

EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE LETRAS/INGLÊS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FOCO NA ELABORAÇÃO DE TESTES ESCRITOS

Cristina Vasconcelos Porto
Universidade Federal do Pará

RESUMO: A pesquisa sobre experiências tem mostrado que professores e alunos partem de suas próprias experiências para dar sentido ao que acontece em sala de aula e explicar como compreendem os processos de ensino e de aprendizagem (MICCOLI, 2010). O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre experiências de avaliar de alunos universitários cursando Letras/Inglês e, mais especificamente, descrever as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês que foram analisados observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevistas, protocolo verbal, notas de campo e testes escritos de inglês. Os resultados evidenciaram que os participantes têm dificuldades de conceituar avaliação no contexto de língua estrangeira e que elaborar questões relacionadas às habilidades de compreensão escrita e oral foi o que mais os deixou angustiados durante o processo de elaboração de seus testes escritos. Os resultados mostraram também que, ao falar sobre suas experiências de avaliar, os participantes puderam expor suas crenças sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, contribuindo para uma melhor compreensão do por que avaliam da forma como o fazem.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências; Avaliação da aprendizagem de línguas; Língua inglesa.

ABSTRACT: Research on experiences has shown that teachers and students start from their own experiences to make sense of what happens in the classroom and explain how they understand the processes of teaching and learning (MICCOLI, 2010). The present study has as its main objective present the results of an investigation about the experiences on assessment by university students majoring in English and, more specifically, this research aims at documenting the experiences these teachers had during the process of constructing their tests that were analyzed in the light of the qualities of language test. Data was obtained through a questionnaire, interviews, verbal protocols, field notes and the tests elaborated by them. The results indicated that the participants have difficulties to conceptualize assessment in the context of foreign language and that to elaborate test items related to the abilities of written and oral comprehension was what most distressed them during the process of elaboration of their written tests. The results also showed that in discussing their experiences on assessment, participants were able to expose their beliefs about the processes of teaching, learning and evaluation, contributing to a better understanding of why they assess the way they do it.

KEYWORDS: Experiences, Foreign language assessment; English language.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação da aprendizagem em contextos de L2/LE¹ é uma área essencial para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, realizar uma avaliação de qualidade impõe muitos desafios ao futuro professor de línguas. Grande parte das pesquisas

¹ O termo 'L2/LE' é utilizado, neste estudo, para referir-se aos contextos de ensino e aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira. Isto porque, ao citar Phillipson (2003), Figueredo (2007) ressalta que o uso do inglês na globalização dificulta que se façam conceituações precisas e definitivas.

sobre avaliação mostra que o professor de L2/LE, em geral, sente-se inseguro em realizar uma avaliação confiável e alinhada aos propósitos de ensino. De acordo com Miccoli (2010), o professor, ao elaborar seus instrumentos avaliativos, passa por momentos de tensão por não ter certeza se, de fato, esses instrumentos gerarão informações confiáveis para a melhoria da aprendizagem. A falta de confiança do professor é, muitas vezes, consequência de sua pouca experiência de avaliar ou de seu pouco conhecimento teórico sobre como avaliar (PORTO, 2016).

Neste estudo, cujo foco está nas experiências de avaliar de alunos de estágio supervisionado, busquei investigar como esses alunos concebem a avaliação em L2/LE e quais as suas dificuldades e desafios ao lidarem com questões que envolvem o ato de avaliar, especialmente no que se referem à elaboração de um teste escrito de inglês. Durante o período de estágio, os alunos têm a oportunidade de problematizar questões relativas aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como de compartilhar experiências vivenciadas na realidade do cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o estágio configura-se como um campo rico de trocas de experiências e de estreitamento da relação entre teoria e prática. Como bem pontuam Pimentel e Pontuschka (2014, p. 73), os conhecimentos adquiridos na graduação “são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”.

Durante o estágio supervisionado, pude observar que os alunos estagiários apresentavam muitas dúvidas sobre a avaliação, mais especificamente sobre o uso de testes para avaliar. Na literatura sobre avaliação em L2/LE, mais especificamente quando se trata do uso de testes, encontramos alguns princípios de qualidade que devem ser considerados no momento de sua elaboração, tais como: o princípio da confiabilidade, da validade, da praticidade (GENESE; UPSHUR, 1996), entre outros. Refletindo sobre a importância de tais princípios na área da

avaliação, e da carência de estudos que tenham utilizado o protocolo verbal para compreender o que se passa no pensamento dos participantes durante o processo de elaboração de testes, decidi realizar uma investigação sobre as experiências de avaliar dos alunos estagiários, e, mais especificamente, sobre as experiências de elaborar os testes escritos tendo como base os princípios de qualidade da avaliação. Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever e compreender as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem e, como objetivo específico, descrever as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação. Com o intuito de alcançar tais objetivos, este estudo procurou responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem? e 2) Quais as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação?

Neste artigo, apresento alguns estudos sobre avaliação da aprendizagem em contextos de L2/LE, com foco nas experiências de professores relativas à elaboração de testes. Em seguida, traço algumas considerações sobre o uso do teste no ensino comunicativo de L2/LE e sobre os princípios de qualidade da avaliação. Em seguida, traço algumas considerações teóricas sobre a avaliação das habilidades de compreensão oral e escrita, uma vez que a análise de dados evidenciou que os participantes têm dificuldades de elaborar questões relacionadas a essas habilidades. Por fim, apresento o contexto, os resultados do presente estudo e finalizo o artigo com algumas considerações finais.

2. EXPERIÊNCIAS SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE L2/LE

Devido à sua relevância nos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação em L2/LE tem sido pesquisada a partir de vários enfoques, como, por exemplo, avaliação da

compreensão e produção escrita (ARAÚJO, 2007; LOPES; VIEIRA, 2012), exames de proficiência (ANCHIETA, 2010), uso de testes escritos de inglês (FERREIRA, 2004; VIEIRA, 2006), autoavaliação (CATO, 2010; CAVALARI, 2009; RETORTA, 2007), o efeito retroativo (OLIVEIRA, 2009, SCARAMUCCI, 2004), avaliação da produção oral (BOVINO, 2010), entre outros.

Os estudos realizados por Ferreira (2004) e Vieira (2006) tratam das experiências de avaliar com foco no uso de testes escritos de inglês. O estudo de Ferreira (2004) teve como objetivo investigar a prática avaliativa tendo em vista a Abordagem por Competências proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais preceituados pelo MEC. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas e provas escritas. Para os professores participantes da pesquisa, os testes são instrumentos necessários para verificação da aprendizagem, mas sua elaboração representa um grande desafio, visto que há sempre dúvidas se eles estão condizentes com o conteúdo ensinado e com o nível de proficiência dos alunos, por exemplo. A análise evidenciou, também, que muitos professores se sentem reféns da avaliação e acabam “limitando o seu ensino ao sucesso do aluno nas provas apenas” (FERREIRA, 2004, p. 16).

Vieira (2006), por sua vez, investigou os objetivos e critérios utilizados por uma professora de um curso de Letras/Inglês ao elaborar uma prova escrita de inglês. Os instrumentos para coletar os dados foram questionários, entrevistas, notas de campo, gravações de áudio e vídeo e instrumentos de avaliação. Os resultados evidenciaram que a professora participante da pesquisa percebe a prova como um instrumento importante, mas não a considera como único meio de avaliar a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a professora tem uma visão positiva com relação ao uso da prova, visto que os resultados deixaram transparecer confiança e conhecimento sobre como elaborar uma prova condizente com os objetivos de ensino.

