

DANIELE CORBETTA PILETTI

**AVALIAÇÃO EM ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador Prof. Dr. Wilson José Leffa

Pelotas
2008

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial a minha mãe Mariza e aos meus avós Helena (*in memoriam*) e Affonso (*in memoriam*) pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida. Ao Alessandro, meu amor, e aos meus amigos que souberam compreender quando deixei de estar com eles para me dedicar ao Mestrado.

Aos meus inesquecíveis e queridos professores da graduação na FURG, que participaram da minha formação como educadora. A todos os professores do mestrado da UCPel por estarem sempre prontos para ajudar. Ao meu orientador, Prof. Vilson José Leffa, meu muito obrigada por não desistir de mim.

Aos alunos e professores do curso de Letras Português/Espanhol da FURG que possibilitaram a realização deste trabalho tão amavelmente. Aos meus amigos incansáveis que me deram todo o apoio nos momentos de fraqueza em que pensei em desistir Arice, Duda e Artur.

À Banca examinadora pela leitura e contribuições a esta dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	V
LISTA DE GRÁFICOS	VI
RESUMO	VII
RESUMEN	VIII
1 INTRODUÇÃO	1
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 - O que opinam alguns teóricos	9
2.2 - O que significa avaliar?.....	13
2.3 - O que diz na LDB sobre avaliação em Língua Estrangeira....	14
2.4 - Critérios de avaliação segundo a LDB	15
2.5 - Por quais razões devemos avaliar?	18
2.5.1 - Com que frequência devemos avaliar?.....	21
2.6 - Tipos de Avaliação	22
2.6.1 - Tipos de Avaliação recomendados na LDB	28
2.7 - Instrumentos de Avaliação	30
3 METODOLOGIA	35
3.1 - Sujeitos	35
3.2 - Instrumentos e Procedimentos	36
3.3 - Um relato sobre a avaliação em E/LE – Letras da FURG.....	37
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	43
4.1 - Análise dos dados da turma do 1º ano diurno	43
4.2 - Análise dos dados da turma do 1º ano noturno	46
4.3 - Análise dos dados da turma do 2º ano diurno	48
4.4 - Análise dos dados da turma do 2º ano noturno	52
4.5 - Análise dos dados da turma do 3º ano diurno	55
4.6 - Análise dos dados da turma do 3º ano noturno	57
4.7 - Análise dos dados da turma do 4º ano diurno	59
4.8 - Análise dos dados da turma do 4º ano noturno	62

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6	REFERÊNCIAS	71
	ANEXOS	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de identificação da turma do 1º ano diurno.....	43
Tabela 2 - Dados de identificação da turma do 1º ano noturno.....	46
Tabela 3 - Dados de identificação da turma do 2º ano diurno.....	48
Tabela 4 - Dados de identificação da turma do 2º ano noturno.....	52
Tabela 5 - Dados de identificação da turma do 3º ano diurno.....	55
Tabela 6 - Dados de identificação da turma do 3º ano noturno.....	57
Tabela 7 - Dados de identificação da turma do 4º ano diurno.....	59
Tabela 8 - Dados de identificação da turma do 4º ano noturno.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta do questionário da turma do 1º ano diurno.....	44
Gráfico 2 - Resposta do questionário da turma do 1º ano noturno.....	47
Gráfico 3 - Resposta do questionário da turma do 2º ano diurno.....	48
Gráfico 4 - Resposta do questionário da turma do 2º ano noturno.....	53
Gráfico 5 - Resposta do questionário da turma do 3º ano diurno.....	56
Gráfico 6 - Resposta do questionário da turma do 3º ano noturno.....	58
Gráfico 7 - Resposta do questionário da turma do 4º ano diurno.....	60
Gráfico 8 - Resposta do questionário da turma do 4º ano noturno.....	63

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral discutir como ocorre o processo de avaliação em Espanhol como Língua Estrangeira na FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, no curso de Letras Português/Espanhol.

Para isso, iniciamos com uma pesquisa sobre alguns estudos referentes à avaliação realizados por Hymes (1972), Gimeno (1995), Mc Namara (2000), entre outros. Também apresentamos os preceitos da avaliação em E/LE e o que preconiza a LDB. Logo a seguir, fazemos um histórico da avaliação em E/LE no referido curso universitário e, através de uma análise particular, observamos o que os alunos pensam sobre esse tema.

Finalmente, sugerimos o modelo de Harris & McCann (1994) como uma proposta de correção para a prova oral, porque sabemos que os professores sentem-se muito inseguros na avaliação de material oral, em comparação com o material escrito. A principal conclusão do trabalho é de que a avaliação é um instrumento necessário não só para mostrar o desempenho dos alunos, mas também a qualidade do trabalho do professor.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo general discutir cómo ocurre el proceso de evaluación en Español como Lengua Extranjera en la FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, en el curso de Letras Português/Español.

Para eso, empezamos con una investigación sobre algunos estudios referentes a la evaluación realizados por Hymes (1972), Gimeno (1995), Mc Namara (2000), entre otros. También presentamos los preceptos de la evaluación en E/LE y lo que preconiza la LDB. Luego, hacemos un histórico de la evaluación en E/LE en el referido curso universitario y, a través de un análisis particular, observamos lo que los alumnos piensan sobre ese tema.

Finalmente, sugerimos el modelo de Harris & McCann (1994) como una propuesta de corrección para la prueba oral, porque sabemos que los profesores se sienten muy inseguros en la evaluación del material oral, si lo comparamos con el material escrito. La principal conclusión del trabajo es que la evaluación es un instrumento necesario no solamente para mostrar el desempeño de los alumnos, sino también la calidad del trabajo del profesor.

1 INTRODUÇÃO

Durante a história, o homem sempre deu sua opinião a respeito das autoridades, dos governos, das pessoas, das guerras, dos armamentos, dos produtos, das terras, das artes, etc. Ao longo da existência das universidades, o homem também emite sua opinião sobre essas, que serviram e servem não só como aparelho ideológico para manter o status como também para provocar mudanças em determinados momentos para manter o controle.

A universidade é e sempre será uma instituição a serviço da sociedade e sempre estará sujeita a um processo avaliativo interno ou externo. Nesse caso nos referimos ao processo interno. A avaliação ao longo da história recebeu diferentes funções na educação. Tradicionalmente, sua função era o castigo, a repressão, a seleção, a classificação e o controle. Mas, ao longo do tempo, adquiriu uma postura de ajuda. Ela passou a ser um acompanhamento, um apoio para alcançar o progresso.

Partindo dessa concepção, o processo é mais importante que o produto final porque toda avaliação tem diferentes momentos, inicial, formativa,

somatória, etc. Toda avaliação tem efeitos positivos e negativos, o que é importante é minimizar os negativos e maximizar os positivos para que o processo tenha o sucesso esperado e obtenha credibilidade. Sendo assim, é importante que todo e qualquer processo avaliativo, independente do nível, tenha objetivos quantitativos e qualitativos como critérios.

Vejamos então as diferentes etapas pelas quais passou a avaliação. Na época do cientificismo dava-se muita importância aos dados quantitativos. Então surgiram importantes testes padronizados que eram muito utilizados e que rejeitavam os aspectos que não eram possíveis de se medir. A fidedignidade, a validação e a objetividade eram condições imprescindíveis nos instrumentos de avaliação. A partir destes pressupostos teóricos surgiram testes como o de QI (Teste de coeficiente intelectual) ou o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), por exemplo.

Nas décadas de 60 e 70, começou um movimento que rejeitava a abordagem puramente tecnicista da avaliação. Os pesquisadores começaram a se preocupar com as seguintes questões: por que avaliar? A quem avaliar? Scriven (1967) apareceu com a abordagem “avaliação livre de objetivos e avaliação formativa” e Parlett e Hamilton (1983) com a avaliação “iluminativa”. Estes são alguns autores que se opuseram ao modelo anterior, dado que os testes padronizados não avaliavam as condições reais e/ou habilidades de uma pessoa. Apenas mediam e às vezes até rotulavam os estudantes. No Brasil, Saul (1988), apresenta, com base nesse novo modelo a “avaliação emancipatória” que tem por objetivo principal iluminar o caminho para que a transformação ocorra. De acordo com esta visão, a avaliação é considerada um instrumento de trabalho e não uma finalidade em si mesma. A avaliação

emancipatória é uma postura política, que tem como pressuposto o desenvolvimento das pessoas em busca da mudança. Demo (1996) afirma que a avaliação não tem apenas um valor técnico, tem outro valor principal que é político.

Com base no exposto, reiteramos a necessidade e a importância, da avaliação da aprendizagem, que mistura aspectos qualitativos com aspectos quantitativos. Desta forma, as possibilidades de avaliar o indivíduo de maneira mais precisa, adequada e global aumentam e o processo de avaliação ganha maior credibilidade. Misturar dados qualitativos e quantitativos não é uma tarefa fácil, é um trabalho planejado e árduo que demanda muito tempo, habilidades e recursos, mas é de fundamental importância que o avaliador esteja consciente da importância e da responsabilidade de seu trabalho e que o realize.

Ao avaliar, os professores da universidade decidem como, o que, em que momento e por que avaliar. E isto vai retratar profundamente a instituição. Vai marcar de forma efetiva as debilidades tanto do professor quanto dos alunos. Claro que não vai garantir o sucesso, mas é um dos instrumentos que as instituições têm para melhorar a qualidade.

Para Andriola (1999), o processo avaliativo tem as seguintes etapas: determinação da finalidade, adoção de um modelo teórico, estabelecimento dos componentes que serão avaliados, definição dos agentes avaliativos e destinatários, decisões sobre a metodologia da avaliação, previsão do modelo de informação e previsão do processo de meta-avaliação (avaliação do próprio processo). Andriola (1999) destaca que a avaliação deve tentar ser: processual, integral, sistemática, progressiva, inovadora e científica.

Na sociedade atual, a qual precisa do apoio do Estado para inovar, principalmente na questão tecnológica, a avaliação constitui uma necessidade e ao mesmo tempo um grande desafio. É imprescindível para um bom processo avaliativo que se tenha consciência, preparação, uma metodologia adequada, com instrumentos que meçam qualitativamente e quantitativamente aspectos importantes, que a avaliação seja feita em diferentes etapas com o objetivo de detectar pontos positivos e aspectos que requerem uma melhora para se ter um retrato do andamento do aluno na Universidade. Esta melhora no processo educativo vai trazer benefícios para a sociedade.

A idéia deste estudo surgiu de inúmeras reflexões e discussões entre colegas de trabalho sobre a avaliação em Espanhol como Língua Estrangeira (daqui em diante E/LE). Cada professor tem seu próprio ponto de vista sobre o assunto. É claro que podemos, e até devemos, ter visões diferentes, mas não a ponto de termos visões totalmente opostas. A existência dessas diferentes visões pode ser prejudicial para o aluno, que hoje tem aulas com um professor e amanhã terá com outro.

Com base nessa divergência, podemos cometer uma injustiça, até sem querer, na hora de avaliar os nossos alunos. Assim, resolvemos pesquisar o que há disponível na literatura atual e contrastar com a prática e o discurso de alguns professores, relatados pela coordenadora do curso, e o que afirmam os seus alunos. A principal justificativa, portanto, é a necessidade de estabelecer critérios de avaliação. Dessa forma, cada professor poderá avaliar sem causar maiores prejuízos ao aluno.

Sabemos que toda avaliação sempre tem algo de subjetivo, principalmente quando se trata, por exemplo, de uma avaliação oral em E/LE e

isso acontece, justamente, pela falta de critérios adotados pelo docente. Por isso, é necessário verificar até que ponto cada professor faz o que diz ou não, se está a par das descobertas mais recentes que podem ajudar na sua prática docente e, se tiver conhecimento das mesmas, se as coloca em prática. Acreditamos que, assim, seria possível estabelecer certos critérios que tornassem a avaliação mais objetiva, se possível, e mais útil para o aluno.

Nesse sentido o tema deste trabalho é avaliação em E/LE no ensino superior e, inserido neste quadro teórico, tem como objetivo geral:

- Discutir como ocorre o processo de avaliação em Espanhol como Língua Estrangeira na FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, no curso de Letras Português/Espanhol observando o que os alunos afirmam ao respeito e o que desenvolvem os professores através do relato da coordenadora do curso.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Observar se os professores expõem os critérios de avaliação nas provas (oral e escrita);
- Observar se os critérios de avaliação são expostos de forma clara e objetiva;
- Ver se o grau de dificuldade do conteúdo é adequado à avaliação oral e à escrita;
- Perceber se a avaliação é feita de forma adequada;

- Analisar se o conteúdo abordado em sala de aula é avaliado na prova oral e na prova escrita;
- Perceber se os instrumentos de avaliação das provas (oral e escrita) são compatíveis com o conteúdo desenvolvido na disciplina;
- Ver se o professor analisa e discute com os alunos os resultados das avaliações (oral e escrita);
- Verificar se a avaliação realmente avalia o progresso da aprendizagem do aluno.

Estes objetivos foram formulados a partir das seguintes hipóteses:

1 – Os critérios das avaliações (oral e escrita) não costumam ser expostos aos alunos;

2 – O grau de dificuldade das provas (oral e escrita), às vezes, não se adéqua ao que foi dado na sala de aula;

3 – O professor costuma discutir com os alunos o resultado da prova escrita em sala de aula;

4 - O professor não costuma discutir com os alunos o resultado da prova oral em sala de aula.

