em relação a como adequar os processos de avaliação à CBI (Met, 1994; Short, 1993) percebemos que os contextos em que tais estudos e pesquisas acontecem se diferenciam de nosso estudo em dois aspectos fundamentais: 1. a teoria produzida sobre CBI prioriza ambientes de ESL, enquanto o contexto desta pesquisa é de EFL, o que gera questionamentos específicos que dificilmente poderiam ser observados e estudados nos contextos em que se dão a maioria das pesquisas sobre o tema e; 2. O conteúdo adotado na maioria dos cursos baseados em CBI serve apenas para que o aluno desenvolva sua competência lingüístico-comunicativa, focando o processo de avaliação apenas na demonstração desse desenvolvimento sem verificar, ou deixando em segundo plano, o conteúdo.

Para nós, o conteúdo é extremamente relevante, pois por meio do contato com o conteúdo, o aluno-futuro-professor encontrará oportunidades para sua formação profissional e, uma vez que a universidade tem o compromisso de formar profissionais competentes, autônomos, reflexivos e que busquem aprimoramento contínuo em (e de) sua prática, a avaliação da aquisição e aplicação do conteúdo de formação profissional a que o aluno é exposto deve ocupar lugar fundamental na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos enfatizar o fato de que o processo de avaliação da aprendizagem, de maneira geral, é menosprezado na construção dos programas de ensino e na prática dos professores. Constatamos isso ao procurar nos planos de ensino alguma orientação que

especificasse os procedimentos avaliativos e também no depoimento das professoras que, ao se depararem com uma metodologia de ensino inovadora e diferente em relação ao habitual, procederam de maneira intuitiva, seguindo as determinações institucionais, mas sem buscar orientações específicas para o processo de avaliação na CBI.

Concluimos que este estudo serve de ponto de partida para várias pesquisas possíveis em relação à criação de pressupostos teóricos que possam trazer orientações para o processo de avaliação dos alunos no contexto desta pesquisa e em outros contextos semelhantes. Outras lacunas passíveis de serem estudadas a partir deste estudo são: a configuração de currículos que direcionem o processo de avaliação considerando a proposta de integração da metodologia de ensino adotada no curso de Letras em questão, deixando clara a importância do conteúdo e o aprofundamento nas questões referentes à utilização da CBI em ambiente de EFL.

Referências:

- ABREU-E-LIMA, D.M.; OLIVEIRA, L.C; AUGUSTO-NAVARRO, E.H. Focusing on teaching from the get-go: An experience from Brazil, no prelo.
- ALDERSON, J.C Developments in language testing and assessment, with specific reference to information technology IN: Forum for modern language studies 1998 Vol. XXXM No 2
- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge University Press, 1995
- ALDERSON, J.C. e WALL, D. Does Washback Exist? IN: Applied linguistics, Vol. 14. Oxford University Press, 1993
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes Editores, 1999
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística. *Revista Contexturas*. v.1: 77-85, 1992
- ALTAN, M.Z. Assessment for Multiple Intelligence. *Modern English Teacher*, volume 11, Number 3, 2002
- ALVARENGA, M. B. Competências de Ensinar Analisadas Durante o Período de Estágio Supervisionado: Ações Paralelas E Conjuntas Para A Formação de Professores de Inglês. In: *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências E Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004
- ALVES, L.P. *Portfolios Como Instrumentos de Avaliação dos Processos de Ensino* ANPED. 2004
- ARTER, J.A.; SPANDEL, V. and CULHAN, R. *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest. Greensboro: Eric Clearinghouse on counseling and Student Services, University of North Carolina, 1995
- BACHMAN, L.F. *Fundamental Considerations of Language Testing*. Oxford University Press, 1990
- BACHMAN, L.F. e PALMER, A.S. *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, 1996
- BAILEY, K. M. *Washback in Language Testing*. Toefl Monograph Series, 1999 Educational Testing Service. Princeton, New Jersey.
- BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S.; ANDRADE, J.C. Ser Professor de Inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos Alunos de Letras. In: *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004

BARCELOS, A.M.F. A Cultura De Aprender Língua Estrangeira (Inglês) De Alunos Formandos De Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada – 1995, Campinas, IEL/Unicamp

BEZERRA, M.A. Perfil Real, Perfil Ideal do Professor de Língua. Avaliação do Exame Nacional de Letras. Linguagem & Ensino, Vol. 6, No. 2, 2003 (81-105)

BLOOM, B. S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Benjamin Samuel Bloom (Ed.). New York: David McKay, 1971. v.1

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADDAUS, G.F. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994

BRINDLEY G. Assessment and the Language Teacher: Trends and Transitions. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Australia. Document URL:<http://www.jaltpublications.org/tlt/files/97/sep/brindley.html>
Last modified: September 15, 1997.

BRINDLEY, G. e ROSS, S. EAP Assessment: Issues, Models and Outcomes. In: J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), Research Perspectives on English for Academic Purposes (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press, 2001

BRINTON, D. M., & HOLTEN, C. A. Does the Emperor Have no Clothes? A Re-Examination of Grammar in Content-Based Instruction. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), Research Perspectives on English for Academic Purposes (p.239-251). Cambridge University Press, 2001

BRINTON, D., SNOW, M. A., & WESCHE, M. B. (1989). Content-Based Second Language Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

BROWN, J. D. e HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. IN: TESOL QUARTERLY, vol. 32, no 4, winter, 1998.

CEIA, C. Professor da Universidade Nova de Lisboa, construiu um roteiro para adoção do porta-fólio da prática pedagógica, como documento orientador do Estágio e do Seminário Pedagógico. No site <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/carlosceia.pdf> - acessado dia 04.01.2006

CENTRA, J. The use of the teaching *portfolio* and student evaluation for summative evaluation. Journal of Higher Education. 1994.

CHAPELLE C.A. Validity In Language Assessment. IN: Annual Review of Applied Linguistics, Volume 19, March 1999, pp 254-272, Published online by Cambridge University Press 08 Aug 2003

CLAPHAM, C. Assessment and Testing. IN: Annual Review of Applied Linguistics 20, 147-161. Cambridge University Press, 2000

_____. Is ESP Testing Justified? IN: A New Decade of Language Testing Research: Selected Papers from the 1990 Language Testing Research Colloquium.

CLAUS, M. M. K., A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O Que Revelam os Estágios, 2005, Dissertação de Mestrado

Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades" - Brasília, Julho de 2002 Guiomar Namó de Mello Teresa Cristina Rego - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: A BUSCA POR INOVAÇÃO E EFICIÊNCIA

CRANDALL, J. Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics (2000) 20, 34–55. Cambridge University Press

CRANDALL, J., & TUCKER, G. R. Content-based instruction in second and foreign languages. In A. Padilla, H. H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), Foreign language education: Issues and strategies. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

DELORS, J. *ET AL.*. Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez – Unesco – MEC, 1998

DIAS SOBRINHO J. Avaliação – políticas e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez; 2003.

DICKEY, R. J. Assessing the Content in Content-based Instruction IN: Philippine Journal for Language Teaching, Volume XL, May 2001, pp. 50-62.

DOUGLAS, D. Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2000

_____. Developments in Language Testing. IN: Annual Review of Applied Linguistics 15, 212-226. Cambridge University Press, 1995

DOUGLAS, D. e SELINKER, L. Performance on a General Versus a Field-specific Test of Speaking Proficiency by International Teaching Assistants. IN: A New Decade of Language Testing Research: Selected Papers from the 1990 Language Testing Research Colloquium.

DUEÑAS, M. Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction - First published in *Babylonia*, www.babylonia-ti.ch - Universidad de Murcia, Spain, 2002

ESKEY, D. E. (1997). Syllabus design in content-based instruction. In M. A. Snow & D. A. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 132-141). White Plains, NY: Longman

FLOWERDEW, J., & PEACOCK, M. The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press, 2001

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FULCHER, G. Assessment in English for Academic purposes: Putting Content Validity in ITS Place. IN: Applied Linguistics 20/2:221-236. Oxford University Press, 1999

GENESE, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. Educational Practice Report 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/epr11.htm>

_____. "Content-Based Language Instruction." In: Met (ed.) *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott-Foresman-Addison Wesley, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 2, 1999 (129-143)

_____. Tornando-se professor de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. in: *prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004

HAMAYAN, E. V. Approaches to Alternative Assessment. IN: *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 212-226. Cambridge University Press, 1995

HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1995.

HUGHES, A. Testing for Language Teachers. Cambridge University Press, 1989

HUTCHINSON, T. e WATERS, A. English for Specific Purposes – A Learning-centred Approach. Cambridge University Press, 1987

KUNNAN, Antony J. Recent Developments in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19: 235-253, 1999.

LIBERALLI, F.C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *the ESP.*, São Paulo, vol.17, no 1, 19-37

LIMA, D.C. English-as-a-foreign-language teacher-training programs: an overview *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 2, 2001 (143-153)

LUCHESE, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar – 15ª. Ed – São Paulo, Cortez Editora, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. & SALLES, M. M.Q.P. “Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior” In: *Universidade Futurante: produção de ensino e inovação*. Orgs. Denise Leite & Marília Morosini. Campinas – S.P, Papyrus, 1997.

LYNCH, T. Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. IN: J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press, 2001

MACHADO, R.O.A. A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor. Mestrado em Lingüística Aplicada - 1992

MANN G. An Evaluation Approach towards Feedback "Betterment" In An Initial Teacher Training In EFL. Presentation made at the first Asia TEFL international conference in Pusan, South Korea in November 2003

MARTINS, T. H. B. Subsídios Para A Elaboração de Um Exame de Proficiência Para Professores de Inglês. - Campinas, SP - 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MCNAMARA, T. F. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

_____. Rethinking Alternative Assessment IN: *Language Testing* 2001 18 (4) 329–332

MCNAMARA, T.; HILL, K.; MAY, L. Discourse and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 221-242, 2002.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em dez. 2006.

MELLO, D. M. Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: Buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras, 2004, Tese de Doutorado

MELLO, G. N. e REGO, T. C. Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades, 2002 em: www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones%5CLibros&Archivo=06-MP.pdf. Acessado em maio de 2006

MESSICK, S. Validity. *Educational Measurement*, terceira edição, New York Mcmillan.(1989)

_____. Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13 (3), 1989.

MET, M. Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions (1994) . Posted on the CoBaLTT website with permission from the National Foreign Language Center, <http://www.nflc.org>

_____. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.

MEZZAROBA, L. E ALVARENGA, G. M. A trajetória da Avaliação Educacional no Brasil. IN: Alvarenga, G. M. (org.) *Avaliar, um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. Londrina, 1999

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino-aprendizagem IN: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOHAN, B. *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986

MORGAN, G. e HUANG, J. A Functional Approach to Evaluating Content Knowledge and Language Development in ESL's Students Science Classification Texts. IN: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13, No. 2, 2003:234

MOTA, Fernando. *Portfolios Avaliativos: segundo momento*. No site www.ensinofernandomota.hpg.com.br acessado dia 05.01.2006.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum, A study in second language teaching*. Cambridge University Press, 1988

OLIVEIRA, G. P. de. *Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos*. www.campus.oei.org. Acesso em 10 de nov. de 2006.

