



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTO E PLANEJAMENTO DO ENSINO E  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**AVALIANDO OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANDRA DIAS PEREIRA**

Fortaleza – Ceará  
2006

**AVALIANDO OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANDRA DIAS PEREIRA

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Fortaleza – 2006

ESTA MONOGRAFIA FOI SUBMETIDA COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE ESPECIALISTA EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E ENCONTRA-SE Á DISPOSIÇÃO DOS INTERESSADOS NA BIBLIOTECA CENTRAL DA REFERIDA UNIVERSIDADE.

A CITAÇÃO DE QUALQUER TRECHO DESTA MONOGRAFIA É PERMITIDA, DESDE QUE FEITA DE CONFORMIDADE COM AS NORMAS DA ÉTICA CIENTÍFICA.

---

Sandra Dias Pereira

Monografia Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Gláucia Maria de Menezes Ferreira. LD  
Orientador

Dedico esta monografia a minha mãe, Raimunda Dias, mulher guerreira, que com sua simplicidade deu-me por toda a sua vida o que há de melhor em um ser humano: o amor.

*(In Memória)*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela coragem e capacidade que me deu a cada instante para superar mais esta etapa de minha vida.

Ao meu pai Valdivino Pereira por me incentiva na constante busca pelo conhecimento e sabedoria.

Ao meu esposo Glauber de Castro, pela sua contribuição em não medir esforços, diante dos obstáculos aos quais passamos no decorrer da elaboração desta monografia.

A professora Gláucia Ferreira, orientadora desta monografia, a quem devo sinceros agradecimentos pela fundamental e imprescindível atenção no que se refere as orientações técnicas que deram embasamento a realização deste trabalho.

Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Gadotti

## RESUMO

A economia globalizada e a competitividade no mundo do trabalho exige a inclusão no currículo escolar do Ensino da Língua Estrangeira nos diversos níveis de ensino: fundamental e médio. No entanto, ressalta-se que a presença da língua estrangeira no currículo obrigatório do ensino fundamental, requer uma avaliação sobre a forma como a sua aprendizagem esta sendo avaliada. Nesta perspectiva este estudo objetiva confrontar a ação de um dos instrumentos da avaliação mais utilizados nas práticas pedagógicas (a prova; aplicada para avaliar a aprendizagem em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, tendo como suporte as teorias da avaliação e da aprendizagem, bem como a base legal referente ao currículo e ao nível de ensino supracitado). Dessa forma, foi realizado um apanhado bibliográfico acerca do tema enfocado, destacando os seguintes: BENFATTI (2005); BRASIL (1988); CAMPOS (2000); LUCKESI (2005; 1994). O presente trabalho pode ver a ser um meio de reflexão nas ações de professores e demais professores do ensino, e assim, contribuir para que haja uma mudança significativa nas práticas de avaliação atualmente exercidas.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	08
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE APRENDIZAGEM E RELAÇÕES COMO O ENSINO ----- 11	
1.1 Conceitos de aprendizagem-----	11
1.2 Relação aprendizagem e ensino-----	13
1.2.1 Abordagem tradicional-----	13
CAPÍTULO II – MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ----- 32	
2.1 Principais métodos de ensino de língua estrangeira -----	32
2.2 Abordagens contemporâneas de ensino da língua estrangeira -----	41
CAPÍTULO III – A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL --- 44	
3.1 Os parâmetros curriculares nacionais -----	44
CAPÍTULO IV – OS MÉTODOS AVALIATIVOS DA LÍNGUA INGLESA ----- 47	
4.1 Avaliação da aprendizagem em língua estrangeira no ensino fundamental: o real-----	48
4.2 A avaliação da aprendizagem, em língua estrangeira no ensino fundamental: o ideal -----	51
CONCLUSÃO -----	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	56
ANEXOS-----	58



## INTRODUÇÃO

A abertura econômica, que jogou o país na competição globalizada, serviu para enfatizar nossas deficiências diante dos concorrentes estrangeiros. De uma hora para outra, os brasileiros passaram a consumir uma gama variada de produtos melhores e mais baratos, produzidos no exterior por trabalhadores com um nível de instrução bem mais elevado. As estatísticas a esse respeito são cruéis no Brasil. A escolaridade média dos 71 milhões de brasileiros que compõem a população economicamente ativa é de 3,8 anos, um dos níveis mais baixos do mundo. Na Argentina, a média é de 8,7 anos, Paraguai, 9 anos, e na Coréia do Sul, 11 anos. Este fato, sem dúvida, tem forte impacto na capacidade de produzir com qualidade e ser competitivo no mercado.

Sempre que cita esses dados, o ex-Ministro da Fazenda, Pedro Malan, diz que deveria envergonhar e humilhar as elites do país. Neste contexto é que discute-se a inclusão do ensino de línguas estrangeiras para garantir acesso a informações que levariam os trabalhadores a serem mais competitivos.

Por outro lado, a inclusão dessa área no currículo educacional deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do Espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas no espaço das comunidades de imigrantes (Polonês, Alemães, Italianos, entre outros) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utiliza o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequena.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil, não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de alguma região turística ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado á leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a curso de pós-graduação) exigem somente o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode melhorar o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Porém, uma questão não menos relevante do que a presença da língua estrangeira no currículo obrigatório do ensino fundamental, é a forma como a sua aprendizagem está sendo avaliada.

Diante do exposto, este trabalho objetiva confrontar a ação de um dos instrumentos de avaliação mais utilizados nas práticas pedagógicas, a prova, aplicada para avaliar a aprendizagem em língua estrangeira no ensino fundamental, tendo como suporte as teorias acerca da avaliação e da aprendizagem, bem como a base legal referente ao currículo e ao nível de ensino supracitado.

Visando alcançar o objetivo proposto, este documento monográfico encontra-se estruturado de forma que nos capítulos I e II foi-se um apanhado bibliográfico sobre aprendizagem e aspectos metodológicos respectivamente. No capítulo III, os preceitos legais referentes ao ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental. E por fim, o capítulo IV onde discorre sobre o processo avaliativo bem como o confronto entre o real e o ideal no que se

refere à utilização da prova como instrumento para avaliar a aprendizagem em língua estrangeira no ensino fundamental.

Ademais, as conclusões a que se chegou o presente estudo pode vir a ser um meio de reflexão nas ações de professores e demais profissionais do ensino, e assim, contribuir para que haja uma mudança significativa nas práticas de avaliação atualmente exercidas.

# **CAPÍTULO I**

## **CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE APRENDIZAGEM E RELAÇÕES COM O ENSINO**

### **1.1 Conceitos de aprendizagem**

Desde a Antigüidade, filósofos e pensadores concentraram-se em discutir fatos relacionados ao aprender que, à época, confundiam-se como o conhecer. Neste sentido, podem se destacar as idéias de Sócrates, Platão e Aristóteles sobre a aprendizagem.