Acreditamos que esta pesquisa, pelos esclarecimentos que deverá trazer, será muito útil, não só para os agentes envolvidos no processo, para nosso crescimento profissional e pessoal, mas também para todos aqueles que, como nós, muitas vezes têm dúvidas na hora de elaborar e corrigir uma avaliação escrita ou atribuir nota a uma avaliação oral.

O trabalho parte também da constatação de que o professor precisa de um embasamento teórico para justificar o que ele mesmo faz, às vezes até mesmo sem a consciência de que está fazendo um trabalho correto. Às vezes, não é que não saibamos fazer nosso trabalho, o fazemos e muito bem, mas depois parece que é algo tão subjetivo que ficamos nos questionando: até que ponto fui imparcial? Será que avaliei só aquele momento? Não me deixei levar pela impressão que tenho daquele aluno?

Para tentar acabar com esse tipo de perguntas, ou ao menos, atenuar nossos anseios realizamos este trabalho na esperança de que ele contribua, de forma significativa, para toda a comunidade educacional. Em resumo, há uma necessidade de estabelecer os critérios que os professores devem seguir para desenvolver a avaliação em E/LE, seja ela oral e/ou escrita.

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma introdução sobre o tema desta dissertação e apresentamos os objetivos e as hipóteses da mesma.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que será utilizada para realizar a análise e a discussão de dados. O terceiro, dá uma visão geral sobre a metodologia que usamos, detalhando os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos desta pesquisa.

O quarto refere-se à análise e discussão de dados, que está composta por um histórico da avaliação em E/LE na FURG e por gráficos e tabelas, elaborados a partir do questionário respondido pelos informantes, que ajudam a compreender a análise apresentada.

No quinto e último capítulo apresentamos as considerações finais deste trabalho. Finalmente, seguem as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos, de forma resumida, alguns estudos referentes à avaliação realizados por, Gimeno (1995), Mc Namara (2000), Hymes (1972), entre outros que serviram de base para a análise desta dissertação. Também apresentamos os preceitos da avaliação em E/LE e o que preconiza a LDB.

2.1 - O que opinam alguns teóricos

A Avaliação (ato ou efeito de avaliar) está intimamente ligada à noção de valor. Isso significa dizer que se deve atribuir uma nota ao aluno. Avaliar é medir, classificar, expressar um julgamento que muitas vezes pode ser injusto. Por isso Celso Vasconcelos (2000) afirma o seguinte: “*Nota é ridículo*”. É claro que em muitas situações faz-se necessária uma apreciação do aprendiz até para permitir um avanço de nível no idioma, por exemplo. Mas esta apreciação não necessita estar atrelada a números. Pode ser por meio de conceitos,

relatórios, pareceres, entre outros, desde que se designem critérios para tal. Também é importante salientar que a atribuição de conceitos não necessita ser pontual (momentos isolados) podemos estar avaliando o aprendiz constantemente.

As propostas curriculares atuais demonstram que a avaliação deve ser contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, que nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

Esses pressupostos estão presentes na maioria das Instituições de Ensino Superior. O grande problema é que na maioria dos casos estão apenas no papel e no discurso formal de muitos docentes; por isso, torna-se necessário observar como está funcionando atualmente essa dissociação entre teoria e prática para poder contribuir com uma melhora na qualidade do ensino de E/LE.

Muitas vezes a avaliação tradicional se faz necessária para poder ver o quanto os nossos alunos estão aprendendo e para fazer inclusive uma auto-avaliação, para saber em quais pontos devemos reforçar nossas tarefas. Como diz Perrenoud (1999, p. 156), “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel”. O que devemos ter bem claro neste momento é que não podemos fazer disso uma lei a ser seguida e obedecida e sim um guia, um fio condutor como disse Perrenoud para nossas atividades.

Por outro lado, muitas vezes não temos uma clareza, uma certeza de como estamos avaliando, mas sentimos que esta ou aquela é a melhor forma

para determinado momento. Por exemplo, para José Gimeno (1995), quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar estes dados considerados na avaliação dos alunos. Claro que muitas vezes isso funciona, mas seria muito melhor se o professor tivesse um embasamento sólido que respaldasse suas atitudes, e às vezes não é nem porque não existam, apenas falta conhecimento teórico por parte dos docentes.

A complexidade do fenômeno da avaliação é realçada por Perrenoud (1999), para quem não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise do processo avaliativo mostra que

não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de **atores** que desenvolvem determinadas **estratégias**, para as quais a avaliação encerra uma **aposta**, sua carreira escolar, sua formação. (...) Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento. (1999, 18).

Poderíamos tentar formular o que seria a avaliação em si mesma: uma mistura de conhecimentos teóricos, preceitos de um marco institucional e um pouco de intuição adquirida ao longo das diversas práticas docentes. Talvez o que nos falta é saber adequar as proporções de cada uma destas variantes. Desta forma, vemos então que avaliar não é apenas um processo optativo, é inevitável; porque sempre temos que avaliar, o que não fazemos, talvez, é

avaliar bem. Mas o que é mesmo avaliar? Segundo o dicionário Aurélio (2005) avaliar é: determinar a valia ou o valor de; calcular. E, conforme o dicionário Larousse (2000) significa: determinar o valor, o preço, a importância de; apreciar o mérito de; calcular, estimar; imaginar, fazer idéia de. Além disso, o termo avaliação deriva da palavra valer, que vem do latim *vālêre*, e refere-se a ter valor, ser válido. Conseqüentemente, um processo de avaliação tem por objetivo averiguar o "valor" do que o indivíduo faz em determinada situação, como ele realiza uma tarefa específica, etc.

Nas palavras de Celso Vasconcellos (2000) a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados/obstáculos. Fica claro que deve haver uma ponderação e será o papel do professor usar seu bom senso durante sua prática. Assim como também será sua função descobrir os porquês e as maneiras de realizar as avaliações.

Nas práticas de avaliação do sistema educacional brasileiro constam principalmente os conteúdos das áreas e das disciplinas. Mas, aprender é dominar conteúdos e também conseguir articular esses saberes, para dominar as competências acadêmicas. A teoria curricular construída nos últimos anos tem tornado evidente a importância da avaliação como um componente intrínseco do processo curricular. Não é possível dissociar o processo de ensino do processo de avaliação. A desarticulação existente entre currículo-avaliação vem sendo um problema que contribui para a incoerência entre o discurso e a prática de avaliação adotada por muitos professores. Preconiza-se

então a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade e natureza da aprendizagem que se pretende promover e que permita apreciar a evolução global dos alunos.

2.2 – O que significa avaliar?

Após ver o que afirmam alguns teóricos, vejamos algumas definições de alguns especialistas em avaliação – como J. Richards e J. Brown – citados no artigo de Beatriz Gabbiani (2002). Com base nessas definições sobre avaliar, podemos tirar algumas conclusões que nos serão úteis na avaliação em E/LE:

- Dar uma opinião ou conceito sobre o rendimento de um aluno a partir dos dados do seu desempenho numa escala pré-definida pelo professor ou por uma instituição.
- Recolher informação sistematicamente para tomar decisões a partir da mesma.
- Recolher e analisar, conforme um sistema, a informação para verificar e realizar melhoras.

Na primeira definição, coloca-se em ênfase e em análise o desempenho do aluno, e aplica-se uma nota ou pontuação, ou seja, coloca-se o aluno em uma escala, pelo fato de algumas instituições colocarem uma nota mínima para que o aluno seja aprovado ou vá a exame, fazendo com que se deixe de lado outras funções a serem avaliadas.

A segunda, ao contrário da primeira, não deixa claro, a respeito do tipo de informação que se deve recolher, nem de decisões que dependam desta informação, enfatizando a sistematização. A última definição fala que não só se

tem que recolher, mas também analisar a informação. É lógico que quem elabora uma prova deve ter bem claro o que quer avaliar e se ela será válida na medida em que se espera que seja (cf. Oller, 1979).

Segundo Scaramucci (1997), a avaliação é um processo dinâmico e consciente, para mudar o que for necessário, para reconsiderar a ação e a sua direção. A avaliação tem uma função diagnóstica que permite ver o estágio em que se encontra o aluno e tomar as decisões necessárias, para avançar na sua aprendizagem. Auxilia não só o aluno, como também o professor, avaliando acertos e erros de ambos.

2.3 - O que diz na LDB sobre avaliação em Língua Estrangeira

A LDB, no que se refere à avaliação em Língua Estrangeira, inicia com uma pergunta relevante: avaliar para quem? A resposta em geral dada é que deve ser múltipla, pois a avaliação é necessária para o professor, para o aluno, para os pais e para a sociedade. A avaliação serve como auto-avaliação para o professor para refletir sobre a eficiência de sua prática pedagógica. O professor necessita também, a partir de uma avaliação, reconhecer o nível do aluno ao início do curso, acompanhar sua evolução ao longo do processo de aprendizagem para poder observar sua atuação e suas dificuldades. O aluno precisa ter indicadores imediatos e contínuos do resultado de suas atividades, sem que seja preciso esperar até o final do bimestre, do semestre ou do ano para receber um julgamento, seja ele satisfatório ou não.

Os pais, como participantes diretamente envolvidos no processo educacional de seus filhos, precisam ter informações sobre o desenvolvimento

do trabalho dos mesmos. A sociedade, a quem o sistema educacional deve uma satisfação sobre sua eficácia, deve, por certo, interessar-se pelo acompanhamento do que acontece nas salas de aula.

Ainda, conforme a LDB, a avaliação deve ser contínua fazendo da observação o seu principal instrumento, envolvendo diretamente o aluno. Deve priorizar as interações sociais desenvolvidas e reguladas em detrimento da correção. O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso, utilizando um vasto repertório de técnicas sociais, com sensibilidade e percepção dos problemas, a fim de que se crie um clima afetivo.

Isso significa que o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno. Deve colocar-se em seu lugar para que a LE não se lhe apresente como estrangeira, isto é, como sendo estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar e à qual, cada vez mais, ele vai aprendendo a dar sentido.

2.4 - Critérios de avaliação segundo a LDB

Após conceituar avaliação no que diz respeito a aspectos de sua natureza, de seu papel e de sua função na aprendizagem em geral e na aprendizagem de Língua Estrangeira em particular, vamos focalizar a avaliação em relação aos objetivos propostos para Língua Estrangeira. Esperamos que o aluno atinja os objetivos propostos à medida que avance no processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo em que a ênfase no conhecimento

sistêmico passa a ser maior, este passa também a ter maior ênfase na avaliação, levando sempre em conta seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

A LDB enfatiza que essa avaliação deve, portanto, ser feita sempre de forma contextualizada e considerando sua relevância na construção do conhecimento do aluno. A seguir, serão apresentados os critérios de avaliação das habilidades comunicativas que refletem o que se espera que o aluno aprenda conforme a LDB.

Quanto à compreensão escrita, o aluno deve ser capaz de: demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas; selecionar informações específicas do texto; demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais; demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra; demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social; demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

A avaliação da compreensão oral, quando esta habilidade for trabalhada, deverá envolver aspectos semelhantes àqueles mencionados para a compreensão escrita, acrescidos do conhecimento dos padrões de natureza fonético-fonológica e de interação social. A avaliação da produção, tanto escrita quanto oral, dependerá naturalmente da ênfase com que essas habilidades

serão enfocadas no programa de ensino. O aluno deve ser capaz de: demonstrar adequação na produção, no que diz respeito, particularmente, a aspectos que afetam o significado no nível da sintaxe, da morfologia, do léxico e da fonologia; demonstrar conhecimento dos padrões internacionais e de tipos de textos orais e escritos pertinentes a contextos específicos de uso da LE; demonstrar conhecimento de que escritores/falantes tem em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade.

Na produção oral, acrescenta-se a necessidade de demonstrar adequação no uso de traços entonacionais e conhecimentos ao nível fonológico. Em relação à avaliação dessa habilidade comunicativa, é importante notar que a avaliação decorre mais da observação constante do que de uma prova ao final do semestre.

Para a produção escrita, os critérios de avaliação deverão basear-se no foco do ensino-aprendizagem de LE, ou seja, o envolvimento do aluno na construção do significado. A avaliação dessa habilidade deve ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical. Esta aumentará gradativamente ao longo da construção da interlíngua do aluno. O critério principal para a avaliação de qualquer das habilidades é que ela não se dá em situação diferente da situação de ensino de língua materna.

Com base nos critérios de avaliação apresentados pela LDB, podemos dizer que, para o ensino superior, poderíamos manter a maioria dos critérios. Entretanto, considerando que este trabalho visa a tratar da avaliação em E/LE no ensino superior, especificamente na graduação de Letras

Português/Espanhol, o critério avaliação da compreensão oral deverá ser trabalhado sempre, não só porque os alunos egressos devem ser proficientes na língua, mas também porque serão habilitados como professores da mesma.

2.5 – Por quais razões devemos avaliar?

Heaton (1999 apud Gabbiani 2002), depois de se perguntar várias vezes o que significava avaliar resolveu formular sete razões diferentes para a prática avaliativa.

1) Para verificar um segmento do progresso alcançado

Quem sabe a razão mais importante para avaliar seja verificar até que ponto os alunos dominam as habilidades e áreas de linguagem que lhes são ensinadas, avaliações estas, geralmente aplicadas em aula. Quando se avalia aquilo que se está trabalhando recentemente, os resultados em termos de pontos ou notas deveriam ser mais altos para todos ou pelo menos para a maioria da turma. Se isto não acontecer é porque algo não está funcionando adequadamente no ensino, no plano de estudo ou no material didático utilizado.