Além desses trabalhos, vale ressaltar que os estudos de Lopes (2002), de Queiroz (1997) e de Santos (2001) também tiveram como foco testes escritos de inglês, com objetivos de verificar a confiabilidade, a praticidade, o formato das questões e a congruência entre as características neles encontradas e os princípios da avaliação no ensino comunicativo. Nesses estudos, foram utilizados testes escritos, questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em geral, os resultados mostraram que os professores participantes da pesquisa elaboraram suas provas dando mais enfoque aos itens gramaticais do que ao uso comunicativo da língua.

Diante desse cenário, há uma necessidade premente de repensar “a ênfase dada ao resultado na prova e à valorização da nota como tradução de aprendizagem” (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 38), a forma como os professores de L2/LE concebem a avaliação, o que fundamenta a elaboração dos instrumentos avaliativos e o que fazem com os resultados da prática avaliativa. Conforme pontua Hoffmann (1997), é preciso que o professor reflita sobre sua prática avaliativa para que possa compreender a função pedagógica da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem que visa melhorar esses processos. Assim, é importante que o professor deixe de focar sua atenção apenas na avaliação somativa, ou seja, aquela que privilegia somente os resultados pontuais da avaliação que ocorrem no final do curso, e passe a focar também, na avaliação formativa, ou seja, aquela realizada ao longo do curso de forma sistemática, que tem como finalidade fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno (RUSSELL; AIRASIAN, 2014).

3. O TESTE COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE L2/LE

No contexto de L2/LE, normalmente avalia-se o aluno por meio de teste, e a literatura sobre avaliação costuma referir-se a esse instrumento como uma forma tradicional de avaliar o desempenho do aluno. Essa referência pode ser explicada pela própria origem da avaliação, que

tem seus primeiros registros na Antiguidade, com a utilização de exames de seleção para os serviços públicos na China (DEPRESBITERIS, 1989). No campo educacional, Haydt (1997) acredita que foi somente com os estudos desenvolvidos por Edward Lee Thorndike, já nas primeiras décadas do século XX, que os testes passaram a ter uma padronização a partir de escalas e técnicas quantitativas de medida (DIAS SOBRINHO, 2002). O objetivo a ser alcançado com o uso de testes padronizados era obter resultados mais precisos e objetivos dos rendimentos dos alunos. Muitas críticas que têm sido feitas na literatura com relação ao uso do teste para avaliação de L2/LE decorre da preocupação com essa objetividade, pois o que se tem evidenciado nas pesquisas como as de Lopes (2002) e de Rolim (1998) é que as questões do teste são predominantemente questões de itens isolados, ou seja, questões que avaliam itens linguísticos separadamente, com foco na forma, sem contextualização e com o objetivo de atribuir uma nota ao final do processo avaliativo, privilegiando, dessa forma, somente o caráter somativo da avaliação.

Com o advento da abordagem comunicativa, que teve seu início na década de 1980, o ensino de L2/LE passou a incorporar a noção de língua como algo interativo e autêntico (SHOHAMY, 2001). Nessa perspectiva, o professor precisa criar situações de comunicação em sala de aula que se aproximem daquelas vivenciadas em contextos reais de interação, e os testes devem ser elaborados com tarefas que possam replicar esses contextos (BERNARDO, 2011; MIYATABODDY; LANGHAM, 2000). Para Canale e Swain (1980, p. 34), um teste comunicativo deve verificar o conhecimento linguístico do aprendiz, além de verificar “até que ponto o aprendiz é capaz de demonstrar esse conhecimento em uma situação comunicativa significativa”. McNamara (2000) e Hedge (2000), nessa mesma linha, consideram que as tarefas do teste comunicativo devem ser elaboradas, tendo-se em vista um grupo específico de falantes, com objetivos comunicativos específicos. De acordo com Bachman e Palmer (1997), para que se possam elaborar testes que visam a objetivos específicos é necessário que os alunos

reconheçam, neles, tarefas semelhantes às utilizadas na língua alvo. Morrow (1979), por sua vez, pondera que, na avaliação sob a perspectiva comunicativa, deve-se utilizar um modelo de avaliação qualitativo, ou seja, as tarefas propostas devem exigir um nível de produção que vá além de questões cujas respostas são consideradas apenas corretas ou incorretas.

Dessa forma, um teste de línguas, sob a perspectiva comunicativa, deve conter questões em que o aprendiz possa mostrar tanto o seu conhecimento sobre a língua, quanto a sua capacidade de usá-la para fins comunicativos. Com base nessa perspectiva, um teste comunicativo deve: (a) integrar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita; (b) ser direto, ou seja, deve propor tarefas nas quais o aprendiz possa demonstrar diretamente suas habilidades. Por exemplo, se o que se deseja é saber se o aprendiz sabe escrever, pede-se, então, que ele escreva um texto; (c) utilizar materiais autênticos para enfatizar o uso da língua em situações reais de comunicação; e (d) conter questões contextualizadas.

4. PRINCÍPIOS DE QUALIDADES DA AVALIAÇÃO

Há, na literatura sobre a avaliação da aprendizagem de L2/LE três principais princípios de qualidade que devem ser considerados na elaboração de um bom teste: validade, confiabilidade e praticidade. Um teste possui validade se ele avalia o que se pretende avaliar. Assim, para que um teste seja considerado válido, ele precisa ser válido do ponto de vista do conteúdo, do construto, e da validade de face. Um teste válido, do ponto de vista do conteúdo, precisa apresentar estruturas linguísticas praticadas em sala de aula, utilizando formatos de questão apropriados ao que está sendo avaliado e esses formatos precisam ser familiares aos alunos. Para Brown (2004), a validade de conteúdo de um teste pode ser observada se os objetivos de ensino puderem ser identificados no teste e se os objetivos da lição são representados nas especificações do teste, ou seja, o teste deve ter uma estrutura que possua uma sequência lógica da lição ou da unidade que está sendo avaliada. Muitos testes, por

exemplo, são divididos em seções, oferecendo uma ampla variedade de tipos de formatos de questão, apresentando, também, um equilíbrio com relação à pontuação.

Para que um teste seja considerado confiável, é necessário que seus resultados sejam consistentes, ou seja, que haja pouca flutuação nos resultados obtidos quando aplicado a um mesmo grupo de pessoas, em momentos diferentes (GENESEE; UPSHUR, 1996). Segundo os autores, a confiabilidade de um teste envolve várias questões que estão relacionadas ao próprio teste, ao aluno e ao professor. Acredito que as condições de administração do teste devam ser também consideradas. As questões relacionadas ao aluno geralmente têm a ver com situações de cansaço, preocupação ou doença. É comum o aluno sentir-se muito ansioso pela própria situação de avaliação, ou ainda, pela pouca ou nenhuma experiência em fazer um teste de L2/LE que envolva as quatro habilidades linguísticas. As questões relacionadas ao professor referem-se ao estabelecimento de critérios, que, a meu ver, têm direta relação com seu conhecimento teórico na área da avaliação e suas experiências em avaliar. A falta de clareza na seleção de critérios gera inconsistências nas formas de pontuar, contribuindo para a obtenção de resultados não fidedignos (BROWN, 2004; HOFFMANN, 2001).

