

A prática avaliativa em uma instituição privada de ensino de língua estrangeira

Celso Fernando Rocha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto

***Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo descrever as práticas e concepções de avaliação de uma escola de idiomas. Para isso, recorremos aos trabalhos de Demo (2002a, 2002b), Luckesi (2001), Romão (2001), Shohamy (2001), Hughes (1994) e Depresbiteris (1989). Com relação aos instrumentos de coleta, fizemos uso de questionários, entrevistas, discussões em grupo e diários. Os resultados mostram que os tópicos “medo da prova” e “conteúdo da prova” foram os mais recorrentes. Além disso, observamos a existência de uma relação harmoniosa entre aluno e professor quanto à aplicação de provas. Tal fato pode ser explicado devido ao estabelecimento do “contrato tácito” entre ambos, ou seja, há um conteúdo mínimo a ser estudado pelo estudante e a ser aplicado pelo docente. Cabe salientar que, muitas vezes, a prática de sala de aula contemplava um número maior de atividades didáticas com um nível de complexidade superior ao que fora exigido nas provas aplicadas.*

***Palavras-chave:** avaliação; língua inglesa; instituição privada.*

INTRODUÇÃO

Ao investigarmos as práticas de avaliação, é mais frequente encontrarmos análises que têm como foco as escolas públicas, uma vez que pesquisadores têm maior acesso aos alunos e aos professores desses estabelecimentos. Observar o funcionamento de escolas privadas pode ser, em alguns casos, uma tarefa complexa ou inviável, caso o pesquisador não esteja inserido em tal contexto ou não possua certa liberdade dentro da instituição. É possível que haja desconfiança por parte da administração e da coordenação quando se pede para proceder a um exame de sua estrutura de ensino. Por detrás dessa atitude, pode haver uma concepção de que o investigador está presente para criticar os “modos corretos” e procedimentos fixos da escola; que sua interferência apenas serve para desestabilizar uma prática que estaria tendo sucesso há muito tempo. O que, em nossa perspectiva, nem sempre corresponde ao que, de fato, ocorre.

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino de idiomas, do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 300 alunos e 12 professores de língua inglesa. Cabe destacar que o pesquisador lecionou nessa instituição por quatro anos, tendo tido permissão para realizar as entrevistas e aplicar os questionários sem que houvesse qualquer questionamento por parte da diretoria.

A escola observada difere das redes de franquia por empregar apenas professores graduados em cursos de Letras (bacharelado ou licenciatura) e por utilizar, além do livro didático, qualquer material que o professor julgar relevante para a prática de ensino. Notamos, assim, certa liberdade na aplicação do conteúdo proposto pela escola.

A cada estágio de seis meses, duas provas¹ são realizadas. Embora os membros da Direção da Escola (DE) e da Coordenação não tenham acesso às provas elaboradas pelos professores, eles indicam, por meio de manual (um folheto explicativo fornecido pela instituição), a divisão básica da prova por habilidades. Caso algum aluno não atinja a média exigida pela escola (7,0), existe a segunda chamada: ao aluno, é dada uma nova chance de melhorar sua nota, com o intuito de conseguir a média pré-estabelecida.

Há uma rotatividade de alunos muito grande e um alto grau de desistência após as avaliações. No início do curso, vemos muitos alunos entusiasmados com a língua estrangeira (LE) e fazendo planos para o futuro. Após os primeiros testes, há uma mudança de atitude: alguns alunos passam a ter medo da língua, das provas e da reprovação.

Um dos propósitos deste trabalho é uma primeira aproximação de uma instituição privada de ensino de línguas. Tendo como foco principal, conhecer as concepções e práticas avaliativas prevalentes da escola, questionamos: a) como os professores de inglês compreendem o conceito de avaliação e avaliam seus alunos; b) de que forma a direção/coordenação

¹ Os termos “prova”, “teste”, “exame” e “avaliação” foram utilizados de acordo com as teorias consultadas. Cabe salientar que, no decorrer do texto, os empregamos indistintamente, em consonância com a frequência de uso pelos entrevistados.

entende a avaliação, e c) qual a visão dos alunos sobre avaliação. Para tanto, durante dois meses, os dados foram colhidos por meio de gravações das entrevistas, diários reflexivos e questionários. As observações e os comentários refletem, além da análise dos dados, a prática pedagógica e a convivência do pesquisador com outros professores.

Com o intuito de apresentarmos algumas concepções sobre avaliação, passaremos à exposição do ponto de vista defendido por alguns autores que tratam do tema. Em seguida, apresentaremos os passos metodológicos que nortearam o levantamento e a análise dos dados. Por fim, procederemos às discussões a respeito dos dados levantados.

AVALIAÇÃO: COMPLEXIDADES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Avaliar e ser avaliado são ações que fazem parte das inúmeras situações do nosso dia-a-dia, como, por exemplo: ao escrevermos um trabalho; ao respondermos a uma pergunta; ao emitirmos um juízo de valor; ao utilizarmos um aparelho eletrônico, julgamos sua funcionalidade; ao almoçarmos em um restaurante, emitimos opiniões quanto à qualidade das refeições ou do atendimento. Segundo Tyler (1950 apud Depresbiteris, 1989), a partir das avaliações, tomamos decisões e mudamos ou mantemos comportamentos. Nesse sentido, a avaliação parece-nos natural, visto que é algo constante na vida humana.

Em alguns contextos específicos, como, no âmbito escolar, a prática avaliativa continua gerando discussões pujantes, ora a favor de algum modelo avaliativo ora a favor de sua reformulação ou extirpação.