Um programa regular de provas ajuda a descobrir os aspectos que devem enfatizar e administrar o currículo ou o material didático de acordo com o avanço dos alunos, e não, a um calendário imposto ou fixo. Por outro lado, um excesso de provas pode gerar uma tendência a memorizar o que foi dado recentemente. Isto se pode evitar, fazendo provas como mais uma atividade em aula.

2) Para incentivar os alunos

Para um aluno é mais fácil comprovar seus avanços em outras disciplinas (história, geografia, etc.) do que em uma língua estrangeira. Nos cursos iniciais ele é mais consciente, mas na medida em que avança é mais difícil. Então se instala nos alunos e também nos professores, a sensação de que não estão avançando e começam a perder o entusiasmo. Nestas situações, a prova pode servir para que se tome consciência dos progressos realizados e assim aumentar a motivação.

3) Para descobrir dificuldades na aprendizagem

Às vezes o ritmo do que acontece em aula, está marcado pelo programa ou pelo material didático utilizado. Uma prova de diagnóstico cumpre uma função parecida a de ir ao médico fazer um check-up, ou seja, tem uma função preventiva. Selecionam-se as áreas onde pode haver um problema. As provas de diagnóstico são úteis também para avaliar nosso trabalho como professores, o programa ou o material didático que estamos usando.

4) Para descobrir rendimentos

As provas de rendimentos são similares as do progresso, com a diferença de que são elaboradas para abranger a totalidade do programa e, portanto, por períodos de maior aprendizagem. Geralmente são exames feitos ao final de um curso. Medem o domínio que o aluno tem sobre o que deveria ter sido ensinado.

5) Para enquadrar estudantes em cursos ou formar grupos homogêneos

As provas de colocação permitem classificar estudantes para formar grupos no início de um curso. Trata-se de uma prova geral com aspectos da língua, sem se concentrar numa determinada área ou numa habilidade específica. Uma parte importante da prova deve concentrar-se em mostrar o domínio dos alunos para que atue adequadamente no curso a seguir.

6) Para selecionar candidatos

Pode-se fazer uma prova para selecionar candidatos para um trabalho, ou para um curso determinado. Geralmente estas provas são aplicadas quando existem mais candidatos que vagas, para isto se comparam os resultados dos candidatos para selecionar o melhor. Estas provas geralmente são feitas por especialistas externos, que oferecem um programa, uma descrição da prova ou objetivos para que possam preparar-se. Os exames têm um peso determinante nos cursos.

7) Para descobrir o nível de proficiência ou domínio

Os exames têm como objetivo descobrir as condições de um candidato de realizar uma determinada tarefa ou um curso específico, por exemplo, quando uma pessoa deseja fazer um curso universitário em um país onde se fala outra língua.

Não tem porque medir a capacidade do candidato, para usar a língua estrangeira, a não ser na área específica que ele vai atuar. Quem faz os exames de proficiência, deve levar em conta que as áreas da linguagem e das habilidades lingüísticas são prioridades para cada candidato.

2.5.1 - Com que frequência devemos avaliar?

Logicamente não há uma única resposta para esta pergunta. Os motivos pelos quais queremos fazer avaliações, as necessidades e motivações dos alunos, as características do curso e as concepções a respeito da linguagem e do ensino que desenvolvemos, determinam a frequência e o tipo de provas que serão aplicadas.

Devemos trabalhar as quatro habilidades. Não podemos seguir o modelo tradicional, que realiza uma avaliação no final do bimestre, por exemplo. E como é importante fazer mais de uma prova, que elas sejam diversificadas, elaborando diferentes tipos de avaliações podemos favorecer o aluno. Alguns têm mais aptidão para um tipo de provas que para outras. Além disso, essa diversidade realmente nos apresentará suas dificuldades. Mas, antes de saber quantas avaliações faremos, devemos estabelecer os nossos objetivos. Com base neles saberemos quantas avaliações teremos. Dado que, a cada avaliação que realizamos, estamos acompanhando o desenvolvimento e a compreensão que o aluno tem dos conteúdos que estão sendo aprendidos.

Podemos avaliar várias vezes, porém, às vezes um excesso de provas pode ter um efeito negativo porque alguns alunos (e também alguns professores) podem sentir a prova como o objeto final, retirando o aprendizado do lugar central que deveria ocupar. O clima que se gera em torno da situação de avaliação também é importante. Diante de uma prova, é importante que os alunos saibam para que serve essa prova e o que se espera deles, de maneira a não gerar ansiedades e expectativas exageradas, ou dar a impressão de que estão sendo constantemente avaliados, situação que gera uma enorme pressão nos mesmos.

Se o material utilizado é interessante, será mais fácil para os alunos esquecer que estão fazendo uma prova. Uma prova bem elaborada servirá para avaliar o desempenho e ao mesmo tempo respaldar o aprendizado ou demonstrar até onde podem chegar por eles mesmos.

2.6 - Tipos de Avaliação

Toda prova ou exame deve atender a três princípios: confiabilidade, validade e objetividade, e nada mais que isso, ou seja, não importa quem corrija, nem se uma prova é boa e a outra ruim, em todos os casos deverá receber a mesma pontuação ou nota.

Conforme Albers e Bolton (1995 apud SILVA; STANKE 2008) existem três tipos de provas de língua estrangeira: a prova de nivelamento, de verificação do desenvolvimento da aprendizagem e de proficiência lingüística. Segundo eles também, a prova é uma avaliação formal, padronizada e orientada por critérios oficiais, com o objetivo de verificar o grau de conhecimento de um único aluno, independente do grupo ao qual pertence, do material didático usado e da abordagem ou metodologia seguida.

Dessa forma, para que uma avaliação seja um instrumento eficaz, ao elaborá-la devemos seguir os princípios ditados por Albers e Bolton de *validade, confiabilidade e objetividade*. O princípio da validade se refere ao conteúdo programático, apenas a matéria estudada em sala de aula deve ser avaliada. O princípio de confiabilidade refere-se à formulação do corpo e do enunciado das questões da avaliação, que deve ser clara e livre de ambigüidades, para que o aluno não tenha problemas de compreensão dos

objetivos das questões, e conseqüentemente, das respostas. O princípio de objetividade refere-se aos critérios de correção, devemos assegurar uma avaliação com base em critérios de correção claros e previamente estabelecidos, evitando que ocorram correções muito discrepantes. Esses princípios garantem uma avaliação válida, confiável e objetiva, além de orientarem não apenas o seu conteúdo, mas também sua forma e correção.

Vejam, por exemplo, uma questão com o objetivo de avaliação da expressão oral, que não tenha um objetivo claro e delimitado, propiciando a ambigüidade, e conseqüentemente, diferentes interpretações; e assim, ferindo o princípio da validade. Em uma questão assim, alunos e professor terão problemas na compreensão do que realmente deve ser feito. Para solucionar problemas como esses, vejamos o que dizem alguns autores.

Conforme Doyé (1998), as questões das provas podem ser elaboradas com base nas habilidades comunicativas ou competências que se querem avaliar. Com relação às quatro habilidades comunicativas, as questões podem avaliar a compreensão escrita, a oral, a expressão escrita e a oral. Do ponto de vista das competências parciais, as questões podem avaliar a competência lexical, a gramatical, a ortográfica e a pragmática.

Vejam então os tipos de questões que as provas podem conter segundo Albers e Bolton (1995 apud SILVA; STANKE 2008). Estes autores, além de mostrar a função das questões para a avaliação das habilidades comunicativas, apresentam uma tipologia de questões com base no critério denominado *grau de abertura*.

Conforme esse critério, questões abertas são aquelas que têm respostas livres, nas quais o aluno formula suas respostas. As questões semi-

abertas são aquelas nas quais o aluno formula sua própria resposta, mas dentro de um contexto delimitado e explicitado na questão. As questões fechadas permitem que o aluno escolha uma alternativa correta dentre as diversas apresentadas.

As questões abertas podem ser do tipo perguntas e respostas, redações e expressão oral. As semi-abertas referem-se ao preenchimento de lacunas em frases isoladas ou em textos e as fechadas são as de múltipla escolha.

As questões abertas são propícias para avaliar as habilidades de compreensão oral e escrita, mas, principalmente, as de expressão oral e escrita, já que segundo Albers e Bolton (1995 apud SILVA; STANKE, 2008) possibilitam que o aluno formule as suas respostas. A vantagem desse tipo de pergunta é a sua fácil elaboração, o professor elabora somente a pergunta e a resposta fica inteiramente a cargo do aluno. Mas, apesar dessa vantagem, esse tipo de pergunta tem algumas desvantagens. A primeira desvantagem da questão aberta é o conflito relativo ao princípio da validade. Esse conflito costuma ocorrer nos níveis iniciais de aprendizagem. Em questões escritas de compreensão de texto, por exemplo, para que esse princípio seja seguido, ou seja, para que uma pergunta esteja de acordo com o conteúdo dado em sala de aula e com o nível lingüístico do aluno, os professores terminam elaborando perguntas que exigem respostas que são somente cópias de trechos do texto.

A segunda desvantagem refere-se ao conflito do princípio da objetividade. Como são perguntas abertas, a correção submete-se a critérios de correção, que podem mudar conforme mude o professor. Uma possível solução para isso seria na hora de elaborar a pergunta, elaborar também

critérios e parâmetros que deverão ser seguidos pelo professor durante toda a correção.

Outro cuidado que o professor deve ter é manter o foco no objetivo da questão. Por exemplo, ao corrigir questões de compreensão escrita, o professor costuma atribuir valores negativos a desvios da norma (ortográficos e gramaticais), quando na verdade o objetivo da pergunta é a avaliação da habilidade da compreensão escrita.

As questões semi-abertas têm como objetivo principal avaliar as competências gramaticais e lexicais, como também a habilidade de compreensão escrita, através do preenchimento de lacunas. Uma de suas vantagens é a facilidade de elaboração e a outra é que esse tipo de pergunta está dentro de um contexto delimitado que facilita a resposta do aluno. A desvantagem é também a pouca objetividade na correção, já que o professor pode perder o foco real e objetivo da pergunta.

As questões fechadas servem para avaliar tanto as quatro habilidades como também as competências isoladas e exigem do aluno o reconhecimento da resposta correta. Sua vantagem é a correção objetiva, porém sua desvantagem é a trabalhosa elaboração.

Dessa forma, as provas com questões abertas parecem ser as mais adequadas para a expressão escrita e oral; as com questões semi-abertas ajudam na avaliação das competências gramaticais e lexicais e as com questões fechadas podem ser usadas para avaliar todas as habilidades comunicativas e competências e oferecem uma correção objetiva.

Por outro lado, devemos assegurar-nos de que as questões elaboradas nas provas não meçam outros aspectos, como a personalidade ou interesses individuais que são manifestados pelos alunos em suas respostas.

Vistos os tipos de questões, passamos agora aos tipos de provas. Conforme Mc Namara (2000), no desenho e interpretação dos resultados das provas e exames é fundamental ter bem clara a visão da linguagem e o uso da linguagem que se está desenvolvendo, para saber que aspectos do conhecimento ou habilidades lingüísticas os alunos estão testando. Existem, portanto, diferentes tipos de provas ou exames, de acordo com a concepção da linguagem que se desenvolva.

a) Provas de pontos isolados

O ensino de línguas estrangeiras, por sua estruturação, entendia a língua como um sistema e seu conhecimento como o domínio dos elementos que conformam esse sistema. Portanto, neste marco conceitual as provas centravam-se em torno do conhecimento do sistema gramatical, o vocabulário e a pronúncia. Por esta razão se conhecem como prova de pontos isolados.

Considerava-se que a melhor maneira de medir era concentrando-se em muitos itens pequenos dirigidos para um mesmo objetivo (gramática ou vocabulário) e que a múltipla escolha seria a mais adequada (escutar, ler, falar e escrever) de forma isolada. Esta postura teve seu auge nos anos sessenta, mas sua influência foi tão grande que chega de alguma forma até hoje.

b) Provas integradas ou pragmáticas

O desenvolvimento comunicativo, assim como a necessidade de avaliar as habilidades lingüísticas que os estudantes estrangeiros poderiam colocar em prática, levou ao desenvolvimento de provas que incorporaram o uso da linguagem. Com esta nova orientação foram criadas provas que integravam o conhecimento de riscos sistemáticos relevantes com a compreensão do contexto.

O problema que apresentam estes exames é que requerem mais tempo para serem realizados e são mais difíceis de corrigir (os avaliadores têm que ser adequadamente formados e não podem usar um gabarito como nas provas de pontos isolados). Buscando soluções para estes problemas, McNamara (2000) destaca a obra de John Oller, que marcaria o desenvolvimento posterior da elaboração dos exames.

Para Oller (1979), existem dois tipos de contextos: o contexto lingüístico, não só constituído pelos elementos propriamente verbais, senão também, pelo tom da voz, a expressão do rosto, a postura do corpo, etc., e o contexto extralingüístico, que tem que ver com o mundo, o estado das coisas em relação a objetos, eventos, pessoas, idéias, relações, sentimentos, percepções, lembranças.

c) Provas comunicativas

A proposta de Hymes (1972), a respeito da competência comunicativa, teve um impacto importante sobre o ensino de línguas estrangeiras, mas não teve mudanças imediatas na forma de avaliar. As provas comunicativas que

finalmente começaram a surgir, tiveram duas características principais, segundo Mc Namara (2000).

I – Trata-se de provas de desempenho que requerem que o aluno ou candidato comprometa-se em atos de comunicação mais ou menos extensos, receptivos, produtivos ou ambos simultaneamente.

II – Estas provas levam em conta os papéis sociais que os candidatos podem assumir em situações reais, e especificam as exigências desses papéis em detalhe.