Para Sócrates, o conhecimento preexistia no indivíduo e, por esta razão, a aprendizagem consistia no “despertar destes conhecimentos inatos e adormecidos” (CAMPOS, 1987, p.16). Seu discípulo Platão, baseado nas idéias do mestre, formulou a doutrina das reminiscências, sugerindo que a aprendizagem era uma “lembrança das idéias contempladas na encarnação anterior que, pela concepção, voltam à consciência” (IDEM, p.17). Já Aristóteles refutou a idéia da aprendizagem como algo preexistente e reforçou a idéia da concepção pelos sentidos. Para ele, “nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos”.

A partir de então, muitos outros pensadores contemporâneos formularam suas teorias confirmando ou refutando as anteriores. Atualmente, portanto, existem inúmeros conceitos de aprendizagem, dentre os quais pode se destacar o de (CAMPOS, 1987, p. 31) que diz: “aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas”.

Todavia, a aprendizagem tem um sentido bastante amplo e necessário se faz ressaltar suas características. A aprendizagem pode ser compreendida: como ocorrendo de várias maneiras ou sob forma de processo.

Como processo dinâmico a aprendizagem não é uma absorção passiva de conteúdos ou informações, pois sua característica mais importante é a atividade daquele que aprende. Portanto, a aprendizagem só ocorre no aprendiz. PISANI (1988).

- **Processo contínuo** - Em todas as fases de ciclo de vida do ser humano, a aprendizagem é algo que está sempre presente envolvendo situações simples ou complexas.

- **Processo global** - Qualquer comportamento humano é global incluem sempre aspectos motores, emocionais e ideativos ou mentais. A aprendizagem envolvendo uma mudança de comportamento terá que exigir a participação global do indivíduo, para que todos os aspectos constitutivos de sua personalidade entrem em atividade no ato de aprender a fim de que seja estabelecido o equilíbrio vital rompido pelo aparecimento de uma situação problemática.

- **Processo pessoal** - A aprendizagem é um processo pessoal, ocorrendo em ritmo próprio que varia de indivíduo para indivíduo.

- **Processo gradativo** - A aprendizagem é um processo que se realiza através de operações crescentemente complexas, porque em cada nova situação envolve maior número de elementos. Cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior numa série gradativa ascendentes.

- **Processo cumulativo** – Além da maturação, a aprendizagem resulta de atividade anterior, ou seja, da experiência individual. Desta maneira, a aprendizagem constitui um processo cumulativo, em que a experiência atual aproveita-se das experiências anteriores.

Desta forma, a aprendizagem é considerada um processo extremamente complexo e, por isso é alvo de grandes discussões no âmbito educacional.

## 1.2 Relação aprendizagem e ensino

Como dito no tópico anterior, as correntes teóricas sobre aprendizagem desenvolvidas ao longo da história, trazem pontos de convergência e divergência como as idéias dos pensadores gregos citados. Dentre tantas abordagens teóricas de ensino que usam conceitos de aprendizagem destacam-se: a tradicional; a comportamentalista; a humanística; a cognitivista e a sócio-cultural.

### 1.2.1 Abordagem tradicional

O ensino tradicional, para Snyders *apud* Pisani (1988), é o ensino verdadeiro, pois dá ênfase aos modelos em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos.

Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional é considerado como um homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado.

O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixados por autoridades exteriores. WEIZ (2000).

No que se refere ao conhecimento, esta abordagem, parte do pressuposto que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.), as quais devem ir das mais simples as mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será

transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenadas. Há aqui uma preocupação com o passado, como modelo a ser imitado e como lição para o futuro.

Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escolar. Há constante preocupação em se conservar o produto obtendo o mais próximo possível do desejado. PIKUNAS (1981)

Mesmo se considerando o ensino baseado numa psicologia “empirista”, atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. PISANI (1988); PIKUNAS (1981).

Quanto ao ensino e aprendizagem a ênfase é dada as situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando e aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações tem de ser adquiridos, os modelos limitados. WEITZ (2000).

Para este tipo de abordagem, a existência de um modelo pedagógico é de suma importância para a criança e para sua educação.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o jornalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou instrutivos, o que

pode ter como conseqüência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabado. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos, conteúdos, informações.

Quanto à metodologia adotada nesta abordagem, o ensino é caracterizado pela transmissão do patrimônio cultural, e pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados. A correspondente metodologia se baseia mais freqüentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório.

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental deste processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderá ser resumida, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos freqüentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. WEIRTZ (2000).

A utilização freqüente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor. PERRENOUD (2001).

No método expositivo como atividade normal, está reduzido o relacionamento professor–aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. PAQUAY (2001).

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, aplicação e recapitulação. O trabalho



continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação posterior é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. PERRENOUD (2001); PAQUAY (2001).

Esta forma de ensino pode ser caracterizado pelo uso do método “maiêutico” cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto. PAQUAY (2001).

Para que o professor possa utilizar tal método, a matéria a ser apreendida deverá ser dividida em vários elementos. A cada elemento correspondem perguntas as quais o aluno deverá responder.

Fica visível, em sala de aula, uma troca verbal intensa entre professor e alunos, em termos das perguntas do primeiro e das respostas dos segundos, até que o resultado proposto seja atingido. Como os alunos chegam a esse resultado, refere-se que tenham compreendido o conjunto relacional de idéias tal como foi proposto. PERRENOUD (2001).

A avaliação, entretanto, é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, a quantidade e exatidão de informações que consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidos funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição de patrimônio cultural. GREGOIRE (2000).

Já a abordagem comportamentalista considera que o conhecimento se constrói a partir das experiências com o meio.

Segundo Misukami (1986) a abordagem comportamentalista se caracteriza pelo primado do objeto/empirismo. O conhecimento é uma

“descoberta” e é nova para o indivíduo que o faz. O que foi descoberto, porém já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado ao mundo externo.

Os comportamentos ou behavioristas, assim como os denominados instrumentalistas e os positivistas lógicos consideram a experiência ou a experimentações planejada, como a base do conhecimento. Evidencia-se, pois, sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado lógicos, o conhecimento consiste na forma de se ordenar as experiências e nos eventos. Pretendem demonstrar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns com os outros. Tanto a ciência quanto o comportamento são considerados, principalmente, como uma forma de conhecer os eventos, o que torna possível a sua utilização e o seu controle. CAMPOS (1987); PIKUNAS (1981); PISANI (1988).

Skinner *apud* Campos (1987) pode ser considerado como um representante da “análise funcional” do comportamento, dos mais definidos no Brasil. Segundo ele, cada parte do comportamento é uma “função” de alguma condição que é descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento.