A avaliação como um instrumento fundamental na aprendizagem é ainda uma noção muito presente entre teóricos, pesquisadores e profissionais de educação. Tal posicionamento, na visão de Hughes (1994), considera uma aplicação reflexiva da avaliação, interligada com aspectos sociais, ideológicos, políticos, históricos e culturais, e, assim, leva-se em conta, por exemplo, a validade, a confiabilidade e o efeito da prática avaliativa no aprendizado do aluno.

Para propor caminhos de ação e tornar a avaliação mais viável e construtiva, Luckesi (2001) traça um percurso da avaliação na prática escolar pública brasileira. Ao longo dos anos, a avaliação ganhou um espaço imenso dentro das políticas públicas educacionais. Este enfoque na avaliação é chamado de “pedagogia do exame” (p. 17), que acaba direcionando a atuação do professor para uma prática voltada à elaboração, correção e resolução de provas. De certa forma, deixa de lado a função primordial da escola: ensinar ao aluno a aprender a utilizar o conhecimento com espírito crítico, como um cidadão engajado na melhoria das condições de vida de sua comunidade, capaz de desfrutar de certo grau de autonomia e de se autoavaliar, com vistas ao levantamento de dificuldades e à redefinição de objetivos de aprendizagem.

O autor menciona que, na prática avaliativa brasileira, é comum a atenção aos critérios de avaliação que conduzirão à promoção ou à reprovação ao final do período letivo. No primeiro dia de aula, é frequente os alunos perguntarem como as notas serão atribuídas, se haverá provas adicionais e se trabalhos extraclasse serão considerados ao se atribuir o conceito final. Além disso, não podemos nos esquecer de que o medo, estado afetivo intrínseco ao ser humano, é elemento presente no ato avaliativo (por exemplo, medo de se reprovado, de ser julgado pelos colegas como inapto, de uma nota insatisfatória representar um insucesso para a vida inteira), uma vez que as instâncias constitutivas do ato de avaliar são muitas e com implicações diversas.

Na escola de idiomas observada, o foco na avaliação diluiu-se aparentemente, devido a fatores de ordem financeira. Há um contrato que estabelece, de um lado, a escola como a responsável pelo ensino e, de outro, os pais dos alunos matriculados como consumidores. Esta relação pode gerar resultados que não correspondem à realidade dos fatos quando a “contrapartida” não sempre está presente: alguns alunos acabam não cumprindo as atividades propostas ou não atingem um rendimento satisfatório nas provas por enxergarem a relação entre ensino e aprendizagem como uma relação de consumo, uma “prestação de serviços”, simplesmente. Em outras palavras, alunos (e pais) veem o ensino como um produto comercializável e, assim que

adquirem o “produto”, querem ter resultados (satisfatórios), independentemente se houve ou não uma atuação efetiva no processo de aprendizagem. Tal postura pode ser constatada no momento em que há a divulgação das notas na escola: alguns pais equacionam o pagamento pontual do boleto com uma nota “adequada”, sem correlação com o saber. O professor, inserido nesse contexto, influenciado pela pressão econômica, acaba se tornando “vítima” e, ao mesmo tempo, “cúmplice” do aluno, ensinando-lhe como passar na prova ou atribuindo-lhe uma nota maior, por medo de questionamentos dos pais e da diretoria. A nosso ver, a escola de idiomas está oferecendo ao aluno uma agenda pautada em informações para se obter uma boa nota em detrimento de se considerar a aprendizagem da língua como processo de construção de conhecimentos, com implicações sociais profundas. Sendo assim, podemos verificar, nesta instituição privada, a mescla de dois sistemas avaliativos: um que tem relação com a prática vigente nas escolas públicas (mais voltada para o aspecto quantitativo do que para o qualitativo) e outro que toma como base este mesmo sistema de avaliação e sobrepõe a ele o aspecto financeiro, transformando o ensino em mercadoria e deixando a aprendizagem efetiva do idioma em segundo plano.

Ampliando a visão de avaliação para além do microcosmo descrito anteriormente e enquadrando-a na perspectiva da pedagogia, temos a visão de Romão (2001, p. 61), para quem a avaliação da aprendizagem, na escola brasileira, oscila entre duas concepções pedagógicas: uma que se autoproclama “progressista” e outra centrada na classificação. À primeira concepção, o autor associa os seguintes termos: “auto”; “interna”; “qualitativa”; “diagnóstica”; “permanente”; “códigos locais e sociais”; “ritmos pessoais”. À segunda, “hetero”; “externa”; “quantitativa”; “classificatória”; “periódica”; “padrões de qualidade e desempenhos universais aceitos”.

No caso da avaliação que leva em consideração os primeiros termos citados, o autor menciona que:

Os defensores mais radicais do primeiro tipo de avaliação acreditam que apenas a auto-avaliação ou a avaliação interna

são legítimas, considerando espúria toda e qualquer verificação que faz apelo a avaliadores externos ao universo alvo do processo avaliativo. Assim, na verificação da aprendizagem, apenas os alunos seriam os legítimos avaliadores; na avaliação do desempenho da escola, somente os protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e assim por diante (Romão, 2001, p. 62).

Neste primeiro modelo, o foco volta-se para o processo em si, para o aluno como agente responsável, enquanto que, ao tratarmos a avaliação com o segundo grupo de termos, estamos destacando a “importância das medidas e dimensões ou aspectos quantificáveis” (Romão, 2001, p. 63) na verificação dos resultados, sempre ao final de ciclos ou ao final de uma unidade, como se observou na escola analisada. Shohamy (2001, p. 4) menciona a falta de vínculo entre teste e aluno no caso da abordagem avaliativa tradicional. O aluno só é mencionado ao se discutir a dificuldade do teste ou ao se contar quantos alunos tiraram notas boas e notas ruins. As razões e causas do fracasso da avaliação são deixadas de lado, uma vez que o baixo desempenho do aluno é de sua inteira responsabilidade. Além disso, os modos de intervenção nem são cogitados e, muitas vezes, não se pensa no contexto sociocultural, nas questões afetivas ou, nem mesmo, na própria validade do teste.