PAIVA, V.L.M.O. (FALE/UFMG) "A formação do professor de línguas estrangeiras". Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996.

_____. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa em* <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acessado em março de 2006

_____. *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

_____. *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. Revista do GELENE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

_____. *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras*. (no prelo)

PERRENOUD, P. *Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre duas lógicas*. ARTMED, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

_____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

POLI, E. C. Relatório – Avaliação: análise de um instrumento de avaliação para o ensino superior. IN: Alvarenga, G. M. (org.) Avaliar, um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. Londrina, 1999

POPPER, Karl. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1993.

PRAPPHAL, K. The relevance of language testing research in the planning of language programmes. Chulalongkorn University Language Institute Bangkok, Thailand (1990)

Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessados em março de 2006

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Approaches and methods in language teaching Cambridge University Press, 1986

ROCHA, L.L. E FREIRE, A.M.F. O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa-ação Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 2, 2001 (93-105)

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino / aprendizagem de língua estrangeira. Contexturas, “Ensino Crítico de Língua Inglesa”. Vol. 04. São Paulo: APLIESP, 1998.

_____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. IN: Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Almeida Filho J.C.P. (org). Pontes Editora, 1997

_____. O Efeito retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte IN: Trabalhos de Lingüística Aplicada, v. 43(2) 203-226, 2004

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de lê (inglês) Revista *Contexturas*, “Ensino Crítico de Língua Inglesa”. Vol. 05. São Paulo: APLIESP, 2000/2001

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

SHOHAMY E. Democratic Assessment as an Alternative IN: Language Testing. Nº18

_____. Performance Assessment in Language Testing. IN: Annual Review of Applied Linguistics, vol. 15, 118-211. Cambridge University Press, 1995

_____. Second Language Assessment. IN: Encyclopedia of Language and Education Vol. 4: Second Language Education. Kluwer Academic Publishers, 1999

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M.; SCHOFFEN, J. R. 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, 2005

SHORES, ELIZABETH F. & GRACE, Cathy. Manual de *Portfolio*: um guia passo a passo para professores. Trad. ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed. 2001

SOUZA, S. Z. L. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. IN: Avaliação do Rendimento Escolar. SOUSA, C. P. (org.) Campinas, SP: Papirus, 1994

SILVA, M. U. Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do ensino fundamental: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Marília 2003

SWAIN, M. & JOHNSON, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 1-16). NY: Cambridge University Press.

TEDICK, D.J. e KLEE, C. A. Alternative Assessment in the Language Classroom IN: Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages. Grace Stovall Burkart, Editor. Center for Applied Linguistics, Washington, DC. December 1998

TRUSSEL-CULLEN, A. Assessment in the learner-centered classroom
Dominie Press, 2000

VIANNA, H. M. Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas. in: SOUSA, E. C. B. M. (org). Curso de especialização em avaliação a distância: técnicas e instrumentos de avaliação. Brasília: UNB, 1997

VIEIRA-ABRAHÃO, M. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org) Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina: Editora da UEL, 2002.

VILELA, R. A. T. O Lugar Da Abordagem Qualitativa Na Pesquisa Educacional IN: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003

WATERS, A. e WATERS, M. Designing tasks for developing study competence and study skills in English. In: J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press, 2001

WESTAWAY, G.; ANDERSON, J.C. e CLAPHAM, C. Directions in Testing for Specific Purposes. IN: *Individualizing the Assessment of Language Abilities*. Clevedon, 1990

WESCHE, M. B. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.) *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.

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

XAVIER, R.P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. Revista Contexturas, 4, 99-114

YIN, R. Estudo de caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS:

Anexo - A Questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa

- 1 – Você pode descrever as disciplinas que ministrou no curso de Letras?
- 2 – Qual a abordagem e metodologia seguidas por você?
- 3 – Em relação à prática avaliativa, houve alguma determinação dos coordenadores da área de Língua Inglesa?
- 4 – Você conversou com outros professores para orientar seu processo avaliativo?
- 5 – Ao pensar sua avaliação, você seguiu alguma orientação teórica?
- 6 – Você observou se os objetivos propostos no plano de ensino foram atingidos? Sua avaliação procurou atender a esses objetivos?
- 7 – Quais foram os instrumentos utilizados no processo de avaliação?
- 8 – Nesses instrumentos, o foco era sobre o processo de desenvolvimento ou sobre o produto?
- 9 – Você buscou envolver os alunos reflexivamente no processo de avaliação? Como?
- 10 – Como foi a atribuição de notas para os alunos?
- 11 – Você sentiu alguma dificuldade em adequar as atividades propostas para a avaliação às determinações e exigências institucionais?
- 12 – Houve algum questionamento dos alunos sobre sua prática?
- 13 – Depois de participar do processo avaliativo, você notou alguma mudança no comportamento dos alunos, alguma influência da avaliação na conduta deles? E na sua?

Anexo - B Planos de Ensino da Área de Língua Inglesa

OBRIGATÓRIAS

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1

Obrigatória – 4 créditos (perfil 1)

Ementa: Vocabulário, estruturas gramaticais e noções de Fonética e Fonologia da LI em nível básico, desenvolvidos em uma visão Instrumental/Comunicativa, com trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro.

Objetivos: Levantar as crenças que os alunos têm sobre o que é aprender/ensinar uma língua estrangeira e conscientizá-los sobre as diferenças de aprendizagem de uma língua materna e uma LE; dar noções dos fatores preponderantes desse processo e de seu papel para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (*listening, reading*) e produção (*speaking, writing*), promover oportunidades para o exercício das habilidades de compreensão.

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 2

Obrigatória – 4 créditos (perfil 2)

Ementa: Aprofundamento de estudos de vocabulário, estruturas gramaticais e noções de Fonética e Fonologia da LI, desenvolvido em uma visão Instrumental/Comunicativa, com trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro e com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre temas como: diferenças e semelhanças culturais entre a LM e a LE, noções de tópicos, situações e funções (comunicativas/discursivas) - a partir de trechos de textos autênticos orais e escritos; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1

Obrigatória – 4 créditos (perfil 3)

Ementa: Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (*listening/speaking*), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 2

Obrigatória – 4 créditos (perfil 4)

Ementa: Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (*listening/speaking*), refletindo sobre o ensino/aprendizagem de gramática e de pronúncia, sua importância e seu lugar nesse processo. Preparação de material didático contextualizado.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre o papel da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE (como, quando e porquê ensinar gramática), b) estudo de estruturas gramaticais contextualizadas (*sentence order, reference devices, verb tenses, agreement, clauses and text markers*); c) reflexão sobre questões de pronúncia (variantes, sotaque, inteligibilidade, inglês como língua internacional), d) estudo e prática de traços segmentais e supra-segmentais de LI, e) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica

Obrigatória – 4 créditos (perfil 5)

Ementa: Estudo das características da língua escrita, com atenção ao seu caráter processual e foco no conceito de gênero, que leva em consideração fatores pragmáticos na composição de textos. Análise de textos escritos com critérios de auto-avaliação, avaliação dos pares e avaliação do grupo.

Objetivos: Proporcionar ambiente e oportunidade de uso da língua inglesa, com foco primordial no processo de produção e avaliação do texto escrito: a) correspondências eletrônicas, resumos, *abstracts* e relatórios ;b) fábulas e contos de fada – como recurso para o desenvolvimento de projetos para serem utilizados com alunos dos ensinos fundamental e médio.

Estudos de Língua Inglesa:**Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: Teoria e Prática com Projetos****Obrigatória – 4 créditos (perfil 6)**

Ementa: Estudo e análise de teorias de aprendizagem (de natureza lingüística, psicológica e/ou educacional) com base no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em abordagens contemporâneas. Confeção de projetos interdisciplinares envolvendo Temas Transversais. Elaboração de Plano de Ensino baseado em tarefas. Elaboração e aplicação de critérios para avaliação (auto-avaliação, avaliação de pares, avaliação de alunos). Tópicos de estudos da língua, desenvolvidos a partir da produção dos alunos. Utilização de recursos tecnológicos (software educacional *WebCT*) para interação escrita (fórum de discussão, mensagens eletrônicas e trabalhos em formato digital).

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência para: a) compreender como as teorias de aprendizagem influenciam o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira; b) elaborar projetos interdisciplinares que envolvam os temas transversais; c) compreender a importância do ensino contextualizado com base em abordagens contemporâneas; d) elaborar tarefas para as diferentes habilidades de acordo com temas propostos, e) apresentar projeto de ensino, oralmente e por escrito, utilizando a língua inglesa; f) desenvolver e aplicar instrumento de avaliação, e g) utilizar a mídia digital como recurso educacional.

Literatura Norte-Americana: Prosa e Poesia**obrigatória – 4 créditos (perfil 9)**

Ementa: Panorama histórico-literário dos expoentes da Literatura Norte-Americana nos períodos: Colonial, Revolucionário, Romântico, Realista, Neo-realista, Pós-modernista. A Geração Perdida

Objetivos: Apresentar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, um panorama geral da literatura norte-americana, focalizando os principais autores de cada período ou manifestação literária (textos narrativos e textos poéticos), contemplando suas principais características e a relação com os aspectos sociais de cada época;

Introduzir os alunos na análise de manifestações literárias norte-americanas e suas influências/relações em termos sociais, culturais, políticos, filosóficos.

(Relação entre Literatura e o ensino da Língua Inglesa)

Literatura Norte-Americana: Teatro**Obrigatória – 4 créditos (perfil 10)**

Ementa: Estudo da literatura norte-americana focalizando obras relevantes de sua dramaturgia, sob uma perspectiva de análise crítica de elementos estéticos e sociais.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, o estudo de obras/autores representativos da dramaturgia norte-americana, propiciando-lhes um espaço de reflexão que possibilite o desenvolvimento de compreensão das obras em relação aos elementos estéticos, sócio-culturais, psicológicos, históricos e políticos, de acordo com as temáticas abordadas.

(Relação entre Literatura e o ensino da Língua Inglesa)

LITERATURA INGLESA: Da Era Medieval ao Romantismo**Obrigatória – 4 créditos (perfil 7)**

Ementa: Panorama histórico-literário (visão panorâmica) - Da formação da literatura inglesa ao século XX: primeiras manifestações, idade média, renascimento (Teatro Elizabetano), século XVII, era da razão (surgimento do romance), período romântico (a poesia romântica).

Objetivos: Introduzir os alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, no estudo da literatura inglesa, através de uma visão do processo histórico-literário, abordando aspectos contextuais e produções literárias dos períodos: idade média, renascimento, século XVII, era da razão, e romantismo.