É preciso considerar, também, questões relacionadas às condições físicas e psicológicas do professor, tais como doença, ansiedade e cansaço, muitas vezes devido a problemas de ordem pessoal ou a condições de trabalho desfavoráveis. Com relação ao teste, aspectos referentes à sua elaboração podem contribuir para a não confiabilidade dos resultados, como a extensão do teste, a ambiguidade e falta de clareza nas instruções, problemas de digitação, o nível de dificuldade não condizente com o nível de proficiência dos alunos, e a predominância de questões de item isolado. Vale lembrar que uma questão de teste de itens isolados com formato de múltipla escolha, por exemplo, confere maior confiabilidade ao teste do ponto de vista da correção, uma vez que esse tipo de questão geralmente não exige uma avaliação subjetiva por parte do professor. No entanto, do ponto de vista da aprendizagem, não se pode

dizer que os resultados são confiáveis pelas possibilidades de ‘chutes’ que o aluno pode dar ao marcar a resposta correta (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, BROWN, 2004).

Já no que se refere à praticidade, dois principais elementos precisam ser considerados: tempo e recursos financeiros (BROWN (2004). Com relação ao tempo, é preciso que o professor disponha de tempo suficiente para que todas as etapas da avaliação (elaboração, administração e provimento de *feedback*) sejam realizadas a contento. Com relação aos recursos financeiros, ainda segundo Brown (2004), o teste não pode gerar altos custos nem para o professor e nem para a escola. Assim sendo, deve-se ter o cuidado com o número de cópias do teste e com a utilização de figuras que requerem muita tinta para a impressão.

Como vimos, o conceito de um bom teste deve considerar os princípios de validade, confiabilidade e praticidade. É importante ressaltar que tais princípios são fundamentais para que o teste possa ter um efeito retroativo positivo nos processos de ensino e aprendizagem. O efeito retroativo (*washback effect*) refere-se ao impacto ou à influência que o teste exerce nos processos de ensino e de aprendizagem (BROWN, 1994). De acordo com Brown (2004), esse impacto pode ser positivo se o teste for elaborado de acordo com os princípios de qualidade da avaliação, pois os resultados obtidos do teste fazem com que o professor dialogue com os alunos, forneça *feedback* para melhorar a aprendizagem e reflita sobre a sua prática, modificando-a para aperfeiçoar cada vez mais a sua forma de ensinar.

5. AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL

Segundo Alderson (2000), para avaliar a compreensão escrita, é preciso considerar, mesmo que intuitivamente, algum conceito do que significa ler e compreender textos, o que não é uma tarefa fácil. Para o autor, não se deve almejar ter uma perfeita compreensão do que seja ler ou compreender um texto no momento da elaboração de instrumentos avaliativos, sob pena de esse processo nunca ter um início. No entanto, o autor reconhece a necessidade de se recorrer à teoria para que se possa ter alguma ideia do que se pretende avaliar. Como ponto de partida

para uma discussão sobre a natureza do processo de leitura, o autor destaca duas perspectivas: a leitura como produto; e a leitura como processo. A leitura como produto vê o ato de ler como algo pronto, uma simples decodificação e apropriação de significados já acabados, ao passo que a leitura como processo, concebe o ato de ler como algo não linear e interativo, que ocorre entre o leitor e o texto, cuja dinâmica envolve vários processos cognitivos que são ativados no momento em que o leitor constrói o sentido de um texto (ALDERSON, 2000; SABOTA, 2012).

Para Brown (2004), a avaliação da compreensão escrita deve levar em conta os diferentes gêneros textuais aos quais estamos expostos em nosso dia a dia, cada um com suas regras e convenções. Segundo o autor, para que o leitor consiga compreender um texto de forma eficiente, é preciso que ele seja capaz de reconhecer essas convenções. Nessa perspectiva, Brown (2004) sugere uma lista de gêneros textuais que pode ser considerada nas especificações de um teste de compreensão escrita, focalizando o gênero textual em três esferas: acadêmica; profissional; e pessoal. A seguir, apresento um quadro com alguns exemplos desta lista.

Gêneros textuais (compreensão escrita)		
1- Acadêmica	2- Profissional	3- Pessoal
Artigos em geral (em revistas, jornais etc.), relatórios técnicos (relatórios de laboratório), teses, dissertações	Mensagens, cartas, emails, memorandos, relatórios, questionários, formulários, manuais.	Jornais, revistas, cartas, emails, convites, bilhetes, receitas, romances, mapas, cardápios, quadros de horários de meios de transporte, cartões postais.

Fonte: Brown (2004)

Além do gênero textual, vale mencionar algumas habilidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, quais sejam: a) reconhecimento de formas retóricas e seus significados; b) reconhecimento das funções comunicativas, levando-se em conta a forma e a função; c) inferência contextual com ativação do conhecimento prévio; d) reconhecimento de organização de ideias, eventos, relação causa e efeito; e) identificação de ideias principais e secundárias; f) reconhecimento e interpretação de aspectos culturais; g)

desenvolvimento de estratégias de leitura, como scanning, skimming, marcadores discursivos etc (BROWN, 2004).

Com relação à avaliação da compreensão oral, ao tratarem da trajetória do ensino de línguas, Matthews (1991), Nunan (2002) e Omaggio (1986) observam que a habilidade de compreensão oral não tem recebido o mesmo tratamento que a de produção oral. Nunan (2002) acredita que isso ocorre porque a ideia de falar uma língua parece ser mais importante do que compreender o que alguém está falando. É nesse sentido que o autor faz referência à habilidade de compreensão oral como a habilidade cinderela: fundamental, mas esquecida. Com o advento da abordagem comunicativa, o desenvolvimento da compreensão oral tem como principal objetivo desenvolver habilidades de escuta com o foco no significado (ROAST, 2001). Nessa perspectiva, Brown (2004) e Weir (1993) sugerem uma lista de habilidades que podem ser úteis para a avaliação da compreensão oral do aprendiz de línguas numa perspectiva comunicativa, quais sejam: a) inferir situações, participantes, objetivos a partir do conhecimento de mundo; b) deduzir relações de causa e efeito a partir de eventos, ideias etc, e saber identificar, nessas relações, as ideias principais e secundárias (de apoio), novas informações, generalização e exemplificação; c) distinguir entre significado literal e implícito; e d) identificar as ideias principais e saber distingui-las das ideias de apoio ou saber diferenciá-las quando o autor está fornecendo exemplos.

6. O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública, com alunos de estágio supervisionado. Esse contexto foi escolhido por considerar o estágio supervisionado como um momento fundamental para a formação do futuro professor de línguas. Os alunos da graduação que cursam a disciplina estágio supervisionado realizam o estágio na Escola de Aplicação (EA) vinculada à universidade. Para este estudo, os testes de inglês foram elaborados com base no

conteúdo ensinado nas turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Médio. O ensino de língua inglesa para essas turmas baseia-se no ensino das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar) e se fundamenta na Abordagem Comunicativa. O livro didático utilizado nas aulas é o *Top Notch Fundamentals*. Uma das atividades que os estagiários precisam realizar na EA, ao longo do semestre, é observar as aulas do professor regente. Posteriormente, os estagiários se encontram com o professor da disciplina estágio supervisionado para fazer comentários sobre as aulas observadas.