É impossível dizer qual tipo de avaliação é mais eficiente em termos de processo de aprendizagem. Apesar de serem opostas, são duas possibilidades de avaliação que encontram respaldo na própria realidade socioeconômica, ou seja, em algumas situações, como, por exemplo, o exame de seleção de candidatos para uma determinada vaga (concursos públicos, admissão em empresas ou vestibulares) ou a verificação do conhecimento adquirido ao final de um curso qualquer. Deste modo, parece-nos que uma avaliação quantitativa forneceria uma visão mais próxima ao ponto de chegada (processos seletivos, concursos, etc.) e, segundo Romão (2001), essa avaliação seria classificatória, distinta da avaliação diagnóstica, que avalia o acompanhamento dos alunos e fornece subsídios para que todos possam ter um desempenho satisfatório. Há também a avaliação prognóstica, cujo objetivo seria determinar o

nível de conhecimento de novos grupos, isto é, identificar quais são as experiências prévias, o que já sabem e o que precisa ser desenvolvido.

Seguindo uma linha de raciocínio alinhavada ao pensamento de Romão, embora vendo a dicotomia citada (quantitativo *vs.* qualitativo) como inexistente, ou, pelo menos, como parte de um processo, Demo (2002a) vislumbra o aspecto quantitativo como base de sustentação da avaliação. Uma afirmação que pode soar, para alguns professores, como algo impossível, pois consideram o quantitativo e o qualitativo como duas instâncias não inter-relacionadas. O autor, cujo pensamento alinha-se às teorias da pós-modernidade, comenta sobre a impossibilidade de distinção entre o qualitativo e o quantitativo, já que ambos fazem parte de um processo global, apesar de cada um apresentar aspectos específicos. O corpo humano, por exemplo, é quantitativo; o cérebro, com emoções e pensamentos, é qualitativo; “o desenvolvimento da inteligência não poderia ser obtido por um passe de mágica, mas como resultado da complexificação quantitativa” (Demo, 2002b, p. 39). Pensar no resultado avaliativo como um *continuum* entre quantidade e qualidade não nos coloca, enquanto professores, em uma posição confortável. A imiçção entre quantidade e qualidade pode representar um objeto construído de forma inadequada, como observamos nas palavras de Demo:

Ao construirmos indicadores quantitativos de qualidade não podemos imaginar que estamos refletindo a realidade tal qual é, mas inventamos artifícios metodológicos para a indicar e sempre de modo indireto. Pode facilmente haver mais deturpação do que explicação (Demo, 2002b, p. 40).

Verificamos, desta forma, a inexistência de técnicas ou modelos avaliativos que apresentam de maneira ampla e precisa o conhecimento construído pelo avaliado ao longo de um processo de aprendizagem. O modo como os resultados da avaliação são interpretados indica possíveis posturas didático-pedagógicas distintas: caso o interpretante veja a nota apenas como a expressão do conteúdo dominado pelo aluno, tem-se a educação bancária. No entanto, se o professor analisar a nota

como sendo indicador de um processo mais complexo, aquela servirá, provavelmente, para traçar rumos e intervir no processo educacional.

Há, naturalmente, complexidades maiores e contradições no ato de avaliar. Entretanto, refletir sobre a própria prática pedagógica, pensando a avaliação não como o resultado definitivo, mas como indicador de ação e de mudança na cultura de ensinar/aprender de alunos e professores, é o primeiro passo rumo à transformação de modelos que não contemplam, pelo menos, de forma direta, o diagnóstico, o trabalho de acompanhamento, e a reavaliação do aluno e da avaliação em si.

A PESQUISA

A presente investigação, realizada em uma Instituição Particular de Idiomas, localizada na área central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, alinha-se ao arcabouço teórico-metodológico das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Nosso método de investigação toma como princípios norteadores a análise da fala/escrita dos participantes, e, quando possível, seu contraste com as notas de campo levantadas pelo pesquisador na instituição supracitada.

Temos como instrumental de coleta: histórias de vida, questionários, entrevistas e análise de provas e, tanto nos procedimentos de aplicação quanto nos de análise, seguimos a seguinte sequência: 1º Narrativa de vida; 2º Questionários; 3º Entrevistas e 4º Observação de provas.

Com relação aos participantes da pesquisa, entrevistamos dois professores: um deles formou-se em Bacharelado em Letras em uma Universidade Pública do Estado de São Paulo e possui um ano e meio de prática de ensino (Professor Bacharel – PB). O outro professor é graduado em Licenciatura em Letras, também egresso de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, e tem um ano de experiência profissional (Professor Licenciado – PL). Além dos professores, a DE e dois alunos foram entrevistados. No que diz respeito aos alunos, optamos por escolher, aleatoriamente, um estudante de cada professor (aluno do PB – APB e aluno do PL – APL).

A narrativa de vida compreendeu um roteiro a ser seguido pelos participantes da pesquisa, a saber: a) identificação pessoal, idade, escolaridade e b) quais as experiências de avaliação (e de ser avaliado) que o aluno/professor teve ao longo da vida. Três questionários foram elaborados: um para professores, outro para alunos e um terceiro a ser utilizado na coleta de dados junto a DE (vide Anexo). É importante destacarmos que foi compilado também um corpus, contendo a última prova que cada professor aplicou.

