

Avaliação em movimento: do desempenho do aluno à reflexão na prática pedagógica

Ana Maria Pereira¹

Lise Virgínia Vieira de Azevedo²

Rubens Fernando de Souza Lopes³

Teresinha de Fátima Nogueira⁴

Resumo

Uma das maneiras que as empresas utilizam para verificar o conhecimento da língua inglesa de seus funcionários ou de candidatos em seu processo de seleção é através dos exames de proficiência. Acompanhando essa tendência, o corpo docente da Faculdade de Tecnologia Jéssen Vidal de São José dos Campos (FATEC) elaborou um teste, Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA), composto por questões de *reading* e *listening*, cujo conteúdo é baseado no livro adotado. Além de verificar como os alunos estão aprendendo o conteúdo, objetiva-se também prepará-los para realizar testes de proficiência. O resultado tem sido utilizado como *feedback* para os docentes e discentes. Sendo assim, o objetivo deste artigo é descrever um processo de avaliação, inicialmente, de caráter classificatório que, no decorrer do tempo, adquiriu caráter formativo devido à necessidade de se criar um instrumento subsidiário significativo da prática educativa. Para fundamentar a realização deste estudo, utilizamos os conceitos de avaliação propostos por Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009), Vygotsky (1999) e Méndez (2002), e pensamentos de Perrenoud (2002) sobre a prática reflexiva do professor. Para a pesquisa, caracterizada como estudo de caso, fizemos um recorte e, metodologicamente, apresentamos o resultado de questões do exame aplicado ao curso de Gestão de Produção Industrial nos segundo e quarto semestres. O exame é composto de 80 questões, divididas em *listening*, subdivididas em quatro seções com nível de dificuldade crescente, e *reading*, que segue o mesmo padrão. Analisamos duas questões em cada subdivisão, utilizando como critério de seleção aquelas que apresentam o maior número de erros e acertos. Os resultados indicam que os acertos são decorrentes de domínio lexical e de situações de *listening* exploradas em sala de aula. Os erros foram mais presentes em questões que necessitavam de inferência por parte do aluno. Essa análise nos fornece subsídios para reflexão sobre nossa prática docente e sua transformação.

Palavras-chave: Avaliação. Exame de Proficiência. Ensino Reflexivo.

Abstract

One of the ways companies use to evaluate the proficiency of English of their employees or candidates in their selection process is through proficiency exams. Following this trend, English professors from Faculdade de Tecnologia Jéssen Vidal de São José dos Campos (FATEC) designed a test named 'Exame de Verificação de Aprendizagem' - EVA, a learning verification exam, comprising reading and listening questions, based on the content of the adopted book. In addition to checking how students are learning the content, it also aims to prepare them to take proficiency exams. The result has been used as feedback for teachers and students. Thus, the purpose of this article is to describe a process of evaluation, initially, classificatory, which, over time, acquired a formative aspect due to the need to create a significant subsidiary instrument of educational practice. As support for this study, we used the concepts of evaluation proposed by Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009) Vygotsky (1999), Méndez (2002), and Perrenoud's (2002) thoughts on the reflective teacher practice. For this research, which we characterize as a case study, a sample was chosen and we present the

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora na FATEC de São José dos Campos.

² Mestre em Linguística Aplicada. Professora na FATEC de São José dos Campos.

³ Mestre em Linguística Aplicada. Professor no Instituto Federal de São Paulo - campus de Jacareí.

⁴ Mestre em Educação. Professora na FATEC de São José dos Campos.

result of exam questions applied to the Industrial Production Management course in the second and fourth semesters. The exam consists of 80 questions, some of listening, subdivided into four sections with increasing level of difficulty, and others of reading, following the same pattern. We analyzed two questions in each subdivision, the largest number of mistakes and successes as criteria for their selection. The results indicate that the successes are due to lexical domain and listening situations explored in class. The mistakes were more present in questions that required inference by the student. This analysis gives us subsidies for reflection on our teaching practice and its transformation.

Keywords: Evaluation. Proficiency Exam. Reflective Teaching.

1 Introdução

Uma das maneiras que as empresas utilizam para avaliar o conhecimento da língua inglesa de seus funcionários ou de candidatos em seu processo de seleção é através dos exames de proficiência, sendo o *Test of English for International Communication* (TOEIC) um deles, usado por várias empresas brasileiras e internacionais. Nesse teste classificatório, o que se verifica é a compreensão oral e a compreensão escrita do candidato, além de seu conhecimento léxico-gramatical. Diante dessa prática que se consolida no mercado de trabalho, O Centro Paula Souza e a *Educational Testing Services* (ETS), empresa distribuidora do exame no Brasil, estabeleceram uma parceria que propunha oferecer, inicialmente, gratuitamente, aos alunos formandos a aplicação do teste. Após alguns anos, a parceria foi alterada, e determinou-se um valor a ser pago para sua aplicação. Como essa decisão iria impedir que alguns alunos realizassem o exame, o grupo docente da FATEC de São José dos Campos decidiu criar, como um de seus instrumentos de avaliação, o Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA) aos moldes do TOEIC. Com isso, percebemos que, além de oferecer a todos o acesso a essa modalidade de avaliação, houve a ocorrência de um movimento em nossa prática avaliativa, indo de uma visão apenas quantitativa para uma de caráter formativo.

O Exame de Verificação de Aprendizagem é composto por 80 questões, sendo 38 com foco na verificação da compreensão oral, 26 na compreensão do aspecto linguístico-discursivo da língua inglesa, e 16 na compreensão escrita. No total, foram criadas três versões do exame, cujo objetivo inicial era apenas constatar a compatibilidade entre carga horária de estudo e o nível de inglês alcançado pelos alunos, tendo como referência o *Common European Framework* (CEF). De acordo com esse quadro, entre 90 – 100 horas de estudo, espera-se que o aluno alcance o nível A1; com 180 – 200 horas, o nível A2, e, entre

350 e 400 horas, o nível B1. Vale lembrar que, o aluno na FATEC, ao final de seu curso de seis semestres, recebeu 240 horas de aula de língua inglesa.

A princípio, quando o TOEIC era adotado na instituição, ao final do sexto semestre, os alunos obtinham a nota do teste através de um boletim impresso pela ETS, e esse documento poderia ser utilizado para comprovação do seu nível de proficiência da língua inglesa nas empresas em que iriam pleitear uma vaga de trabalho. Com a transição para o EVA, inicialmente, as notas obtidas eram somente utilizadas pelo professor para compor o cálculo da média do aluno. Este, por sua vez, não recebia mais um documento, reconhecido internacionalmente, com seu desempenho em língua inglesa que poderia ser apresentado no mercado de trabalho. Assim, o único benefício do aluno seria a ciência de seu nível de inglês e a oportunidade de obtê-lo por meio de uma modalidade diferente daquela usualmente utilizada em sala de aula.