(Relação entre Literatura e o ensino da Língua Inglesa)

LITERATURA INGLESA: Da Era Vitoriana à Contemporaneidade**Obrigatória – 4 créditos (perfil 8)**

Ementa: Desenvolvimento de estudos literários focalizando produções da Literatura Inglesa da era vitoriana, do fim do século XIX e do início do século XX, das experiências na prosa ficcional, do período pós-guerra e do período contemporâneo, abordando-as em relação aos aspectos estéticos e sócio-históricos.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, a possibilidade de estudo e de análise crítica de manifestações literárias narrativas, poéticas e de dramaturgia da Literatura Inglesa da era vitoriana, do fim do século XIX e do início do século XX, das experiências na prosa ficcional, do período pós-guerra e do período contemporâneo, visando proporcionar-lhes uma

compreensão de elementos estéticos e sócio-históricos que contribua para sua formação pessoal e profissional na atuação abrangente de educador e específica de professor de língua inglesa.

(Relação entre Literatura e o ensino da Língua Inglesa)

Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

Obrigatória – 4 créditos (perfil 7)

Ementa: Introdução aos estudos de Linguística Aplicada - Ensino/aprendizagem de língua estrangeira (natureza dos estudos, metodologia de pesquisa). Estudo e avaliação de abordagens de ensino, modelos de aquisição, material didático e planejamento de cursos de Língua Estrangeira – inglês. Reflexão e discussão dos aspectos lingüísticos, cognitivos, sócio-políticos e culturais do ensino/aprendizagem de língua inglesa com base em questões práticas de sala de aula de língua inglesa.

Objetivos: Propiciar ao futuro professor de língua inglesa uma fundamentação em Linguística Aplicada que o leve a compreender de forma abrangente a natureza do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês), possibilitando-lhe o desenvolvimento de “poderização” (*empowerment*) para atuar consciente e criticamente sobre o referido processo.

ELETIVA

Prática Oral: Discussões Temáticas

2créditos – eletiva (perfil 6)

Ementa: Ampliação do vocabulário, compreensão e produção de textos orais utilizando estruturas simples e complexas, levando em consideração os diferentes gêneros textuais e o uso da língua-alvo. Exercícios de pronúncia e simulação de situações.

Objetivos: Propiciar aos alunos de Letras, com opção pela língua Inglesa, um contato mais próximo com essa língua estrangeira através da prática intensiva de uma das habilidades orais: *speaking*, com aquisição, ampliação e utilização de vocabulário e de estruturas necessárias à comunicação oral em situações cotidianas ou em situações mais específicas. No final do semestre o aluno estará em condições de: a) falar a respeito de si e de aspectos práticos do dia-a-dia, dar e receber instruções/informações, resolver problemas, esclarecer dúvidas; b) utilizar os tópicos estudados em sua produção oral; c) participar de discussões com colegas e professores, expressando opiniões, apresentando sugestões e fazendo comentários, analogias e comparações.

Avaliação e Produção de Material Didático Em Língua Inglesa

4 créditos – eletiva (perfil 7)

Ementa: Estudo e análise de livros didáticos, análise de necessidades e conseqüente adequação das atividades, reconhecimento de abordagens nos livros didáticos, seleção de material didático, confecção de materiais didáticos nas diferentes habilidades por intermédio de jogos, atividades com vídeo e música, e recursos de mídia.. Tópicos de língua a partir da produção dos alunos. Utilização de recursos tecnológicos (software educacional *WebCT*) para interação escrita com os alunos, trabalhos em formato digital. Avaliação oral e escrita dos trabalhos apresentados.

Objetivos: Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: a) reconhecer a teoria subjacente às idéias veiculadas em materiais didáticos, b) elaborar instrumentos de análise de necessidades (*needs and wants*), c) selecionar atividades que possam ser alteradas e adequadas às necessidades do público-alvo, d) apresentar oralmente e por escrito sugestões elaboradas durante o curso utilizando a língua-alvo, e) elaborar material didático utilizando jogos, vídeo, música e/ou diferentes mídias, como material de apoio pedagógico, f) avaliar a produção dos colegas e sua própria produção de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, g) criar atividades para as diferentes habilidades orais e escritas.

Optativas

Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa Para Adolescentes

Optativa – 4 créditos

Ementa: Reconhecimento das fases de desenvolvimento do público-alvo – adolescentes e as mudanças comportamentais, relação professor-aluno, ensino de língua estrangeira para adolescentes (objetivos e conscientização), contos de fadas e leitura crítica sobre suas mensagens, avaliação e produção de material didático para confecção de projetos educacionais que envolvam os temas transversais e contos de fadas no ensino de LI como LE, avaliação oral e escrita da apresentação dos colegas, auto-avaliação, avaliação do professor e de curso, tópicos de língua a partir da produção dos alunos, utilização de recursos tecnológicos (software educacional *WebCT*) para interação escrita com os alunos, trabalhos em formato digital.

Objetivos: ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: a) reconhecer as diferentes etapas do desenvolvimento do adolescente e as implicações para o relacionamento em sala de aula, b) analisar contos de fadas e as mensagens sobre valores sociais e associá-los aos temas transversais, c) elaborar projeto com atividades nas diferentes habilidades, d) elaboração de avaliação para as atividades, e) apresentar oralmente e por escrito o projeto elaborado durante o curso utilizando a língua-alvo, f)

avaliar a produção dos colegas e sua própria produção de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, g) utilizar diferentes mídias para produção de material didático.

Estudos Gramaticais da LI: Desenvolvimento E Prática Pedagógica 1

Optativa – 4 créditos

Ementa: Reconhecimento de estruturas básicas da língua inglesa a partir da análise de uso da língua em diferentes contextos e em textos variados, tais como, literários, propagandas, informativos, Letras de música e cenas de filme.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de reconhecer e estar apto a discutir o uso de estruturas gramaticais simples da língua inglesa, indicando em quais situações essas estruturas são utilizadas e o porquê da utilização da mesma em determinado contexto. O aluno deverá, ainda, estar apto a preparar unidades didáticas para ensinar essas estruturas com base em materiais contextualizados e autênticos.

Estudos Gramaticais da LI : Desenvolvimento E Prática Pedagógica 2

Optativa – 4 créditos

Ementa: Reconhecimento de estruturas avançadas da língua inglesa a partir da análise de uso da língua em diferentes contextos e em textos variados, atentando, inclusive, para aspectos pragmáticos. Serão utilizados como fonte de insumo e análise, textos literários, propagandas, informativos, letras de música e cenas de filme.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de reconhecer e estar apto a discutir o uso de estruturas gramaticais complexas da língua inglesa, indicando em quais situações essas estruturas são utilizadas e o porquê da utilização da mesma em determinado contexto, refletindo sobre os aspectos pragmáticos desse uso. O aluno deverá, ainda, estar apto a preparar unidades didáticas para ensinar essas estruturas com base em materiais contextualizados e autênticos.

Pronúncia da Língua Inglesa

Optativa – 2 créditos

Ementa: Fonética e fonologia do inglês, Leitura de pronúncia com dicionários, variação lingüística, prática em laboratório, pesquisa e prática em sites de pronúncia na Internet.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de: 1. saber como utilizar o alfabeto fonético como instrumento de autonomia sobre pronúncia; 2. reconhecer e analisar criticamente sua produção oral; 3. criar uma rotina de treinamento consciente para melhoria da pronúncia.

Metodologia de Ensino De Inglês Instrumental

Optativa – 4 créditos

Ementa: Apresentação, discussão e aplicação de pressupostos teóricos orientadores de planejamento e de desenvolvimento de cursos de inglês instrumental.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras um contato com o ensino de línguas para propósitos específicos (instrumental), suas metodologias, técnicas e práticas em sala de aula. Ao final do semestre o aluno deverá estar apto a: a) formular uma análise de necessidades e interesses; b) refletir sobre os aspectos sócio-econômico e educacionais envolvidos no processo de aprendizagem; c) pesquisar, avaliar e escolher materiais didáticos e para-didáticos que sejam condizentes com os objetivos da abordagem instrumental; d) preparar atividades didáticas condizentes com essa metodologia, e e) saber explorar a conceituação e a utilização de estratégias desta metodologia.

Culturas de LI e Ensino

Optativa – 2 créditos

Ementa: Estudo comparativo das características culturais de países de LI e do Brasil.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, conhecimento necessário para a compreensão de como se configura a Culturas de LI e que tipo de relação existe com o ensino da língua inglesa, comparando-a com a cultura de nosso país. Ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a: a) atingir um nível de compreensão sobre os tópicos abordados no curso; b) saber avaliar criticamente distintos contextos sócio-culturais de uso da línguas inglesa e portuguesa c) saber aplicar esses conceitos ao contexto educacional em que estarão envolvidos.

Ensino de Inglês Para Crianças

Optativa – 2 créditos

Ementa: Processo de aquisição de LE, fases e características do desenvolvimento infantil, alfabetização em LE, análise e produção de materiais didáticos para o público infantil, o papel do

professor, conscientização sobre o processo ensino/aprendizagem de LI para os pais, desenho de curso, recursos de avaliação.

Objetivos: Dar condições ao aluno de: reconhecer as necessidades do público-alvo (crianças) e adequar as atividades de ensino à faixa etária; avaliar e produzir material didático condizente ao seu contexto educacional; compreender e orientar o processo de aquisição de LE de crianças.

Produção Oral em Inglês

Optativa – 2 créditos

Ementa: Ampliação do vocabulário, compreensão e produção de textos orais utilizando estruturas simples e complexas, levando em consideração os diferentes gêneros textuais e o uso da língua-alvo. Exercícios de pronúncia e simulação de situações.

Objetivos: Propiciar aos alunos de Letras, com opção pela língua Inglesa, um contato mais próximo com essa língua estrangeira através da prática intensiva de uma das habilidades orais: *speaking*, com aquisição, ampliação e utilização de vocabulário e de estruturas necessárias à comunicação oral em situações cotidianas ou em situações mais específicas. No final do semestre o aluno estará em condições de: a) falar a respeito de si e de aspectos práticos do dia-a-dia, dar e receber instruções/informações, resolver problemas, esclarecer dúvidas; b) utilizar os tópicos estudados em sua produção oral; c) participar de discussões com colegas e professores, expressando opiniões, apresentando sugestões e fazendo comentários, analogias e comparações.

ACIEPES

Ensino/ Aprendizagem de Inglês Para A Rede Pública: Novas Abordagens E Mídias

(4 Créditos)

Ementa: Discussão de textos teóricos sobre o ensino/ aprendizagem de inglês como língua estrangeira à luz da lingüística aplicada; análise do contexto de ensino/ aprendizagem de inglês em escolas públicas; desenvolvimento de atividades comunicativas fazendo-se uso de novas mídias, como a Internet, CD Roms, DVDs, entre outros; prática pedagógica através de intercâmbio com professores de inglês da rede pública de ensino.

Objetivos: Consolidar um trabalho que já vem sendo desenvolvido pela proponente [sic] com relação à formação e conscientização do licenciando em Letras – Inglês, sobre as possibilidades de se trabalhar de maneira frutífera a disciplina língua inglesa na rede pública de ensino fundamental e

médio. Além de se propiciar ao estudante de Letras mais uma oportunidade de envolvimento com a prática pedagógica, tem-se como meta oferecer a professores em exercício a possibilidade de acesso a pesquisa desenvolvida na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A partir desta ACIEPE pretende-se desenvolver materiais didáticos que serão avaliados e, quando necessário, reformulados.