2.6.1 - Tipos de Avaliação recomendados na LDB

Conforme a LDB, existem no mínimo quatro tipos de avaliação, que combinados de forma adequada para um determinado grupo de alunos, são capazes de compor o processo avaliativo. A Avaliação Somativa que tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende traduzir, de uma forma quantificada, a distância em que ficou de uma meta que se arbitrou ser importante atingir. Essa avaliação se dá em momentos específicos ao longo de um curso, como por exemplo, no final de um ano letivo.

A Avaliação Formativa é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em reunir dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma "bússola orientadora" do mesmo. A avaliação formativa não deve se dar através de uma nota, mas sim por meio de comentários.

A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e enquadrar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela Avaliação Diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre no aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

Finalmente, a Avaliação Emancipadora baseia-se no senso de auto-crítica e auto-desenvolvimento do aluno, através de instrumentos como a auto-avaliação e a co-avaliação. Nesse modelo, o professor torna-se um tutor e emite suas opiniões através de relatórios do processo evolutivo do aluno.

Observamos que, na prática, as formas de avaliação adotadas por determinados professores constituem indicadores bastante seguros da filosofia que orienta o processo de ensino-aprendizagem desses docentes. Aqueles que privilegiam práticas de avaliação somativa são os professores que pretendem discriminar a aquisição, por parte dos alunos, daqueles objetivos que precisam ser atingidos.

Essa prática baseia-se na existência de um professor que oferece a todos o mesmo ensino e, logicamente, sobreviverão e obterão melhores resultados aqueles que tiverem mais mérito, forem mais dotados e/ou mais esforçados. A responsabilidade de fracasso ou êxito é do próprio aluno, considerando que é missão do professor, além de ensinar, selecionar os mais aptos.

Nesse modelo não se questiona a existência de currículo, metodologias e/ou a relação pedagógica que pode ser mais ou menos adequada a determinado aluno. Se a escola, instituição ou professores admitem a

possibilidade de que lhes cabe uma quota de responsabilidade nos resultados obtidos pelos alunos, então o modo como se orienta o processo educativo e a avaliação adquire outros significados.

Dessa forma, se recorre à avaliação formativa com o intuito de dar ao professor e ao aluno pistas para melhorar a atuação de qualquer um deles. Ainda, utiliza-se escala de graduação menos ampla, menos discriminatória, como por exemplo, por conceitos, e incentivam os professores para contribuir com o sucesso de todos os alunos e o desenvolvimento de suas competências.

2.7 - Instrumentos de Avaliação

Sabemos que provas são fatores de tensão tanto para os alunos quanto para os professores de língua estrangeira, que devem preparar os alunos e elaborar as avaliações. Sabemos também que os objetivos da avaliação são elementos que orientam a elaboração das provas. Através delas definimos as etapas necessárias para alcançar os objetivos. No contexto da sala de aula de língua estrangeira, a avaliação é um poderoso instrumento para determinar os avanços do aluno. Nesse caso o professor pode manter ou mudá-la para alcançar os seus objetivos.

Existem diversos recursos disponíveis para processo de avaliação. Idealmente, esse processo deve ser composto por mais de um desses instrumentos. Dentre os instrumentos disponíveis, salientamos os seguintes: pré-teste; auto-avaliação; observação; relatório; prova; questionário; acompanhamento; discussão em grupo; avaliação pelo tutor; estudos de caso

(análise de estudos de casos médicos com o objetivo de identificar como o aluno responde à avaliação); fichas de avaliação de problemas (trabalhar com modelos de fichas de avaliação), etc.

A utilização dos instrumentos deve ser adequada ao contexto em que o professor se encontra. Por exemplo, aulas com muitos alunos inviabilizam a avaliação por observação ou acompanhamento, enquanto que disciplinas práticas possibilitam esses instrumentos de avaliação.

Apresentamos a continuação o modelo de Harris & McCann (1994) como um exemplo de uma proposta de instrumento que pode ser usado pelo professor na hora de efetuar uma prova oral.

O modelo de Harris & McCann (1994) atribui nota em uma escala de um (1) a cinco (5) com base em cinco fatores principais: fluência, correção, comunicação, vocabulário e pronúncia e gramática. Dessa forma, fica a seguinte seqüência de notas por tópico:

a) FLUÊNCIA

- Cinco (5): Tarefa muito bem realizada. Poucas dúvidas.
- Quatro (4): Tarefa muito bem realizada. Algumas dúvidas.
- Três (3): Tarefa realizada adequadamente. Bastantes pausas.
- Dois (2): Tarefa não realizada adequadamente. Muitas dúvidas.
- Um (1): Resposta totalmente inadequada.

b) CORREÇÃO

- Cinco (5): Uso correto das estruturas vistas. Pronúncia clara.
- Quatro (4): Uso variado das estruturas vistas. Não muitos erros.

Pronúncia clara.

- Três (3): Uso de algumas das estruturas vistas. Alguns erros, mas sem problemas de compreensão.

- Dois (2): Estruturas e Léxico limitados. Muitos erros. Pronúncia dificultosa.

- Um (1): Quase incompreensível.

c) COMUNICAÇÃO

- Cinco (5): Comunicação fluida.
- Quatro (4): Boa comunicação.
- Três (3): Comunicação satisfatória.
- Dois (2): Comunicação falhada.
- Um (1): Comunicação mínima.

d) VOCABULÁRIO

- Cinco (5): Adequado para a tarefa.
- Quatro (4): Poucas limitações.
- Três (3): Limitado de vez em quando.
- Dois (2): Limitações graves.
- Um (1): Insuficiente para a tarefa.

e) PRONÚNCIA E GRAMÁTICA

- Cinco (5): Pronúncia clara e uso adequado de estruturas.
- Quatro (4): Poucos erros gramaticais e de pronúncia.
- Três (3): Erros gramaticais e de pronúncia que não dificultam gravemente a compreensão.
- Dois (2): Os erros gramaticais e de pronúncia dificultam a compreensão.
- Um (1): Os erros gramaticais e de pronúncia fazem com que a compreensão seja quase impossível.

Este modelo mostra-nos que, se o professor tiver objetivos claros, sobre o que quer dos alunos, ele pode montar um guia de avaliação como este, atribuindo valores às diferentes realizações que o aluno fizer na hora de sua avaliação, serve também para revisar com os alunos os conteúdos que tenham apresentado problema, sendo um bom instrumento de avaliação. Esta cumpre um objetivo geral, avaliar o nível de aprendizagem do aluno, e também o nível de ensino do professor, com isto, podem-se melhorar ambos os aspectos tendo um bom instrumento de avaliação, que seja coerente com os objetivos específicos de conteúdo.

Apresentamos, neste capítulo, o que opinam alguns teóricos sobre a avaliação, os tipos de questões que as provas podem ter segundo Albers e Bolton (1995 apud SILVA; STANKE, 2008), os tipos de provas segundo diferentes autores, como também o que diz na LDB com relação ao tema, os critérios, o porquê e com que frequência devemos avaliar, os tipos de avaliação

e os instrumentos de avaliação. Finalmente apresentamos o modelo de Harris & McCann (1994) de correção de uma avaliação oral. Este conteúdo servirá como suporte teórico da nossa análise.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos realizados para elaborar esta dissertação.

3.1 - Sujeitos

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são 86 alunos brasileiros com idades entre 19 a 57 anos, que aprenderam o Espanhol como LE em ambiente formal de ensino, alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na cidade de Rio Grande. Além disso, no estudo apresentamos um relato sobre avaliação do referido curso, feito com base em uma entrevista realizada com a coordenadora do curso na época. Apesar do caráter quantitativo dessa pesquisa, a representatividade numérica serve apenas para embasar a interpretação dos fatos, tornando-os de caráter qualitativo.

O curso de Letras Português/Espanhol tem duração de quatro anos, e tem dois turnos: diurno e noturno, com frequência diária, portanto analisamos as oito turmas. Os alunos, em sua maioria, pertencem à classe média. A maioria do turno diurno ou é jovem e apenas estuda, ou é dona de casa, mãe, esposa e estudante. Já os alunos do turno da noite, em geral, trabalham e estudam.

3.2 - Instrumentos e procedimentos

Conforme os objetivos explicitados anteriormente, utilizamos um instrumento para obter os dados necessários para realizar esta investigação, que foi aplicado no ano letivo de 2006.

O instrumento foi um questionário aplicado aos alunos que tinha como objetivo detectar idade, nacionalidade, sexo, conhecimentos prévios da Língua Espanhola, sua dedicação na disciplina de Língua Espanhola e percepção que os alunos têm sobre a avaliação no curso de Letras Português/Espanhol da FURG através de quinze perguntas de respostas fechadas. Além disso, havia um espaço para sugestões ou comentários que não tenham sido abordados nas perguntas do questionário e se alguém quisesse, poderia sugerir como corrigiria as avaliações dos seus alunos no futuro.

Estabelecemos dois contatos com os sujeitos da pesquisa, um contato prévio, primeiro com as turmas, a fim de conscientizá-los sobre o trabalho que seria desenvolvido. Explicamos minuciosamente aos sujeitos a importância do estudo, os objetivos desta pesquisa, destacando a necessidade de que eles, os informantes, participassem com respostas autênticas, dado que os objetivos do

estudo somente poderiam ser atingidos através da colaboração dos participantes. Em todos os grupos houve uma boa participação e uma excelente receptividade.

No segundo contato, previamente agendado, aplicamos o questionário, dando um tempo predeterminado de uma hora para a realização do mesmo, em sala de aula. É importante ressaltar que os sujeitos expuseram livremente suas idéias, opiniões e conceitos com relação ao tema abordado neste trabalho.

Depois de coletar todas as informações através do instrumento, os questionários foram organizados em tabelas por turma, que logo foram divididos em uma tabela com os dados de identificação de cada turma e em um gráfico com as informações referentes a percepção deles com relação a avaliação em E/LE na FURG. No capítulo quatro analisamos os gráficos gerados através do questionário. Logo, realizamos uma análise sobre o hábito da avaliação feita pelos professores da FURG e estabelecemos uma comparação com as percepções dos alunos.

3.3 - Um relato sobre a avaliação em E/LE - Letras da FURG

A partir de 1994, quando o curso de Letras Português-Espanhol foi criado na FURG, as primeiras professoras que começaram a dar aulas eram uruguayas. Embora tivessem procurado muito sobre o ensino de E/LE e até mesmo sobre avaliação, não obtiveram êxito, pois não havia quase material sobre isso na época.

Então, começaram a avaliar de forma semelhante ao que se fazia na disciplina de Espanhol como língua materna, que, por exemplo, não há a

necessidade em avaliar a oralidade. Por isso, os professores sentiam-se perdidos quanto à avaliação da prova oral e essa carência começou a ser discutida nas reuniões de professores da área de Espanhol, já que até então não havia um padrão ainda estabelecido para a avaliação da oralidade.

Com o passar do tempo, novos materiais didáticos foram surgindo e as professoras da FURG participaram de congressos que foram esclarecendo sobre o assunto. Hoje em dia, há critérios estabelecidos, mas esses critérios são amplos, o que faz com que cada professor elabore seu tipo de norma de avaliação.

Em nossa opinião, o que acontece é que alguns professores seguem as recomendações da área e outros não e, por isso, o mais importante seria uma reavaliação anual entre os professores para unificar critérios. Nessa dissertação, com base no referencial teórico já exposto, iremos ver como ocorre esse processo na referida universidade, em que o ano letivo está dividido em quatro bimestres, pois o curso é anual e não semestral. Dentre as normas da FURG, é obrigatório que cada professor apresente uma nota por bimestre.

A proposta da área é que cada professor faça, no mínimo, uma prova oral e uma escrita. Nos primeiros anos do curso na FURG, a prova oral era realizada com uma banca de dois ou três professores, na qual todos interagiam diretamente com o aluno. Os professores perceberam que, ao interagir diretamente com o aluno, deixavam-se envolver pela competência lingüística do aluno, que transferia a sua língua materna, não avaliando sua competência lingüística em E/LE.

Depois, estabeleceram que, então, seria melhor gravar os alunos em situação de diálogo entre eles mesmos ou individualmente sobre um assunto específico, como dar uma opinião, por exemplo. Assim não haveria interação direta com o professor, e este poderia avaliar, de forma mais imparcial, depois das avaliações orais.

Este é o modelo que se vem seguindo até o momento. Todas as avaliações, quanto ao conteúdo, são cumulativas de bimestre para bimestre. Cada professor pode fazer mais de uma avaliação, fazendo uma média final do bimestre, que é a exigida pela universidade.

Todos os professores das turmas analisadas aplicam pelo menos uma prova oral e uma escrita. Os professores são instruídos a revisar o conteúdo da prova escrita, a fazer exercícios de reforço e, até mesmo, a divulgar para os alunos os tópicos da prova. Em geral, os alunos costumam pedir aulas extras de revisão.

Os critérios de avaliação normalmente aparecem discriminados na própria prova. Alguns professores entregam os critérios de avaliação de trabalhos e provas orais e escritos sob forma escrita, enquanto outros apenas comentam esses critérios na sala de aula. Por isso, alguns alunos dizem que os critérios foram expostos e outros dizem que não.

A maioria dos professores discute com os alunos os pesos de cada avaliação, normalmente a escrita vale mais, a oralidade menos, e nos casos em que há trabalho avaliado estes ficam com o peso menor.