Diante disso, nos questionamos a respeito de como poderíamos fazer uso dos testes realizados para poder oferecer aos nossos alunos um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que os prepararia para obter uma certificação equivalente às horas de estudo realizadas. Portanto, a pergunta que direcionou este estudo de caso (CRESWELL, 2013), foi: Como um processo de avaliação de caráter classificatório pode adquirir, por meio de um processo reflexivo, um caráter formativo, criando um instrumento subsidiário significativo da prática educativa?

Para responder a essa pergunta, no que tange à compreensão da avaliação no âmbito escolar, fizemos uso de discussões ancoradas, principalmente, em Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009), Kraemer (2005) e Méndez (2002). Para compreender o processo reflexivo do professor, nos debruçamos, sobretudo, nas discussões de Perrenoud (1999; 2002).

A base de dados que nos conduz ao entendimento da questão levantada é composta por: (a) respostas de gabaritos de 37 alunos, registradas em planilhas e, posteriormente, transformadas em gráficos, (b) avaliação que professores realizaram por escrito das questões que apresentaram mais e menos acertos em cada seção do teste, e (c) reflexão dos professores acerca dos resultados obtidos.

2 Fundamentação Teórica

Ao estudarmos o quesito avaliação, iremos notar que as discussões sobre o tema abordam desde o percurso histórico até os vários tipos de avaliações adotados e aplicados no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao contexto histórico, Kraemer (2005) afirma que o termo avaliar vem do latim (*a+valere*) que quer dizer atribuir valor a algo. Desde o início do século XX, a avaliação tem sido objeto de estudo na área da Psicologia, com o intuito de mensurar as habilidades e aptidões dos alunos. Como enfatiza Fernandes (2009, p.31), “tratava-se de uma concepção de aprendizagem como acumulação de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas. ”

Durante gerações de estudo sobre avaliação, o entendimento sobre a questão foi ampliado, buscando-se alcançar como objetivo maior a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos trabalhados, e não somente sua mensuração.

Vemos essa compreensão em Luckesi (2004, p. 4):

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem[...]. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas.

Ainda na visão de Luckesi (2002), o modelo adequado de avaliação deve estar focado na aprendizagem, e, neste sentido, a avaliação propicia ao professor o conhecimento acerca dos objetivos propostos, quais foram alcançados, os que ainda precisarão ser alcançados e quais interferências devem ser feitas.

Para Méndez (2002, p. 113), a situação de avaliação precisa estar focada entre os dois sujeitos envolvidos no processo: aluno e professor e que estes dialoguem entre si. O autor ainda enfatiza que “[...] a avaliação deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos aprendem, o que sabem e o que podem fazer aplicando o conhecimento adquirido e o seu próprio[...]”. Além disso, para ele, é de fundamental importância que a correção dos instrumentos avaliativos ajude o aluno a entender o seu erro e que, através dessa compreensão, possa refletir e chegar à aprendizagem.

Vygotsky (1987) entende que a avaliação de aprendizagem deve ser um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno quanto à aprendizagem, para que possa tomar decisões satisfatórias e avançar no seu processo de aprendizagem.

Portanto, como já dissemos anteriormente, a princípio, o EVA foi criado na intenção de propiciar ao nosso aluno o conhecimento sobre os exames de proficiência (mensuram o grau de habilidade no uso da língua estrangeira) e também para avaliar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto aos tipos de avaliação, Perrenoud (1999, p.18) afirma que:

A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagens “portadoras de sentido e de regulação”. [...] Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno.

A ideia de se trabalhar com exame de proficiência em língua estrangeira não é nova. Na segunda metade do século XX, teóricos e professores de metodologia têm desenvolvido e utilizado testes que procuram mensurar o conhecimento e habilidades linguísticas. Bachman (1990, p. 9) aponta a complexidade do problema de definir e mensurar a habilidade: “todos os testes de línguas devem estar baseados em uma definição clara das habilidades linguísticas, quer se trate do conteúdo programático de ensino de línguas ou de uma teoria geral da linguagem, e precisa utilizar alguns procedimentos para alcançar o desempenho linguístico”. (tradução nossa) ⁵

Sabemos que um exame por si só não é capaz de nos apresentar todas as nuances relativas aos repertórios de nossos alunos. Nesse sentido, Blommaert & Backus (2011, p. 24) corroboram a discussão quando diz que os instrumentos de mensuração de linguagem atualmente utilizados têm apenas uma tênue ligação com as verdadeiras competências dos interlocutores, quanto à forma como são organizadas em repertórios autênticos e às possibilidades reais que elas oferecem para comunicação. De acordo com o autor, esses instrumentos “mensuram apenas uma parte do conhecimento linguístico, a parte que é

⁵ All language tests must be based on a clear definition of language abilities, whether this derives from a language teaching syllabus or a general theory of language ability, and must utilize some procedure for eliciting language performance.

privilegiada por razões socioeconômicas, não por questões linguísticas inerentes”.

A principal crítica de Blommaert & Backus (2011) é que os testes de proficiência não dão conta de avaliar os repertórios – complexos biograficamente organizados de recursos de linguagem e letramento – aprendidos por cada um dos indivíduos. Somente aqueles que aprenderam recursos abordados pelo teste teriam maior probabilidade de obter acertos. Por isso, ao elaborar um instrumento de avaliação para um determinado grupo, e na tentativa de realizar uma prática pedagógica mais justa e menos excludente, é importante que procuremos conhecer mais de seu contexto sócio-histórico para, assim, trazer para o teste alguns dos enunciados que, provavelmente, os membros desse grupo se apropriaram ao longo de sua vida.

Vale dizer que esse exame faz parte, em nossa instituição, de um processo de ensino-aprendizagem, que chamamos de avaliação formativa. Como afirma Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver; ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Dessa forma, com base nos autores citados acima, entendemos que a avaliação é caracterizada pelo acompanhamento e reorientação permanentes, indo além da simples verificação do nível de desenvolvimento das aprendizagens propostas, provocando reflexão e ajustes nas práticas pedagógicas utilizadas por nós, professores, em sala de aula.