Anexo – C Quadros com conceitos sobre avaliação

Alguns campos foram deixados em branco porque a autora afirma não ter encontrado informações referentes a tais campos nos autores referidos.

No primeiro quadro, a autora traz algumas definições do termo “avaliação”:

| Quadro 1 - Definição de avaliação [...] | |
|--|---|
| Ralph W. Tyler | "O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo". |
| H. Taba | "A educação é um processo que visa a modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação. (...) A avaliação é o processo para determinarem que consiste essas mudanças e estimá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir se atingem os objetivos da educação. (...) É parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados". |
| W. Ragan | "O termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional". |
| R. Fleming | "A avaliação toma possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo. (...) Quando refletimos o processo de avaliação, imediatamente conceituamo-lo como um meio de trabalho, como um meio de pensamento, como uma norma de constante auto-interrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a respeito? (...) Envolve a determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças prévias ocorreram realmente". |
| J. Popham | "Avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional Com apreciação demérito, nós queremos significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando", Avaliação pode ser tida "como o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)". |
| Bloom, Hastings e Madaus | "Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada. em cada etapa do processo ensino-aprendizagem. a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde", |
| R. Ebel | "Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...). Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um individuo possui. Se, então, dissermos, baseados nessa medida, 'Excelente' ou 'Satisfatório' ou 'Terrível', foi feita uma avaliação (...), Esta processa-se |

| | |
|---------------------------|--|
| | tendo em vista objetivos específicos" |
| N. Gronlund | "Avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem (...). Avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição, Primeiro, note que avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não-controladas a respeito dos alunos. Segundo, avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso. (...) Avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno", |
| Ausubel, Novak e Hanesian | "Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais". |

(Souza, 1994:30)

Para definir a “natureza” da avaliação, Souza traz dois quadros com trechos dos autores estudados. Um dos quadros (quadro 2) aponta “características” da avaliação e o outro (quadro 3) traz “pressupostos” norteadores do processo de avaliação:

| Quadro 2 - Características da avaliação [...] | | |
|---|---|---|
| AUTORES | CARACTERÍSTICAS | |
| | Relação avaliação-medida | Avaliação desenvolve-se em etapas |
| Ralph W. Tyler | "Uma avaliação educacional envolve pelo menos duas apreciações (ou) para que a mudança possa ser medida". | Definir claramente os objetivos comportamentais.. Identificar as situações que dão ao estudante a oportunidade de expressar o comportamento implicado pelos objetivos educacionais. . Examinar os instrumentos de avaliação disponíveis, para ver se eles podem servir aos propósitos da avaliação. . Se necessário, elaborar e testar instrumentos de avaliação para determinado objetivo. Idear um meio de obter um registro de comportamento dos estudantes na situação de teste. Decidir sobre os termos ou unidades que serão usados para sumariar ou aquilatar o registro de comportamento que se obteve. |
| H. Taba | "A medida é apenas uma parte da avaliação que refere-se ao processo de obter uma representação quantificada de certa característica, tal como certos tipos de rendimento ou atitudes escolásticas. (...) Se bem que avaliação depende da medida, seu campo de ação abarca um perfil mais amplo de características". | Clarificação dos objetivos, descrevendo-se os comportamentos que representam um bom desempenho em um campo particular. Desenvolvimento e emprego de diversas maneiras de obter evidências acerca das mudanças que se produzem nos estudantes. . Utilização da informação obtida com relação ao progresso ou não dos estudantes, com vistas em melhorar o currículo, o ensino e a orientação. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| W. Ragan | Avaliação é um termo mais incisivo do que medida. Esta restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que aquela inclui tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, a avaliação envolve o uso que se faz de dados obtidos através da medida". | |
| R. Fleming | Avaliação "é mais do que teste, é mais do que medida". | |
| J. Popham | "Avaliação não visa apenas mensuração, ou seja, apreciação do <i>status</i> atual de um fenômeno de um modo preciso, mas também um julgamento, uma determinação de valor. (...) Reiterando, a avaliação consiste na determinação de valor, a mensuração consiste na determinação de <i>status</i> ". | |
| Bloom, Hastings e Madaus | | |
| R. Ebel | "A avaliação constitui não uma alternativa da medida, mas uma utilização da medida. (...) Uma característica que não pode ser medida também não pode ser avaliada. (...) Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se então, dissermos, baseados nessa medida (ou se o indivíduo disser para si mesmo) 'Excelente' ou 'Satisfatório' ou 'Terrível', foi feita uma avaliação". | |
| N. Gronhmd | "Avaliação é um termo bem mais abrangente do que medida. Avaliação inclui descrições qualitativas ou quantitativas do comportamento do aluno e mais julgamento de valor quanto a desejabilidade do comportamento. Medida é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno". | |
| Ausubel, Novak e Hanesian | | Decidir quais os resultados da aprendizagem que se deseja induzir. . Estruturar o processo instrucional de acordo. Determinar o grau de progresso em relação ao objetivo, durante o curso da aprendizagem. .Avaliar os resultados últimos da aprendizagem em relação aos objetivos, .Utilizar a informação obtida para modificar o programa instrucional ou redefinir os objetivos se estivermos convencidos de que são pouco realistas. |

(Souza, 1994:32-33)

Quadro 3 - Pressupostos que devem nortear a avaliação[...]

| | |
|---------------------------|--|
| Ralph W. Tyler | O processo de avaliação começa pelos objetivos educacionais. Avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. A avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. É necessário dispor de procedimentos de avaliação que forneçam dados sobre cada um dos tipos de comportamento implicados por cada um dos grandes objetivos educacionais. Qualquer meio de obter dados sobre as espécies de comportamento apresentadas pelos objetivos educacionais é um procedimento apropriado de avaliação. São critérios importantes dos instrumentos de avaliação e objetividade, a fidedignidade e a validade. A avaliação exerce poderosa influência sobre a aprendizagem, influencia alunos no seu estudo, e professores, no ensino. |
| H. Taba | O programa de avaliação deve ser compatível com os objetivos. O programa de avaliação deve ser amplo para permitir avaliar objetivos de vários níveis de complexidade. Os resultados da avaliação devem ter força de diagnóstico: permitir distinguir os níveis de rendimento, os acertos e deficiências, tanto nos processos como no produto do rendimento. Validade, ou seja, os instrumentos de avaliação devem medir com precisão a conduta especificada no objetivo. O programa de avaliação deve ter unidade de juízo avaliativo. A avaliação deve ser um processo contínuo e parte integral da evolução do currículo e do ensino. A cooperação é necessária em todas as etapas da avaliação, principalmente para formulação e clarificação dos objetivos que só podem ser distinguidos plenamente por meio de uma ação combinada em várias matérias e em diversos domínios da atividade escolar. |
| W. Ragan | Os processos de avaliação devem estar estreitamente relacionados aos objetivos e atividades do currículo. O programa de avaliação deve ser amplo. A avaliação do progresso do aluno deve ser contínua. A avaliação do progresso dos alunos deve ser cooperativa. Os resultados da avaliação devem ser usados para o contínuo melhoramento do currículo. |
| J. Popham | |
| R. Fleming | Avaliação é um processo e não uma simples atividade isolada. Avaliação é contínua e não terminal. Avaliação é uma parte do ensino e não isolada do ensino. Avaliação envolve o levantamento de hipóteses: não é sempre possível prever suas conseqüências. Avaliação assume muitas formas e não é uma atividade isolada. Avaliação dá ênfase aos indivíduos e não apenas às matérias. Avaliação abrange toda a aprendizagem da criança, não se restringindo à personalidade, atitudes ou interesse. Avaliação reflete valores e não os cristaliza. Avaliação é uma atividade simples e realista. Avaliação processa-se com pessoas e não é feita para pessoas. Avaliação pode ocorrer com grupos; ela não é sempre inteiramente individualizada. |
| Bloom. Hastings e Madaus | A avaliação deve ocorrer no início de uma unidade, semestre ou ano letivo, durante o desenvolvimento do ensino e no seu final. |
| R. Ebel | A medida na educação deve enfatizar a descrição e não a predição. A medida deve ser objetiva para ter valor (uma medida é objetiva se puder ser verificada por outra medida independente). |
| N. Gronlund | Determinar e clarificar o que deve ser avaliado é prioritário no processo de avaliação. As técnicas de avaliação devem ser selecionadas em razão dos propósitos que devem ser atendidos. A utilização de uma variedade de técnicas de avaliação é adequada para apreciar o progresso dos alunos com relação a todos os resultados da instrução. É necessário o conhecimento das vantagens e limitações das técnicas por ser utilizadas. A avaliação é um meio para um fim e não um fim em si mesma. |
| Ausubel, Novak e Hanesian | Qualquer programa defensável de avaliação: apóia-se em testes periódicos e freqüentes antes, durante e no fim da instrução, utiliza diferentes tipos de medidas, apresenta resultados diferenciais e não compósitos, enfatiza as funções diagnósticos e de retroalimentação dos testes. |

(Souza, 1994:36)

O quadro a seguir mostra as definições dadas pelos autores selecionados por Souza (1994) para as “funções” da avaliação:

| Quadro 4 - Funções da avaliação [...] | | | |
|--|--|---|--|
| AUTORES | FUNÇÕES | | |
| | Diagnosticar | Retroinformar | Favorecer o desenvolvimento individual |
| Ralph W. Tyler | | Identificar os pontos fortes e fracos do programa curricular Clarificar os objetivos educacionais, se estes já não foram clarificados no processo de planejamento de currículo. Identificar necessidades e capacidades dos alunos para sua orientação individual Identificar pontos particulares do programa educacional a que seja necessário dar mais atenção com certos grupos de estudantes Informar a clientela da escola sobre o sucesso desta. | |
| H. Taba | Prover informação sobre as diferenças de rendimento entre estudantes considerados individualmente | Proporcionar evidências que possam ser utilizadas para qualificar ou informar mais adequadamente. | |
| W. Ragan | Revelar o que está acontecendo a cada criança Permitir ao professor que proporcione experiências educativas para as quais a criança esteja pronta, e que atendam às suas necessidades de desenvolvimento. | Fornecer aos professores meios de avaliar métodos de ensino, livros e outros instrumentos do processo educativo o Revelar os avanços que o programa escolar está obtendo para a consecução dos objetivos aceitos. Proporcionar uma base para o melhoramento do currículo. | Dar experiência ao aluno em avaliar seu próprio progresso. |
| J. Popham | | Julgar o valor de uma iniciativa educacional, um curso ou um procedimento de ensino. Fornecer base para a tomada de decisões Melhorar a seqüência do ensino Apreciar o valor de uma seqüência de ensino completa em comparação com outras seqüências competidoras. | |
| R. Fleming | | Ajudar a tornar mais claros os objetivos. Facilitar o planejamento do currículo. | Capacitar o educando a se conhecer melhor |
| Bloom. Hastings e Madaus | Determinar a presença ou ausência de habilidades e ou pré-requisitos no | Determinar se os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados. Verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos para atingir um conjunto de fins educacionais. | |