As respostas dos questionários e da narrativa de vida foram enviadas por correio eletrônico pelos participantes da pesquisa durante a semana de provas da escola. Os alunos responderam ao questionário em casa, e, após o recebimento das respostas, uma reunião com os alunos, para a entrevista foi marcada. No caso dos professores, as questões foram discutidas em uma das reuniões mensais do Departamento de Inglês da escola. À DE, foi dado o questionário e, em outro momento, foi entrevistada durante uma das reuniões pedagógicas mensais.

Os questionários auxiliaram na investigação das respostas nas entrevistas (gravadas em áudio) realizadas uma semana após o término das provas e depois de os alunos terem recebido as suas respectivas notas. Mais do que isso, os questionários serviram de base para a conversa com os professores, alunos, coordenação e direção. Em alguns momentos, identificamos evidências quanto às práticas rotineiras dos professores durante suas aulas, quanto aos resultados das avaliações e quanto a algumas crenças trazidas pelos docentes para a sala de aula (sobre crenças, ver Barcelos; Abrahão, 2006). O questionário não funcionou como instrumento limitador ou cerceador, ao contrário, acabou suscitando maiores discussões. No entanto, devido à necessidade de delimitação da pesquisa, optamos por apresentar nossa leitura analítica dos dados referentes aos tópicos mais recorrentes na fala dos participantes (organização dos testes na escola, conteúdo dos testes, concepções sobre testes, medo de testes).

A ORGANIZAÇÃO AVALIATIVA NA ESCOLA

A escola estudada aplica dois testes a cada seis meses. Caso o aluno não consiga nota nas provas, há uma segunda chamada. Nessa nova chance, o aluno resolve uma nova prova no último domingo do trimestre. Todos os alunos que não atingiram as médias realizam as provas no mesmo dia. Com relação às notas, a escola exige média 7,0 (sete) em cada componente. As provas estruturam-se em cinco partes: gramática e vocabulário; redação; compreensão e interpretação de textos; compreensão auditiva; avaliação oral. Em todas as provas analisadas, observamos uma quantidade maior de exercícios de gramática em comparação com os outros itens da prova.

A prova de recuperação (segunda chamada) não é um teste substitutivo, pois as notas de ambos os testes são somadas e divididas. Por exemplo, um aluno, com nota 5,0 em gramática e vocabulário e 8,0 na segunda chamada, terá a média de 6,5 e, mesmo tendo melhorado substancialmente sua nota, ele continuará com a média inferior à exigida. Em tais ocasiões, a escola convoca o conselho: trata-se de uma reunião de professores que discutem casos específicos e votam a favor ou contra a aprovação de determinado aluno. O professor do estudante (cuja situação está sendo discutida) faz uma exposição sobre as atividades realizadas, seu desempenho e comportamento durante as aulas. Em seguida, inicia-se a votação: se houver votos favoráveis de todos os docentes, o aluno é aprovado.

Embora seja aprovado pelo conselho, para os padrões da instituição, o aluno “carrega a marca” de ter tido uma nota insatisfatória. Com a nota de 6,5, tal aluno não poderá se valer do conselho final no semestre seguinte, pois a escola estabelece que cada aluno só poderá ser aprovado por conselho uma vez ao ano. Sendo assim, caso o mesmo aluno não atinja a média mínima exigida, não terá direito à segunda chance, sendo reprovado automaticamente.

O conteúdo da prova: imitação vs. construção contínua

Um aspecto importante identificado diz respeito ao conteúdo e aos tipos de exercícios que “deveriam” estar na prova. Vários professores demonstraram um alto nível de insegurança quanto à estruturação do seu teste. Durante a semana de avaliação, foi comum observar os professores iniciantes dirigirem-se aos mais experientes em busca de “soluções”, de um padrão a ser adotado. Os professores mais experientes costumavam fornecer tal padrão, tomando como base a tradição pessoal. Testes com a mesma formatação e, muitas vezes, com o mesmo conteúdo eram tomados como modelo a ser escolhido pelos novatos, devido ao fato de terem sido aplicados constantemente ao longo de alguns anos. Em nenhum momento, os novos professores questionaram explicitamente a aplicabilidade desses testes em turmas distintas, com necessidades e ritmos diferentes. Eles acabavam aceitando passivamente a “sugestão” e não demonstraram preocupação com a aplicação de uma avaliação prognóstica. Ademais, após algum tempo, observamos que o professor novato mantinha o modelo de prova aprendido com o professor mais experiente, inclusive, em alguns casos, com a formatação original inalterada.

Nesse mesmo sentido, McNamara (2000) argumenta a favor de três passos que devem ser considerados ao se propor uma avaliação: a construção do teste, a aplicação para ser testado e a aplicação final. O autor menciona o aspecto cíclico de um teste, comparando-o ao desenho de um carro e sua etapa de teste de desempenho. Podemos imaginar a complexidade dos testes e o retorno, sempre que necessário, à prancheta, para redesenhar ou ajustar alguma peça que não apresente qualidades adequadas e desempenho satisfatório. Podemos comparar a aplicação de um teste, desvincilhado de seu contexto, à produção de um carro sem levar em consideração as condições de pista, o combustível, a aceitação de mercado, o custo segundo o poder de compra local, entre outros aspectos. Podemos dizer que alguns carros são transformados ao longo do tempo, sendo melhorados de acordo com as necessidades do mercado, e passam a incluir avanços na

medida em que falhas são observadas durante o uso. Uma construção continuada.

Cabe salientar que, na atualidade, a área de avaliação é multifacetada, com inúmeras subáreas. De acordo com Brown (2002, p. 17), é cada vez mais frequente entendermos “teste” como um processo formativo que pode ser alterado a qualquer momento de modo a mudar as finalidades do curso para alcançar de forma eficiente os objetivos traçados.