No que tange à reflexão, no século 20 durante a década de 1950, surge o movimento da ‘educação reflexiva’, liderado por Ernst Bayles, H. Gordon Hullfish, entre outros, com a preocupação de promover o pensamento reflexivo do professor. Essa concepção foi embasada nas teorias de Dewey em seu livro ‘Como Pensamos’ (1959) que fomenta o pensar reflexivo, aquele que é consciente de suas causas e consequências, e que deve ser um fim educacional, considerando-o objeto maior da educação. “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p. 18). Assim, a reflexão seria uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, aspirando chegar a uma determinada conclusão. Deve ser um processo de reconstrução e

reorganização de experiências que promovam a habilidade de melhor conduzir o curso das situações futuras.

Com os avanços nos estudos sobre a postura reflexiva do professor, Perrenoud (2002, p. 44) nos aponta que a formação de profissionais deve ser objetivo explícito e prioritário no currículo de formação de professores, e afirma ainda que: “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu em sala de aula [...] A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.”

O autor almeja que a prática reflexiva

compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo a profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação. (PERRENOUD, 2002, p.48)

Portanto, diante dessas considerações, entendemos que, para que as ações reflexivas permeiem a prática do professor, faz-se necessário que este se perceba inquieto, que se observe, que repense a sua prática frequentemente, que tenha uma mente orientada a novas experiências educacionais, além do comprometimento com a pesquisa.

Azevedo (2003, p.43) pontua a real amplitude da reflexão, afirmando que “o pensamento reflexivo não tem, necessariamente, que estar atrelado a uma disciplina ou a um conteúdo específico, e sim ao processo educacional como um todo”. Isto porque o professor precisa olhar para a própria ação e estar em permanente mudança de atitude e de pensamento.

3 Metodologia

Esta é uma pesquisa que faz uso do método quantitativo e qualitativo (CRESWELL, 2007), pois foi necessário que os dados coletados fossem, primeiramente, quantificados, transformados em números e gráficos, para, em seguida, servirem como base para um processo reflexivo por parte dos professores e alunos. A abordagem adotada para conduzir a investigação foi o estudo de caso, conforme Creswell (2013), pois se trata de uma situação da vida real, vista como um sistema delimitado (por tempo e lugar), que envolve a

participação de vários indivíduos, e cuja coleta de dados é minuciosa e compreende várias fontes de informação. No caso, o sistema analisado é um processo avaliativo que inclui 37 estudantes do curso Gestão da Produção Industrial da FATEC de São José dos Campos e duas professoras de língua inglesa, Lise Azevedo e Teresinha Nogueira, durante o segundo semestre de 2015.

3.1 Contexto

A FATEC de São José dos Campos, no ano de 2015, apresentava, na área de ensino de língua inglesa, um corpo docente composto por seis professores. Essa equipe assumiu a responsabilidade de aplicar o TOEIC durante os anos de 2012 e 2013. A princípio, o teste era oferecido gratuitamente pela ETS. No final de 2013, no entanto, a parceria se ateve ao oferecimento do teste com desconto para os alunos da instituição.

Para os alunos, a nota do teste servia como um documento comprobatório de seu nível de inglês para seu currículo profissional e processo de seleção em algumas empresas. Para a escola, o teste era compreendido como um instrumento que compunha o processo de avaliação dos alunos. Ao se alterar o tipo de parceria, o corpo docente, recebendo apoio da diretoria do câmpus, decidiu que a aplicação de um mesmo tipo de teste precisava ter continuidade, considerando que isso iria preparar os alunos para realizar testes semelhantes nas empresas em que, comumente, concorrem às vagas. Assim, dois professores, Carolina Tayar Farina de Roure e Rubens Fernando de Souza Lopes, foram convidados para serem autores dos exames. A partir do ano 2014 até 2016, três testes, com níveis diferentes, foram criados, nomeados Exame de Verificação de Aprendizagem I, II e III.

3.2 Descrição do EVA

Cada um dos testes é composto por 80 questões, sendo 38 com foco na verificação da compreensão oral, 26 na compreensão do aspecto linguístico-discursivo da língua inglesa, e 16 na compreensão de texto.

O objetivo inicial era apenas constatar a compatibilidade entre carga horária de estudo e o nível de inglês alcançado pelos alunos, tendo como referência o *Common European Framework*. De acordo com esse quadro, com 90 – 100 horas de aula, espera-se

que o aluno alcance o nível A1; com 180 – 200 horas, o nível A2, e, com 350 – 400 horas, espera-se que o aluno alcance o nível B1. Na FATEC de São José dos Campos, os testes são aplicados ao final do 2º semestre, com oferecimento de 80 horas de inglês, ao final do 4º semestre com 160 horas, e, no 6º semestre com 240 horas. Portanto, a intenção é que o aluno egresso, de acordo com CEF, esteja transitando entre os níveis A2 e B1.

Para que haja maior clareza dos dados a serem expostos, é viável que cada seção do exame seja detalhada. A primeira delas abarca questões de compreensão oral (*Listening*). Nessa seção, a primeira parte é denominada *photographs*, nela, o aluno precisa escutar uma frase e relacioná-la a uma das figuras distribuídas na mesma página. Na segunda, *question-response*, o que se pede é que o aluno escute uma pergunta e três possíveis respostas, o item que representa a resposta adequada à pergunta deve ser selecionado. Na terceira parte, uma conversa é reproduzida, o aluno tem em seu teste uma pergunta referente àquilo que escutou e quatro alternativas de resposta. A seleção do item que responde à pergunta deve ser feita. A quarta e última parte dessa seção é denominada *talks*, nela, o aluno escuta alguns discursos e precisa selecionar a resposta adequada para as perguntas que lhes são apresentadas. Essa seção é composta por 4 questões em *photographs*, 10 em *question-response*, 12 em *conversations*, e mais 12 em *talks*.

A segunda seção, *Reading*, é composta por mais 3 partes. A primeira é denominada *incomplete sentences*, nela, o aluno lê algumas frases com uma lacuna, e precisa escolher a alternativa que a complete corretamente. Na segunda seção, *text completion*, o aluno lê um texto que apresenta algumas lacunas a serem preenchidas e precisa escolher apenas uma alternativa para cada lacuna. A última seção, *reading comprehension*, traz alguns textos que devem ser lidos e interpretados; para cada um deles o aluno é apresentado a algumas questões com alternativas de respostas, porém, somente uma delas responde à pergunta. Essa seção é composta por 20 questões em *incomplete sentences*, 6 em *text completion*, e 16 em *reading comprehension*.