| | | | |
|---------------------------|--|--|---|
| | <p>início de uma unidade, semestre ou ano letivo. Determinar as causas de repetidas dificuldades durante o ensino.</p> | <p>Fornecer evidências adequadas para ajudar o professor e os alunos alcançarem os objetivos desejados Fornecer ao professor informações necessárias para a tomada de decisão com relação aos planos a serem desenvolvidos com os alunos individualmente ou em grupos. Fornecer evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem Auxiliar na clarificação de metas e objetivos educacionais significativos Informar o professor e o aluno sobre o progresso na aprendizagem em uma unidade de ensino. Localizar deficiências na estrutura do ensino, possibilitando a introdução de reformulações necessárias Classificação dos alunos quanto ao nível de aproveitamento obtido.</p> | |
| R.Ebel | | <p>Fornecer a todos os relacionados com os processos da educação, estudantes, professores, pais e funcionários da escola, conhecimento de qual tem sido o sucesso de seus esforços, para que possam decidir que práticas continuar e quais modificar, tendo em vista a obtenção de objetivos específicos.</p> | |
| N. Gronlund | | <p>Aperfeiçoar os métodos e os materiais instrucionais. Utilizar os resultados dos testes para aperfeiçoar a aprendizagem e a instrução. Comparar os alunos ou transferi-los de um grau para outro do curso. Fornecer informações objetivas nas quais podemos basear-nos para tomar decisões Comunicar o progresso dos alunos aos pais. Aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.</p> | |
| Ausubel, Novak e Hanesian | <p>Verificar o que o aprendiz já conhece, antes de tentar ensinar-lhe algo mais.</p> | <p>Vigiar a aprendizagem do aluno, para corrigir, esclarecer e consolidar essa aprendizagem. Vigiar a eficácia de diferentes métodos de ensino e diferentes maneiras de organizar e seqüenciar os assuntos. Verificar se os objetivos educacionais significativos estão sendo atingidos. Encorajar os professores a formular e esclarecer seus objetivos e comunicar suas expectativas aos alunos. Forçar o estudante a revisar, consolidar, esclarecer e integrar o assunto, antes de ser testado. Oferecer aos professores uma retroalimentação essencial quanto à eficácia de seus esforços instrucionais Oferecer dados úteis para a tomada de decisões administrativas.</p> | <p>Favorecer os estudantes a aprender a avaliar independentemente seus próprios resultados de aprendizagem a partir da experiência de ser sujeitos a uma avaliação externa,</p> |

(Souza, 1994:38-40)

O próximo quadro apresenta alguns “procedimentos” indicados pelos autores selecionados por Souza:

| Quadro 5 - Procedimentos de avaliação [...] | |
|--|---|
| Ralph W. Tyler | Toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação: testes com lápis e papel, observação, entrevistas, questionários, coleta de resultados concretos da atividade dos alunos. |
| H. Taba | Geralmente, para avaliação, as técnicas classificam-se em três tipos: testes padronizados, testes não-padronizados ou testes escritos propostos pelo professor e elementos informais. |
| W. Ragan | Alguns procedimentos usados na avaliação: testes padronizados de inteligência, de aptidão verbal, de personalidade etc. Provas organizadas pelo professor, observação dos alunos, o registro e interpretação dessas observações. Entrevista com os alunos, exame dos produtos dos trabalhos dos alunos, sociograma, entrevista com os pais e questionário. |
| J. Popham | |
| R. Fleming | Alguns métodos de avaliação: testes de aproveitamento, organizados pelo professor. observação do aluno pelo professor, coleção de produtos do trabalho do aluno, registro dos resultados da observação, das discussões das crianças, conversas, comentários, análise da bibliografia referente à leitura, sociograma, entrevista com aluno ou grupo, entrevista com os pais, testes padronizados, análise da escrita, da conversação das crianças e auto-avaliação. |
| Bloom. Hastings e Madaus | |
| R. Ebel | |
| N. Gronlund | Podemos classificar três tipos de técnicas de avaliação: testes: tarefas que são usadas para medir uma amostra do comportamento do indivíduo em um determinado tempo. Pode ser oral e escrito; informal e padronizado; dissertativo e objetivo; de domínio, <i>survey</i> e diagnóstico, verbal e não-verbal. Auto-relato: o indivíduo informa sobre si mesmo. A informação é usualmente obtida por entrevista ou questionário. Observação: informação sobre o indivíduo é obtida de pessoas que o observam numa variedade de situações. No caso da escola, professores e alunos têm várias oportunidades de observar seus comportamentos. Entre outros, temos como métodos de registro de observações anedotário, <i>check lists</i> , escalas e técnicas sociométricas. |
| Ausubel, Novak e Hanesian | Alguns métodos de avaliação e medida: Testes padronizados Exames de dissertação, escritos e orais Observações Exame de produtos de trabalho. |

(Souza, 1994:43)

Anexo – D Questionário respondido por P1

1 – Você pode descrever as disciplinas que ministrou no curso de Letras?

No meu primeiro semestre como professora substituta, ministrei duas optativas: Produção Oral em Língua Inglesa e Inglês Instrumental para Matemáticos. A primeira tem como objetivo aprimorar a habilidade oral dos alunos, já a segunda visa desenvolver estratégias de leitura, para que os alunos consigam ler textos da área deles em inglês. No semestre vigente estou ministrando as disciplinas: Produção Oral em Língua Inglesa, Inglês Instrumental para Biblioteconomia e Ciência da Informação 2, Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental e Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1. Os dois primeiros já foram descritos anteriormente. Quanto à disciplina Metodologia, o objetivo é propiciar aos alunos do curso de Letras um contato com a metodologia instrumental de ensino de línguas estrangeiras, suas técnicas e práticas. A última disciplina citada tem a finalidade de levar os alunos a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; desenvolver noções básicas de fonética e fonologia da língua inglesa e promover oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (*reading, listening*) e produção (*speaking e writing*).

2 – Qual a abordagem e metodologia seguidas por você?

Minhas aulas estão pautadas na abordagem comunicativa. No entanto, em alguns momentos, utilizo técnicas da abordagem estrutural, como algum exercício para praticar uma determinada estrutura por meio de repetição. Isso ocorre somente quando necessário. A metodologia de inglês instrumental também é bastante utilizada.

3 – Em relação à prática avaliativa, houve alguma determinação dos coordenadores da área de Língua Inglesa?

Não. Há uma determinação da instituição, que os alunos devem ser avaliados por meio de três instrumentos diferentes. Essa “regra”. Porém, não chegou até mim através dos coordenadores.

4 – Você conversou com outros professores para orientar seu processo avaliativo?

Sim. Conversei principalmente com os outros professores substitutos para que estes me orientassem sobre os critérios de avaliação. Foi muito importante esse contato, pois no primeiro semestre, só fui me preocupar com isso no momento em que estava avaliando os alunos. Depois de algumas conversas e maior reflexão por minha parte, pude elaborar melhor esses critérios, pensando

nos mesmos ao elaborar o plano de ensino da disciplina, buscando coerência entre os objetivos e a avaliação.

5 – Ao pensar sua avaliação, você seguiu alguma orientação teórica?

Acredito que não. Já participei de conferências, workshops sobre avaliação, mas não sei se os critérios estabelecidos foram pautados nessas teorias.

6 – Você observou se os objetivos propostos no plano de ensino foram atingidos? Sua avaliação procurou atender a esses objetivos?

Como disse no item 4, no meu primeiro semestre fui me atentar para isso no final do curso, quando eu deveria avaliar os alunos. Foi nesse momento que procurei ajuda dos colegas e percebi a importância de se pensar na avaliação em conjunto com os objetivos. Neste segundo semestre procurei elaborar instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos traçados, observando em que medida os objetivos foram atingidos.

7 – Quais foram os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

Produção Oral: apresentação individual de um tema debatido em sala; *self-evaluation* e participação em sala de aula. Como é uma disciplina voltada para o desenvolvimento da habilidade de *speaking*, procurei avaliar se houve um aprimoramento dessa habilidade.

Inglês Instrumental para Matemáticos e Inglês Instrumental para Biblioteconomia: 2 provas escritas e um roteiro de leitura feito em casa.

Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental: apresentação de uma unidade discutida em sala de aula, desenvolvendo e aplicando atividades criativas seguindo a proposta do inglês instrumental; um trabalho escrito no qual os alunos deveriam analisar um material selecionado por mim e aprimorar o mesmo; *self-evaluation* e avaliação dos próprios colegas, para que os alunos pudessem refletir sobre sua própria prática e para que já estivessem em contato com a prática avaliativa, analisando o trabalho desenvolvido pelos colegas de classe.

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1: uma prova escrita (conteúdo – reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, discussões feitas em sala de aula); uma apresentação de 15 minutos (*mini-talk*) na qual os alunos falaram um pouco sobre a vida deles e a escolha pelo curso de Letras; *self-evaluation* e *peer evaluation*.

8 – Nesses instrumentos, o foco era sobre o processo de desenvolvimento ou sobre o produto?

Acredito que o foco era no processo, entretanto não posso dizer isso seguramente em relação às provas escritas para as disciplinas de inglês instrumental, pois elas visavam checar se o aluno havia desenvolvido as estratégias desejadas para compreenderem um texto na área de atuação dos mesmos. Procurei sempre avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, mas acredito que isso ainda precisa ser melhorado em meus instrumentos de avaliação. Com relação à Língua Inglesa 1, no primeiro dia de aula os alunos se apresentaram, contaram um pouco de suas vidas, da escolha do curso de Letras, etc. Na apresentação no final do semestre eles tiveram que fazer exatamente a mesma coisa. Assim, foi possível avaliar o desenvolvimento desses alunos durante o curso, mas não utilizei essa comparação como instrumento de avaliação.

9 – Você buscou envolver os alunos reflexivamente no processo de avaliação? Como?

Não tenho certeza. Acredito que, de forma geral, sim. Por meio da *self-evaluation* os alunos puderam refletir sobre a atuação deles, o envolvimento com a disciplina. Quando tiveram que responder qual nota mereciam, tiveram que pensar nos critérios avaliativos.

Ao avaliarem os colegas, os alunos também tiveram contato com a questão da “nota”, ou seja, por que um aluno é 9 e outro é 10?

10 – Como foi a atribuição de notas para os alunos

Levei em consideração os critérios estabelecidos previamente e o desenvolvimento do aluno no decorrer do semestre.

11 – Você sentiu alguma dificuldade em adequar as atividades propostas para a avaliação às determinações e exigências institucionais?

Não. Minhas atividades avaliativas estavam de acordo com as práticas da instituição, mesmo porque outros professores já as utilizaram anteriormente. No começo senti muita dificuldade em dar um “número” ao aluno. Devido a essa minha hesitação, procurei desenvolver critérios que não deixassem tanta dúvida, mas ainda penso, por que 9 e não 9,5, por exemplo.

12 – Houve algum questionamento dos alunos sobre sua prática?

Não. Nenhum aluno se posicionou contra ou a favor. É claro que eles não gostam de ser avaliados, pedem provas com consulta, entre outros. Mas não tive problemas, uma vez explicados os critérios de avaliação, como e por que eles seriam avaliados, não houve discussão.