6.1 Participantes

Participaram deste estudo de caso de natureza qualitativa, 17 alunos de Letras/Inglês que estavam cursando a disciplina de estágio supervisionado. A coleta de dados foi realizada ao longo de dois semestres letivos de 2017. Desse total de alunos, 8 eram alunos do primeiro semestre e cursavam a disciplina estágio supervisionado I, e 9 eram alunos concluintes que cursavam a disciplina estágio supervisionado II.

7. METODOLOGIA

7.1 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) questionário inicial do tipo misto (NUNAN, 1992), para coletar informações pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como informações sobre as experiências dos participantes relativas aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação em L2/LE; (b) entrevistas, que tiveram o objetivo de esclarecer pontos abordados no questionário, bem como obter informações sobre o processo de elaboração dos testes; (c) protocolo verbal, que teve como objetivo investigar o que se passava no pensamento dos participantes durante o processo de elaboração dos testes; e (d)

os testes escritos de inglês elaborados pelos participantes. É importante ressaltar que os testes foram analisados tendo como base as teorias sobre avaliação em educação geral e em L2/LE e o conteúdo do teste teve como base o conteúdo de ensino das turmas observadas pelos alunos de estágio, mais especificamente, o conteúdo do livro didático *Top Notch Fundamentals* (SASLOW; ASCHER, 2006). As unidades do livro selecionadas para a elaboração do teste foram as unidades 6 e 7. O conteúdo dessas unidades encontra-se no Anexo. Além desses instrumentos, foram feitas anotações de campo ao longo do período de coleta de dados para documentar eventos importantes para a pesquisa, observados tanto nas falas dos participantes, quanto nos seus comportamentos.

7.2 Procedimentos

No início de cada semestre, expliquei aos alunos de estágio supervisionado I e II os objetivos da pesquisa e solicitei que os voluntários assinassem uma ficha de participação. Os voluntários assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o questionário inicial que foi entregue na aula seguinte. Após o preenchimento dos questionários, entrevistei cada um dos participantes para esclarecer e ampliar os temas abordados nos questionários. Nos dias agendados para a elaboração dos testes, reservei as salas de aula para que os participantes pudessem realizar o protocolo verbal com tranquilidade, pois cada participante recebia um gravador para registrar a verbalização de seus pensamentos durante o processo de elaboração do teste e esse processo não poderia ser interrompido. É importante ressaltar que, antes de iniciar o protocolo verbal, os participantes receberam um treinamento formal que, segundo Cavalcanti (1989, p. 141), serve como “um exercício de aquecimento” que auxilia os participantes da pesquisa a focar sua atenção na tarefa que estão realizando. Mesmo tendo realizado o treinamento, percebi que alguns participantes ficaram inseguros. Diante desse fato, decidi seguir as orientações de Bastos (2001), posicionando-me em um local da sala de

modo que os participantes não pudessem me ver, e quando eles silenciavam por mais de dois minutos, conforme as orientações de Ericsson e Simon (1993), eu os lembrava de que precisavam se concentrar e verbalizar seus pensamentos durante toda a elaboração de seus testes. Após a elaboração dos testes, entrevistei os participantes para compreender as tomadas de decisão sobre o processo de elaboração dos testes e transcrevi os áudios. Como último procedimento, realizei a análise dos testes e fiz várias leituras das notas de campo para registrar todos os eventos que considere importante para a triangulação e análise dos dados.

8. RESULTADOS

Experiências de avaliar no contexto de L2/LE: o que dizem os alunos de estágio

Avaliação em L2/LE

Para 52,9% dos participantes, avaliar uma L2/LE é avaliar as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar). Importante enfatizar que apenas cinco participantes deixaram claro, em suas falas, que é preciso avaliar a capacidade de o aluno usar essas habilidades para se comunicar, como ilustram os trechos a seguir:

[1] Deve-se avaliar as quatro habilidades que os alunos conseguiram desenvolver durante o processo.

[Trecho de entrevista – João]

[2] Acredito que deve ser avaliada a capacidade do aluno em usar a estrutura alvo para se comunicar, seja falando, escrevendo, lendo ou escutando.

[Trecho de entrevista – Carlos]

[3] É verificar todas as quatro habilidades levando em consideração aspectos culturais e o grau de afinidade com a língua. Ou seja, se ele está tendo dificuldade ou não ao se expressar. Por exemplo, com relação à parte oral, se ele consegue ter fluência ao falar.

[Trecho de entrevista – Victor]

Nos excertos [2] e [3], podemos observar que os participantes concebem a avaliação em L2/LE como uma forma de verificar a capacidade de o aluno usar a língua para a comunicação. Dessa forma, é possível depreender que a concepção de linguagem que prevalece na fala desses participantes é a linguagem como instituição social. Ou seja, “a linguagem é usada para fazer coisas e agir no mundo social, com propósitos reais” (CELANI, 2010). No entanto, pude observar que, a partir da análise dos testes elaborados pelos participantes, houve grande preocupação com a estrutura, ou seja, com a elaboração de itens isolados e não com o uso da língua como prática social. A contradição entre o falar sobre avaliação e o fazer dos participantes pode ser explicada pelo pouco conhecimento teórico e prático de como realizar uma avaliação sob uma perspectiva comunicativa. É muito comum ouvir dos alunos que estão começando a ter suas experiências como professores de que “avaliação é muito difícil”, “avaliação dá muito trabalho”, “avaliação é um mal que todo professor tem que passar para os alunos!” Essas falas corroboram com Scaramucci (2000/2001, p. 99, grifo da autora) para quem “avaliar é mais ‘complicado’ do que ensinar, na medida em que pressupõe a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino”.

O uso do teste para avaliar uma L2/LE

Quando questionados sobre o uso do teste na avaliação, aproximadamente 94% dos participantes acreditam que o teste é um bom instrumento para avaliar o conhecimento de uma L2/LE, como é mostrado nos excertos a seguir:

[4] O teste é válido, porém, não deve ser o único instrumento utilizado. Por exemplo, a gente pode pedir para os alunos fazerem uma apresentação oral, pedir para os alunos escreverem um texto durante a sala de aula ou em dupla, ou individualmente, sem que eles se sintam pressionados pela palavra ‘prova’. Quando a gente fala a palavra ‘prova’ os alunos já falam: “Ai meu Deus, é prova!” E acabam ficando nervosos.

[Trecho de entrevista – João]

[5] É um bom instrumento, precisa do teste para a instituição saber como o aluno está indo no aprendizado, apesar de que às vezes ele não é confiável. Eu tive alunos que passaram sem ter condições. Eu acho que o teste deveria ser um complemento para avaliação porque na minha experiência, eu tive alunos que deixavam questões em

branco. Isso porque não fui eu que elaborei a prova. Então, tinha questões que não dava mesmo para fazer, eram muito difíceis. E aí? Ainda tem a questão do tempo. O professor não tem tanto tempo, por exemplo, numa escola regular, que o professor tem 20 turmas, não dá para avaliar cada aluno individualmente, fazer uma ficha individual. Aí fica difícil.