3.3 Justificativa Prática

Depois das primeiras aplicações do EVA, sempre ao final do semestre, constatamos que o teste estava servindo somente a um fim classificatório, pois os resultados serviam

apenas para compor uma porcentagem da nota geral do aluno. Com isso, percebemos que estávamos tomando os moldes de uma escola conservadora, pois se descomprometia com o processo de mudança – os resultados, caso fossem insatisfatórios, não poderiam mais interferir no processo de ensino-aprendizagem, o que nos impediria de conduzir o aluno ao entendimento do objeto de estudo. Com isso, o corpo docente decidiu fazer uso desse teste classificatório para dar início a um processo de caráter formativo, ou seja, houve uma proposta de quantificar as respostas fornecidas pelos testes e utilizá-las para uma análise que, por vez, iria providenciar informações para retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem na instituição.

3.4 Coleta de dados

Após a aplicação do EVA 1 e EVA 2, no segundo semestre de 2015, percebemos que, se quantificássemos os resultados dos alunos, teríamos mais dados para que pudéssemos compreender melhor suas potencialidades e os conteúdos que ainda precisavam ser revisitados. Com as respostas dos alunos, conseguimos inserir os dados obtidos em um *software (Microsoft Excel)* que possibilitou a criação de gráficos. Com isso, pudemos perceber, de forma mais visual, o nível de compreensão dos alunos em cada uma das questões presentes no teste.

Com o propósito de esclarecer como o processo ocorreu, decidimos selecionar apenas dois grupos de alunos, ambos no curso de Gestão da Produção Industrial (GPI). Vale a pena ressaltar que o curso em questão adota a disciplina língua inglesa apenas em quatro semestres, ou seja, são 160 horas dedicadas ao estudo da língua. O primeiro grupo é composto por 13 alunos, no 2º semestre, sendo avaliados com o EVA 1, e o segundo por 24 alunos, no 4º semestre, avaliados com o EVA 2.

A partir daí, decidimos que iríamos fazer uma análise das questões em que os alunos apresentavam mais facilidade ou dificuldade em responder. Esse momento nos levou à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (como conteúdo sendo abordado, metodologia e recursos) assim como à forma de apresentação das questões do teste.

4 Resultado e Análise dos Dados

A título de demonstrar os resultados obtidos, apresentamos algumas tabelas e análises das questões nas quais ocorreram mais e menos acertos dentro das seções de *listening: photographs, question-response and talks* e de *reading: incomplete sentences and reading comprehension*, tanto para o EVA 1 quanto para o EVA 2, como verifica-se abaixo.

EVA I

Section I - Listening

Análise 1

Part 1 – Photographs

A tabela 1, abaixo, evidencia o desempenho dos alunos em cada uma das quatro questões da seção *Photographs*. A questão que obteve maior número de acertos foi a de número 4. Trata-se do desenho de uma repórter, que deveria ser associado a uma das quatro alternativas reproduzidas em áudio. No caso, a alternativa correta é aquela que indica a profissão da personagem na imagem. Acreditamos que o sucesso no acerto se deve ao fato de que a profissão em questão é nomeada com uma palavra cognata na língua materna.

A questão 2 foi a que apresentou o maior número de erros. Nela há uma ilustração de um piloto de avião manuseando seu equipamento em sua cabine. Pretendia-se que os alunos escolhessem a alternativa que menciona que o piloto é capaz de voar (*The pilot can fly*), no entanto, acredita-se que o uso do modal *can*, indicando habilidade, foi um empecilho para a compreensão dos alunos de que esta era a alternativa correta. Geralmente, o sentido associado ao *can* é o de permissão, sendo traduzido como ‘poder’, por fazer parte de uma das perguntas (*Can I drink water?*) usualmente trabalhadas em cursos de inglês no estágio inicial. Das quatro alternativas apresentadas, a saber, (a) *The pilot cannot play a musical instrument;* (b) *He is a very smart man;* (c) *He is a flight attendant;* (d) *The pilot can fly*, a alternativa ‘c’ foi a mais indicada pelos alunos. Podemos interpretar tal escolha, assumindo que os alunos se sentiram mais confiantes ao optar por uma função linguística mais conhecida por eles, informar a profissão, a arriscar por uma estrutura que delega ao *can* um sentido de habilidade.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 69% | 31% |
| 2 | 31% | 69% |
| 3 | 69% | 31% |
| 4 | 85% | 15% |

Tabela1: EVA I – *Section: listening – Part: photographs*

Análise 2

Part 2 – Question-response

Nessas questões, os alunos precisaram exclusivamente ouvir uma pergunta e três alternativas de respostas, sem ter figuras ou textos para verificação do que estava sendo dito. A Tabela 2 apresenta o resultado de todas as questões dessa seção. A questão 1 (*Can I help you with your bags?*) pretendia verificar o entendimento da palavra *can*, em resposta a uma pergunta no sentido de oferecimento de ajuda. Neste caso, a maioria respondeu corretamente, o que nos leva a inferir que os alunos têm domínio deste conteúdo gramatical quando o sentido é igual a ‘poder’, o que corrobora a análise da questão 2 na seção anterior. Outro fator que pode ter contribuído para o acerto é o tipo de pergunta feito (*Yes/No response*) e o fato das outras alternativas terem respostas bem diferenciadas e não fazerem muito sentido com a pergunta. As alternativas eram as seguintes: (a) *Yes, please*; (b) *Sorry, I’m busy at the moment*; (c) *No, I don’t*.

As questões 2 e 10 foram as que os alunos apresentaram mais dificuldade. Percebe-se na questão 2, que a maioria não consegue dissociar-se da tradução em língua materna para responder quantos anos tem e responde literalmente no modelo da língua portuguesa, em que a idade é dada usando-se o verbo ‘ter’ e não com o verbo ‘ser’ ou ‘estar’. As alternativas apresentavam as duas opções.

Concernente à questão 10 (*Do you have special qualifications?*), em que as alternativas possíveis eram (a) *That’s a good idea*; (b) *It’s an easy exercise*; (c) *Yes, I do*, acredita-se que os alunos podem não ter entendido a pergunta sobre qualificação profissional, além de ainda não terem incorporado a necessidade de usar o verbo auxiliar *do* em *short answers*. Estas seriam as inferências mais plausíveis, pois ao verificar que a maioria optou pela resposta ‘a’, procuramos analisar se, no áudio, a entonação utilizada

conduzia ao entendimento de que a pergunta sendo realizada era um convite, concluindo, com a análise, que este não foi o caso.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 69% | 31% |
| 2 | 46% | 54% |
| 3 | 62% | 38% |
| 4 | 54% | 46% |
| 5 | 62% | 38% |
| 6 | 62% | 38% |
| 7 | 62% | 38% |
| 8 | 62% | 38% |
| 9 | 54% | 46% |
| 10 | 46% | 54% |

Tabela 2: EVA I – *Section: listening – Part: questions-response*

Análise 3

Part 4 – Talks

Como vemos na tabela 3, as questões que apresentam mais acertos são as de número 7, 10 e 11, e a de mais erros é a de número 5. Para demonstrar os acertos, apresentamos a questão 7 que é uma mensagem produzida na sala de cinema antes do início do filme. A intenção principal da pergunta é fazer com que o aluno perceba qual deve ser sua atitude em relação ao uso do celular. Como a pergunta realizada está relacionada a um contexto que a maioria dos alunos permeia, a resposta correta é dedutível, explicando a propensão ao sucesso dos alunos, porém, não óbvia, pois exige a capacidade do aluno para obter informações específicas em uma mensagem com tantas outras informações.