13 – Depois de participar do processo avaliativo, você notou alguma mudança no comportamento dos alunos, alguma influência da avaliação na conduta deles? E na sua?

Percebi algumas mudanças no comportamento dos alunos. Aqueles que obtiveram um bom resultado se sentiram motivados a continuar, se interessaram mais pela disciplina. Não houve alunos com resultados muito baixos, aqueles que ficaram na média não se manifestaram. Não sei se concordaram com o resultado ou se o acharam injusto, no entanto, não houve reclamação. Na primeira turma de Produção Oral, as alunas gostaram muito de receber feedback. Segundo elas, foi interessante receber um feedback por escrito com os deslizes que cometeram e com os elogios também, pois sempre que recebem uma nota, não sabem o porquê.

Quanto ao meu comportamento, posso dizer que fiquei mais atenta ao processo avaliativo, na medida em que me preocupo em estabelecer critérios que estejam de acordo com os objetivos da disciplina. Acredito que passei a refletir mais sobre como avaliar, entretanto, ainda sinto necessidade de me aprofundar mais nesse assunto e buscar subsídios teóricos para auxiliarem a minha prática.

Anexo – E Questionário respondido por P2

1 – Você pode descrever as disciplinas que ministrou no curso de Letras?

Disciplinas ministradas: Habilidade Oral em Língua Inglesa 1 e 2 e seus objetivos eram:

Hab. Oral 1:

Capacitar o aluno a desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional com enfoque nas habilidades orais-*listening/speaking* através da relação das teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa com as experiências dos alunos enquanto aprendizes da língua além da discussão de tópicos como fator idade e o aprendizagem de línguas, tipos de aprendizes, estilos de aprendizagem, motivação e ensino de gramática.

Hab Oral 2:

Capacitar o aluno a desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional com enfoque nas habilidades orais-*listening/speaking* através da compreensão de tópicos gerais acerca da pronúncia em LI como diversidade da língua em termos de sotaque, dialetos, estudo dos traços segmentais e supra-segmentais de LI e sua influência na inteligibilidade do aprendiz, além de ensino-aprendizagem de gramática para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

2 – Qual a abordagem e metodologia seguidas por você?

Abordagem comunicativa com foco na interação oral (foco da disciplina).

As aulas seguiam uma metodologia muito eclética do meu ponto de vista, envolvendo aulas práticas, dinâmicas de grupo, dramatizações, discussões e debates, atividades em grupo e em duplas, atividades de vídeo, atividades de *listening*, música, jogos, *problem-solving*, atividades individuais de reflexão, aulas expositivas... Cada uma das atividades era apresentada de forma diferente, pois era o que eu cobrava também dos alunos no desenvolvimento de atividades nas apresentações orais.

Acho que não se pode cobrar do aluno um tipo de postura, um tipo de aula ou um tipo de atividade que você mesmo não pratica com eles em sua sala de aula.

3 – Em relação à prática avaliativa, houve alguma determinação dos coordenadores da área de Língua Inglesa?

Sim, para cumprir algumas determinações da própria universidade. (Deve haver pelo menos 3 instrumentos de avaliação) e a exigência era a apresentação oral final e a auto-avaliação, além

da avaliação do professor, para que a avaliação pudesse ser justa, global e para dar continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado anteriormente.

4 – Você conversou com outros professores para orientar seu processo avaliativo?

Sim.

5 – Ao pensar sua avaliação, você seguiu alguma orientação teórica?

Sim, para um instrumento que resolvi incluir no processo, os diários de aprendizagem.

6 – Você observou se os objetivos propostos no plano de ensino foram atingidos?

Sua avaliação procurou atender a esses objetivos?

Creio que sim, pelo que eu observei nas respostas da avaliação do curso no fim de cada semestre e na ocasião em que dava feedback da apresentação para os alunos. Como marcávamos sempre na semana ou dia seguinte, eles já tinham noção do que tinham feito certo e errado e porquê.

7 – Quais foram os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

10 – Como foi a atribuição de notas para os alunos?

Para Habilidade Oral 1:

a) Avaliação Escrita (0-4) envolvendo o conteúdo teórico de ensino/aprendizagem visto ao longo do semestre bem como reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;

b) Apresentação Oral (0-4) englobando tópicos gramaticais, procedimentos, estratégias, técnicas e abordagens discutidas em sala de aula;

c) Auto-avaliação do aluno (0-1) estimulando a reflexão e avaliação do aluno com relação à sua apresentação oral e desempenho durante o semestre.

d) Diários de Aprendizagem (0-1) realizados a partir de tópicos discutidos em sala envolvendo as experiências dos alunos com relação à sua aprendizagem de línguas.

A média final foi a somatória de todas as notas.

Para Habilidade Oral 2:

a) Avaliação Escrita (0-3) relacionando os tópicos de *Dialects and Accents* com o filme *Love Actually*.

b) Apresentação Oral (0-3) englobando tópicos gramaticais, procedimentos, estratégias, técnicas e abordagens discutidas em sala de aula;

c) Auto-avaliação do aluno (0-1) estimulando a reflexão e avaliação do aluno com relação à sua apresentação oral e desempenho durante o semestre.

d) Atividade com *links* sobre *dialects and accents* (0-3):

A média final foi a somatória de todas as notas.

8 – Nesses instrumentos, o foco era sobre o processo de desenvolvimento ou sobre o produto?

O desenvolvimento do aluno ao longo do processo. Principalmente na disciplina de Hab, Oral 2, pois o aluno acaba fazendo 2 apresentações orais em dupla, uma sobre os *links* e outra sobre ensino de gramática, então, o aluno tem oportunidade de incorporar novas posturas e minhas sugestões dadas no feedback.

9 – Você buscou envolver os alunos reflexivamente no processo de avaliação? Como?

Sim, pela auto-avaliação e diários de aprendizagem e no caso de Hab. Oral 1 , a prova também que conta com 3 partes: problem-solving, reflection on past experiences, e *theories of language learning and teaching*.

11 – Você sentiu alguma dificuldade em adequar as atividades propostas para a avaliação às determinações e exigências institucionais?

Não.

12 – Houve algum questionamento dos alunos sobre sua prática?

Não.

13 – Depois de participar do processo avaliativo, você notou alguma mudança no comportamento dos alunos, alguma influência da avaliação na conduta deles? E na sua?

Sim, creio que passaram a ser mais críticos e reflexivos em relação aos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Sim, passei a considerar essa reflexão mais importante do que simplesmente o conteúdo teórico da disciplina, a própria conscientização dos alunos com relação ao seu desenvolvimento (no caso de alunos envolvidos no programa de monitoria semanal).

Anexo – F Questionário respondido por P3

1 – Você pode descrever as disciplinas que ministrou no curso de Letras?

As disciplinas que eu ministrei no Curso de Letras foram: Língua Inglesa 1, 2 e 3 e as disciplinas de Inglês Instrumental para Matemática e para Ciência da Computação.

A princípio, quando comecei a trabalhar no Departamento de Letras da universidade, a ênfase que o Curso de Língua Inglesa 1 até 3 era a própria língua. Então, no primeiro semestre, logo que iniciei meu trabalho na Federal, a ementa era voltada para o ensino de língua, ensino das quatro habilidades em uma abordagem comunicativa. Pouco tempo depois, após um ano de trabalho, a área mudou, incluindo questões voltadas ao ensino. De certa forma eu ajudei a construir essa ementa. Começamos, então, a tratar a questão do ensino e ao mesmo tempo tratando da língua per se.

2 – Qual a abordagem e metodologia seguidas por você?

Como eu já disse foi uma abordagem comunicativa. A princípio nós utilizávamos um livro texto, mas logo depois vimos que não deu muito certo e abolimos o livro, deixamos de usá-lo e o material que era passado para os alunos era variado, extraído de vários livros (que você pode encontrar no Departamento).

3 – Em relação à prática avaliativa, houve alguma determinação dos coordenadores da área de Língua Inglesa?

Em relação à prática avaliativa, a única determinação que segui foi a da própria portaria, que era publicada pela Federal mesmo, nunca houve uma reunião de área para tratar a prática e os instrumentos avaliativos que seriam usados com os alunos. Não houve determinação dos coordenadores da área. Também não conversei com outros professores para orientar meu processo avaliativo. Logo no primeiro semestre em que eu comecei a dar aulas no Curso de Letras, muito da minha prática avaliativa, eu vejo hoje, que era um tanto arbitrária e intuitiva. Minha prática avaliativa foi influenciada pelos próprios modelos que eu fui vivenciando ao longo da minha vida escolar, como aluna. Então, quando você vê que um professor seu te avalia de uma certa forma, você passar a ver que aquela é uma forma possível de avaliar e se você não tem leitura sobre o assunto você acaba usando aqueles instrumentos que foram usados com você. Então, no início, eu acabei praticando uma avaliação muito pautada na minha vivência, como aluna.

Coincidentemente eu me interessei por avaliação e comecei a ler a respeito e vi que existiam outros instrumentos possíveis, que existia uma outra abordagem e que a avaliação tinha uma outra função e tentei, na medida do possível, colocar em prática outros instrumentos.

4 – Você conversou com outros professores para orientar seu processo avaliativo?

Resumindo a pergunta 4: não conversei com outros professores. Na verdade “bati um papo” com a professora *beltrana* sobre avaliação, mas nada muito formal.

5 – Ao pensar sua avaliação, você seguiu alguma orientação teórica?

A princípio não, porque eu acho que essa orientação teórica que o professor deve ter sobre avaliação, deve ser construída durante a formação de professores e isso não foi construída de uma forma implícita. Durante minha formação acadêmica, durante o Curso de Letras eu não tive essa orientação teórica. Então, como eu poderia pensar minha avaliação de uma maneira consciente? Eu simplesmente não pensei, mas depois lendo a respeito, foi que eu pude entrar em contato com pressupostos teóricos voltados à questão da avaliação. O que é muito importante.

6 – Você observou se os objetivos propostos no plano de ensino foram atingidos?

Sua avaliação procurou atender a esses objetivos?

Procurou. Logo no meu primeiro semestre na universidade, meu objetivo era ensino de língua, minha avaliação procurou atender a esse objetivo, verificar se o aluno produzia a língua ou tinha conhecimento sobre a língua. Então, de certa forma, eu procurei articular, sim, a avaliação aos objetivos da ementa. Porém, isso começou a ficar muito confuso para mim, a partir do momento em que a ementa incluiu questões voltadas à educação, ao processo de ensino/aprendizagem, este tipo de discussão: como é que eu iria avaliar o aluno nessa habilidade? Foi algo um pouco difícil e desarticulado, mas como a área estava tentando esta nova grade curricular, esta nova ementa tem que se considerar as dificuldades.

De certa forma, até certo ponto o objetivo proposto foi atingido. E claro que muitas dificuldades apareceram sobre tudo em Língua Inglesa 3, em que a heterogeneidade do grupo era algo muito visível e eu tive muita dificuldade com isso. O objetivo foi atingido, mas parcialmente.