Ainda, em relação ao conteúdo da prova, o PL mencionou na entrevista que se sente mais seguro ao aplicar exercícios de gramática porque são “mais fáceis” de serem corrigidos e dão pouca margem a interpretações subjetivas (aspecto quantitativo).

O mesmo professor, no questionário escrito, respondeu que mudou seu conceito de avaliação da produção escrita. Antes de se graduar, ele dava mais atenção à gramática e descontava pontos da nota por conta de “erros gramaticais”. Hoje, se diz mais consciente por incluir a adequação ao tema e a organização das idéias como fatores preponderantes.

Apesar de incluir na sua correção aspectos como coesão e coerência, o PL parece se sentir preso à gramática. Nas discussões em grupo, notamos que vários professores sentem uma necessidade de inserir uma quantidade maior de exercícios gramaticais em suas provas. Esses docentes disseram que, por fornecer listas de exercícios com conteúdo gramatical aos alunos, parece-lhes mais fácil “cobrar” o que foi ensinado no momento da prova.

O PL também afirmou que em suas aulas de LE, na universidade, os professores davam muitos *drills* e as provas, no geral, eram “recheadas” de exercícios descontextualizados para preencher. Por outro lado, ele notou que as disciplinas pedagógicas davam ênfase à reflexão sobre a aprendizagem de estratégias comunicativas em contextos reais de comunicação, e o PL sempre pensava nessa questão quando começou a lecionar. Questionado sobre essa situação, ele argumentou que: “apesar de conhecer e acreditar nos conceitos aprendidos na teoria, sinto dificuldade para implementar mudanças reais em minha prática avaliativa, primeiro, devido ao contexto no qual leciono, e, segundo, por ter mais ‘vívido’ em minha memória as provas de

LE na universidade” (PL – entrevista – maio/2007). Parece-nos que para o PL a experiência “prática” (provas na universidade) foi mais significativa para sua formação do que a aprendizagem proporcionada pelas disciplinas Prática de Ensino e Linguística Aplicada: Ensino de LE.

O PB disse que, nos primeiros meses em que deu aula, ele se preocupava mais com a forma de elaboração da prova, mas hoje acabou montando um “banco de provas”, e, como a vida é corrida, acaba utilizado as provas já elaboradas.

Dessa forma, nota-se que há dificuldade em repensar a avaliação sob outra perspectiva. E que, com o passar do tempo, pode ocorrer a sedimentação da agitação reflexiva propiciada pelas disciplinas mencionadas.

A perspectiva do aluno sobre a prova

Ao perguntarmos aos alunos a respeito da prova, o aluno APB respondeu: “fazer a prova na escola é fácil, eu geralmente só dou uma olhada na parte gramatical e a parte de vocabulário eu faço pelo que eu já sei. Isso foi um dos benefícios que o curso me proporcionou” (APB – questionário – maio/2007).

Os professores acabam encontrando justificativas para os procedimentos adotados com base na relação harmoniosa estabelecida. A postura do professor de cobrar aquilo que foi exercitado na forma de atividades escritas gramaticais, várias vezes em sala e em casa, faz com que se crie um sentimento de justiça. Outro aluno mencionou durante uma conversa: “sinto que as provas têm um bom nível e estão, sempre, dentro do que foi ensinado. Eu nunca me senti prejudicada com nenhuma prova em relação à matéria” (APL – questionário – junho/2007).

Cabe dizer que a rotina de sala de aula não se resume à aplicação de exercícios gramaticais. Notamos que há diversas atividades na aula com foco na expressão oral. Os alunos são constantemente motivados a se comunicarem e a expressarem suas opiniões. É comum lerem livros na LE e, posteriormente, discutirem a leitura em sala de aula, junto dos colegas. O PL mencionou que em uma atividade de aula pediu aos alunos que trouxessem uma sacola plástica de casa com vários objetos como,

por exemplo: grampeadores, livros, clipes, roupas, CDs, etc. Montaram uma banca para simularem a venda dos objetos. Os alunos foram instruídos a utilizarem diversas expressões linguísticas na LE. O PB pediu, em certa ocasião, que seus alunos levassem fotos de familiares e amigos para a sala de aula e propôs uma atividade que consistia na descrição de características físicas e psicológicas das pessoas retratadas.

O foco na gramática parece estar mais presente nas tarefas de casa e em poucos momentos da aula. Por outro lado, a prova contém uma quantidade expressiva de exercícios gramaticais. Uma das provas observadas continha 50% desse tipo de exercícios (descontextualizados), sendo que os outros 50% diluíam-se na prova oral, na compreensão auditiva e na interpretação de um texto. Desta forma, constatamos que o conteúdo da prova e os objetivos do curso estão em descompasso, uma vez que os alunos estudam mais e se sentem mais seguros para resolver exercícios de gramática em detrimento de outras habilidades.

Concepções sobre avaliação

O ponto de vista da DE, dos professores e alunos com relação à avaliação foi investigado também. A primeira entrevista foi feita com a DE. Indagamos, em um primeiro momento, a respeito do teste. Segundo a instituição, o teste “deveria ser um momento de avaliar como a escola (proposta pedagógica) e professor (intérprete da proposta) estão passando o conteúdo proposto e como o aluno está recebendo a informação, quais os acertos e quais os erros” (DE – questionário escrito – maio/2007). Um dos aspectos que nos chama a atenção é a escolha dos verbos “passar” e “receber”. Tais verbos estão ligados a uma concepção de educação bancária, desvencilhada de um contexto social mais amplo.