Em contrapartida, a questão 5 apresentou maior dificuldade. Esta relata uma mensagem de um agente de aeroporto da companhia área TAM, transmitindo algumas informações de embarque aos passageiros, sendo uma delas o local de destino do voo. Na gravação, dois locais são mencionados, tanto 'Miami' quanto 'São Paulo', sendo o primeiro a cidade destino e o último a cidade em que se faria uma escala. As 4 alternativas

mencionadas como respostas à questão *What is the final destination of this flight?* foram: (a) *Miami*; (b) São Paulo; (c) *Dallas*; (d) *Orlando*. Caberia ao aluno perceber o uso da preposição *to* para indicar ‘destino’ e o uso da palavra *stop* como substantivo e com sentido de escala no campo semântico-discursivo de embarques em aeroportos. O erro nesta questão, maior indicação na alternativa que continha a cidade de São Paulo, pode ser explicado pelo fato do aluno se prender à segunda cidade mencionada na gravação, julgando que o destino final de um voo deve ser mencionado por último. Na gravação o agente de aeroporto assim se pronuncia: *This is the pre-boarding announcement for flight 894 to Miami with a stop in São Paulo [...]*. Outro fator pode ter sido a falta de conhecimento da preposição *to* e do vocábulo *stop* usado em um campo semântico-lexical de pouco conhecimento para o aluno; ou, ainda, pelo desconhecimento de gêneros recorrentes no meio de transporte em questão.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 38% | 62% |
| 2 | 46% | 54% |
| 3 | 23% | 77% |
| 4 | 77% | 23% |
| 5 | 15% | 85% |
| 6 | 23% | 77% |
| 7 | 85% | 15% |
| 8 | 62% | 38% |
| 9 | 31% | 69% |
| 10 | 85% | 15% |
| 11 | 85% | 15% |
| 12 | 62% | 38% |

Tabela 3: EVA I – Section: listening – Part: talks

Section II – Reading

Análise 4

Part 5 – Incomplete sentences

Nas questões de *reading*, percebemos que os alunos sentem mais segurança ao respondê-las, provavelmente, pelo fato de que neste quesito eles estavam podendo ler o texto e não mais ter que ouvir, entender o que ouviu e responder em tempo determinado como ocorre no *listening*.

As questões 6, 13, 16 e 18 foram as que tiveram maior número de acertos. Elas abrangeram os conteúdos gramaticais tais como preposição, presente simples, conjunções e horas. Como exemplo, utilizamos a questão 16 (*My favorite day of the year is December 25th _____ it's Christmas!*) que apresenta a necessidade do uso da conjunção *because* para explicar o motivo da preferência pela data de Natal. Os alunos responderam corretamente, possivelmente, devido ao fato de possuírem domínio em reconhecer orações explicativas e em conjunções que nelas podem ser utilizadas.

Entretanto, a questão 20 (' _____ *you like to have dinner with me tonight?*' 'Oh, *I'm sorry. I'm busy.*') foi a que apresentou o maior índice de erro. Nela, pretendia-se que o aluno fizesse um convite usando o verbo modal *would*. Porém, podemos dizer que não houve a percepção do aluno quanto ao uso do modal para realizar convites; assim, uma provável explicação seria que a maioria dos alunos entendeu que o uso do auxiliar *do* (uma das opções de resposta) seria mais adequado por estarem mais familiarizados com a expressão '*Do you like...?*'

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 77% | 23% |
| 2 | 85% | 15% |
| 3 | 69% | 31% |
| 4 | 62% | 38% |
| 5 | 38% | 62% |
| 6 | 100% | 0% |
| 7 | 92% | 8% |
| 8 | 62% | 38% |

| | | |
|----|------|-----|
| 9 | 38% | 62% |
| 10 | 31% | 69% |
| 11 | 62% | 38% |
| 12 | 15% | 85% |
| 13 | 100% | 0% |
| 14 | 85% | 15% |
| 15 | 85% | 15% |
| 16 | 100% | 0% |
| 17 | 69% | 31% |
| 18 | 100% | 0% |
| 19 | 62% | 38% |
| 20 | 8% | 92% |

Tabela 4: EVA I - *Section: reading – Part: incomplete sentences*

Análise 5

Part 7 – Reading comprehension.

O resultado geral obtido pelos alunos nessa parte é mostrado na tabela 5. A questão 5 foi a que os alunos tiveram maior número de acertos. O texto nesta questão está relacionado a um anúncio de emprego para a vaga de recepcionista em um hotel. Como este é um gênero geralmente mais trabalhado na escola e o substantivo *receptionist* é mencionado no texto e *reception* na resposta, o sucesso dos alunos nesta questão pode ser explicado, além de o termo ser um cognato na língua materna.

Na questão 8, há um texto publicitário denominado *Visit Bath*, que apresenta algumas informações turísticas sobre a referida cidade. Essa questão indaga qual é o objetivo do texto, e apresenta quatro alternativas cujas respostas contêm pelo menos um vocábulo que é citado no texto, essa pode ser uma explicação para o erro da maioria dos alunos. Outra explicação talvez seria o desconhecimento dos discentes a respeito do significado do verbo *advertize* na resposta correta. No entanto, não podemos descartar a necessidade de o aluno desenvolver sua capacidade de compreensão geral do texto, uma vez que este também utiliza outros elementos, além dos verbais, para o seu entendimento, como uma imagem da cidade.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 77% | 23% |
| 2 | 85% | 15% |
| 3 | 62% | 38% |
| 4 | 46% | 54% |
| 5 | 92% | 8% |
| 6 | 69% | 31% |
| 7 | 23% | 77% |
| 8 | 15% | 85% |
| 9 | 69% | 31% |
| 10 | 62% | 38% |
| 11 | 38% | 62% |
| 12 | 85% | 15% |
| 13 | 77% | 23% |
| 14 | 69% | 31% |
| 15 | 46% | 54% |
| 16 | 31% | 69% |

Tabela 5: EVA I - *Section: reading – Part: reading comprehension*

EVA II

Section I – Listening

Análise 6

Part 1 – Photographs

A tabela 6 indica o resultado geral dessa parte do teste. A questão de número 3 foi a que obteve maior número de acertos. Os alunos deveriam indicar a alternativa correta para uma ilustração em que aparece uma mulher comendo *sushi*. O fato de as alternativas referirem-se a comidas diversificadas como *lasagna* e *Brazilian food*, vocábulos conhecidos pelos discentes, favoreceu o entendimento da resposta correta. Quando os alunos conhecem o vocabulário e o campo lexical usados nas questões, a possibilidade de sucesso é maior. O que poderia ter confundido os alunos é que havia duas alternativas mencionando

sushi: uma sentença na forma afirmativa e outra na negativa. Em nosso ponto de vista, tal confusão não ocorreu devido ao fato de a estrutura negativa com o auxiliar no passado, *didn't*, ter sido bem assimilada pelos alunos.