7 – Quais foram os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

Eu acho que houve um divisor de águas que você deve considerar nesta pesquisa. A partir do momento em que sua pesquisa é sobre avaliação e que um dos seus sujeitos de pesquisa

também está pesquisando sobre avaliação, eu acho que isso tem que ser considerado. Mas um divisor de águas no seguinte sentido: logo no início os instrumentos utilizados na minha prática avaliativa foram muito voltados à minha vivência como aluna e até como professora nas escolas de inglês onde eu lecionava. Então eu tinha pensado em usar prova escrita, speech, uma apresentação oral, algum tipo de seminário. Mais tarde, depois de um ano, eu ainda estava na universidade X e depois que eu li um pouco a respeito de avaliação e fiz um curso só sobre avaliação na faculdade P, vi que existiam vários instrumentos. Então comecei a utilizar o *portfolio*, que na verdade o que eu fiz não foi *portfolio*, mas eu pensava que era um *portfolio* e que hoje eu vejo que ainda é um pouco diferente, porque todos os trabalhos dos alunos foram incluídos no *portfolio* sem distinção, mas houve a tentativa de usar *portfolio*, por exemplo, e as *Micro Teaching Sessions* que também foram usadas como instrumento de avaliação.

8 – Nesses instrumentos, o foco era sobre o processo de desenvolvimento ou sobre o produto?

Se o foco destes instrumentos era sobre o processo de desenvolvimento ou sobre o produto, no *portfolio* o enfoque era a questão processual, inclusive o que eu pretendia era conscientizar o aluno da importância dele se envolver naquele processo de aprendizagem. Na medida em que ele lia meus comentários no *portfolio*, poderia rever os rumos que ele estava tomando durante o curso e eu também.

A partir do momento que você aplica uma prova e planeja uma avaliação escrita, existe a questão de você, muitas vezes, limitar o conteúdo, do aluno estudar determinados conceitos e de você avaliar de uma forma mais pontual.

No início da minha experiência com certeza o enfoque era no produto e depois eu tentei enfatizar a questão processual, mesmo que eu tenha fracassado. Por exemplo, em Língua Inglesa 3 a *Micro Teaching Session* foi uma apresentação de um dia, cada aluno apresentou sua mini-aula e eu avaleiei. Hoje, analisando um pouco, talvez eu tenha dado uma importância muito grande neste único dia, isso pesou muito na avaliação.

9 – Você buscou envolver os alunos reflexivamente no processo de avaliação? Como?

Busquei. Principalmente quando eu comecei a me questionar sobre avaliação, de como eu deveria avaliar meus alunos no curso de Letras, afinal de contas eles poderiam levar isso como modelo e eu poderia, muito bem, não ser um bom modelo. Então, busquei envolver e saber a opinião deles sobre isso, inclusive passei um questionário para os alunos, no intuito de saber a que processo avaliativo eles vinham sendo expostos durante sua vida escolar e como a avaliação estava sendo

realizada agora no curso de Letras. Inclusive o questionário também perguntava se eles esperavam tratar da avaliação dentro do curso de Letras. Busquei envolve-los, mas muito em função do meu interesse em pesquisar sobre avaliação. Honestamente, agora eu falo como pesquisadora sobre avaliação educacional, eu não sei até que ponto os professores de um curso de Letras envolvem os alunos em um processo de avaliação. Talvez seja um processo muito verticalizado. Talvez a avaliação já esteja definida, muitas vezes, pelo professor. Eu imagino que possa ocorrer isso. Estou investigando isso inclusive.

10 – Como foi a atribuição de notas para os alunos?

Especificamente sobre as notas dos alunos, eu negocieei com eles a questão dos pesos, então cada atividade tinha um peso, no caso de quando eu utilizei *portfolio*, eu dei um peso maior ao *portfolio*. Não me lembro exatamente como fiz a distribuição dos pesos, mas eu fiz. Eu me arrependo muito e falo isso. Foi uma falha grande, mas ao mesmo tempo foi um aprendizado. Logo que eu saí daí eu deixei a Língua Inglesa 1 e a Língua Inglesa 3 e me lembro que na disciplina Língua Inglesa 3 alguns alunos ficaram de RER e, se fosse analisar por uma questão técnica, alguns alunos “ficam de RER” por questões mínimas, por exemplo, por milésimos em relação à nota. Lembro-me que uma aluna ficou com 4.8, 5.8... Não me lembro quanto era a média para ficar livre da RER, mas uma destas alunas tinha muita dificuldade em aprender a língua, a dificuldade dela era com a língua, ela se esforçou muito na minha aula, mas infelizmente ela não havia conseguido a nota que a instituição colocava como satisfatória para passar. Eu deixei essa aluna de RER, eu não aproximei a nota na ingenuidade de acreditar que essa aluna iria ver a RER como mais uma possibilidade de rever alguns conteúdos e tudo mais. Porém, você sabe bem que os alunos vêem a RER como uma recuperação, como reprovação e eu, honestamente, tenho certeza que essa aluna ficou muito chateada com isso, mesmo que eu tenha enviado e-mail para ela dizendo: “encare este momento como um vantagem que só alguns alunos têm, que é a RER”, porque é praticamente uma aula particular, em que você vai identificar suas dificuldades e o professor vai te ajudar e muitas vezes isso vai ser feito de uma forma muito melhor, porque são poucos alunos... O que eu quero resumir é que eu acho que isso foi uma ilusão, uma ingenuidade. Hoje a minha representação sobre reprovação escolar é outra e eu acho que deveria ser analisado todo o desempenho da aluna, comparado seu desempenho em relação à própria performance dela inicial. São coisas que acontecem, são manchas negras na vida do professor, que eu não tenho como apagar, aconteceu, mas certamente foi uma coisa que me incomodou depois que eu comecei a ler sobre avaliação e vi que de certa forma agi de uma maneira que hoje não faria mais.

11 – Você sentiu alguma dificuldade em adequar as atividades propostas para a avaliação às determinações e exigências institucionais?

Exigências institucionais não são tão claras. Ela coloca lá que você deve aplicar instrumentos avaliativos variados, em diferentes momentos, é a sugestão que se coloca. Eu não senti nenhuma dificuldade neste sentido. Porém, acho que deveria ter havido um momento para se discutir isso, porque, na minha opinião, a área não trata de avaliação, aliás se você for analisar uma ementa, a forma de avaliação vai sempre no final. Eu acho que isso é meio uma mensagem do lugar da avaliação nos cursos de formação de professores, porque muito se preocupa com o método, a abordagem e a técnica que se vai usar, mas a avaliação é algo meio que deixado de lado talvez. É claro que é difícil pensar a avaliação, eu não senti dificuldade, por um lado, porque talvez eu não fosse tão consciente da importância da avaliação. Agora se você for realmente levar tudo que está em jogo, quando você avalia um aluno, há de se considerar que são muitas as dificuldades.

12 – Houve algum questionamento dos alunos sobre sua prática?

Na verdade houve um questionamento, especificamente em Língua Inglesa 3, com relação a três alunos que faltaram no dia da avaliação escrita e não me avisaram com antecedência a ponto de eu poder fazer uma prova substitutiva e houve um questionamento neste sentido, mas não que eu me lembre de algum outro.

13 – Depois de participar do processo avaliativo, você notou alguma mudança no comportamento dos alunos, alguma influência da avaliação na conduta deles? E na sua?

Notei mudança no comportamento dos alunos e a mudança foi diferente para cada tipo de instrumento avaliativo. A mudança que você nota, por exemplo, quando você planeja uma prova, uma avaliação escrita, por mais que você não atribua todo o sentido classificatório, autoritário que a prova carregou deste os Jesuítas, por mais que você trate a prova como um instrumento de verificação no sentido de ajudar o aluno e não de prejudicar, os alunos sempre se sentem muito mal, muito desconfortáveis quando têm que fazer a prova e se sentem muito apreensivos quando você vem com a divulgação da “tal nota”. Sempre que chegava o momento da aplicação de uma prova, a mudança era sempre negativa. Quando eu comecei a usar a idéia do *portfolio*, percebi que os alunos se sentiam mais confortáveis e eu tentava passar isso para eles, não de uma maneira complacente e profissional, a mudança era mais positiva. Então eu procurava auxiliar o aluno que tinha maior dificuldade, eu procurava estar mais perto deles. Eram só duas aulas por semana e o semestre que não é um semestre, porque afinal de contas as aulas começam em março e terminam em junho, a questão dos feriados e das dispensas para assistir palestras e tudo mais... É muito pouco tempo, a idéia de você conduzir uma

avaliação processual, uma avaliação formativa depende desse contato do aluno com o professor, depende da continuidade, de você dar seqüência a essa idéia... Coisa que me irritava muito, sabia que estava fazendo tudo aquilo e me questionava: para que? Vai haver continuidade? E existia, é claro, o agravante de eu ser uma professora substituta, com contrato *super* curto. Mas havia sim uma mudança positiva, no uso do *portfolio*, por exemplo. Agora a grosso modo quando você fala em avaliação com o aluno, existe sempre uma tensão, um preocupação, uma ansiedade que é próprio de toda a cultura de avaliar que eles presenciaram e que ainda não sofreu uma ruptura.

Em relação à mudança no meu comportamento eu não sei explicar até que ponto essa mudança ocorreria em um professor que não estivesse envolvido também em pesquisar sobre avaliação. A mudança no meu comportamento enquanto avaliadora mudou e muito em função de toda a teoria que eu fui buscar sobre avaliação por interesse próprio, particular.

É uma grande coincidência estarmos investigando sobre avaliação e eu acho que você tem que considerar, na sua pesquisa, o fato de eu também estar pesquisando sobre isso. Eu acabo tendo um olhar armado sobre esse assunto.

Anexo – G Textos utilizados para descrever os perfis das professoras P1, P2 e P3³⁵

Texto enviado por e-mail pela professora P1:

Minha experiência com a Língua Inglesa teve início em 1992 quando comecei a estudar inglês na escola de idiomas A. Em 1997, fui convidada a dar aulas para crianças, começando assim, minha carreira de professora de inglês. Hoje em dia ainda leciono nesta escola, na qual exerço também o cargo de Coordenadora Pedagógica.

Devido a essa experiência, resolvi cursar Letras. Foi durante esse curso que percebi o quanto gostava desta profissão. Ingressei no curso de Letras da universidade X em 2000. Durante a graduação, procurei me envolver com tudo que estava relacionado com o ensino – aprendizagem de Língua Inglesa. Participei de alguns projetos de extensão, os quais proporcionaram um diálogo entre teoria e prática, contribuindo para minha capacitação profissional. No último ano, participei de um grupo de pesquisa formado por alunas do 3º, 4º e 5ºs anos e coordenado pela professora A. Essa experiência com pesquisa abriu caminhos para a realização de um Mestrado, fazendo com que meu interesse pela carreira acadêmica se tornasse maior.

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, na universidade Y em fevereiro de 2005. Atualmente já concluí as disciplinas obrigatórias para esse curso e estou trabalhando na redação da minha dissertação, visando a qualificação. Com esta vivência, percebi como é importante fazer pesquisa, embora ainda tenha que percorrer um longo caminho para me tornar uma pesquisadora.