Nas provas escritas de sintaxe e morfossintaxe, as perguntas costumam ser mais 'fechadas'¹. A ortografia e o vocabulário sempre são corrigidos, mas

¹ As questões fechadas permitem que o aluno escolha a alternativa correta, dentre as diversas apresentadas. Para maiores esclarecimentos, ver seção 2.6 - p. 25.

nem sempre são descontados na nota, dependendo do ano em que está o aluno e do conteúdo da prova.

Os professores normalmente têm bem claros os objetivos e os critérios da prova escrita, mas, quando se fala na prova oral, já não há revisão, não se divulga para os alunos os tópicos da prova e parece que não há uma formulação clara de critérios, embora os seus objetivos ao elaborar a prova sejam específicos, pois observam a pronúncia, o vocabulário usado nos temas dados, através de algumas tarefas, como por exemplo dar instruções, ordens ou para os alunos expressarem ponto de vista.

O problema é que, muitas vezes, o aluno precisa fazer uso de estruturas que ainda não foram aprendidas para desenvolver suas idéias, e todos temos que distinguir os erros das questões trabalhadas das ainda não trabalhadas e avaliar apenas o que foi dado em aula.

Outro item importante é a correção pelos acertos ou pelos erros. A maioria dos professores corrige pelos erros, porque os acertos são mais heterogêneos, já os erros parecem ser mais sistematizados, homogêneos, parecendo que todos os aprendizes cometem mais ou menos os mesmos erros. Talvez seja uma tradição consolidada de que os erros já estejam sistematizados.

Na hora de entregar a prova escrita com a avaliação do professor, é indicado aos professores que selecionem tópicos representativos do grupo todo para que sejam discutidos com os alunos. Logo deve haver uma explicação sobre o que consiste o erro, evitando que os mesmos erros que apareceram na prova escrita voltem a aparecer na oralidade.

A oralidade é corrigida durante exercícios de leitura e conversação em sala de aula, mas não existe uma tendência a cobrar na prova os erros de pronúncia, dando mais valor aos de morfossintaxe, vocabulário, coerência e coesão.

Para a prova oral da FURG, são usados os seguintes instrumentos de avaliação: resolução de situações em duplas, contar uma história ou comentar um texto. Para a prova escrita, redações, leitura e compreensão de textos e questões fechadas referentes a determinados conteúdos. Em eventuais provas de compreensão auditiva, ditados, ouvir textos e responder perguntas sobre eles.

Como podemos ver, há critérios estabelecidos pela área de Língua Espanhola. Evidentemente, para nós, estes são mais claros na prova escrita do que na oral, por ser a avaliação escrita uma tradição muito mais antiga no ensino de línguas estrangeiras. Isso também vem da falta de material a respeito da avaliação oral, bem como dos métodos de ensino que priorizavam a gramática, a ortografia, a sintaxe, a tradução, deixando de lado a comunicação oral. Com o passar dos anos, os professores foram testando, errando, acertando até agir como foi descrito anteriormente.

Acreditamos, pois, que os critérios aqui descritos são bons, prova disso são as análises dos alunos, mas os professores ainda têm que melhorar mais, principalmente na parte da oralidade, por isso resolvemos fazer esta pesquisa. Assim, com base nos problemas encontrados, podem ser formuladas outras opções de avaliação, que contribuam mais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, e que não visem apenas a entregar uma nota no final do bimestre, como é exigido pela universidade.

O corpus da pesquisa consta de 86 questionários, sendo que 37 eram do primeiro ano, 25 do segundo, 19 do terceiro e 7 do quarto ano. Essa diminuição gradativa ao longo dos anos entre os entrevistados foi considerada normal, já que é isso que ocorre em relação ao número de alunos matriculados em cada ano.

Houve variáveis que, após a coleta, foram descartadas, como a nacionalidade, já que todos são brasileiros, e o sexo, pois não influenciou na avaliação.

Um dos dados coletados, que foi considerado extremamente importante, foi o contato anterior dos alunos com a LE, já que, em geral, os alunos com maior contato tiveram uma avaliação mais crítica, consistente e fundamentada até mesmo por comentários escritos ao final do questionário. Um dado também significativo foi a auto-avaliação dos alunos, já que os alunos que se auto-avaliaram de forma mais crítica são, em geral, mais qualificados.

Quanto às respostas dos questionários, cabe destacar que as questões ímpares tratam da avaliação da prova oral e que as questões pares tratam da avaliação da prova escrita. A única exceção é a questão 15, em que o aluno tinha que responder de uma maneira ampla, englobando ambas as avaliações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, procuramos a solução do exposto até esse momento. Em primeiro lugar, iremos mostrar como entendemos que acontece a avaliação em E/LE na FURG. Em seguida, apresentamos a análise desses dados a partir da pesquisa feita com os alunos dessa universidade e, na conclusão, estabelecemos uma comparação entre esses dados pesquisados e o nosso referencial teórico.

4.1 – Análise dos dados da turma do 1º ano diurno

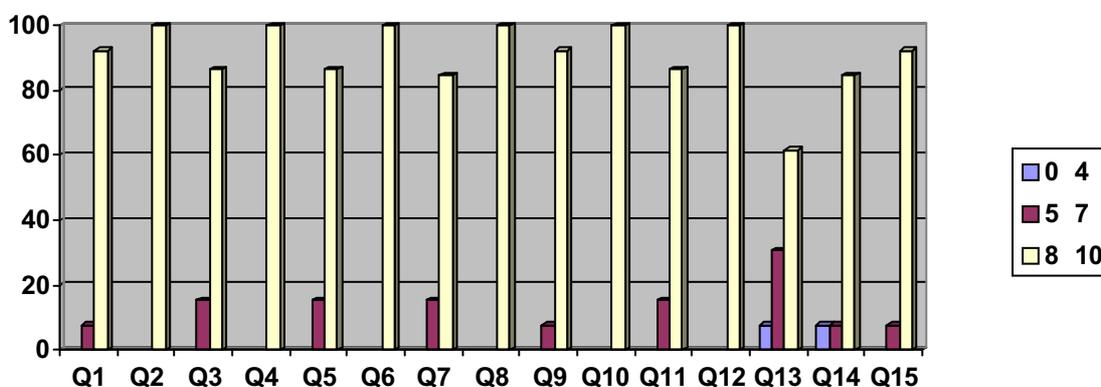
Tabela 1 – Dados de identificação da turma do 1º ano diurno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	24	Com familiares
2	34	Em cursos livres
3	57	Nenhum
4	23	No ensino regular
5	23	Nenhum
6	27	Nenhum
7	19	Em cursos livres
8	34	Nenhum
9	22	Nenhum

10	33	No ensino regular
11	19	Em cursos livres
12	20	Em cursos livres
13	23	Em cursos livres

A tabela acima mostra que grande parte dos alunos do 1º ano diurno tem entre 19 e 27 anos e que a maioria deles já teve contato com a Língua Espanhola, seja em cursos livres, no ensino regular ou no âmbito familiar.

Gráfico 1 - Resposta do questionário da turma do 1º ano diurno



O gráfico demonstra, através da questão 1, que 7,7% dos alunos discordam de que o professor expõe os critérios de avaliação da prova oral, enquanto que, através da questão 2, observamos que todos os alunos concordam que o professor expõe os critérios de avaliação da prova escrita.

As questões ímpares de 3 a 11 dessa turma mostram que os critérios de avaliação sobre a prova oral são expostos pelos professores, bem como a adequação do conteúdo. Verificamos, então, que não há uma unanimidade quanto ao que entendem sobre avaliação oral, o que pode estar indicando que

esses critérios não foram expostos com clareza, já que em nenhuma questão houve um número superior a 20% de desaprovação.

Já, através das questões pares de 4 a 12, notamos uma unanimidade – 100% em todas as questões – da turma com relação à sua avaliação positiva sobre a conduta do professor no que tange à prova escrita, tanto nos critérios de avaliação, no grau de dificuldade do conteúdo, na adequação do conteúdo da sala de aula ou como foi cobrado na prova.

Diferentes das anteriores, já que havia três alternativas, as respostas das questões 13 e 14, que se referem ao fato de o professor discutir ou não os resultados das avaliações com os alunos, revelam que os docentes fazem as avaliações – tanto oral, como escrita – de forma muito superficial, sem dar uma atenção individual e especial a cada aluno.

Atendo-se às respostas, 38,5% dos alunos mostram um descontentamento com relação a essa pergunta no que se refere à prova oral, número bem acima da média de reprovação nas questões anteriores, sempre abaixo de 20%. O mesmo ocorre em relação às provas escritas, em 15,4% dos discentes reclamam da revisão posterior à avaliação escrita, embora tenham sido unânimes em aprovar os critérios de avaliação desse tipo de prova.

Na questão 15, podemos observar que a grande maioria dos alunos (92,3%) concorda que a avaliação realmente tenha avaliado o progresso do aprendizado do aluno; o que é plenamente aceitável, imaginando-se que nenhuma avaliação será totalmente aceita pelos discentes.

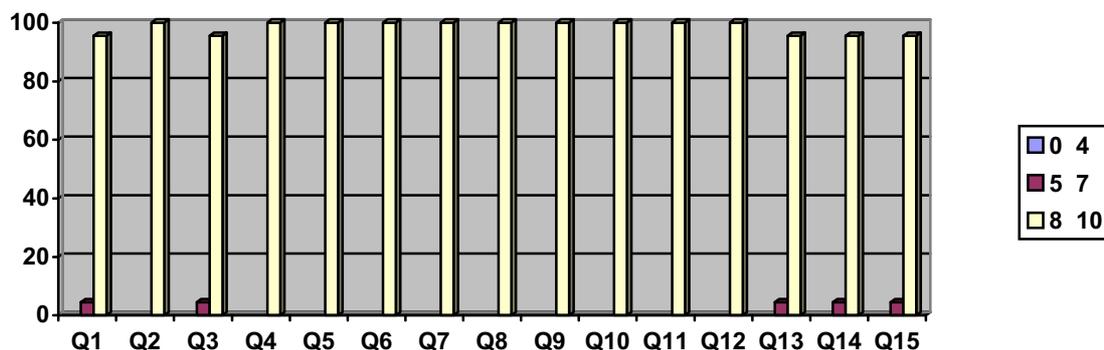
4.2 – Análise dos dados da turma do 1º ano noturno

Tabela 2 - Dados de identificação da turma do 1º ano noturno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	51	Com familiares/ no ensino regular
2	26	Em cursos livres
3	21	Em cursos livres
4	22	Em cursos livres
5	33	Nenhum
6	s/ dados	Com familiares
7	19	Com familiares
8	19	Em cursos livres
9	25	Nenhum
10	23	Nenhum
11	19	Nenhum
12	21	Nenhum
13	28	Em cursos livres
14	21	Nenhum
15	26	No ensino regular
16	21	Em cursos livres
17	21	Passeio ou moradia em país hispânico
18	33	Nenhum
19	28	No ensino regular
20	30	Com familiares / no ensino regular
21	29	Em cursos livres
22	28	No ensino regular
23	31	Nenhum

A tabela 2 apresenta que a idade dos alunos do primeiro ano noturno é um pouco mais elevada em relação à turma da manhã, pois a maioria – 17 pessoas entre 23 entrevistados – tem entre 19 e 29 anos. Da mesma forma, nesta turma, a maioria dos alunos também já teve contato, de formas diversificadas, com a Língua Espanhola antes de entrar na universidade.

Gráfico 2 - Resposta do questionário da turma do 1º ano noturno



Neste gráfico, há uma significativa modificação com relação à turma do diurno. Como podemos ver, os alunos demonstram de forma unânime, na maioria das questões, uma satisfação em relação à avaliação docente.

Há um reduzido número de alunos (4,5%) insatisfeito com relação a dois aspectos da prova oral: se há exposição dos critérios de avaliação na prova oral (questão 1) e se os mesmos são feitos de forma objetiva (questão 3). Este mesmo percentual de alunos também está insatisfeito, apontando que as provas – tanto oral (questão 13), como escrita (questão 14) – não teriam sido discutidas e avaliadas posteriormente pelo professor. Há o mesmo número de insatisfeitos com fato de que a avaliação tenha realmente avaliado o progresso do aprendizado do discente, como vemos na questão 15.

Esse gráfico indica que, de maneira geral, os alunos estão satisfeitos com o tipo de ensino que lhes foi proporcionado, entretanto, com relação ao seu progresso de aprendizagem, parece que entendem que o tipo de avaliação não mostra com clareza em quais aspectos progrediram ou não no desenvolvimento da língua espanhola.

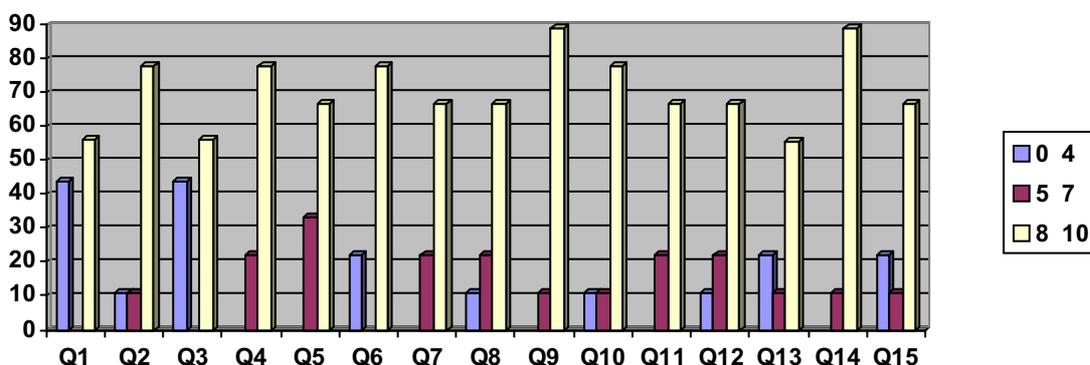
4.3 - Análise dos dados da turma do 2º ano diurno

Tabela 3: Dados de identificação da turma do 2º ano diurno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	21	Com familiares
2	41	Nenhum
3	24	Com familiares
4	21	Nenhum
5	35	Passeio ou moradia em país hispânico
6	21	Nenhum
7	34	Nenhum
8	22	Passeio ou moradia em país hispânico
9	29	Com familiares e no ensino regular

A idade desta turma varia entre 21 e 35 anos, evidenciando uma faixa etária bem mais homogênea nesta turma. E neste caso a maioria da turma também já teve contato com a Língua Espanhola antes de entrar na FURG.