Quanto ao conhecimento a experiência planejada é considerada a base do conhecimento. Fica clara a orientação empirista dessa abordagem: o conhecimento é o resultado direto da experiência. Skinner não se preocupou com processos, construídos intermediários, com o que hipoteticamente poderia ocorrer na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. Preocupou-se com o controle do comportamento observável. Esses processos, para ele, são neurológicos e obedecem a certas leis que podem ser certificadas. Os processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre estímulos e respostas. O que se pode denominar de ontogênese do comportamento pode ser atribuído às contingências de reforço. Uma determinada resposta do

indivíduo é fornecida, num certo sentido, por conseqüências que tem a ver com a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Segundo Skinner *apud* Campos, p. 103 a 108.

“... todo repertório de um indivíduo ou espécie precisa existir, ainda que em forma de unidades mínimas, antes que possa ocorrer a seleção ontogenética ou filogenética.

Dizer que a inteligência é herdada não é dizer que formas específicas de comportamentos sejam herdados. Contingências filogenéticas concebivelmente responsáveis pela “seleção da inteligência” não especificam respostas. O que foi selecionado parece ser uma suscetibilidade de contingências ontogênicas, levando particularmente a uma maior rapidez de condicionamento e da capacidade de manter um repertório mais amplo sem confusão. (SKINNER *apud* CAMPOS, 1987, p. 110).

A alegação que Skinner faz ao que denomina de “estados internos” não é propriamente de que não existam, mas sim ao fato de não serem relevantes para uma análise.

Para Skinner, o comportamento é um desses objetos de estudo que não utiliza método hipotético dedutivo. O conhecimento, portanto, é estruturado indutivamente, via experiência.

Quanto ao ensino aprendizagem encontra-se aqui grande parte das considerações; referências e aplicações da abordagem Skinniana. Para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como “uma mudança relativamente, permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultados de uma prática reforçada” (ROCHA, *apud* PIKUNAS, 1981, p. 35).

Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendessem a assegurar a aquisição do

comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório. MIZUCAMI (1986); PERRENOUD (2001).

Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, entre outros.

O ensino, para Skinner *apud* Campos (1987), corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz. É necessário, no entanto, que se considere que o comportamento humano é complexo e fluido, muitas vezes sujeito igualmente a múltiplas causações, presentes e passadas, que podem, como decorrência, mascarar os verdadeiros fatores que afetam o comportamento num determinado momento.

O importante de tal processo, seria que o ensino promovesse a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos autogerados.

Para Skinner *apud* Campos (1987), de acordo com os princípios da teoria do reforço, é possível programar o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer comportamento, como pensamento crítico e criatividade, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado.

A ênfase da proposta de aprendizagem dessa abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Será essa estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que

deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atingir o objetivo final.

Decorrente da proposta Skinneriana *apud* Campos (1987, p. 104) está a elaboração de uma tecnologia de ensino, que pode ser considerada, de acordo com a “*Comission Instrucciónal*” *technology* como:

“uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo total de ensino e aprendizagem, em termos de objetivos específicos, a base de pesquisas em aprendizagem e comunicação, empregando combinações de meios humanos e não-humanos, para produzir uma instrução mais eficiente.”

A individualização do ensino. Surge, na abordagem comportamentalista, como decorrente de uma carência teórico – metodológica. Tal individualização implica: especificações de objetivos; envolvimento do aluno; entre outros.

A instrução individualizada consiste, pois, numa estratégia de ensino, na qual se objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento. KOVACA (1982); PERRENOUD (2001).

Essa abordagem enfatiza o uso de estratégias as quais permitem que um maior número possível de alunos atenda altos níveis de desempenho.

Skinner não se preocupa em justificar porque o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar como fazer o estudante estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais.

Em termos metodológicos, grande ênfase é dada à programação. Por outro lado, os objetivos de ensino tem importante papel em todo planejamento do processo instrucional. Mager *apud* Paquay (2001) propõe que sejam considerados três elementos quando do estabelecimento de objetivos: o que se

quer ensinar, em que nível se quer que o aluno aprenda, e quais as condições (materiais, procedimentos e estímulos) às quais o aluno deve responder.

Partindo do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequado.

A avaliação está direcionada aos objetivos estabelecidos. A avaliação também ocorre no final do processo, com a finalidade de se conhecer se os comportamentos finais desejados foram adquiridos pelos alunos. GREGOIRE (2000).

Na abordagem humanista houve uma mudança na concepção dos sujeitos da aprendizagem. Agora, o aluno era o centro do processo educativo.

Na abordagem humanística consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puro. Considerando-se a leitura mais difundida e estudada no Brasil, tem-se dois enfoques predominantes: O de ROGERS e o de NEIL *apud* GREGOIRE (2000).

A proposta Rogeriana *apud* Gregoire (2000) é identificada como representativa da Psicologia Humanista, a denominada terceira força em psicologia. O ensino centrado no aluno é derivado da teoria, também Rogeriana, sobre personalidade e conduta.

Essa abordagem dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada.

Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o outro conceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo orientado para a realidade individual Kovaca (1982). O professor não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador, enquanto que o conteúdo, advém das próprias experiências dos alunos.

Quanto ao conhecimento a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. FERREIRA (1993).

Para Rogers *apud* Gregoire (2000), a percepção é realidade, no que se refere ao indivíduo. Ele próprio admite não saber se existe uma realidade objetiva. Caso exista, sua posição é a de que nenhum indivíduo a conhece realmente, pois se conhece apenas o que é percebido. É atribuído ao sujeito o papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experienciar, o homem conhece. A experiência constitui um conjunto de realidade vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para que o mesmo funcione, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica.

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que se um conhecimento estático, eis a única coisa que tem custo sentido como objetivo da educação no mundo moderno. (ROGERS, *apud* GREGOIRE, 2000, p. 31).”

No que se refere ao ensino e aprendizagem decorrentes das preposições rogerianas sobre o homem e o mundo, está um ensino centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não diretiva. O não-diretivo

que consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento. Os conceitos básicos da teoria da aprendizagem resultantes da análise realizada por Mahoney *apud* Perrenoud, (2001, p. 91) são:

“Potencialidade para aprender, tendência à realização (desta potencialidade), capacidade orgânica de valoração, aprendizagem significativa, resistência, abertura à experiência, auto-avaliação, criatividade, autoconfiança, independência, utilização estes conceitos básicos, a autora os reorganizou pela aplicação do instrumental lógico-formal. A partir da análise realizada, for-lhe possível afirmar a existência de uma teoria da aprendizagem na proposta Rogeriana para educação.”

Quanto à metodologia, as estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária. Não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem. Rogers *apud* Gregoire (2000, p. 34) parte do pressuposto de que o ensino é uma “atividade sem importância enormemente supervalorizada”. Cada educador eficiente, por sua vez, deve desenvolver um estilo próprio para “facilitar” a aprendizagem dos alunos.