[Trecho de entrevista – Sakura]

[6] É eficiente se o teste é utilizado de forma correta. Por exemplo, eu li que a gente só pode avaliar o que ensina. Então, é bom você elaborar em cima disso. Isso é uma forma de usar o teste corretamente. Outra coisa é fazer o teste que tenha contextualização, que as coisas não sejam jogadas. Por exemplo, pedir para completar a sentença com verbo o correto, mas que tenha uma contextualização.

[Trecho de entrevista – Carlos]

[7] Acho o teste extremamente necessário, pois é uma ferramenta que auxilia no aprendizado do aluno e serve de suporte para o professor elaborar estratégias para melhor abordar a língua. Quando eu passo o teste escrito e percebo que ele não entende a diferença de *present continuous* para *simple present*, então é uma forma de avaliar a forma que eu estou ensinando.

[Trecho de entrevista – Victor]

Para João, o teste é um bom instrumento para avaliar uma L2/LE, mas não deve ser o único instrumento a ser utilizado. Sakura coloca em discussão três aspectos importantes: a confiabilidade do teste, problemas quando não é o professor que elabora seu teste, e o pouco tempo que o professor tem para realizar uma avaliação individualizada. De acordo com Figueiredo e Porto (2015), para que um teste seja considerado confiável, é preciso que ele seja bem elaborado. Ou seja, evitar questões ambíguas, comandos confusos, inconsistências na pontuação das questões e predominância de questões objetivas. O tempo é um dos fatores que influenciam a prática avaliativa. Segundo Porto (2003), a sobrecarga dos conteúdos programáticos que o professor deve cumprir, somada ao fato de o professor precisar ministrar aulas para muitas turmas, torna o desejo de avaliar os alunos de forma individualizada um fardo, algo muito difícil de acontecer. Com relação aos testes prontos, Porto (2016) acredita que é importante que o professor elabore seus instrumentos avaliativos, pois ele é a pessoa que conhece melhor os seus alunos e a forma como os conteúdos foram trabalhados em sala de aula.

Carlos, por sua vez, acredita que se usado de forma correta, o teste pode ser um instrumento eficiente para avaliar uma L2/LE. De fato, o teste é apenas um instrumento que

pode ser utilizado para avaliação. Há várias outras formas alternativas de avaliação, como observação em sala de aula, portfólios, diários dialogados, entrevistas, questionários, entre outras (GENESE; UPSHUR, 1996). Assim, é importante que o professor utilize vários instrumentos para avaliar os alunos e que saiba exatamente o que pretende avaliar com cada instrumento utilizado (FIGUEIREDO; PORTO, 2015).

Na fala de Carlos, podemos destacar um aspecto importante no que diz respeito ao conhecimento teórico sobre avaliação. Para realizar uma avaliação de qualidade, é preciso que o professor leia muito sobre o assunto, que saiba como elaborar os instrumentos avaliativos e saiba como usar as informações obtidas. Ou seja, é importante que o professor forneça um *feedback* qualitativo (com comentários e sugestões) cada vez que um instrumento avaliativo é utilizado para que o efeito seja positivo tanto no ensino como na aprendizagem (BROWN, 2004). Um dos efeitos positivos no ensino é evidenciado no excerto [7], quando Victor afirma que o teste é uma ferramenta que o auxilia a ensinar melhor. É importante destacar que esse participante foi o único que percebe a avaliação como um processo que melhora não só a aprendizagem do aluno, mas também a prática pedagógica do professor.

Experiências de elaborar um teste escrito de L2/LE: dificuldades e desafios

Dificuldades de elaboração

Com relação às experiências de elaborar um teste escrito de L2/LE, os participantes relataram sentir dificuldade principalmente nas elaborações de questões para avaliar as habilidades de compreensão escrita e oral. Essa dificuldade pode ser confirmada no quadro, a seguir, pois é possível observar que os 17 testes elaborados pelos participantes apresentam, no total, mais questões de vocabulário e de gramática.

Partes dos testes elaborados pelos participantes									
Compreensão escrita		Gramática		Vocabulário		Compreensão oral		Produção escrita	
No	Formato	No	Formato	No	Formato	No	Formato	No	Formato
8	Resposta curta	30	Completar	14	Preenchimento de lacuna	3	Múltipla escolha	15	Composição
4	Falso e verdadeiro	12				1	Falso e verdadeiro		

2	Múltipla escolha	2 3 2 1 11	Responder Associação com pares adjacentes Circular Elaboração de perguntas Ordenação de palavras Sublinhar Escrever sentenças a partir de figura/quadro	3 1 1	(Completar lista de figuras/quadro) Associação pictórica Associação- palavras com definições Completar sentenças	2	Preenchimento de lacuna (Completar /quadro)		
Total- 14 questões		Total- 63 questões		Total- 19 questões		Total- 6 questões		Total – 15 questões	

Fonte: dados da pesquisa. Partes dos testes elaborados pelos participantes

Como dito anteriormente, os 17 testes elaborados pelos participantes apresentam mais questões de gramática e de vocabulário, totalizando 82 questões. Desse total, constatei a predominância de itens isolados. Esses resultados corroboram com o estudo feito por Lopes (2002) ao evidenciar que os testes elaborados pelos participantes de sua pesquisa foram testes predominantemente de itens isolados. Podemos observar que as informações apresentadas no quadro apontam para uma contradição entre o falar e o fazer dos participantes. Nos excertos [2] e [3], vimos que participantes entendem a avaliação em L2/LE como um mecanismo de verificar a capacidade de o aluno usar a língua para fins comunicativos, mas os testes por eles elaborados não refletem essa visão, pois observamos a predominância de questões do teste que avaliam itens linguísticos de forma isolada. Ao longo das entrevistas, os participantes mostraram que privilegiam o ensino comunicativo e que gostavam muito das aulas que tinham como foco o uso da língua para a comunicação. Diante desse fato, acredito que a avaliação precisa ser amplamente discutida nas aulas de línguas para diminuir esse descompasso entre o ensino comunicativo de L2/LE, que vê a língua como prática social, e a realização da avaliação a partir da noção de língua como um código linguístico, cujas partes podem ser isoladas e avaliadas separadamente, sem a necessidade de um contexto de uso dessa língua.

Ainda com relação às informações apresentadas no quadro, podemos observar que, do total de 107 questões elaboradas pelos participantes, apenas 14 foram elaboradas para avaliar a compreensão escrita e 6 para avaliar a compreensão oral. Não houve muita diferença no total

de questões para avaliar a compreensão escrita e produção escrita. No entanto, os dados do protocolo verbal e das entrevistas mostram que os participantes não tiveram dificuldades para elaborar questões com o propósito de avaliar a produção escrita. Para os participantes, elaborar questões de compreensão escrita e oral foi uma tarefa árdua devido à dificuldade de selecionar textos escritos e áudios condizentes com o nível de proficiência dos alunos, como podemos observar nos seguintes excertos:

[8] Eu me senti um pouco perdido em fazer essa prova sozinho. Foi muito difícil achar um texto na internet. A ideia que eu tive de texto foi tirada do próprio livro, um tema do livro. Tem que achar um texto bom, tem que ver se a linguagem está adequada para o nível dos alunos. Então, tem que fazer adaptações, recortes. É bem trabalhoso. As outras questões de gramática e de vocabulário foram fáceis. Peguei exemplos do próprio livro. Então, a maior dificuldade foi achar um áudio também.