As questões 1 e 2 foram as em que os alunos tiveram maior número de erro. Na questão 1, há duas pessoas em um supermercado e pretendia-se que o discente fosse capaz de assinalar a alternativa que mencionava que havia variados produtos para comprar. No entanto, a maioria assinalou a resposta que aparecia a palavra *supermarket* por ela ser conhecida e associada à figura, mas o que se dizia nessa alternativa não tinha relação com a ilustração, o que indica que o alunado, não estando muito habituado a fazer esse tipo de teste, tende a escolher a alternativa que contenha uma palavra associada à figura. Ao que parece, eles são mais guiados pelo vocabulário e pela imagem do que pela questão semântica, de entendimento daquilo que está sendo efetivamente falado. Na questão 2, um casal está no cinema, ela segurando um copo de bebida e ele com um saco de pipoca, assim os alunos deveriam escolher a alternativa que dizia que o casal estava comendo e bebendo, sem mencionar o local em que estavam, mas muitos alunos indicaram a alternativa que aparecia a expressão *movie theater* mesmo não sendo a alternativa correta em relação à figura pelo mesmo motivo mencionado anteriormente.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 17% | 83% |
| 2 | 17% | 83% |
| 3 | 63% | 38% |
| 4 | 54% | 46% |

Tabela 6: EVA II – Section: listening – Part: photographs

Análise 7

Part 2 – Question-response

A tabela 7 evidencia os resultados obtidos pelos alunos em todas as questões dessa parte do teste. A questão com maior número de acerto foi a 4; nela a maioria dos alunos, provavelmente, compreendeu o vocabulário usado na sentença devido ao fato desta possuir

dois cognatos. Tratava-se de um problema no computador e uma das respostas sugeria chamar um técnico para consertá-lo, também com uma palavra cognata.

Por outro lado, a questão 5 foi a que apresentou maior dificuldade, a maioria dos alunos não conseguiu respondê-la corretamente. Aparentemente, a pergunta não foi bem assimilada pelos alunos e as respostas variaram e não apresentavam muita relação com a pergunta. Ainda, outra possibilidade seria a falta de conhecimento do significado de 'ticket' como multa de trânsito. Desta forma, a questão semântica fica comprometida pela ausência do domínio vocabular. A pergunta contemplava o uso do presente contínuo questionando a ação de um policial *What's the police officer doing?*, e a resposta adequada seria *I think he's giving you a ticket*, que seguiria o raciocínio com o mesmo tempo verbal. As outras duas alternativas eram: *The criminals are in jail now* e *The police station is around here*.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 58% | 42% |
| 2 | 58% | 42% |
| 3 | 38% | 63% |
| 4 | 63% | 38% |
| 5 | 17% | 83% |
| 6 | 50% | 50% |
| 7 | 42% | 58% |
| 8 | 50% | 50% |
| 9 | 33% | 67% |
| 10 | 58% | 42% |

Tabela 7: EVA II – Section: listening – Part: question-response

Análise 8

Part 4 – Talks

Como vemos na tabela 8, a questão que apresenta mais acertos é a de número 2 e a de mais erros é a de número 11. Na questão 2, tem-se uma mensagem deixada na secretária eletrônica de um rapaz com informação de seu voo. A explicação para o sucesso dos alunos

ao responder à pergunta referente ao meio de transporte que o sujeito principal do texto irá utilizar para chegar ao seu destino pode ser o fato de que várias palavras do mesmo campo lexical de *plane* são citadas, como *trip*, *flight* e *airport*.

A questão 11 é referente a um relato de uma testemunha de um roubo de banco. A resposta correta à pergunta *What did the criminals rob?* seria *only money*. No entanto, todas as demais respostas também contêm o substantivo *money*, exigindo do aluno atenção para perceber se algo a mais foi roubado. Como os substantivos *bags* e *clock* também são mencionados na gravação, a dificuldade pode ter sido imposta aí. Outro elemento que dificulta a seleção da resposta correta é a semelhança de sons (mas não exata) entre os léxicos *flowers* e *floor*, este último usado no relato para indicar o local onde as vítimas do roubo se deitaram e *flowers* compondo com *money* uma das alternativas inadequadas para a questão.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 58% | 42% |
| 2 | 96% | 4% |
| 3 | 46% | 54% |
| 4 | 88% | 13% |
| 5 | 83% | 17% |
| 6 | 38% | 63% |
| 7 | 79% | 21% |
| 8 | 71% | 29% |
| 9 | 33% | 67% |
| 10 | 75% | 25% |
| 11 | 17% | 83% |
| 12 | 67% | 33% |

Tabela 8: EVA II – *Section: listening – Part: talks*

Section II – Reading

Análise 9

Part 5 – Incomplete Sentences

Na tabela 9 podemos identificar quais foram as respostas apresentadas pelos alunos em todas as questões. Novamente, como no EVA I, percebe-se maior segurança do aluno ao responder as perguntas, possivelmente, devido ao fato de que elas estão escritas assim como as respostas. As questões 16 e 18 foram as que apresentaram o maior número de acertos. Como exemplo, citamos a questão 16 em que se pretendia verificar o verbo correto a ser utilizado para completar a pergunta: *What would you like _____? Some wine, please.* As opções apresentadas foram: (a) *for dessert*; (b) *to drink*; (c) *to eat* and (d) *for breakfast*. Com a resposta à pergunta contendo a palavra *wine*, os alunos sentiram-se seguros em utilizar a opção ‘b’, provavelmente, por estarem familiarizados com o vocábulo e saber que se trata de uma bebida.