Gráfico 3 - Resposta do questionário da turma do 2º ano diurno



O gráfico do segundo ano diurno já tem opiniões mais diversas que os analisados nas turmas dos primeiros anos. A primeira leitura feita por nós é que os alunos do primeiro ano estão tendo o primeiro contato com o curso e, por isso, na maioria dos casos, ainda não tem suficiente criticidade e discernimento para poder estabelecer alguma comparação entre o professor dos primeiros anos e dos segundos anos.

Naturalmente, a avaliação aplicada ao segundo ano é mais exigente, embora os critérios sigam sem ser bem explicitados, o que provoca uma reação maior do que no primeiro ano, pois os alunos têm mais criticidade e poder de comparação em relação aos 'bixos'. Isso se evidencia na reação dos discentes quando recebem a nota das provas e querem saber o porquê das mesmas.

Novamente, preferimos agrupar, para uma melhor análise, primeiro os dados referentes à prova oral e posteriormente as questões sobre as provas escritas. Nas questões 1 e 3, quase a metade da turma (44%) está insatisfeita quanto ao professor expor ou não os critérios de avaliação na prova oral e sobre a objetividade da forma como são expostos os critérios na mesma prova. Isso mostra que os alunos começaram a ser exigidos nas avaliações do segundo ano, e começam a querer saber o porquê, provocando uma cisão da turma, entre os que concordam plenamente com esses itens (56%) e o grupo que discorda totalmente (44%), demonstrando isso com notas entre zero e quatro.

Esses dados mostram que os alunos começaram a ser exigidos nas avaliações do segundo ano, e começam a querer saber o porquê, buscando algumas vezes essas respostas em atendimento particular com o professor e não na sala de aula.

Na questão 5, que se refere ao grau de dificuldade do conteúdo da avaliação oral, um terço dos alunos (33,33%) está satisfeito em parte e não existem alunos plenamente insatisfeitos, sendo explicado pelo baixo grau de dificuldade geralmente aplicado nesse tipo de prova, em parte explicado pela própria falta de critérios expostos pelos docentes.

As respostas das questões 7, 9 e 11 foram um tanto coincidentes, apontando que a avaliação oral foi adequada, o conteúdo trabalhado em aula era condizente com o abordado na prova e o instrumento de avaliação era compatível com o conteúdo desenvolvido na sala de aula. Na questão 9, apenas um (11,11%) dos nove alunos está insatisfeito em parte, sem nenhuma insatisfação total; dados próximos das outras duas questões, em que há dois (22,22%) insatisfeitos em cada turma.

Na questão 13, pouco mais da metade (55,56%) da turma está plenamente satisfeita no referente à análise e discussão dos resultados da avaliação oral. E já na questão 14, que se refere ao mesmo item, porém da prova escrita, há um grau de satisfação plena de 88,89%. Essa forte variação pode ser explicada porque os professores de LE têm por hábito realizar uma aula em que são revisados os problemas mais encontrados durante a correção da prova escrita e, por outro lado, não realizam habitualmente um *feedback* da prova oral, seja de forma individual, seja em sala de aula.

Essas duas questões servem de elo para as questões referentes à prova oral e à prova escrita, que ora começamos a detalhar.

Na questão 2, a grande maioria (77,78%) da turma está satisfeita quanto à forma como o professor expõe os critérios de avaliação da prova escrita. No entanto, a questão 1, que se refere ao mesmo item, porém da prova oral, apontava uma aprovação de apenas 56% entre os mesmo alunos, o que nos indica que a forma como o professor expõe os critérios das avaliações (oral e escrita) é bastante diferenciada.

Essa comparação acaba, pelo menos parcialmente, com uma das hipóteses previamente apontadas na introdução desse trabalho, pois não havia

sido previsto que os critérios de avaliação da prova escrita fossem expostos de forma clara.

Nas questões 4 e 6, que se referem a critérios claros e ao grau de dificuldade do conteúdo da prova escrita, há uma satisfação plena de 77,78% dos alunos dessa turma, o que demonstra novamente que os professores universitários estão qualificados sobre como realizar uma avaliação escrita, absorvendo provavelmente a literatura existente sobre esse tema.

No entanto, a questão 6, assim como a 1 e a 3, chama a atenção porque o grau de insatisfação plena é bastante alto, e não há meio termo entre os alunos, ou estão plenamente satisfeitos (77,78%) ou plenamente insatisfeitos (22,22%) com o grau de dificuldade do conteúdo ministrado em sala de aula estar ou não adequado à avaliação escrita.

As questões 8, 10 e 12 demonstram que a turma tem opiniões mais diversas, dividindo-se entre as três opções dadas no questionário. A grande maioria (88,89%) concorda em parte ou totalmente com a adequação da avaliação escrita, com a adequação do conteúdo e com os instrumentos de avaliação usados. Essa porcentagem é bem expressiva, demonstrando mais uma vez que os alunos confirmam que os critérios acima descritos para a avaliação escrita são melhores aplicados do que os critérios da prova oral.

A questão 15, sobre a avaliação do progresso do aprendizado do aluno, contém índices de descontentamento expressivos (33,33%) para um tema tão delicado como a avaliação, por todos os motivos citados ao longo deste trabalho, ainda mais se considerarmos que essa questão se refere às avaliações de uma forma geral, seja oral, seja escrita.

4.4 – Análise dos dados da turma do 2º ano noturno

Tabela 4 - Dados de identificação da turma do 2º ano noturno

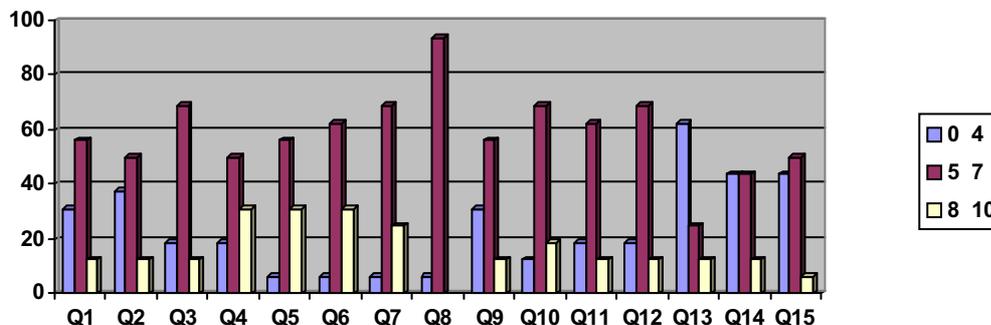
Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	23	Com familiares
2	37	Em cursos livres
3	24	Em cursos livres
4	20	Em cursos livres
5	26	Em cursos livres
6	25	No ensino regular
7	21	Nenhum
8	24	Nenhum
9	22	Nenhum
10	20	Em cursos livres
11	23	Nenhum
12	24	No ensino regular
13	22	Nenhum
14	24	Nenhum
15	21	No ensino regular
16	52	Em cursos livres

A faixa etária desta turma varia entre 20 e 26 anos, tornando-se a turma com maior índice de jovens entre as três já analisadas, o que nos parece que influenciou os resultados do gráfico posterior, que apresenta os menores índices de plena satisfação até o momento. Isso demonstra que esse grupo, constituído de trabalhadores como a maioria das turmas noturnas, tem a disposição de frequentar um curso universitário noturno, para progredir socioeconomicamente através do ensino público e de qualidade. Outro fator para esse baixo índice de satisfação pode ser explicado pela inexperiência do professor dessa turma específica, que aparentemente não seguiu os parâmetros oferecidos pela área de Espanhol.

O conhecimento da Língua Espanhola anterior ao curso manteve-se alto, com mais de 60% dos alunos tendo um contato anterior, independente da

forma. Pelas particularidades específicas dessa turma, preferimos sempre destacar os dados desse grupo nas avaliações finais.

Gráfico 4 - Resposta do questionário da turma do 2º ano noturno



Ao ver o gráfico, a primeira percepção é que nenhuma das questões foi respondida com unanimidade pelo grupo e, diferentemente dos outros gráficos analisados até o momento, o grau de plenamente satisfeito nunca foi superior a 30% da turma, chegando inclusive a zero de satisfação plena da turma, no que se refere à forma adequada ou não da avaliação escrita (questão 8).

A questão 13, referente à análise e discussão com os alunos dos resultados da avaliação oral, obteve 62,5% de rejeição, ou seja, os alunos estão plenamente insatisfeitos. Isso nos leva a crer que não tenha sido realizada da forma como nos parece ser a mais adequada, até mesmo pelo comentário dissertativo ao final do questionário da informante n. 15 de que as provas orais seriam feitas somente mediante leitura de um texto extraído de periódicos. A questão 14, sobre o mesmo item no tocante à avaliação escrita, não é muito diferente, pois novamente apenas 12,5% (dois de dezesseis) dos alunos estão plenamente satisfeitos.

O par de questões 1 e 2, sobre a exposição dos critérios de avaliação das provas oral e escrita, e o 11 e 12, sobre os instrumentos estarem

compatíveis com o conteúdo desenvolvido na disciplina, também se equivalem aos descritos no parágrafo anterior, com apenas 12,5% de alunos plenamente satisfeitos.

As respostas dadas para a questão 3, sobre a exposição dos critérios da prova oral ser clara ou não, mostram uma baixa tendência para plenamente satisfeito (12,5%). Esse dado, se comparado com a questão 1, que pergunta se o professor expõe sobre os critérios da prova oral, mantém a mesma tendência baixa de satisfação (12,5%).

As respostas dadas para a questão 4, sobre a exposição dos critérios da prova escrita ser clara ou não, mostram uma significativa tendência para plenamente satisfeito (31,25%). Esse dado, no entanto, não é condizente se comparado com a questão 2, que pergunta se o professor expõe os critérios da prova oral, pois somente 12,5% dos alunos argumentam que os critérios foram expostos, pairando dúvidas de como 31,25% acreditem que foram expostos de forma clara.

A questão 15, sobre a avaliação do progresso do aprendizado do aluno, contém, dessa vez, índices de descontentamento mais expressivos ainda (93,75%). Este número é no mínimo preocupante, pois ele reflete um grau de falta de satisfação muito alto, que compromete o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

As melhores opiniões ocorreram no par 5 e 6, que se referem ao grau de dificuldade do conteúdo estar ou não adequado às avaliações (oral e escrita), com 31,25% de satisfação plena em ambos os casos. Podemos supor que esse par tenha tido um grau de satisfação maior do que os outros critérios

devido às facilidades já apontadas em outra situação e podemos pressupor que tanto as aulas quanto às avaliações tiveram o mesmo nível de superficialidade.

4.5 – Análise dos dados da turma do 3º ano diurno

Tabela 5: Dados de identificação da turma do 3º ano diurno

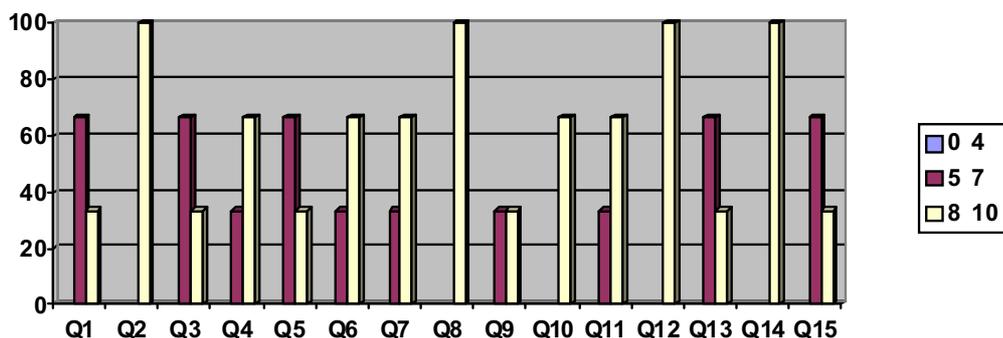
Informante	Idade	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	24	Em cursos livres
2	24	Em cursos livres
3	22	Com familiares; no ensino regular

Nesta turma, o número de informantes foi muito reduzido, ratificando que o número de alunos diminuiu significativamente ao longo das turmas. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, ao longo da graduação, as turmas vão reduzindo, pois há muitas desistências e mudanças de curso, pelos mais variados motivos. Além disso, o curso analisado tem um público predominantemente feminino, em que a desistência devido à maternidade é muito freqüente.

Pelos dados acima, podemos pressupor que os alunos que não tiveram contato anterior com a língua foram os que acabaram por desistir do curso antes da chegada no terceiro ano. Essa, porém, não é uma hipótese normalmente repetida entre os alunos e professores do curso e nem é um dado que se comprova se olharmos a próxima turma, a do terceiro ano noturno.

Cabe ressaltar que a turma desse período tinha cerca de 20 alunos, assim como a turma noturna, mas – não sabemos os motivos – a grande maioria não respondeu o questionário, o que nos levou a não considerarmos essa turma nas avaliações finais.