[Trecho de entrevista – Fernando]

[9] Nossa! Deu muito trabalho achar um áudio. Nunca pensei que fosse tão difícil. O áudio tinha que ter aquilo que eles aprenderam e tem a questão da velocidade que a pessoa fala e, se pensarmos em nível básico, tem que considerar o tamanho do áudio. Deu muito trabalho.

[Trecho de entrevista – Sakura]

[10] Eu fiquei bastante tempo procurando o *reading* pra eles, preocupada com o comando, pensava numa questão, apagava, não gostava e apagava. Então, a parte do *reading* foi a mais difícil pra mim.

[Trecho de entrevista – Aurélia]

Vejam o seguinte trecho do protocolo verbal de Fernando e Valeria durante a elaboração das questões de compreensão escrita:

[11] Ok...vamos ver aqui o *Top Notch...lesson one talk about morning activities, grammar...internet* foi embora...beleza [...]. Deixa eu ver algo sobre *home e neighborhood*...algum texto que possa ser utilizado...hum...que eu poderia fazer...não vai servir...pesquisar um texto...como é que eu vou colocar um texto aqui? Não vai dar certo isso...tô com dificuldade de achar um texto que se adeque ao nível dos alunos...e agora? Preciso de um texto...tá, então, se não tem...eles sabem o que é *chores* mas não...trabalha muito futuro aqui...bora ver...esse site com comentários...será que esses comentários podem ser usados pra fazer uma leitura? como?...será que eu consigo? Ai meu Deus!

[Trecho do protocolo verbal – Aurélia]

[12] Tá faltando o *reading section* que eu não sei como fazer...tem um texto que fala *where do you live?*...ok vamos ver aqui se eu acho na internet algum texto...de *short introductions*...Ai!... é difícil de achar! *Oh, my God!*...não estou conseguindo achar nada agora...tá só se eu usar texto do próprio livro...será? Ou adaptado do próprio

livro...não sei onde eu acho um texto...tem vários robôs aqui...[...]. Tá, vou usar esse...baseado nesse texto de robô que limpa a casa...mas é bem difícil...vou tentar adaptar... vou ler aqui [lê partes do texto]. Tenho que pensar em algumas sentenças aqui...Ai, Meu Deus!...esse outro texto aqui é bem melhor, mas é longo demais...tô organizando aqui o texto...não vou pegar tudo...só uma parte...agora as atividades...falta fazer...e agora? Não sei mais...travei...queimou a minha cabeça...não consigo mais...a *wardrobe*...será que eles vão saber o que é isso?

[Trecho do protocolo verbal – Fernando]

Podemos observar que, do ponto de vista da validade de conteúdo, a escolha dos assuntos dos textos para avaliar a compreensão escrita e oral foi apropriada, pois os participantes basearam suas escolhas, no momento da elaboração das questões do teste, nos assuntos abordados no livro didático, o que está de acordo com Brown (2004). Os principais problemas encontrados nas questões de compreensão escrita foram: (1) a elaboração de perguntas (e de alguns itens de questão de múltipla escolha) cujas respostas são óbvias; e (2) a elaboração de questões que têm o propósito de avaliar aspectos gramaticais. De acordo com Nuttall (1996), é preciso evitar esse tipo de problema, pois o leitor não precisa ler para responder às perguntas. Como ilustração, vejamos a seguinte questão de compreensão escrita elaborada por João:

<p>04. After reading the text, complete the questions with <i>do</i> and <i>does</i> and answer the questions.</p> <p>Jennifer and Max are biology teachers. They live in Brazil. Max works at a public school in the morning and Jennifer works at a private school in the afternoon. They teach elementary school students. They teach their students about animals and life. Jennifer and Max like what they do and their students too.</p> <p>What _____ Jennifer and Max do? _____</p> <p>Where _____ Max work? _____</p> <p>Where _____ Jennifer work? _____</p> <p>_____ Max teach biology in the morning? _____</p> <p>_____ Jennifer teach biology in the morning? _____</p> <p>_____ Jennifer and Max like what they do? _____</p>

Fonte: dados da pesquisa. Questão de compreensão escrita elaborada por João

Ao ser questionado sobre o que pretendeu avaliar nessa questão de compreensão escrita, João afirma que elaborou a questão para avaliar o uso dos auxiliares *do* e *does*, como podemos observar no seguinte excerto:

[11] Essa questão 4 é do *reading*. Eu quis verificar se o aluno sabe completar de forma correta com o *do* e *does*. Ele lê o texto, completa e tem que responder também.

[Trecho de entrevista – João]

Podemos observar, pela questão elaborada, que João entende a avaliação da compreensão escrita como uma forma de avaliar a estrutura da língua e não como uma forma de avaliar habilidades tais como: inferência contextual, identificação de ideias principais, inferência contextual. Para Brown (2004), tais habilidades são importantes para que o aluno possa desenvolver de forma efetiva a compreensão textual. Além disso, o autor sugere que a escolha do texto leve em consideração o gênero textual e que o aluno tenha familiaridade com o gênero escolhido. Essa familiaridade, segundo o autor, permite que os alunos identifiquem e reconheçam suas características, o que favorece a ativação dos esquemas e uma melhor compreensão das informações contidas no texto.

Na elaboração de questões de compreensão oral, os principais problemas encontrados foram: (a) falta de clareza nos comandos; (b) áudios muito longos; e (c) questões que exigiam muito da memória do aluno. Vejamos a questão de compreensão oral elaborada por Aurélia:

1. Listen to the audio and answer the questions. (2 pt each – total 20)
- a) Susan's teacher is a 35-year old from the city of _____.
 - b) There are about _____ students in the class.
 - c) The lessons are in the local _____.
 - d) The best student in the class is a _____ girl called Miko.
 - e) The student James wants to go to _____ next year.
 - f) James is _____ years old.
 - g) James' nationality is _____.
 - h) Most of the students come from _____.
 - i) One of Susan's classmates is a friend of _____.
 - j) 8. In today's lesson, they learned how to ask someone's name and some _____.

Fonte: dados da pesquisa. Questão de compreensão oral elaborada por Aurélia:

O áudio selecionado para essa questão foi muito longo e confuso. Além disso, o aluno precisa ouvir e escrever muitas informações. É importante mencionar que nenhuma questão elaborada pelos participantes para avaliar a compreensão oral foi contextualizada. Acredito que a contextualização do conteúdo do áudio auxiliaria o aluno a inferir situações, participantes, objetivos a partir do conhecimento de mundo, por exemplo.

Várias razões foram dadas pelos participantes para a não elaboração de questões de compreensão oral. Alguns declararam que não elaboraram questões de compreensão oral porque não tiveram tempo, outros declararam que não conseguiram encontrar áudio compatível com o nível de proficiência dos alunos. No entanto, a principal razão deve-se à falta de hábito de ver esse tipo de questão numa prova de L2/LE. Para os participantes, o que lhes parece mais comum é que na prova escrita sejam avaliadas apenas questões de gramática, de vocabulário e de produção escrita. Porém, é possível elaborar questões tanto de compreensão escrita quanto de compreensão oral numa única prova, mas é preciso que o professor tenha conhecimento teórico sobre como elaborar questões válidas e confiáveis para que os alunos não sejam prejudicados por questões mal elaboradas.