A questão com maior número de erro foi a 1, em que se pretendia saber se o alunado havia assimilado os verbos no passado, mais especificamente o uso do verbo *to be born* para expressar local de nascimento. Embora os alunos reclamem de sempre terem que aprender o verbo *to be*, parece que ele ainda é um obstáculo para os discentes quando se trata de colocá-lo em prática, ainda mais quando o sentido é alterado. Para a maioria dos alunos, a referência do verbo ‘nascer’ na língua portuguesa se processa de outra forma, ou seja, ‘nascer’ dispensa o uso do verbo auxiliar e isso reflete a tradução ao pé da letra entre as duas línguas. As quatro alternativas de respostas para a pergunta *Where _____ you born? In Australia* foram: (a) *did*; (b) *was*; (c) *were*; (d) *do*.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 42% | 58% |
| 2 | 67% | 33% |
| 3 | 58% | 42% |
| 4 | 54% | 46% |
| 5 | 75% | 25% |
| 6 | 54% | 46% |

| | | |
|----|-----|-----|
| 7 | 67% | 33% |
| 8 | 54% | 46% |
| 9 | 63% | 38% |
| 10 | 63% | 38% |
| 11 | 71% | 29% |
| 12 | 63% | 38% |
| 13 | 67% | 33% |
| 14 | 71% | 29% |
| 15 | 71% | 29% |
| 16 | 96% | 4% |
| 17 | 63% | 38% |
| 18 | 83% | 17% |
| 19 | 79% | 21% |
| 20 | 75% | 25% |

Tabela 9: Section: reading – Part: incomplete sentences

Análise 10

Part 7 – Reading comprehension.

A tabela 10 apresenta o resultado geral dos acertos e erros dos alunos em relação a essa parte do teste. As questões com mais acertos foram 1 e 4. O sucesso dos alunos ao responder à questão 1, de compreensão geral do texto, uma notícia sobre um desastre causado por um tornado em *New Orleans*, pode ser explicado por alguns fatores. Primeiramente, o uso do cognato 'tornado' pertencente ao mesmo campo lexical de *disaster*, um substantivo utilizado na resposta correta. Além disso, a notícia é acompanhada por imagem e outros cognatos, como *disaster* e *ambulance*. Outra explicação seria o conhecimento dos alunos do real desastre causado em *New Orleans* pelo furacão *Katrina* em 2005.

Em contrapartida, as questões 9 e 14 tiveram número maior de erros. Na questão 9, o gênero utilizado é um anúncio de um hotel/spa em *Orlando*. A pergunta procura investigar se o aluno é capaz de encontrar a informação de como realizar a reserva nesse local. A explicação para erros ao se responder à questão pode ser dada por meio de dois fatores. O

primeiro seria o uso do léxico *book* como verbo, fugindo ao uso do cognato *reserve* e à associação comumente realizada a 'livro'. O segundo fator seria a localização da resposta – esta é encontrada somente ao realizar uma leitura mais atenta, pois está posicionada no final do texto.

| Questão | Acertos | Erros |
|---------|---------|-------|
| 1 | 96% | 4% |
| 2 | 92% | 8% |
| 3 | 83% | 17% |
| 4 | 96% | 4% |
| 5 | 71% | 29% |
| 6 | 71% | 29% |
| 7 | 63% | 38% |
| 8 | 92% | 8% |
| 9 | 54% | 46% |
| 10 | 92% | 8% |
| 11 | 58% | 42% |
| 12 | 83% | 17% |
| 13 | 83% | 17% |
| 14 | 54% | 46% |
| 15 | 67% | 33% |
| 16 | 83% | 17% |

Tabela 10: EVA II – *Section: reading – Part: reading comprehension*

5 Discussão dos Dados

Diante dos resultados alcançados, algumas perguntas foram condutoras do nosso percurso reflexivo e de nossas análises, entre elas: quais as características das questões com mais e com menos acertos? Que tipo de transformação pedagógica se torna necessária diante dos dados?

De acordo com a análise acima, notamos que as questões com mais acertos são decorrentes da competência que o aluno tem de: (a) reconhecer palavras cognatas; (b) distinguir os vários sentidos de um léxico; (c) conhecer o contexto abordado na questão; (d) possuir domínio do tópico gramatical e saber usá-lo adequadamente; (e) ter conhecimento prévio do conteúdo textual ou do gênero discursivo; (f) reconhecer as palavras do mesmo campo lexical; e (g) saber quando as estruturas gramaticais da língua materna e alvo se coincidem ou se diferenciam.

No que diz respeito às questões com mais erros, notamos que eles ocorrem quando, as competências listadas anteriormente não são desenvolvidas, ou seja, no geral o aluno: (a) realiza associação inadequada dos elementos linguístico-discursivos com a língua materna; (b) desconhece que uma mesma palavra em inglês pode ter sentidos diferentes; (c) desconhece uma estrutura gramatical e sua utilização; (d) não tem familiaridade com o gênero discursivo da questão; e (e) não possui compreensão oral ou escrita de palavras-chave.

Esses dados nos fazem pensar que alguns elementos envolvidos no ensinar e no aprender uma língua estrangeira podem deslizar sutilmente de um lado da balança (mais acerto) para outro (mais erro). Por exemplo, a questão lexical tanto pode favorecer o desempenho do aluno em situação de avaliação (quando ele recorre aos cognatos e/ou reconhece as palavras de mesmo campo lexical), quanto pode ser empecilho para um bom desempenho (quando ele desconhece o vocábulo ou o associa a apenas um sentido).

Na análise 1, por exemplo, percebemos que o aluno apresentou um desempenho positivo em relação ao léxico pelo fato de recorrer às palavras cognatas e a outros elementos que compõem o cenário enunciativo, como por exemplo, uma ilustração que convalida o entendimento do vocábulo. Na análise 5, o provável fato de o aluno ter domínio do gênero discursivo e do contexto social em que a palavra é utilizada o levou ao acerto da questão.

No entanto, na análise 10, notamos um fator negativo no desempenho do aluno causado por questão de natureza lexical. No caso, o aluno não conseguiu perceber que existe mais de um sentido para *book*. O sentido sedimentado que ele havia associado a este vocábulo, possivelmente 'livro', não permitiu seu entendimento do que requeria a questão.

Outro exemplo detectado nos dados desta pesquisa foi concernente ao aspecto gramatical que, ora contribuiu positivamente para a escolha correta da alternativa, ora foi fator de erro na opção de resposta. No caso positivo, podemos inferir que, quando os alunos têm conhecimento prévio do assunto e da estrutura gramatical, a tendência é acertar a alternativa como mostrado na análise 4. Também houve ocorrência de uso inadequado do elemento gramatical quando o aluno reconhece o sentido da questão, mas desconhece que os elementos linguístico-discursivos nas línguas materna e alvo se organizam de maneira diferente, o que acontece quando falamos sobre idade e nascimento, como visto nas análises 2 e 9 respectivamente.