Gráfico 5 - Resposta do questionário da turma do 3º ano diurno



Nesta turma de um modo geral, podemos ver, felizmente, que não há nenhum aluno que esteja plenamente insatisfeito com relação a avaliação em E/LE.

Nas questões 1, 3, 5 e 13, coincidentemente todas referentes à prova oral, dois dos três alunos entrevistados da turma estão satisfeitos em parte com a forma como o professor expõe os critérios de avaliação, quanto à forma objetiva como os critérios são expostos, ao grau de dificuldade do conteúdo e se foi adequado, e se o professor analisou e discutiu os resultados com os alunos. Com isto podemos ver que há algum problema na explicitação do professor no tocante a esses quatro itens.

Quanto às questões 4, 6, 7, e 11, dois dos três alunos entrevistados da turma estão plenamente satisfeitos com a avaliação. As questões 4 e 6 referem-se à prova escrita e as questões 7 e 11 referem-se à prova oral. Por outro lado, as questões 2, 8, 10, 12 e 14, todas referentes à prova escrita, obtiveram 100% de satisfação plena.

Esses dados, aqui organizados por ordem de satisfação, demonstram que os professores realmente estão mais preparados para a prova escrita do que para a prova oral, tema das questões onde predominaram as avaliações

mais negativas. Isso vai ao encontro do que sugerimos nas hipóteses norteadoras deste trabalho.

De acordo com a questão 15, não há alunos que discordem totalmente de que a avaliação realmente analisou o progresso do aprendizado dos alunos, porém a grande maioria da turma está somente satisfeita em parte.

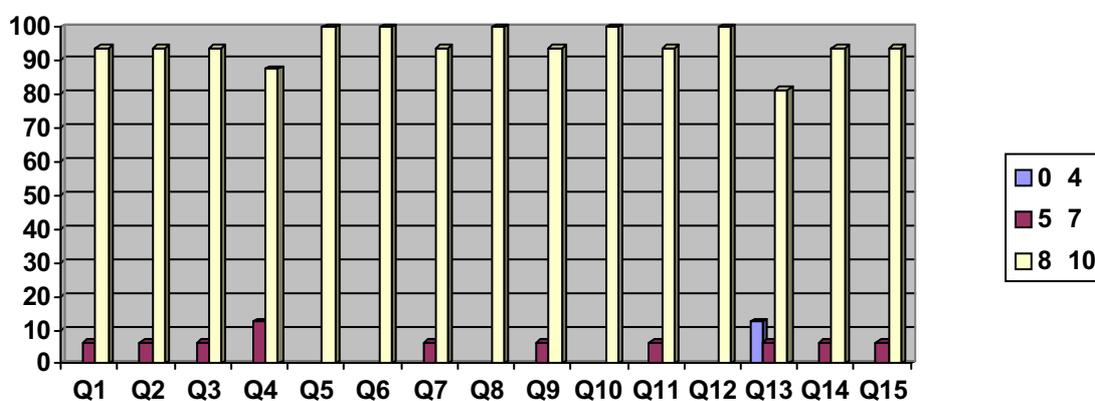
4.6 – Análise dos dados da turma do 3º ano noturno

Tabela 6: Dados de identificação da turma do 3º ano noturno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola (anterior à faculdade)
1	22	Em cursos livres
2	34	Nenhum
3	33	Nenhum
4	34	Nenhum
5	22	Com familiares
6	26	Nenhum
7	22	Nenhum
8	27	Nenhum
9	24	Em cursos livres
10	21	No ensino regular
11	28	Com familiares
12	45	Passeio ou moradia em país hispânico
13	21	Em cursos livres
14	20	Nenhum
15	24	Nenhum
16	22	No ensino regular

Assim como nas outras turmas, a faixa etária desse grupo varia entre 20 e 28 anos e exatamente a metade da turma já havia tido contato com a Língua Espanhola antes de entrar na universidade. No gráfico a seguir, podemos ver que – apesar da grande quantidade de alunos jovens e que tiveram um contato anterior com a Língua Espanhola – existe um alto índice de satisfação da turma quanto à avaliação em E/LE.

Gráfico 6 - Resposta do questionário da turma do 3º ano noturno



A questão número 13, referente a se o professor analisou e discutiu com os alunos os resultados da avaliação oral, é a única em que temos alunos (12,5%) plenamente insatisfeitos, porém a grande maioria (81,25%) está plenamente satisfeita. As questões 1, 2, 3, 7, 9, 11, 14 e 15 demonstraram que mais de 90% está plenamente satisfeito com a avaliação em E/LE, assim como a questão 4, em que se obteve um número também alto (87,5%) de plena satisfação.

A questão 5, referente à adequação do grau de dificuldade do conteúdo na prova oral, obteve 100% de satisfação plena; assim como as questões 6, 8, 10 e 12, todas referentes à prova escrita. Apesar de aparentemente todos os

alunos estarem muito satisfeitos com a avaliação desenvolvida pelo seu professor, é importante ressaltar que se mantém a tendência de que os professores saibam desenvolver melhor as avaliações escritas do que as orais. Prova disso é que, no parágrafo anterior, há quatro questões sobre as provas escritas e apenas uma sobre as provas orais entre as totalmente satisfeitas por parte dos alunos.

Vale destacar, por fim, que esta é uma turma de terceiro ano, o que significa – dentro do currículo da FURG – que os alunos já tiveram as disciplinas pedagógicas, aproximando-os da noção de uma avaliação ideal em E/LE, além de já poderem comparar com a avaliação de outros anos e professores. Acreditamos que, na verdade, o professor desta turma agiu dentro do que preconizamos como uma correta avaliação, pelo menos dentro do analisado até agora, em E/LE.

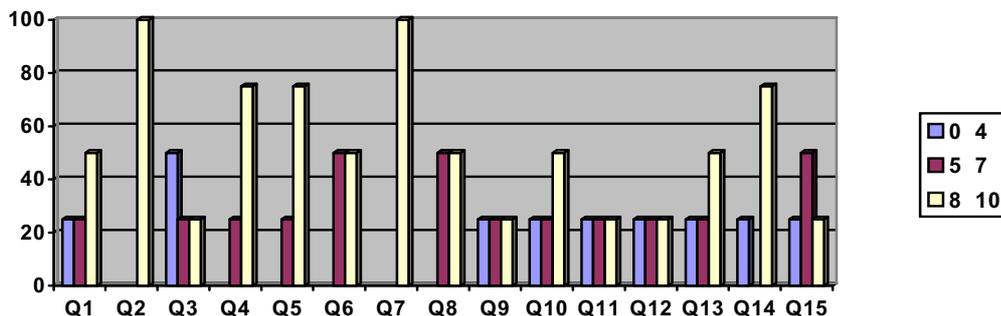
4.7 – Análise dos dados da turma do 4º ano diurno

Tabela 7 - Dados de identificação da turma do 4º ano diurno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	20	Nenhum
2	23	Em cursos livres
3	23	No ensino regular
4	52	Passeio ou moradia em país hispânico

Os informantes desta turma têm entre 20 e 23 anos e, novamente, predominam os que já haviam tido contato com a Língua Espanhola antes de entrar na graduação em Letras.

Gráfico 7 - Resposta do questionário da turma do 4º ano diurno



A unanimidade da questão 2 – com 100% de plena satisfação dos alunos – mostra que o professor expõe os critérios da prova escrita claramente, porém podemos dizer que o professor não expõe os critérios da prova oral com a mesma clareza, basta observar as porcentagens da questão 1: metade tinha plena satisfação, mas os outros 50% dividiram-se entre insatisfeito e satisfeitos em parte.

Na questão 3, com relação à forma objetiva de expor os critérios da prova oral, a turma dividiu-se novamente, pois metade tinha insatisfação plena e os outros 50% dividiram-se entre satisfeito e satisfeitos em parte. O contrário ocorre em relação à questão 4, em que nenhum aluno discorda totalmente de que os critérios da prova escrita foram claros, havendo uma pequena divergência entre plena satisfação (75%) ou satisfação em parte (25%).

Já por essas duas duplas de respostas, podemos ver que a hipótese sobre a diferença entre os critérios de avaliação oral e escrita é confirmada parcialmente, já que notamos que a satisfação dos alunos em relação à prova escrita não se mantém em relação à prova oral, como já observamos igualmente em outros momentos dessa pesquisa.

As questões 5 e 6 mostram que todos os alunos concordavam que o grau de dificuldade da prova oral e escrita era adequado à avaliação feita pelo docente, pois na questão sobre a prova oral houve um predomínio de 75% a favor de plenamente satisfeito e, na questão sobre a prova escrita, houve um empate entre plenamente satisfeito e satisfeito em parte.

Os números dessa dupla são intrigantes, dado que aqui o grau de satisfação plena aparece maior na prova oral, ao contrário não só das quatro primeiras questões dessa turma, mas em relação às respostas de todas as outras turmas no tocante às questões 5 e 6.

Esse processo da satisfação dos alunos com relação à prova oral em relação à prova escrita também aconteceu no par 7 e 8, em que os alunos têm mais dúvidas com relação à prova escrita que com relação a prova oral, diferentemente do que pressupunhamos nas nossas questões norteadoras. Houve unanimidade na questão 7, pois todos os alunos estão plenamente satisfeitos com a avaliação da prova oral. Da mesma maneira, na questão 8, não há respostas plenamente insatisfeitas, havendo uma divisão ao meio entre plenamente satisfeito e satisfeito em parte.

Nessa turma, um dos informantes não respondeu às questões 9, 11 e 12 e, de forma coincidente, os demais alunos mostraram-se com opiniões bem diferentes, dividindo-se igualmente entre as três alternativas possíveis sobre a avaliação em E/LE. Na questão 10, metade dos alunos (dois entre quatro) tinha plena satisfação, mas os outros 50% dividiram-se entre insatisfeito (um aluno) e satisfeitos em parte (um aluno).

De forma semelhante, na questão 13, metade tinha plena satisfação, mas os outros 50% dividiram-se entre satisfeitos em parte e insatisfeitos. Na

questão 14, sobre se o professor analisou e discutiu com os alunos os resultados da avaliação escrita, 75% dos alunos concorda plenamente e 25% da turma discorda plenamente, comprovando mais uma vez a terceira hipótese deste trabalho, de que o professor costuma discutir, em sala de aula, o resultado da prova escrita.

A questão 15, que diz respeito a se realmente houve o progresso da aprendizagem do aluno, apresentou uma divisão igualitária de opiniões: 25% totalmente contra, 25% totalmente a favor e 50% concordaram em parte.

Com base nos dados dessa turma, podemos dizer que a boa avaliação feita sobre as provas orais em detrimento das escritas não reflete, para os alunos, num bom progresso para seu aprendizado. Como se a avaliação da oralidade não mostrasse diretamente a evolução dos alunos, como eles acham que acontece na prova escrita.

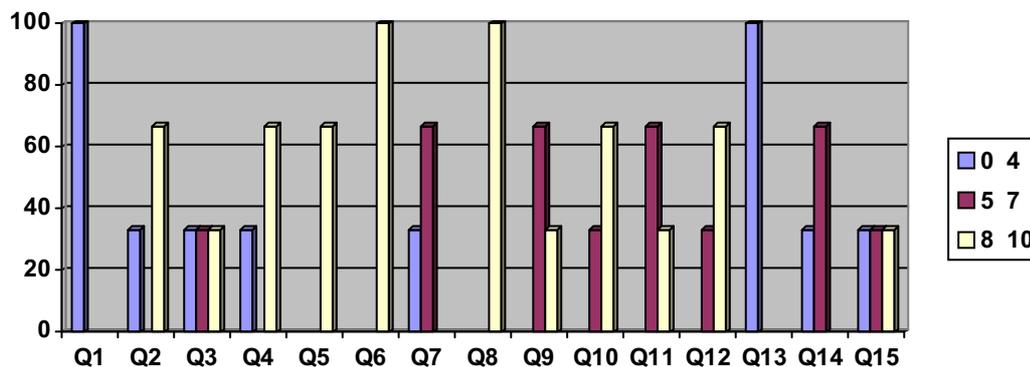
4.8 – Análise dos dados da turma do 4º ano noturno

Tabela 8 - Dados de identificação da turma do 4º ano noturno

Informante	Idade (anos)	Conhecimento de Língua Espanhola anterior ao curso
1	29	No ensino regular
2	32	Em cursos livres
3	32	Em cursos livres

Apesar de ser um grupo pequeno, mantendo a idéia de que as turmas vão diminuindo ao longo do curso, todos tiveram contato com a Língua Espanhola e apresentam uma faixa etária mais madura, entre 29 e 32 anos.

Gráfico 8 - Resposta do questionário da turma do 4º ano noturno



Na questão 1, todos os alunos discordam totalmente de que o professor expõe os critérios da prova oral. Na questão 2, não há meio termo, 33,33% acha que o professor não expôs os critérios de avaliação da prova escrita, já 66,67% acha que os expôs claramente. Com base na questão anterior, podemos concluir que este professor até expõe os critérios da prova escrita, mas não é muito claro, em oposição à exposição dos critérios de avaliação da prova oral, como vem ocorrendo em geral ao longo das nossas análises.

Na questão 3, se os critérios da prova oral são expostos de forma objetiva, houve uma distribuição igualitária entre as três opções com um aluno marcando cada uma das três opções possíveis. A questão 4, que se refere à clareza dos critérios da prova escrita, obteve 66,67% de plena satisfação e 33,33% de total insatisfação.