Neill *apud* Gregoire (2000, p. 41) é muito mais radical no que se refere a suas concepções sobre o ensino:

(...) não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino, em si mesmo tinha grande importância. (...) E a criança que quer aprender a dividir aprenderá, seja qual for o ensino que receba.

Para Neill *apud* Gregoire (2000), as técnicas audiovisuais, técnicas didáticas, recursos, meios, mídia, etc., têm muito pouca importância. Os



demais recursos têm, para ele, as mesmas falhas que as aulas expositivas do professor apresentam: os alunos tornam-se receptáculos de informações e de privilégio a dimensão cognitiva em detrimento da vida emocional.

A característica básica dessa abordagem é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável do desenvolvimento de um clima que possibilita liberdade para aprender. Os objetivos educacionais, nessa abordagem, não são tratados em seus aspectos formais.

Tanto em Rogers quanto em Neill encontra-se desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor.

Rogers defende a auto-avaliação. Considera algumas proposições referentes ao processo de avaliação, tais como:

1. Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação;
2. Esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está ocorrendo dentro de si.
3. Nas pessoas que estão se movendo para uma maior abertura às suas experiências, há uma semelhança orgânica nas direções dos valores.
4. Essa semelhança nas direções dos valores realça o de desenvolvimento do próprio indivíduo, o das outros, dentro de sua comunidade, e contribui para a sobrevivência e evolução da espécie.

Uma outra abordagem na relação aprendizagem e ensino que merece destaque é a cognitivista.

O termo “cognitivista” se refere a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos

de pensamentos ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.

Este tipo de abordagem é predominante interacionista. Como seus principais representantes tem-se o suíço Jean Piaget e o norte-americano Jerome Bruner *apud* Campos (1987). Analisamos aqui apenas a abordagem piagetiana dada a difusão que tem tido nos últimos anos em disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura.

Para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracteriza-lo por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. A epistemologia genética objetiva conhecer não o sujeito em si, mas unicamente as etapas de sua formação, e nem o objetivo em si, porém os objetos sucessivos que são reconhecidos pelo sujeito no curso de diferentes etapas. O sujeito, cujas diferentes etapas serão por ele estruturadas, não constitui o sujeito psicológico tampouco um sujeito conceitual, mas um sujeito epistêmico, que retrata o que há de comum em todos os sujeitos, a despeito de variações individuais. O sujeito operatório.

O conhecimento humano é essencialmente ativo. Quando à aquisição do conhecimento, Piaget admite, pelo menos, duas fases: Fase exógena: fase da constatação, da cópia, da repetição: fase endógena: fase da compreensão das relações, das combinações. O desenvolvimento ontogênico das estruturas pode ser compreendido como um processo de equilibração sucessiva e progressiva em direção a um estado final de equilíbrio que nunca é alcançado por completo.

Considerando-se o construtivo interacionista, característica dessa abordagem, é importante mencionar que para Piaget *apud* Campos (1987) não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação que supõe que o que é

assimilado é a um esquema anterior, de forma que, na realidade, não se aprende nada de realmente novo.

O construtivismo interacionista apoia-se em teses de Piaget. Pela própria essência desse construtivismo sempre se cria algo novo no processo, como condição necessária para a sua existência, o que implica que, no processo da evolução, a criatividade seja permanente, como processo vital. Construir, na teoria piagetiana, implica tornar as estruturas do comportamento que sejam elas motoras, verbais ou mentais mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações. A criatividade pois, pode ser realizada tanto no aspecto sensório-motor quando no verbal e no mental.

Em relação à formação e ao desenvolvimento do conhecimento, no que se refere à filogênese, é interessante constatar que a ciência aparece tardiamente na história da humanidade, aproximadamente no século XV. Este surgimento tardio pode indicar a necessidade de um intervalo temporal bastante amplo para que a humanidade pudesse, superando as fases de observação meramente ingênua e de dedutividade tautológica chegar à formalização. No pensamento operacional é necessário se distinguir dois modelos: a indução (por meio da qual se descobre regularidades, causas, leis) e a dedução (que consiste em elaboração, criação ou invenção de explicações destinadas à compreensão da realidade). A partir da abordagem Piagetiana constata-se que os modelos, os mecanismos de explicação da realidade (característicos dos pensamentos hipotético-dedutivo) possibilitam a observação de dados e fatos por ângulos diversos.

Um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. A concepção Piagetiana de aprendizagem tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indicações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética. Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Um dos tipos de aprendizagem comentada por Piaget é o que

consiste numa aquisição em função do desenvolvimento. Este conceito fica, nessa abordagem, incluindo num processo mais amplo de desenvolvimento de estruturas mentais. Todo o ensino deverá assumir formas diversas do desenvolvimento já que o “como” o aluno aprende depende da esquematização presente, do estágio atual da forma de relacionamento atual com o meio. As quatro categorias de aprendizagem por ele proposta são: 1) a das ações enquanto conteúdos; 2) a das ações enquanto formas; 3) das sucessões físicas enquanto conteúdo; e 4) a das formas aplicadas as sucessões físicas. O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc.

O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino das relações. O ensino, nessa abordagem, deve ser baseado em proposições de problemas. Finalmente, é necessário que se considere o “aprender ou aprender”, divulgado como “slogan”, mas que necessita profunda compreensão da teoria de conhecimento de Piaget *apud* Campos, 1987.

Não existe um modelo pedagógico piagetiano. O que existe é uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. As ações do indivíduo, pois, é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

Uma didática baseada em tal abordagem atribuirá papel primordial à pesquisa por parte do aluno, pois será durante este tipo de atividade intelectual que serão formadas as novas noções e operações.

O problema (projeto de ações) irá constituir uma diretriz da pesquisa, funcionando como um esquema antecipador. As operações se estruturam durante a pesquisa e adquirem articulado precisar, de forma que a que não somente os elementos do novo ato intelectual sejam compreendidos, mas também suas articulações e a estrutura de conjunto.

Uma didática decorrente dessa abordagem era considerar a introdução de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo tempo que respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas.

No que se refere à avaliação tradicional, realizada através de testes, provas, notas, exames, etc., encontra ela pouco respaldo nesse tipo de abordagem.

O controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas.

Além da abordagem cognitivista, há ainda a sócio-cultural, que enfatiza aspectos sócio – político – culturais uma das mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire *apud* Campos (1987), com sua preocupação com a cultura popular. O movimento de cultura popular no Brasil, até 1964, contribuiu para a elaboração de uma verdadeira cultura, a partir de uma motivação de cunho vivencial. Tratava-se de um trabalho com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural. A proposta de Paulo Freire é também aqui analisada, pois supõe-se que os educadores brasileiros, ou pelo menos parte deles, possam ter tido informações a seu respeito, quer nos cursos de formação de professores, quer na literatura disponível, o que, igualmente, pode ter influenciado, suas concepções de homem, mundo, cultura, educação, assim como a sua ação educativa. Em termos de posicionamento, a obra de Paulo Freire consiste numa síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo.