Sabemos que um bom conhecimento da língua materna favorece o aprendizado da língua estrangeira e que, ao comparar semelhanças e diferenças entre as línguas, o aluno exercita habilidades cognitivas importantes. Vygotsky (1999, p.137) corrobora essa proposição ao discutir a consciência linguística, afirmando que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna [...] o oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais eletivas da língua materna”. Dessa forma, cabe a nós professores apresentarmos aos alunos as situações de semelhanças e diferenças entre as duas línguas, não só com relação ao vocabulário, mas também com relação à organização do pensamento na língua inglesa que se comporta, por muitas vezes, diferentemente da língua portuguesa.

O que se faz necessário é repensar em cada turma, a partir da problemática e da particularidade características de cada grupo respondente deste teste, quais lacunas precisam ser revisitadas, de que outra maneira o mesmo conteúdo deve ser reapresentado a esses alunos, que atividades outras devem ser inseridas na prática cotidiana da sala de aula e fora do contexto escolar para que esses alunos sejam cada vez mais aptos a ter um bom desempenho em suas atividades acadêmicas e profissionais.

Além disso, percebemos que, como pontuam Blommaert & Backus (2011), os alunos tendem a obter mais acertos quando os conhecimentos avaliados são equivalentes aos recursos linguísticos por eles aprendidos ao longo de sua vida. Notamos que, quando os gêneros discursivos adotados no exame de proficiência estão associados aos contextos que esses alunos geralmente permeiam, seu desempenho é melhor.

Em consonância com Luckesi (2004), entendemos a necessidade da avaliação minuciosa porque é a partir dela que conseguiremos ter em mente e em nossa prática pedagógica as modificações que se fazem necessárias para que nosso aluno alcance um aprendizado significativo.

Após a análise dos resultados do EVA, os professores envolvidos com os alunos participantes desse exame começaram a se encontrar de maneira mais sistematizada e a discutir as possíveis mudanças em suas práticas, como por exemplo, a dificuldade dos alunos em escolherem a alternativa correta para responder uma questão que pretendia saber qual era o objetivo do texto (análise 5). Isso nos fez refletir a respeito do livro didático adotado na instituição que prioriza mais as habilidades de *listening* e *speaking* e explora pouco a leitura, geralmente trabalhando com questões de localização de informação, e não com questões implícitas. Diante disso, passamos a fazer tal questionamento com nossos alunos ao usar os textos do livro didático e materiais selecionados para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Outro movimento por nós incorporado na nossa prática foi de apresentar aos alunos situações práticas em sala de aula, através de exercícios orais, e também fora do contexto escolar através de exercícios escritos complementares a respeito de tópicos gramaticais problemáticos e de itens lexicais que eles ainda têm dificuldade em usar.

Até o presente momento, o movimento reflexivo dos professores a partir do resultado do EVA foi mais direcionado aos problemas detectados na habilidade leitora. O segundo passo a ser tomado, seguindo a linha norteadora desse nosso estudo em relação à prática reflexiva do professor (PERRENOUD, 2002; AZEVEDO, 2003), que enfatiza a necessidade de o docente repensar sua prática frequentemente, além do comprometimento com a pesquisa, será um trabalho científico que iniciaremos em relação à compreensão auditiva (*listening*). A ideia central é verificar quais são os elementos que podem ajudar os alunos a terem sucesso na compreensão oral em exames de proficiência e em situações de uso da língua estrangeira.

Por fim, para responder nossa pergunta de pesquisa, entendemos que um exame de natureza classificatória pode se tornar um instrumento subsidiário significativo da prática educativa quando nos debruçamos sobre os resultados da avaliação e, a partir daí,

utilizamo-nos desses dados para refletir nossa prática pedagógica. No entanto, a reflexão precisa levar à ação, permitindo transformação e desenvolvimento dos (1) instrumentos de avaliação, (2) da condução das atividades em sala; e à busca constante por construção de conhecimento que responda aos conflitos inerentes do processo avaliativo.

6 Considerações finais

Diante deste estudo realizado, nos aventuramos a dizer que não há um modelo pronto e acabado a ser seguido pelo docente; o que pensamos é que o resultado desse teste com os alunos nos fornece subsídios bem significativos e importantes para nosso repensar pedagógico. Em alguns casos, devemos alterar a maneira de ensinar algum tópico gramatical; em outros, criar condições para que os alunos se apropriem da linguagem e das características de determinados gêneros discursivos. Em outros casos, devemos mostrar as semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e a portuguesa quando houver necessidade de sanar os conflitos existentes pela associação inadequada entre elas. Notamos também que, como o repertório linguístico dos alunos é diferente e não pode ser avaliado em sua totalidade em testes de proficiência, é importante que conheçamos o contexto sócio-histórico do grupo alvo e abordemos os gêneros do discurso que seus membros conhecem e as competências que possuem.

Percebemos que um teste de caráter classificatório pode fazer parte da avaliação formativa desde que seus resultados venham a contribuir para o aprendizado do aluno. Em nosso caso, uma prática avaliativa que poderia nos associar a uma imagem de escola conservadora, pôde ser usada para base de reflexão e reorganização do processo de ensino-aprendizagem. As informações obtidas a partir do ato reflexivo nos ofereceram subsídios para a transformação de nossas práticas pedagógicas e na forma de organização testes.

Por fim, entendemos que para o professor desenvolver uma postura reflexiva é necessário que abdique da crença de que possui saberes infalíveis, e que o processo de ensino-aprendizagem, como é entendido hoje, exige que nós estejamos em constante situação de autocrítica e de transformação; abertos ao novo, ao desconhecido e às infinitas possibilidades de aprendizagem que possam surgir para o nosso aluno decorrentes das mudanças feitas em nossa prática.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, Lise V. V. *As concepções e estratégias de professores de língua inglesa para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Taubaté: UNITAU, 2003.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BLOMMAERT, J. & BACKUS, Ad. Repertoires revisited: 'Knowing language' in Superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: www.kcl.ac.uk/ldc. Acesso em 12 de novembro de 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. *Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 10, n. 2, 2005. ISSN: 1414-4077. ISSN Eletrônico: 1982-5765.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, Editora Gráfica Expoente. Curitiba, PR, nº 36, p. 4-6, 2004.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

----- . *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Data de submissão: 25/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016

LínguaTec, Bento Gonçalves, v. 1, n. 2, p. 23-51, nov. 2016.