O problema é que esta questão complementa a número 1, na qual todos responderam que discordavam, e nós concluímos acima que o professor não expunha os critérios. Então há uma incoerência nas respostas dos alunos, porque, se todos haviam discordado, como pode ser que os critérios agora sejam explicados de forma objetiva em parte? Ficaré a nossa dúvida. Até

mesmo porque a comparação entre as respostas 2 e 4 estão bem adequadas, mantendo corretamente a proporção de respostas.

Na questão 5, apesar da ausência de resposta de um informante (por isso não há 100% no gráfico), os alunos concordam plenamente que o grau de dificuldade do conteúdo da prova oral foi adequado. O mesmo ocorre na questão 6, em que também houve unanimidade, pois 100% dos alunos concordam plenamente que o grau de dificuldade do conteúdo foi adequado à avaliação escrita.

Com relação à questão 7, nenhum aluno está plenamente satisfeito com o fato de a prova oral ter sido feita de forma adequada, enquanto que a questão 8, quanto à forma adequada da avaliação escrita, ao contrário, teve unanimidade positiva da turma.

O par de respostas 7 e 8 reafirma, dessa vez de forma bastante evidente, o que tem se visto ao longo dessa dissertação, de que os alunos sentem-se melhor avaliados pela prova escrita do que pela oral. Aspecto semelhante ocorre nos próximos pares de questões, embora em grau menor.

Os pares de questões 9 e 10 (se o conteúdo abordado em aula foi avaliado nas provas oral e escrita) e 11 e 12 (se os instrumentos de avaliação da prova foram compatíveis com o conteúdo desenvolvido na disciplina) equiparam-se, pois em ambos pares a oralidade (33,33%) obteve grau de satisfação plena inferior à escrita (66,67%), assim como nenhum aluno discordou plenamente em nenhuma das quatro questões.

Tanto na questão 13, como na 14, não houve alunos plenamente satisfeitos quanto à análise e discussão dos resultados da avaliação. Enquanto na questão sobre a prova oral, houve unanimidade quanto à insatisfação plena;

na questão 14, referente à prova escrita, ninguém também está plenamente satisfeito, com 66,67% concordando em parte e 33,33% discorda totalmente. Então o professor deve fazer algum tipo de comentário, embora seja superficial, confirmando uma das nossas questões norteadoras: de que o professor não costuma discutir os resultados das provas orais na sala de aula.

A questão 15, que se refere ao fato de que se a avaliação realmente avaliou o progresso do aprendizado do aluno, dividiu igualmente as opiniões nas três possibilidades dadas aos alunos, refletindo então a incerteza quanto à avaliação como um todo.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando as respostas dos alunos com o histórico de avaliação de Espanhol como língua estrangeira do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande, podemos perceber que há mais ênfase na avaliação escrita, aparentando ser mais importante, para os professores, que a avaliação oral.

A avaliação oral, ao ser corrigida, detém-se em aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos, repetindo os critérios da avaliação escrita, como se a avaliação da oralidade não tivesse um fim específico. Isso pode ser constatado na tradição do ensino de línguas que, desde o cientificismo, era feita através de testes padronizados. Esta metodologia de ensino somente começou a ser questionada nas décadas de 60 e 70, quando os pesquisadores começaram a considerar a avaliação como um instrumento de trabalho, e não mais como um fim em si mesmo. Desde então, começaram a surgir trabalhos sobre a avaliação escrita, que consideravam que ela deveria ser mais formadora.

Na década de 80, A. M. Saul (1988) apresentou a avaliação emancipatória, que tinha como objetivo principal melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Todos os esforços dos pesquisadores, até então,

relacionavam-se à avaliação escrita, que foi o foco de muitos métodos de ensino.

Cabe salientar que, embora a LDB considere que a avaliação deve ser múltipla, a sugestão de critérios de avaliação oferecida por ela é baseada na avaliação escrita. Conforme já mencionamos, segundo a LDB, a avaliação da compreensão oral, quando trabalhada, deve envolver aspectos semelhantes aos formulados para a compreensão escrita.

A LDB deixa bem claro que cada instituição deve adaptar a avaliação das habilidades aos objetivos de ensino. Nesse caso, estamos tratando de um curso de Licenciatura em Letras, que forma professores de Espanhol; por isso devemos pesquisar cada vez mais sobre a avaliação oral no ensino de línguas estrangeiras, a fim de, no futuro, poder estabelecer, mesmo que minimamente, critérios de avaliação a serem aplicados no Ensino Superior.

Após termos apresentado a opinião de alguns teóricos sobre avaliação, chegamos à conclusão de que a avaliação realmente é um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa concepção, a avaliação é um dos termômetro que mostra o progresso do aprendizado do aluno e a capacidade de ensino do professor como mediador da aprendizagem.

No caso desta pesquisa, em que estamos analisando como ocorre a avaliação no Ensino Superior, a avaliação é necessária como um documento, ao qual deve ser atribuída uma nota, por exigência da universidade. Como o curso analisado habilita professores de língua estrangeira, todos os professores já têm a consciência que devem fazer avaliações (oral e escrita).

Acreditamos que tanto os tipos de avaliação recomendados por Albers e Bolton (1995 apud SILVA; STANKE, 2008) e suas respectivas questões como

os sugeridos pela LDB são adequados e, em muitas vezes, são aplicados na sala de aula. Conforme verificamos nesta pesquisa, os alunos criticaram muito mais a explicitação dos critérios de correção e a discussão dos resultados do que a adequação dos instrumentos de avaliação.

Com relação à prova escrita, os alunos pesquisados parecem aceitar bem mais os critérios e a forma da avaliação, uma vez que ao que tudo indica esses critérios estão mais claros. Já na prova oral, os critérios de correção e a discussão dos resultados despertam muitas inquietudes.

Com relação aos instrumentos de avaliação, todos aparentam ser bem adequados, conforme nossa análise. Sugerimos o modelo de Harris e McCann (1994), a fim de que se possa avaliar a prova oral, de modo que se possa revisá-la e discuti-la com os alunos após a sua aplicação, já que em geral os professores sentem-se muito mais seguros para avaliar tendo por base critérios para avaliação. Este modelo mostra que, se o professor tiver bem claros os seus objetivos, obterá bons resultados.

Acreditamos que o mencionado no relato da avaliação em língua estrangeira no curso de Letras deve continuar acontecendo. Os professores devem seguir pesquisando, atualizando-se, dialogando com os colegas e participando de congressos, para que, com base na troca de experiências, novas propostas relacionadas à avaliação oral em E/LE sejam elaboradas.

Em nossa perspectiva, os professores devem ir mais além, buscando realizar um estudo freqüente com os alunos. Assim, com base nas dificuldades apresentadas por determinada turma, o corpo docente pode se reunir com o professor em questão e ajudá-lo a encontrar novos caminhos para que sua avaliação tenha objetivos claros e sólidos, cumprindo seu papel de instrumento

para avaliar o progresso de aprendizagem do aluno e o nível de ensino do professor.

Com relação às nossas hipóteses iniciais, verificamos que, ao contrário do esperado, os critérios de avaliação oral e escrita costumam ser expostos aos alunos, já que, em sete das oito turmas analisadas, predomina a opinião de que concordam plenamente que o professor expõe os critérios de avaliação da prova escrita. E em relação da exposição dos critérios da prova oral, a maioria de cinco das oito turmas afirma que há uma exposição desses critérios.

A hipótese 2, sobre o grau de dificuldade das provas oral e escrita, não se confirmou, já que, em seis das turmas pesquisadas, há uma adequação entre grau de dificuldade da prova e o que foi ministrado, mas – como foi alertado na hipótese – houve uma turma em que não houve um predomínio de satisfação plena tanto na avaliação oral, como na escrita e, em outra, a satisfação plena não predomina somente na oral.

Quanto à hipótese 3, houve comprovação, pois em duas turmas predominou a insatisfação quanto à discussão e análise da avaliação da prova escrita, mostrando que nem sempre – como se pensava – o professor costuma discutir com os alunos o resultado da prova escrita em sala de aula.

Por fim, a hipótese 4 não se confirmou parcialmente, pois somente três turmas – portanto a minoria entre as oito estudadas – mostraram que o professor não costuma discutir o resultado da prova oral em sala de aula.

Essa pesquisa buscou investigar como ocorre a avaliação oral e escrita numa instituição de Ensino Superior. Não foi nosso objetivo criar um método de avaliação de E/LE a ser aplicado nas universidades; entretanto, acreditamos

que nosso estudo pode servir como base para que os professores formulem seus próprios critérios de avaliação de E/LE.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio: avaliação e políticas em educação*. Rio de Janeiro, 1999: v. 7, n. 25, p. 355-368, out./dez.

BENITES, S. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 07-26.

BOÉSSIO, C. Uma proposta para o ensino de línguas próximas. In: LEFFA, V. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 81-92.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRAGA, M. A avaliação escolar. Disponível em: paginas.terra.com.br/educacao/gentefina/avaliacao.htm Acesso em 18 fev. 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF/MEC. 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). In BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMARGO, A. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015. Acesso em 20 fev. 2006.

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: ZABALLA, A. *et al. Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 197-221.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FIGUEIREDO, F. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 07-26.

GABBIANI, Beatriz. Aspectos metodológicos de la enseñanza de E/LE. In: MASELLO, L. (Org.). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República, 2002.

GENTILE, Paola. Avaliar para crescer. Disponível em novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/138_dez00/html/avaliacao. Acesso em 15 nov. 2005.

GIMENO SACRISTÀN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 5. ed. Madri: Morata, 1995.

GOULART, I. B. *Em que consiste o modelo construtivista*. 2. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em lingual estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001.

HEATON, John B. *Classroom Testing*. Edinburgh: Longman, 1999.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HYMES, D. *On communicative competence*. Sociolinguistics. Londres: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KELLER, Tânia Mara Goellner. *Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*. Passo Fundo: UPF, 2004.

LAMPERT, E. *Avaliação do professor universitário*. Salamanca: Kadmos, 1995.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. São Leopoldo: Calidoscópico, v. 3, n. 1, 2005. p. 21-30.

MASELLO, L. (Org.). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República, 2002.

MC NAMARA, Tim. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

OLLER, J. W. Jr. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman, 1979.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. La evaluación como iluminación. In GIMENO, J.; PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983, p. 450-466.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Autores Associados, 1988.

SCARAMUCCI, M. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 75-88.

SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In STAKE, R. E (org.). *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNall, 1967.

SILVA, Ralph Ferreira; STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. *Avaliação na sala de aula de língua estrangeira: tipologia de exercícios e questões*. Disponível em www.apario.com.br/index/boletim38/Unterrichtspraxis2-Avaliacao.pdf. Acesso em 10 jan. 2008.

VASCONCELOS, Celso. *Avaliação: Concepção Dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ANEXOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
DISSERTAÇÃO “AVALIAÇÃO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA”
PROFESSORA DANIELE CORBETTA PILETTI

A - Nome (opcional) _____

B - Idade _____ anos

C - Nacionalidade () Brasileira () _____

D - Sexo () Masculino () Feminino

E - Se você já tinha conhecimento da Língua Espanhola antes da graduação, detalhe/descreva:

1 () com familiares 2 () em cursos livres

3 () passeio ou moradia em país hispânico 4 () no ensino regular

Responda todas as perguntas com base na disciplina de Língua Espanhola que você está cursando.

Ano no curso () Língua Espanhola I () Língua Espanhola II
() Língua Espanhola III () Língua Espanhola IV

Turno () Diurno () Noturno

F - A avaliação foi 1() Somente oral 2() Somente escrita 3 () Oral e escrita

G - De um modo geral, considero minha participação – motivação, frequência, pontualidade, dedicação, autonomia etc – na disciplina como:

1 () Muito boa 2 () boa 3 () mediana 4 () fraca

A seguir, atribua um valor de 0 a 10 em cada quadro ao lado de cada afirmativa da próxima página, levando em consideração a seguinte escala:

De 0 a 4: Discordo

De 5 a 7: Concordo em parte

De 8 a 10 – Concordo na maioria das vezes

Caso você fique em dúvida ou não queira responder, deixe a questão em branco.

LEMBRE-SE: “0” para “Discordo totalmente” e “10” para “Concordo totalmente”

- 1) O professor expõe os critérios de avaliação na prova oral.
- 2) O professor expõe os critérios de avaliação na prova escrita.
- 3) Os critérios da prova oral são expostos de forma objetiva.
- 4) Os critérios da prova escrita são claros.
- 5) O grau de dificuldade do conteúdo foi adequado à avaliação oral.
- 6) O grau de dificuldade do conteúdo foi adequado à avaliação escrita.
- 7) A avaliação oral foi feita de forma adequada.
- 8) A avaliação escrita foi feita de forma adequada.
- 9) O conteúdo abordado em sala de aula foi avaliado na prova oral.
- 10) O conteúdo abordado em sala de aula foi avaliado na prova escrita.

11) Os instrumentos de avaliação da prova oral foram compatíveis com o desenvolvido na disciplina.

12) Os instrumentos de avaliação da prova escrita foram compatíveis com o desenvolvido na disciplina.

13) O professor analisou e discutiu com os alunos os resultados da avaliação oral.

14) O professor analisou e discutiu com os alunos os resultados da avaliação escrita.

15) A avaliação avaliou realmente o progresso do aprendizado do aluno.

Caso necessário, use o verso para escrever críticas, sugestões ou comentários de tópicos que não foram contemplados neste questionário. Você pode escrever também como você pretende avaliar seus alunos no futuro.

**AVALIAÇÃO EM ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR**

Daniele Corbetta Piletti

Dissertação de Mestrado
2008