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela

realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. Cada resposta dada, não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente (perspectiva interacionista na elaboração do conhecimento).

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto.

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora.

A pedagogia do oprimido, segundo Paulo Freire, é aquela que tem de ser forjado com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação. A estrutura de pensar do oprimido está condicionado pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma, resultado daí conseqüências tais como (Freire, 1982)

1. Seu ideal é ser mais homem, mas para ele ser homem, na condição em que sempre esteve e cuja superação não lhe está clara, é ser opressor.
3. Atitude de autodisvalia: há, em certos momentos da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, por sua maneira, de viver; passam a querer, em sua alienação, não só parecer com o opressor como também segui-lo e imita-lo.

4. O medo da liberdade ou submissão do oprimido: na relação opressor-oprimido, um dos elementos básicos é a imposição de uma consciência à outra.

Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido.

Ensino e aprendizagem assume um significado amplo. Não há restrições às situações formais de instrução.

A educação é uma pedagogia do conhecimento, o processo de alfabetização de adultos, assim como qualquer outro tipo de ação pedagógica, deve comprometer constantemente os alunos como problemática de suas situações existentes.

A metodologia de alfabetização elaborado por Paulo Freire reflete sua abordagem sobre a educação. Neste método, a codificação inicial consiste numa espécie de figura, um desenho representativo de uma situação existencial real ou construída pelos alunos. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam uma operação de distanciamento do objeto cognoscível. Desta conjuntamente de forma crítica sobre os objetos que os mediatizam.

A codificação representa uma dimensão da realidade das individuais, e implica análises realizadas num contexto diferente daquela no qual eles vivem. A busca do tema gerador objetiva explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua práxis. A busca da temática implica busca do pensamento dos homens, pensamento este que se encontra somente no meio deles, os quais, reunidos, indagam a realidade.

Utilizando situações vivenciais do grupo, em forma de debate, Paulo Freire delineou seu método de alfabetização, que tem como características

básicas: ser ativo, dialógico e crítico: criar um conteúdo programático próprio, e usar técnicas tais como redução e codificação.

A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. “A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.”(Freire, 1982, p. 94).



## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Neste capítulo, serão discutidos aspectos metodológicos do ensino da língua inglesa.

#### **2.1 Principais métodos de ensino de língua estrangeira**

O ensino de línguas estrangeiras, através dos séculos, tem recorrido aos mais diversos métodos e, se guiado por um professor competente, o aluno vai atingir o objetivo maior de prática educativa que é a aprendizagem. Não importa qual o método que está no auge ou que seja oficialmente recomendado; o professor independente, bom profissional e alerta, adaptará as técnicas do método que adotou a seus objetivos, à sua própria personalidade e àquele que lhe parece adequado ao grupo específico que tem nas mãos; levados em consideração sua faixa etária, sua situação e necessidades educacionais. Qualquer método deixa de ser eficiente quando, obedecendo a padrões preestabelecidos, é aplicado com rigidez a todas e quaisquer situações. Ao analisarmos a evolução da metodologia do ensino de línguas, verificamos que o melhor de cada método é retomado numa época posterior, elaborado e reformulado, de modo que o melhor do passado não se perca, mais sirva aos propósitos do presente. OLIVEIRA (2002).

Para Roulet (1978) e Oliveira (2002) os principais métodos que tiveram uma certa preponderância no século passado, são: o método da gramática e tradução, o método direto, o método de leitura e o método audiolingual.

Ao avaliar a eficácia desses métodos, o professor deve atentar para certos pontos fundamentais. Ele deve se perguntar quais são os objetivos do método em questão e de sua adequação para a situação de ensino em que se vai encontrar. Segundo Roulet (1978), o professor deve considerar se as técnicas recomendadas pelos proponentes do método atingem os objetivos da

forma mais econômica (isto é, se elas proporcionam o caminho mais direto para se chegar a esses objetivos). Já que as técnicas podem ser econômicas na consecução dos objetivos, mas extremamente cacetes inibitórias ou que exigem demais dos alunos, em seguida ele deve se perguntar se essas técnicas mantêm o interesse e entusiasmo dos estudantes e em que nível de ensino.

Finalmente, ele colocará a pergunta tantas vezes esquecida: se o que essas técnicas exigem do professor são de tal monta que ele possa suportar a carga de todo um dia de trabalho. Alguns métodos são excelentes para uma aula de demonstração de uma hora, mais exigem tanta preparação ou tanto dispêndio de energia que devem ser adaptados e modificados para uma situação de ensino normal.

Tendo em mente essas cinco perguntas, passaríamos a considerar os objetivos e técnicas de cada um dos métodos relacionados.

#### 1. Método de gramática e tradução

Aulas do tipo gramática e tradução existem no mundo todo. Este método (considerado clássico) persistiu em muitas áreas, apesar das tentativas de se introduzirem métodos que podemos considerar mais adequados para o ensino de uma língua viva e dona de uma literatura contemporânea adequadas aos alunos das escolas de nível fundamental e médio, que têm habilidades e interesses muito variados. É bem possível que esta resistência à mudança metodológica tenha suas raízes na constante publicação de livros didáticos, escritos por intelectuais não ligados ao ensino fundamental e médio. Elaborados na quietude de um gabinete afastado da realidade presente das salas de aula, muito desses livros são notáveis pela meticulosidade com que descrevem a gramática da língua, descrições essas baseadas nas categorias tradicionais da gramática grega e latina, pela preocupação com os exercícios escritos, especialmente exercícios de tradução, e por suas extensas listas de

vocabulários bilíngüe Oliveira (2002). Há também, em geral, excetos de grandes escritores, escolhidos mais por seu conteúdo intelectual do que pelo grau de dificuldade lingüística ou seu interesse intrínseco para o aluno adolescente. Estes livros didáticos dominam todo o trabalho do professor que segue o método de gramática e tradução e seu objetivo mais imediato será, então, completar todos os exercícios de cada lição e cumprir o programa, representado por todas as lições do livro, num dado período de tempo.

O professor, ele próprio antigo aluno desse método de ensino, continua a tradição, pois não recebeu treinamento adequado na metodologia de ensino de línguas modernas. Os novos livros didáticos baseados nos antigos tendem a imitar as descrições e exercícios gramaticais de seus predecessores, e o que se vê é que as estruturas arcaicas e o vocabulário e frases absolutas continuam a ser ensinados a sucessivas gerações de alunos. O professor desejoso de usar métodos ativos e que se vê forçado a usar esse tipo de material, tenta introduzir certa prática de comunicação nas suas aulas, mas é frustrado pelas formas lingüísticas acadêmicas e irrealis do material pelo enorme volume de vocabulário; Os alunos, por sua vez, se aborrecem com a forma repetitiva dos inúmeros exercícios escritos. OLIVEIRA (2002).