Na visão da DE, o teste poderia ser considerado como um tipo de avaliação pautada na medida em si, como meio e fim para o processo educacional, deixando-se de lado o testado, e, portanto, bastariam números para que o “processo” se complete. A complexidade e as variáveis da avaliação são mascaradas para

se considerar apenas um lado dela (o lado numérico); e, de fato, a concepção da escola enfatiza a questão numérica. Por exemplo, ao final do curso, as planilhas (contendo todas as habilidades apresentadas em colunas separadas, com suas respectivas notas, e acrescidas do número de faltas no semestre) são afixadas na parede, e, geralmente, alguns professores destacam na cor azul os nomes dos alunos que obtiveram as notas mais altas. Essa atitude pode estimular a competitividade (vencedores *vs.* perdedores), além de provocar certo constrangimento nos alunos com rendimento baixo.

A maneira de disposição das notas cria uma sensação de objetividade, justiça e transparência nos alunos. Entendemos que essa sensação fundamenta-se no senso comum referente à crença na ciência e nos números. O “efeito de realidade” veio sendo construído ao longo do semestre: a partir do discurso sobre a objetividade da prova e sua divisão em habilidades, reforçado pelo trabalho didático do professor em sala e reiterado a todo o momento pela explicação de como as notas seriam atribuídas.

O índice de referencialidade contido nas planilhas ratifica tal efeito de realidade ao materializar as explicações e o aspecto positivo quanto à construção da avaliação, e, assim, o aluno “sabe” que as provas foram elaboradas sob critérios rigorosos. Quando o aluno depara com a planilha, o não-dito passa a agir como discurso da credibilidade e da aceitação passiva. Após a divulgação das notas, os alunos raramente solicitam revisão ou fazem reclamações acerca das avaliações. Entretanto, as queixas de pais quanto às notas estão geralmente mais relacionadas com o pagamento do boleto em dia do que com a correção da prova em si ou ao quanto o aluno aprendeu. Por outro lado, durante a pesquisa, dois pais, pertencentes a classes sociais menos favorecidas, pediram à escola que mantivessem seus filhos no mesmo nível, ou melhor, que eles fossem reprovados e cursassem novamente o semestre. Cabe salientar que tal situação poderá ser pesquisada futuramente, verificando a relação entre as variáveis *classe social* e *posicionamento frente à reprovação de filho*.

Ainda em relação ao ato de avaliar por meio das provas, o PL acredita ser necessário, pois elas apresentam o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido no semestre. E inclusive

podem servir de “termômetro”, ou seja, são utilizadas para verificar quais alunos estão estudando mais e quais precisam de um “puxão de orelha”. O PB comenta que as avaliações são importantes, pois “forçam” os alunos a estudarem.

Ambos os professores demonstram, por meio das falas, a utilização das provas como mecanismo de coerção, o que colabora ainda mais para o aumento do temor dos alunos.

O medo da avaliação

De modo semelhante à concepção de teste da DE, o PB argumenta que não acredita na eficácia da avaliação como instrumento de medição. Enquanto aluno, sempre se sentiu nervoso e apavorado diante de uma situação avaliativa; inclusive, na faculdade, as provas orais deixavam-no emocionalmente esgotado. Tais fatos, aliados ao desconhecimento do estilo de prova do professor, faziam com que ele ficasse, de início, com notas baixas. O receio somente se dissipava a partir do momento em que ele conhecia o estilo de prova de seus professores.

Indagado sobre a origem desse medo, o PB ressaltou que sempre associou notas boas em provas ao sucesso profissional futuro. Esse sucesso está relacionado à admissão em uma boa universidade e ao desenvolvimento de uma carreira profissional melhor do que aquela que seus pais tiveram. Nesse sentido, Shohamy (2001, p. 15) menciona o efeito prejudicial dos testes, sendo responsáveis por separar pessoas em classes honoráveis (vencedores e perdedores, rejeitados e aceitos, por exemplo) e por servir de porta de entrada a uma nova vida. Tal poder atribuído aos testes pode mascarar relações de poder e desigualdades sociais, criar a ilusão de harmonia/democracia social e servir para justificar a ascensão econômica de algumas pessoas. Mesmo não sendo instrumentos confiáveis em alguns casos específicos, testes são utilizados para classificar e dar acesso a outras esferas sociais.

No âmbito da avaliação em LE, as complexidades são ainda maiores. Spolsky (1998 *apud* Shohamy, 2001) argumenta que um teste de proficiência em LE pode ser uma atividade

complicada de ser colocada em prática, pois é ilusória em termos de resultados e difícil de atingir graus elevados de objetividade.

Verificamos, assim, que as situações de testes, para o PB, apresentam duas características: a primeira seria ver o teste como algo separado da realidade, e a segunda, como uma ocasião apavorante.

O foco muda significativamente quando a avaliação é empregada nos moldes propostos pela escola de idiomas observada: perde-se a perspectiva do ensino e volta-se toda a atenção para a avaliação como a característica mais importante. Todo o curso da escola estrutura-se em função das avaliações. As conversas nos corredores da escola têm como tópico principal a avaliação. Tanto professores quanto alunos respiram e vivem nesse clima de avaliação constante. A DE menciona “há sim [uma mudança no ambiente], os alunos e professores acabam se tornando mais inquietos, irritadiços, transformando o ambiente escolar em algo tenso” (DE - entrevista - maio/2007).

Ainda que, às vezes, o medo (como assunto ou como estado afetivo) esteja implícito, sua presença pode ser identificada nas palavras e atitudes dos professores. Por exemplo, o PB comenta “olha... eu digo para os meus alunos que eles precisam estudar porque vamos ter uma avaliação, mas não sou carrasca” (PB - entrevista - maio/2007). Notamos a tendência do docente a se preocupar com o aspecto psicológico de seus alunos.