Podemos perceber que Aurélia elaborou a questão com o único objetivo de identificar palavras. No contexto pesquisado, os participantes tiveram muitas dificuldades de elaboração de questões para avaliar a compreensão oral. A meu ver, é compreensível que eles tenham tido dificuldades, pois acredito que elas decorrem da pouca ênfase dada ao ensino e à avaliação da compreensão oral nas aulas de L2/LE, como bem pontuam Nunan (2002) e Omaggio (1986). Na literatura, a habilidade de compreensão oral é reconhecida como uma das mais difíceis de serem desenvolvidas pelo aprendiz (ALVES, 2003; INKPIN, 2004; LIMA; SILVA, 2012; POLACZEK, 2003; UR, 1984) por envolver vários conhecimentos que subjazem a essa habilidade. Dentre esses conhecimentos, podemos citar: a gramática, o vocabulário, a pronúncia (fonemas, sílaba tônica, padrões de ritmo e de entonação, modificações fonológicas), o conhecimento de mundo, as características da fala (hesitações, repetições, falsos começos) e de contexto (ruídos de fundo), níveis de formalidade, variações de sotaque, entre outros (BUCK, 2001; FLOWERDEW, 1994, citado em POLACZEK, 2003; ROAST, 2001; SCARCELLA; OXFORD, 1992; UR, 1984). Assim sendo, é importante que o professor saiba selecionar o conteúdo do texto oral e saiba como elaborar as questões de modo que o aluno possa mostrar o

seu desempenho e o professor possa confiar nos resultados obtidos da avaliação. Diante dessas considerações, elaborar questões de compreensão oral não é algo tão simples de se fazer. Precisamos, portanto, dar mais ênfase ao ensino de estratégias de compreensão oral, bem como às diferentes formas de avaliar essa habilidade durante as aulas de línguas na graduação.

Além dos problemas mencionados, as questões elaboradas pelos participantes apresentaram erros linguísticos e de digitação, má qualidade de figuras, e falta de clareza nas formas de pontuar, problemas esses que comprometem a confiabilidade dos resultados obtidos nas questões elaboradas (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). Por fim, além desses aspectos que comprometem a confiabilidade, os dados evidenciaram que os participantes compreendem a avaliação da compreensão escrita como mecanismo para avaliar a gramática e o vocabulário e a avaliação da compreensão oral, como um mecanismo para avaliar a habilidade de o aluno identificar palavras isoladas.

É importante mencionar que esses problemas não foram detectados pelos participantes. Novamente, cabe aqui a reflexão de que possivelmente o pouco conhecimento teórico e prático sobre avaliação tenha levado os participantes a elaborar seus testes da forma como o fizeram. Há, portanto, muitas lacunas a serem preenchidas na formação desses alunos no que se refere à avaliação no contexto de L2/LE. É preciso refletir, sobretudo, sobre o impacto dessa formação quando eles começarem a atuar nas escolas como professores de inglês.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer dos resultados deste estudo frente aos avanços teórico-metodológicos no ensino de L2/LE? Uma das respostas seria: a teoria vai para um lado, o ensino para o outro e avaliação muitas vezes caminha perdida. Os dados mostram que a avaliação, para alguns participantes, cumpre seu papel de integrar ensino e avaliação, ao conceberem a língua como prática social. Por outro lado, os dados evidenciam que ela serve apenas para dar notas e verificar o conhecimento de gramática e de vocabulário. Ou seja, os alunos de estágio, já

finalizando o curso de Letras/Inglês, ainda apresentam concepções que limitam a avaliação de L2/LE à verificação do conhecimento gramatical e de vocabulário em questões sem contextualização, concepções essas que se refletem nos testes por eles elaborados.

Procurando responder à primeira pergunta de pesquisa *Quais as experiências de avaliar de alunos de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem?*, podemos afirmar que, a partir da análise dos dados, predominam a insegurança de falar sobre avaliação e a incerteza de como avaliar uma L2/LE. Os participantes caracterizam o ato de avaliar como algo extremamente difícil e doloroso. Tais resultados são preocupantes quando pensamos que esses alunos futuramente atuarão como professores de inglês, ou seja, eles estão finalizando o curso de Letras/Inglês com muitas lacunas na área da avaliação.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa *Quais as experiências vivenciadas por esses alunos, durante a elaboração de testes escritos de inglês, observando-se os princípios de qualidade na área da avaliação?*, a análise de dados evidenciou que os participantes, em geral, apresentam muitas dificuldades elaborar um teste de L2/LE que seja confiável, prático, e de acordo com os princípios da abordagem comunicativa. Esse fato faz com que os alunos em formação reproduzam concepções e práticas avaliativas vivenciadas durante toda a sua trajetória como aprendizes. A pesquisa evidenciou, ainda, que, durante a elaboração de seus testes, a maior preocupação dos participantes foi elaborar questões condizentes com o conteúdo do livro didático. Para os participantes, eles elaboraram um bom teste porque o conteúdo do livro didático foi contemplado nele. Tal preocupação revela que os participantes são conscientes de que é preciso avaliar o que foi ensinado, o que é muito positivo, se analisarmos a importância da validade de conteúdo na área da avaliação. No entanto, a validade de conteúdo não deve ser o único aspecto a ser considerado na elaboração de um bom teste de L2/LE. É preciso uma atenção maior a aspectos como clareza nos comandos, consistência na pontuação, importância da revisão do teste para evitar erros linguísticos e de digitação que podem confundir o aluno e

conduzi-lo ao erro. Além disso, é importante que as questões do teste sejam contextualizadas para que a ênfase maior seja no uso da língua e não apenas na avaliação de itens linguísticos com foco na forma. Uma questão que ilustra bem a avaliação com o foco na forma é pedir para o aluno passar o verbo que está na primeira pessoa do presente simples para a terceira pessoa, sem qualquer contextualização.

Outro aspecto que precisa ser considerado refere-se à praticidade. Os dados mostraram que alguns participantes acreditam que elaboraram um bom teste porque colocaram todo o conteúdo que estava no livro. A percepção de que é preciso avaliar tudo o que foi ensinado faz com que o professor elabore testes extensos, sem critérios de seleção do que é importante avaliar. Deve-se avaliar apenas uma amostra significativa do conteúdo que foi ensinado, pois, um teste, por si só, não vai conseguir abranger todo o conteúdo ministrado pelo professor.