Em 2005, prestei concurso para professora substituta do Departamento de Letras da universidade X. Assumi esse cargo de agosto de 2005 a julho de 2006. Essa foi a experiência mais gratificante que já tive. Acredito que tenha sido a mais representativa na minha vida profissional, pois era um sonho ainda muito distante que se concretizou no início da minha carreira.

Atualmente, estou um pouco distanciada da vida acadêmica, pois a fase de redação da dissertação é muito solitária. Quanto ao profissional, continuo lecionando, pois não me vejo fora da sala de aula, adoro minha profissão e continuarei sempre buscando me aperfeiçoar.

³⁵ Nomes de pessoas, de instituições de ensino e quaisquer outras identificações serão substituídos por letras e termos como A, B e C com o intuito de proteger suas identidades.

Texto enviado por e-mail pela professora P2

Estudei inglês por 6 anos na mesma escola de idiomas e em 1997, fui convidada a fazer um rápido curso de treinamento para dar aulas numa turma de inglês básico, mas como tinha aulas no colégio no período da tarde, nunca assumi essa turma.

Em 1998, entrei para o curso de letras e nos segundo semestre fui convidada a participar de um projeto de extensão de inglês numa empresa de São Carlos. Foi minha primeira experiência mesmo como professora de inglês. Fiquei no projeto por 3 meses apenas.

Em 2000, comecei a dar aulas numa escola de idiomas em São Carlos e num laboratório de análises clínicas, fiquei nesses dois lugares por 1 ano.

Em 2001, fui para os EUA, fazer um curso de ensino de LI por 6 meses, e lá fui tutora voluntária atendendo alunos de ESL da Colômbia e Japão. Tive também prática de ensino (umas 6 horas) atendendo um grupo de alunos da Coreia, Taiwan, China, Japão e Rússia em um *Community College*.

Quando voltei para São Carlos, em 2002, comecei a dar aulas numa escola de idiomas para todas as idades e níveis por 3 anos. Por 6 meses, fui co-tutora de um curso de aperfeiçoamento de professores de LI, fazia observações de aula e análise de planos de ensino.

Em 2003, pela escola de idiomas, fui terceirizada e dei aulas no ensino fundamental de uma escola particular de São Carlos, mas fiquei apenas por um ano, a falta de apoio da coordenação/diretoria e a indisciplina dos alunos me fizeram desistir.

Ainda em 2002, fiz parte de um outro projeto de extensão na universidade de inglês para adolescentes coreanos que vinham para o Brasil jogar futebol num clube de São Carlos, foi uma experiência singular.

Em 2004, prestei o concurso para professor substituto na universidade X e lá fiquei por 2 anos dando aulas de instrumental, segundo ano de Letras e produção oral. De agosto de 2005 a julho de 2006, coordenei o ELIOT em nome das professoras A e C, fazendo a seleção de monitores e orientando os monitores no acompanhamento pedagógico aos alunos da Letras.

De 2004 a 2006, fiz parte de um projeto financiado pela agência C na universidade Z, na Lingüística Computacional, não tinha muita relação com o ensino de LI propriamente dito, mas tinha relação com a Língua Inglesa e novas tecnologias.

Em 2005, dei aulas numa outra escola de idiomas de São Carlos, mas por falta de tempo acabei abandonando.

Em 2006, iniciei o mestrado, trabalhando também com formação de professores de LI. Atualmente, faço parte de um projeto de extensão da universidade X com um cargo de coordenação num curso de inglês instrumental para aviação. Além de ter dado aulas particulares de inglês.

Em 2007, assumirei além desse projeto de extensão e das aulas particulares, aulas no ensino médio de um colégio particular e aulas no curso de Letras de uma universidade particular também.

Acho que é só.

Texto enviado por e-mail pela professora P3

Sempre gostei de inglês, claro desde quando conheci a língua, na 5ª série. Aliás, minha aula favorita! Dava aulas para as minhas colegas (vizinhas) que, por estarem na 4ª série, ainda não tinham inglês... O livro era do autor D, *publisher* da editora F voltado para livros pra educação formal (versus educação em institutos de idiomas)...

Quando tinha 12 anos, tive uma péssima experiência na escola T por dois motivos a meu ver: a diferença de idade entre mim (12) e os demais (9) e o livro... Havia um *german boy* tipo viking que chegava na casa de uma família numa terra recém conquistada e dizia no melhor estilo “indígena”: Mim ser Andy?... horrível! Achei ridículo, superficial, um absurdo! Engraçado como são as coisas: já naquela época eu tinha essa leitura crítica do livro texto... isso só me ocorreu agora nesse relato sabia?

Bem, desisti em menos de 1 semestre e só retornei a uma escola de idiomas em 1997, na escola de idiomas U. Comecei no *intermediate*, mas foi muito penoso para mim, pois eu era a típica aluna que tinha *accurate grammar*, mas não falava uma palavra! Quase “sofri um rebaixamento” pro *Basic*, mas por insistência de minha parte consegui ficar no *Inter*. Eu escutava a K7 todo dia, o dia todo e sabe que de uma hora para outra comecei a “deslanchar”? Virei a *nerd* da turma num certo sentido... De fato, eu estudava muito naquela época, por simples prazer e vontade de saber mais e mais...

Aliás, nunca fui para o exterior para aprender ou aperfeiçoar o inglês... até tinha vontade, mas por questões financeiras, não pude... Minha primeira experiência no exterior foi apenas recentemente quando fui pra Europa passar um mês como *backpacker*... ou seja, eu não fui para aperfeiçoar a língua, mas simplesmente para conhecer outras culturas e estilos de vida, pôr os pés lá fora... posso dizer, então, que o inglês que eu produzo é *made in Brazil*, com as devidas limitações e variações, o que não vejo como um problema, afinal, hoje o mundo globalizado tal como se apresenta e toda a parafernália da tecnologia das comunicações têm produzido “*different Englishes around the world*” donde o local convive com o global, o público com o privado, o individual com o social (ver Cope e Kalantzis, 2000 se interessar). Durante muito tempo sentia-me péssima por não ter ido pra fora estudar inglês, mas hoje já não penso assim. Apenas ressalvo as limitações quanto a minha competência socio-cultural, pois acho que esta é sim muito bem desenvolvida quando adentramos no universo do outro, vivenciando suas rotinas e experimentando um pouco de seus estilos de vida e visões de mundo...

Quanto à experiência profissional, comecei a lecionar inglês em 1999 (trabalhei como monitora da escola de idiomas U em 1998), no colégio S, aliás *A HUGE MISTAKE* da escola de idiomas U, uma vez que eu não tinha *know-how* para lidar com as crianças da Educação Infantil... a minha primeira experiência em sala de aula foi um DESASTRE... Senti-me uma péssima professora

por não saber controlar as crianças... o pessoal da escola de idiomas X devia saber que graduados em Letras não são pedagogos!

Bem, aos poucos, de 1999 a 2002, ainda na escola de idiomas U, trabalhei com todos os *target groups*, no colégio S, na própria escola de idiomas U e também na empresa J (*in company*)... Tinha várias turmas, e gostava muito do que fazia, com exceção das aulas no colégio, pois me deixavam muito cansada, ficava afônica várias vezes, com dor de garganta, enfim, chegou um ponto eu que desisti!

Entre 2002 e 2004, tive a experiência única de trabalhar na universidade como professora substituta no Departamento de Letras. O grande legado dessa experiência foi sem dúvida o fato de que me despertou para o tema de minha pesquisa, avaliação da aprendizagem, na medida em que me vi diante de grandes questionamentos. Há também que se considerar o gostinho de ter trabalhado no Ensino Superior. Já com relação aos pontos negativos, de certa forma posso dizer que nunca, em momento algum senti-me à vontade para trabalhar no Ensino Superior, ainda mais considerando uma universidade do porte da universidade. Isso porque eu sempre tive a consciência de que, apesar de esforçar-me bastante, eu era recém graduada e faltavam-me subsídios teóricos, *know-how* mesmo para lidar com esse quadro. Honestamente, durante todo o tempo em que estive lá, tive tanta liberdade que questionava: puxa, mas será que eu estou fazendo direito? Uma coisa era trabalhar na escola de idiomas U e ter seu chefe a poucos metros de você além das constantes reuniões pedagógicas... outra coisa é a tão sonhada autonomia do ensino público, uma liberdade sensacional mas que não podia ser aproveitada por mim porque eu nem sabia como agir... se hoje considero-me ainda tão inexperiente, porque hoje tomo o conceito de homem inacabado de Freire, imagine anos atrás, em que situação eu me encontrava? Se hoje, mesmo com tantas leituras da Pós eu ainda me questiono tanto e vou continuar sempre a questionar, imagine anos atrás? Com toda essa minha falta de *know how*, claro que cometi erros, erros graves a meu ver, e não apenas na Letras, mas também na escola de idiomas U, no colégio S, enfim, vivemos cometendo os erros e refazendo nossas práticas não é? Mas no caso da Letras, certamente deixou marcas: naquela época eu já estava estudando sobre avaliação, fazia em curso de extensão em uma universidade particular, em São Paulo, e comecei a aplicar o que estava aprendendo, mas hoje vejo que os alunos foram um pouco *guinea pigs*, pois eu ainda tinha tanto o que aprender e fiz muita besteira.... dois exemplos: na tentativa de construir um *portfolio*, o que construí na verdade foi um amontoado de atividades numa pasta (tudo bem, hoje sei que não era *portfolio*, valeu a tentativa, eu espero)... o outro grande erro foi ter praticado uma avaliação autoritária, com reprovação e tudo o mais, mesmo tendo a negado no decorrer de todo o semestre... é que ingenuamente deixei alguns alunos em RER pois eu o via como uma possibilidade de aprendizagem e reconstrução do conhecimento, mas certamente os alunos o vêem como fracasso e essa representação da parte dos alunos é muito significativa... mesmo que eu tenha tido boas intenções, estou certa de que aqueles alunos não fizeram a mesma leitura que eu fiz... Pode ser exagero, afinal sou muito perfeccionista, mas aprendi muito durante aqueles anos...

Após a experiência na universidade, fui pra São Paulo e em 2003 não teve jeito: voltei para os colégios, mesmo sistema de terceirização da escola de idiomas U com o colégio S. A metodologia da escola era muito semelhante a da escola de idiomas U e eu me identificava bastante com a abordagem, assim como me identificava com a escola de idiomas U. Mas isso foi antes do mestrado, pois já passei por grandes rupturas e desconstruções de conceitos, *fortunately!* Conheci, enfim, a pedagogia por outros olhos, os da Sociologia da Educação, da teoria crítica, muito interessantes e fascinantes!

Ingressei no Mestrado, na universidade Z em São Paulo em 2004 e defenderei em maio 2007. Em 2005, pedi demissão da escola de idiomas W para trabalhar como professora-bolsista do Centro de Línguas da universidade Z. Em 2005, tive que deixar o cargo, pois fui contemplada com bolsa de estudos e desde então estou longe das salas de aulas, apenas imaginando como será meu retorno: se triunfante, diante das novas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que tenho construído ao longo do mestrado, ou se frustrante, diante de certas dificuldades para colocarmos em prática tudo o que temos produzido na academia.