Apesar de tentar romper com uma “tradição do medo”, o professor sente muita dificuldade em abandonar práticas pedagógicas e papéis que lhe são atribuídos desde longa data. Há a percepção de que algo não está caminhando corretamente, mas não há uma ruptura definitiva com o padrão pré-estabelecido. Há uma oscilação entre ser politicamente correto ao dizer que a avaliação não é utilizada como instrumento de “tortura” (negando que é o eixo principal da escola) e a ação diária na sala de aula, que denuncia a ênfase na explanação dos mecanismos de avaliação (revelando a preocupação com a prática avaliativa). De qualquer forma, a observação das conversas nos corredores e o próprio relato da DE comprovam o impacto da avaliação na vida dos alunos e professores.

O PL comenta que tenta mudar o foco de suas aulas, falando mais sobre a aprendizagem de uma LE do que sobre a avaliação, e, mesmo assim, seus alunos acabam tendo medo. O docente também mencionou que aprendeu muita coisa no curso de Letras, principalmente, nas disciplinas “Linguística Aplicada: Ensino de Língua Estrangeira” e “Prática de Ensino: Língua Estrangeira”. No entanto, confessa que não saberia implementar mudanças em sua forma de agir, uma vez que considera o conhecimento aprendido um pouco prescritivo e longe do contexto no qual ele está atuando no momento.

Ao observarmos a prática em sala, a DE acaba reforçando os padrões tradicionais de avaliação na escola porque um folheto explicativo a respeito das provas e recuperações é distribuído aos alunos. Nele, há a exposição de “casos hipotéticos”, isto é, situações fictícias de alunos, com nota inferior à média mínima exigida, aprovados ou reprovados pelo conselho de professores. Então, mesmo que haja alguma sensibilização do docente com a questão avaliativa, a própria iniciativa da DE acaba por desmotivá-lo e direcioná-lo ao cumprimento das normas da escola.

É importante destacarmos que, embora seja constatada uma grande desistência dos alunos às vésperas das provas, os dois professores entrevistados disseram que acabam repetindo o padrão adotado pela instituição por acreditarem que estão no caminho certo. Em 2006, verificou-se uma taxa de desistência próxima a 20% e uma taxa de reprovação de 20% em algumas turmas. Ambos os professores justificam esses números dizendo que os alunos não estudam em casa e não têm contato com a LE fora do ambiente escolar.

Reprovam porque não estudam

Nos questionários respondidos, e, em maior frequência, nas discussões em grupo, uma das reclamações constantes dos professores e da DE foi a colocação de que “alunos não estudam”. Ao tentarmos indagar o porquê dessa afirmação, todos sempre respondiam que “não estudam porque não estudam”. A tautologia está presente e tão arraigada no corpo

docente que alguns alunos com os quais conversamos passaram a assumir o mesmo discurso.

Um aspecto merece ser ressaltado. Ao consultarmos a lista de tarefas e de atividades extraclasse, que cada professor mantém, observamos que os alunos entrevistados cumpriram boa parte das atividades propostas. Um aluno que tirou nota baixa, por exemplo, mencionou que estuda com frequência, cumpre todas as tarefas, assiste a canais internacionais e costuma ler textos na LE. No entanto, sente pavor da prova oral, não consegue dizer nada e sempre fica com notas inferiores à média.

A explicação para as notas insatisfatórias, tendo como única causa a falta de estudo do aluno, mostra-se insuficiente. Por isso, a escola precisa se organizar para investigar outras possíveis razões para a desistência e para o mau rendimento de algumas turmas.

A avaliação que a escola (proprietários, diretores e coordenadores pedagógicos) vem propondo oblitera a complexidade do processo avaliativo à luz de uma prática capitalista. A produção de resultados rápidos, descontextualizados e de validade efêmera dialoga com os princípios básicos de produção e consumo da lógica capitalista. Ao mesmo tempo, tais resultados semestrais duelam com a ética e a vontade dos professores. Embora não compreendam muito bem o contexto socioeconômico no qual estão inseridos, estes docentes tentam ensinar e repensar suas práticas didático-pedagógicas com o arcabouço teórico-metodológico de que dispõem.

À primeira vista, podemos dizer que a DE e os docentes não estão orientando adequadamente seus alunos e não estão repensando suas posturas no processo de ensino-aprendizagem. Tal situação também pode ser notada na fala do PL: “Acho que os alunos não se empenham tanto quanto seria necessário. Em alguns exercícios fica bem claro que faltou estudo e dedicação” (PL - entrevista - maio/2007). Para o PB, ao aplicar a mesma prova em duas turmas diferentes (uma de adultos e outra de adolescentes), pôde perceber que os resultados foram díspares: uma turma com notas altas e a outra com médias baixíssimas. O PB atribui a falta de estudo (e, por consequência, as notas

insatisfatórias) aos adolescentes, sem considerar a adequação do instrumental avaliativo e o público-alvo.

Durante as entrevistas, ficou evidente que a escola tende a reconsiderar a sua prática avaliativa, segundo observamos na seguinte resposta: “estamos em um momento de repensar como estão sendo nossas avaliações, portanto não consigo ver as atuais avaliações como realmente relevantes” (DE – questionário escrito – maio/2007).

OBSERVAÇÕES FINAIS

Há outros aspectos da prática escolar analisada que podem ser aprofundados em futuras pesquisas. A intenção do presente trabalho foi servir como um primeiro passo em direção ao entendimento do processo avaliativo nessa instituição privada. Tendo como tópicos norteadores “organização dos testes na escola”, “conteúdo dos testes”, “concepções sobre testes” e “medo da prova”, percebemos quão complexa é a relação entre alunos e professores. Ficou visível que os professores observados sentem-se, em alguns momentos, temerosos e confusos para repensar o ato de avaliar. Além disso, sabem que, muitas vezes, suas provas estão em descompasso com suas aulas e com o contexto socioeconômico, mas encontram dificuldades em refletir sobre o assunto.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito à triangulação dos dados, com a qual foi possível obtermos uma visão ampla do objeto de estudo. Na definição e na caracterização dos estilos de prova, poderíamos ser levados a acreditar que as aulas teriam reflexos diretos. De fato, valendo-nos das notas de campo, vimos que as aulas são mais ricas e dinâmicas do que os testes aplicados. Se tivéssemos optado por descrever o fenômeno com base nas avaliações escritas e no relato dos professores, poderíamos inferir que as aulas dos professores analisados contemplavam, de modo intensivo, exercícios gramaticais, com pouca variação de atividades.