Este método, então, tem por finalidade possibilitar o entendimento da gramática expressa em termos tradicionais e treinar o aluno a escrever corretamente, mediante uma prática regular em versões. Seu objetivo é dotar o aluno de um vasto vocabulário literário, quase sempre de natureza desnecessariamente detalhada; Almeja, também, ensinar ao aluno a extrair o significado dos textos em língua estrangeira através de tradução para língua materna e, em estágios mais adiantados, a apreciar a importância e o valor dos textos literários. Chega-se a esses objetivos através de longas e elaboradas explicações e demonstrações gramaticais na língua materna, seguida pela prática de escrita pela aplicação das regras aprendidas na construção de orações na língua estrangeira e na versão de longos trechos de prosa.

A tradução de textos para a língua materna é oral e escrita; em condições idéias, estabelecem-se discussões sobre sua importância cultural e literatura, embora, em muitas aulas, devido a limitações de tempo, isto seja feito muito superficialmente, isto é, quando chega a ser feito.

Espera-se que os alunos conheçam as regras da associação correta dos sons, os símbolos gráficos do sistema escrito da língua estrangeira, todavia, têm poucas oportunidades de praticar essas associações, salvo leituras ocasionais em aula e ditados quase sempre de caráter literário.

A língua estrangeira não é usada em aula, exceto algumas perguntas estereotipadas sobre o assunto lido, às quais os alunos respondem na língua estrangeira, utilizado-se de orações tiradas diretamente do texto. Na maior parte das vezes, essas perguntas são dadas e respondidas por escrito. Os alunos habituados a tal método ficam muito confusos quando interpelados na língua estrangeira extremamente embaraçados quando solicitados a se manifestar espontaneamente. OLIVEIRA (2002).

O que se pode dizer, então, em favor deste método? Aplicando as cinco perguntas como critério, verificamos que ele estabelece para si mesmo objetivos limitados. Esses alunos procuram entender a lógica da gramática, da forma como lhes é apresentado; aprendem as regras e as exceções e memorizam os paradigmas e o vocabulário. Tornam-se razoavelmente hábeis em tomar ditados e em traduções. Suas versões, possivelmente, não soarão muito, naturais para um falante nativo, mas ditaram-se pela precisão e aplicação correta das regras que aprenderam.

Contudo, o método de gramática e tradução não obtém sucesso junto a alunos mais fracos intelectualmente; eles avançam aos tropeções, fazendo e repetindo erros acumulando hábitos incorretos, difíceis de serem erradicados num estágio mais avançados. Para eles, o estudo da língua estrangeira é algo aborrecido e abandonam as aulas logo que lhes seja permitido, o método não

exige muito do professor; quando está cansado, poderá sempre dar a classe um exercício escrito. As técnicas descritas podem ser usadas com grupos numerosos, que ouvem, copiam regras, fazem exercícios escritos e os corrigem segundo os modelos do quadro-negro. É fácil elaborar testes para este trabalho realizado em aula e atribuir-lhe notas. O professor não precisa mostrar muita imaginação no planejamento de suas aulas, já que, normalmente, ele segue o livro didático, página e exercício por exercício.

A própria descrição do método evidencia seus principais defeitos Oliveira (2002). Dispensa-se pouca atenção à pronúncia e entoação correta, a comunicação é negligenciada; há grande insistência no domínio de regras e exceções, mas pouco treino no uso ativo da língua, que permitiria ao aluno exprimir-se livremente, mesmo que fosse só na forma escrita. Num esforço de praticar a aplicação de regras e o uso de formas irregulares, o aluno é freqüentemente treinado em forma lingüísticas artificiais, algumas dessas raras, outras antiquadas, muitas de pequeno uso pratico. A modalidade de linguagem aprendida é predominantemente do tipo de literário, o vocabulário detalhado e algumas vezes esotérico: O aluno médio teme que trabalhar arduamente naquela que ele considera tarefa penosa e monótono aquisição de vocabulário, tradução e exercício escritos intermináveis sem muita consciência de seu progresso no domínio da língua e com raras oportunidades de se expressar nessa língua. Durante a maior parte do tempo, seu papel na sala de aula é absolutamente passivo ele absorve e depois reconstitui o que absorveu para satisfazer ao professor.

## 2. Método direto

Os defensores dos métodos ativos em sala de aula continuaram a se fazer ouvir durante todo o século XIX e, por volta do fim do século, alguns deles já exerceram considerável influencia sobre os professores de língua estrangeira. Esses teóricos partilhavam a crença comum de que os alunos aprendem a entender uma língua ouvindo-a intensamente e que aprendem a falar falando associando fala com ação correspondente. Observam que foi

assim que as crianças aprenderam a sua língua e que a mesma observação é válida para as crianças que, transferidas para um ambiente estrangeiro; aprenderam a segunda língua, sem grandes dificuldade. Os vários métodos “orais” e “naturais” que se desenvolveram nessa época podem ser agrupados como modalidade do método direto, no sentido em que defendiam a aprendizagem por associação direta de frases e palavras estrangeiras com objetivos e ações, eliminando-se inteiramente o uso da língua materna. A fala precedia a leitura mas, mesmo na leitura os alunos eram encorajados a ultrapassar este vínculo entre a palavra impressa e sua compreensão, sem passar por um estágio intermediário de tradução para a língua materna. O objetivo primordial era desenvolver a capacidade de pensar na língua seja conversando, lendo ou escrevendo. OLIVEIRA (2002); ROULET (1978).

Esta nova ênfase na língua estrangeira como meio de instrução na sala de aula acorrentou para o setor de pronúncia uma importância considerável. O desenvolvimento dos estudos de fonéticas na segunda metade do século XIX permitiu aos professores fazer uso de suas descobertas na mecânica da produção dos sons e de seu recém desenvolvido sistema de transcrição. Um curso de línguas que utilizasse esse método começava quase sempre com um período introdutório, destinando ao ensino do sistema sonoro. Durante os primeiros sete meses, a única representação que os alunos viam de sons que estavam aprendendo a produzir e a discriminar era uma transcrição fonética. Isso os tornava aptos a desenvolver uma pronúncia correta, livres como estavam da influência de similaridades entre a ortografia da língua materna e da estrangeira.