A pouca experiência de elaborar um teste de L2/LE evidenciada nos dados desta pesquisa aponta para a necessidade de um maior aprofundamento nas questões relacionadas à avaliação de L2/LE no curso de Letras. Os alunos precisam ter um conhecimento teórico aprofundado sobre avaliação para que eles saibam elaborar os instrumentos avaliativos de forma refletida e teoricamente fundamentada. Além disso, acredito que a avaliação precisa ser discutida no início do curso de Letras e não apenas no final, para que os alunos tenham consciência da necessidade de ler sobre o assunto, de refletir sobre práticas avaliativas tradicionais e de conhecer formas alternativas de como avaliar uma L2/LE. Dessa forma, a expectativa é que esses alunos, quando já estiverem atuando como professores de línguas, possam realizar uma avaliação que vá além da verificação de itens linguísticos de forma descontextualizada, e da redução do processo avaliativo à nota. Falo expectativa porque, além do conhecimento, é preciso que o professor se esforce para enfrentar as dificuldades que são muitas, tenha boa vontade e iniciativa para realizar uma avaliação formativa, teoricamente fundamentada e significativa para o seu contexto de ensino. Dessa forma, os alunos passam a

conceber o ato de avaliar, seja por meio de testes ou por outros instrumentos avaliativos, como um momento de aprendizagem e não de ameaça, tensão, ou um momento de mera formalidade, que serve apenas para indicar um valor numérico numa folha de papel.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALVES, L. R. **Compreensão oral: a habilidade cinderela**. 2003. 127. Dissertação (Linguística Aplicada estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2003.
- ANCHIETA, P. P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para Professores de inglês no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2010.
- ARAÚJO, K. S. **A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- BASTOS, H. M. L. **A escrita em L2: dificuldades linguísticas**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- BERNARDO, A. S. The empirical dimension of communicative language tests: the case of selected Philippine universities. **I-manager's Journal on English Language Teaching**, v.1, n.1, 30-49, 2011.
- BOVINO, M. A. B. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor "vocabulário" de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2010.
- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BROWN, H. D. **Language assessment: Principles and classroom practices**. New York: Pearson Education. 2004.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.
- CATO, M. C. **Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagens de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELEANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 129-140.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: seleção, medida, formação. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de. (Org.). **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002, p. 199-2015.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis**: verbal report as data. Massachusetts: The MIT Press, 1993.

FERREIRA, A. C. A ação avaliativa no ensino de línguas: a importância dos testes escritos no contexto comunicativo do ensino de inglês como LE. **Revista Desempenho**: Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Ano 1, n. 4, 2002, p.7-29.

FERREIRA, A. C. **A ação avaliativa na abordagem por competências**: O processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do Ministério da Educação (PCN). 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; PORTO, C. V. Algumas reflexões sobre o processo avaliativo em línguas estrangeiras: das formas tradicionais às formas alternativas. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 149-175.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes**: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FLOWERDEW, J. (Ed.). **Academic listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GENESE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INKPIN, S. **Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado**: uma pesquisa de sala de aula. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2004.

LOPES, C. R. **A Avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa**: uma análise de testes escritos. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LOPES, C. R.; VIEIRA, P. F. M. D. Avaliação escrita. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 194-209.

LOPES, C. R. **A Avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa**: uma análise de testes escritos. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LIMA, L. M.; SILVA, C. A. M. Compreensão oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. 136-156.

MATTHEWS, A. Listening skills. In: MATTHEWS, A.; SPRATT, M.; DANGERFIELD, L. (Ed.). **The chalkface: practical techniques in language teaching**. Hong Kong: Nelson, 1991, p. 50-65.

MIYATA-BODDY. N.; LANGHAM. C. S. **Communicative language testing** - an attainable goal ? Disponível em: <<http://www.tsukubag.ac.jp/library/kiyou/2000/5.LANGHAM.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

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

MORROW, K. E. Communicative language testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 143-158.

_____. Language Assessments as Shibboleths: a poststructuralist perspective. **Applied Linguistics** v. 33, . 5, p. 564-581, 2012.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Listening in language learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 238-241.

NUTTALL, C. **Teaching Reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

OLIVEIRA, J. A. S. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

OMMAGGIO, A. C. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986

PIMENTEL, C. S; PONTUSCHKA, N. N. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, M. I. ; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio Curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.

POLACZECK, M. **Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. habilidade cinderela**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 3566, 2007.

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

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

QUEIROZ, R. F. Analisando um instrumento de avaliação. **Letras & Letras**, v.14, n.1, p. 115-128, 1997.

RETORTA, M. S. **Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.

ROAST, M. Listening. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 7-13.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professoras de línguas estrangeiras (Inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 1998.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

SANTOS, F. L. L. **Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD. R. L. **The tapestry of Language learning**. Boston: Heinle, 1992.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas - SP, v. 2, n. 43, p. 203-226, 2004.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Contexturas** – Ensino Crítico de Língua Inglesa, São José do Rio Preto, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

SHOHAMY, E. **Democratic assessment as an alternative**. Language Testing, 2001.

UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, P. F. M. D. **Diferentes olhares sobre um mesmo objeto: percepções de uma professora e seus alunos acerca da avaliação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

WEIR, C. J. **Understanding and developing language tests**. Hemel Hempsted: Prentice Regents, 1993.

ANEXO

Conteúdo do livro didático *Top Notch Fundamentals*: unidades 7 e 8

	<i>Communication Goals</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>
Unidade 7	<p>7 Activities page 52 Units 1-7 Review page 60</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talk about morning and evening activities • Describe what you do in your free time • Discuss household chores 	<ul style="list-style-type: none"> • Daily activities at home • Leisure activities • Household chores <p>VOCABULARY BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> • More household chores 	<ul style="list-style-type: none"> • The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Third-person singular spelling rules ◦ Questions with When and What time ◦ Questions with How often, time expressions ◦ Questions with Who as subject, common errors • Frequency adverbs and time expressions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Usage, placement, and common errors <p>GRAMMAR BOOSTER • Extra practice</p>

	<i>Conversation Strategies</i>	<i>Listening/Pronunciation</i>	<i>Reading/Writing</i>
Unidade 7	<ul style="list-style-type: none"> • Say Me? to give yourself time to think of a personal response • Use Well to introduce a lengthy response • Use So to introduce a conversation topic • Use How about you? to ask for parallel information • Say Sure to indicate a willingness to answer • Begin a response to an unexpected question with Oh 	<p>Listening task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Match chores to the people who performed them <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Third-person singular verb endings 	<p>Reading Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A review of housekeeping robots <p>Writing Tasks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Write five sentences about robots • Describe your typical week, using adverbs of frequency and time expressions

	<i>Communication Goals</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>
Unidade 8	<p>8 Home and Neighborhood page 64</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe your neighborhood • Ask about someone's home • Talk about furniture and appliances 	<ul style="list-style-type: none"> • Types of buildings • Places in the neighborhood • Rooms • Furniture and appliances <p>VOCABULARY BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> • More home and office vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> • The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Questions with Where, prepositions of place ◦ There is and there are: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Statements and yes / no questions ◦ Contractions and common errors ◦ Questions with How many <p>GRAMMAR BOOSTER • Extra practice</p>

	<i>Conversation Strategies</i>	<i>Listening/Pronunciation</i>	<i>Reading/Writing</i>
Unidade 8	<ul style="list-style-type: none"> • Use Really? to introduce contradictory information • Respond positively to a description with Sounds nice! • Use Actually to introduce an opinion that might surprise • Say I don't know. I'm not sure to avoid making a direct negative statement 	<p>Listening task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determine the best house or apartment for clients of a real estate company • Complete statements about locations of furniture and appliances <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linking sounds 	<p>Reading Texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • House and apartment rental listings • Descriptions of people and their homes <p>Writing Task:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compare and contrast your home with homes in a complex illustration

Recebido em: 27/09/2018

Aceito em: 15/10/2018