As respostas escritas dos professores e da DE mostraram-se mais elaboradas, o que facilitou a análise. Entretanto, o questionário respondido pelos alunos dificultou a identificação

de qual concepção de avaliação eles têm, devido às respostas curtas. Por sua vez, as conversas informais, após a aplicação do questionário, foram mais produtivas, oferecendo informações relevantes.

Não houve diferenças consideráveis no que diz respeito às concepções de avaliação entre PB e PL, uma vez que ambos os professores demonstraram as mesmas inseguranças. No entanto, mesmo sem conseguir concretizar algumas mudanças em suas avaliações, o PL apresentou um discurso mais pautado em conceitos advindos da área de Linguística Aplicada em termos de ensino de LE.

Cabe salientar que, ao iniciarmos a pesquisa e a coleta de dados, professores e membros da direção interessaram-se em começar a refletir sobre a própria prática avaliativa. A DE, ao final da fase de coleta, mencionou que gostaria de discutir mais detalhadamente a postura da escola e dos docentes frente à avaliação. Os professores, por sua vez, demonstraram o desejo de ler e pesquisar mais sobre o assunto, pedindo para incluir o tópico “avaliação” nas reuniões de departamento.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BROWN, H. D. English language teaching in the “post-method” era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Org.). *Methodology in language teaching: as anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 9-25.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

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

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

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

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Longman, 2001.

Recebido em 9 de setembro de 2010
e aceito em 13 de abril de 2011.

Title: *Assessment practice in a private foreign language school*

Abstract: *The main objective of this work is to describe conceptions and practices of evaluation observed at a private language school. The theoretical background was gathered from Demo (2002a, 2002b), Luckesi (2001), Romão (2001), Shohamy (2001), Hughes (1994) and Depresbiteris (1989). Regarding the data collected, we made use of questionnaires, interviews, group discussions and diaries. Results show that the topics "fear of test" and "test content" were the most frequent ones. Furthermore, there was a harmonious relationship between teacher and students when tests were applied. We observed a "non-verbal agreement" between them, that is, there was a minimum content to be studied and to be asked on a test. We also noticed that classroom activities had a more complex level than the content actually tested.*

Keywords: *evaluation; English language; private school.*

APÊNDICES

Questionário 1 (aos professores)

1. O que é teste para você?
2. Quando você estava em idade escolar, qual era sua reação diante de uma prova?
3. Como você se sente ao aplicar um teste?
4. Como você acredita que o seu aluno receba sua prova?
5. Quais os itens que você considera fundamentais em uma prova de Língua?
6. Como você se sente ao elaborar um teste?
7. Como você avalia os resultados obtidos nas últimas avaliações aplicadas por você?
8. Quando um aluno não atinge a pontuação mínima em uma prova, qual o seu procedimento?
9. Por que alguns alunos possuem rendimentos abaixo da média exigida pela escola?

10. Como você avalia a produção oral?
11. Como você avalia a produção escrita?
12. Como você avalia a compreensão auditiva?
13. Você se sente livre para aplicar o tipo de avaliação que você quer nesta instituição?
14. Você mudaria algum aspecto da sua prova para o próximo semestre?
15. Como você avalia o nível cultural, o conhecimento de mundo que os alunos trouxeram para a sala neste semestre?

Questionário 2 (aos alunos)

1. Quando você ouviu a palavra teste/prova qual a primeira coisa que lhe vem à cabeça?
2. O que você sente quando faz uma prova aqui no curso?
3. O que você sente quando faz uma prova na sua escola?
4. Nas últimas provas que você fez aqui no curso, como você se sentiu?
5. Como foi sua prova?
6. Quando você estava respondendo às questões, como você se sentiu?
7. O que você acha que uma prova de inglês deve conter?
8. O que você acha que uma prova de inglês não deve conter?
9. Você foi bem nas últimas provas?
10. Conseguiu tirar as médias exigidas pela escola?
11. Como você foi na prova oral?
12. Como você foi na prova escrita?
13. Como você foi na prova auditiva?
14. Você gostaria de mudar alguma coisa nas provas do nosso curso?
15. Você entendeu tudo o que o professor pediu na prova?
16. Você entendeu todos os assuntos que seu professor falou em sala?
17. Você acha que seu professor é claro ao falar ou fala difícil?

Questionário 3 (à direção da escola)

1. O que é teste para a escola?
2. Quando você estava em idade escolar, qual era sua reação diante de uma prova?
3. Quando a escola está em semana de prova, há alguma alteração no comportamento de alunos, professores e funcionários da administração?
4. Como você acredita que o aluno recebe a prova?
5. Quais os itens que a escola considera fundamentais em uma prova de Língua?
6. Como a escola avalia os últimos resultados obtidos pelos alunos nas últimas provas?
7. Quando um aluno não atinge a pontuação mínima em uma prova, qual o procedimento da escola?
8. Como a escola avalia a produção oral do aluno?
9. Como a escola avalia a produção escrita do aluno?
10. Como você avalia a compreensão auditiva do aluno?
11. Como a escola avalia o nível cultural, o conhecimento de mundo que os alunos trouxeram para a sala neste semestre?