Na melhor das hipóteses, o método direto proporcionava uma forma estimulante e interessantes de aprendizado através de atividade, provou ser eficiente na tarefa de libertar o aluno das inibições muito comuns nos estágios iniciais de um aprendizado oral. Todavia, sua falha principal estava em lançar o aluno a expressar-se cedo demais na língua estrangeira a respeito de situações relativamente sem estrutura; o resultado e que ele desenvolvia uma

fluência desembaraçada mais incorreta, revestindo as estruturas da língua materna de forma da língua estrangeira. Era pura fantasia acreditar que as condições da língua materna pudesse ser recriadas na sala de aula com algumas adolescentes. Ao contrário da criança, o adolescente já possui hábitos lingüísticos bem firmes. Em conversações não planejadas, decorrentes de situações criadas na sala de aula, todo tipo de estrutura pode ser ouvidos ou ser necessário, ou falante, e muito difícil restringir será ocorrência ou assegurar-se que as estruturas ocorram a intervalos regulares. No método direto, não havia uma programação visando à prática sistemática de estruturas numa seqüência planejada. Ocorria então que os alunos, muitas vezes, não tinham uma idéia muito clara do que estavam tentando fazer e o progresso, como se pode imaginar, se verificava um tanto ao acaso.

Esta atividade constante de associação direta entre situação e frase na língua estrangeira, favorecia os alunos mais inteligentes e com poderes de indução altamente desenvolvidos, os menos talentosos, se sentiam desorientados e desanimados. Acontecia então que os membros de uma classe média, em pouco tempo, diferenciavam-se consideravelmente no grau de aquisição da língua. O método, por sua vez, pedia grande energia de parte do professor, era necessário que fosse fluente na língua e dotado de grande imaginação e habilidade, frente à árdua tarefa de tornar o significado claro sem recorrer em tempo algum ao uso da língua materna. O maior sucesso deste método era alcançado em situações que permitiam ao aluno ouvir e praticar a língua fora da sala de aula. Por estas razões, professores que há anos utilizavam o método começaram a introduzir certas modificações.

O método direto, embora modificado, continua a florescer em numerosas áreas. A fim de neutralizar a tendência para a incorreção e a imprecisão, os professores reintroduziram certas explicações gramaticais de natureza estritamente funcional na língua materna, mantendo a abordagem indutiva sempre que possível. Adicionaram também práticas de estruturas gramaticais, às vezes valendo-se de tabelas substitutivas precursor dos exercícios de

padrões estruturais. Quando se tornava difícil esclarecer o sentido de palavras e frases por meio de desenho ou gestos, recorriam a explicações na língua materna. Voltavam a introduzir a tradução ocasional de palavras e frases como técnica de verificação da compreensão de detalhes precisos de leitura. Esta modalidade do método direto é muito semelhante àquilo que se convencionou chamar de método eclético. Os ecléticos procuram absolver as melhores técnicas de todos os métodos de ensino de língua estrangeira mais conhecidos e aplicam-nas nas salas de aula, na medida que são mais condizentes com seus propósitos. O verdadeiro eclético, distinto do oportunista, que adota novas técnicas cumulativamente e sem propósitos definidos, procura estabelecer o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades em todos os estágios, ao mesmo tempo que mantém ênfase na apresentação oral. Ele adapta seu método aos objetivos variáveis do dia e aos diversos tipos de alunos que possam por suas aulas, criando aos poucos um método condizente com a sua personalidade de professor. O melhor tipo de professor eclético é aquele imaginativo, cheio de energia e desejoso de novas experiências. Suas aulas, conseqüentemente, são variadas e interessantes.

### 3. Método de leitura

A publicação em 1929, do relatório Coleman nos Estados Unidos, como parte do *modern foreign language study*, Roulet (1978) evidenciou que a maioria dos alunos americanos estudava uma língua estrangeira somente durante dois anos. O relatório sustentava que o único objetivo possível em período tão curto era o desenvolvimento da capacidade de leitura. Coleman movimentaram os professores no sentido de encontrar os meios mais eficientes para desenvolver a habilidade de leitura, de modo que, concluindo seu breve curso de línguas, o aluno estaria em condições de ler sem grandes problemas. Para tanto, era ele treinado a ler língua estrangeira com apreensão direta do sentido, sem um esforço consciente de traduzir. A leitura devia ser limitada a exercícios destinados a fixar vocabulário e estrutura à compreensão. O estudo de gramática devia atender especialmente às necessidades do leitor, para ele,



era importante o reconhecimento rápido de certas formas verbais, de tempos, formas de negação e outras modificações, mas desnecessárias a reprodução ativa de tais características.

O método de leitura aumenta a capacidade de ler dos melhores alunos, mas era um obstáculo para aqueles que tinham dificuldades de leitura em sua própria língua, o sistema de leitura extensiva dava aos alunos a oportunidade de se desenvolverem por si mesmo; os membros do mesmo grupo podiam trabalhar com texto de diferentes níveis de dificuldade. O método também despertava interesse pelos falantes da língua estrangeira e curiosidade sobre seu modo de vida.

Quase na sua totalidade, o método de leitura produziu alunos que eram incapazes de compreender a falar a língua além do nível da mais simples destrocas em comunicação oral. A Segunda Guerra Mundial e os contados cada vez mais íntimos entre as nações demonstraram claramente que a habilidade de leitura, apenas ela, não era suficiente como produto final de um curso de línguas estrangeiras.

#### 4. Método áudio lingual

A nova ênfase na capacidade de comunicação numa língua estrangeira levou à formação do termo “audioral”, para designar um método que pretende desenvolver primeiro as habilidades de falar e ouvir, constituindo a base para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita. Da universidade de Yale, surgiu o termo “áudio lingual”, embora o termo “adioral” seja ainda usado por alguns professores e editores de obras baseadas em princípios congêneres.

Considerando-se que o método áudio lingual tem por objetivo ensinar as habilidades lingüísticas na ordem de ouvir, falar, ler e escrever, é a linguagem oral de uso cotidiano que recebe as maiores atenções nos primeiros anos, passando para as formas de expressão mais literária em estágio mais avançados, quanto a ênfase crescente. Contudo, as habilidades de ouvir e falar

não são negligenciadas em estágio nenhum do curso. A prática continua a garantir um alto nível.

Finalmente, este estudo evidencia que os objetivos do curso serão decisivos quanto à escolha do método. Se o objetivo fundamental é falar, então o método áudio lingual é o mais indicado e as provas experimentais indicam que os alunos receberão uma base sólida para a aquisição de habilidade em ler, ouvir e em fazer traduções. Mas se é de maior importância traduzir do que falar, então o esforço deve se concentrar no desenvolvimento específico dessa habilidade, como alias ocorre quando se usam métodos tradicionais.

## **2.2 Abordagens contemporâneas de ensino da língua estrangeira**

Obviamente o ensino não morreu com o áudio lingualismo, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos em uma aura de misticismo, e com propostas nem pouco convencionais para o ensino de língua. Entre esses métodos destacam-se:

Sugestologia de Lazanos<sup>1</sup> → enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. A sala deve ser confortável a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Para reduzir a ansiedade e a inibição, os alunos podem receber pseudônimos.

O desenvolvimento maciço de vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo.

Aprendizagem por aconselhamento método de Curran → Método centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapias grupais para o ensino de línguas.

---

<sup>1</sup> Psicólogo George Lazanos – Bulgarian (1979)

Método silencioso de Gratteno *apud* Oliveira (2002) → The silent way é o método mais incomum de ensino de língua estrangeira. Seu criador, Dr. Caleb Gratteno de Alexandra, Egito.

Um professor do silent way pode entrar na sala de aula com uma caixa de hastes (bastões) coloridos e uma mente aberta, constituindo-se nas matérias e jogos desenvolvidos por Gatteno.

Este método, desenvolvi nos alunos a independência, a autonomia e a responsabilidade. Portanto, consiste no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronuncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo.

Resposta física total – método de Asher *apud* Oliveira (2002) → consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. Inicia-se com comandos simples, tornando-se mais complexos à medida que se avança o curso.

Método natural → a aplicar na sala de aula de Stephen Krashen *apud* Oliveira (2002), conhecida como modelo do monitor ou modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua em vez da aprendizagem.

A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem frisos do professor.

A hipótese do monitor baseia-se na aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente.

Método comunicativo → Começou na Inglaterra nos anos 1960 como substituição ao método anterior chamado situational language teaching. OLIVEIRA (2002).

Neste método a língua é analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

O método comunicativo defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também técnicas usada na sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acoitando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotados. OLIVEIRA (2002).

Método de aprendizagem de língua em comunidade → os alunos são membros de uma comunidade e o aprendizado não é visto como um jeito pessoal, mas como algo que é alcançado colaborativamente. Não há o livro. O material é desenvolvido enquanto o curso progride. O currículo emerge da invenção dos alunos aliadas a formulação do professor. O aprender nessas comunidade envolve o aluno por inteiro. É um processo social de crescimento desde a dependência infantil até a independência e o autor direcionamento. Neste método a língua é mais que um sistema para a comunicação. Ela envolve processos comunicativos pessoais, culturais e de desenvolvimento. Não há objetivos específicos. O controle tem que ser próximo ao do nativo, esse é o objetivo desse método. Vejamos, a seguir os aspectos legais de ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental.

### **CAPITULO III**

#### **A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publica pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCN, 1998, p. 19).

Desta forma, importante se faz conhecer os aspectos legais acerca deste assunto.

O Ensino Fundamental, nível pesquisado neste trabalho, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento em que se assenta a vida social. (art. 32)
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32).

Desta forma, vê-se que o Ensino Fundamental não está mais centrado apenas no “ler, escrever, contar”. Outras dimensões da criança devem ser estimuladas e trabalhadas de forma significativa e ativa. Neste sentido, a lei traz os princípios que norteiam a identidade do novo currículo escolar que tem por finalidade preparar a criança para a sua inserção social e dar o embasamento para prosseguir nos estudos com êxito.

Quanto à questão curricular, a lei estipula que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (art. 26, parágrafo 5º).

A avaliação do rendimento escolar também é contemplada pela LDB que esclarece que em todas as disciplinas curriculares, ela deve ser “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (art. 24, inciso V, alínea a).

### **3.1 Os parâmetros curriculares nacionais**

Mais comumente conhecidos por PCNs, os parâmetros curriculares nacionais (Brasília, 1998).

No que se refere à língua estrangeira pode-se destacar que são duas as questões teóricas nas quais se ancoram os parâmetros:

Visão sociointeracional da linguagem – indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas considerem aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado.

Visão sociointeracional da linguagem – é compreendida como uma forma de se estar no mundo alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história.

Vê-se, portanto, uma tendência a priorizar as práticas comunicativas em detrimento das escritas. Porém, “o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores,

material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (PCN, 1988, p. 21).

Desta forma é que se justifica a utilização de provas como freqüente instrumento de avaliação adotado por professores neste nível de ensino.

Vejamos a seguir, no capítulo IV, os métodos avaliativos utilizados no Ensino da Língua Inglesa.

## CAPITULO IV

### OS MÉTODOS AVALIATIVOS DA LÍNGUA INGLESA

A avaliação é um termo geral que diz respeito á um conjunto de ação voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Considera-se, em geral, que os processos avaliativos implicam a coleta de dados (de informação) a análise e uma apreciação (juízo) valorativo com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisão para novas ações. MC DONALD (2003); BENFATTI (2005).

No campo da educação, até alguns anos, a prática de avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. FERREIRA (2003).

Conforme Casassus *apud* Luckesi (1994) deve ficar claro a distinção entre a avaliação do sistema e a do aluno. A avaliação que fazem os organismos internacionais e os sistemas nacionais de medição é avaliação dos sistemas educacionais e não avaliação dos alunos.

Embora sejam os alunos que respondem a prova e questionário, na realidade não são os alunos que são avaliados. O que se avalia e o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não ás pessoas que são os alunos, mas o sistema no qual estão inseridos esses alunos. (LUCKSI, 1994:23).

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias Ferreira (2003). Além disso, ela se assenta no respeito ao direito de todos os alunos de usufruírem de um ensino de qualidade. Os critérios de relevância da avaliação dos alunos



centram-se, portanto, em dimensões qualitativas, ou seja, melhor qualidade de aprendizagem para todos os alunos, em condições iguais. Desse modo, a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea. BENFATTI (2005).

Compreendida neste termo, avaliação dos alunos pelos professores, em cada sala de aula, em hipótese, alguma pode ser substituída pela avaliação do sistema de ensino. Ao contrário, a avaliação do sistema é que deve buscar seus critérios de relevância na avaliação feita pelos professores, ou seja, a serviço da melhora da qualidade cognitivas das aprendizagens. MC DONALD (2003).

#### **4.1 Avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental: o real**

Hoje, na sala escolar brasileira, pública ou particular, dos níveis de ensino fundamental, médio ou superior, praticamos exames escolares (avaliação real), ao invés de avaliação da aprendizagem (avaliação ideal). A partir dos anos setenta, do século XX, passamos a denominar a prática escolar de acompanhamento da aprendizagem do educando de “avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames escolares” (ver anexos 1, 2).

Os exames escolares (avaliação real), através das provas, apresentam as seguintes características:

1ª Têm por objetivo julgar e, conseqüentemente, aprovar ou reprovar os estudantes em sua trajetória nas séries escolares, no caso do ensino fundamental e médio; no caso de ensino superior, nos semestres letivos. Esse poder de aprovação/reprovação é o álibi fundamental para a manutenção da

cultura dos exames. Supera o fracasso escolar significa investir na qualidade do ensino, que tem como consequência direto o desaparecimento da reprovação: quem efetivamente aprende, a partir de um ensino de boa qualidade, não pode ser reprovado. Um ensino de boa qualidade investir na aprendizagem e não na aprovação nas séries escolares;

2ª São pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões, aqui e agora, no momento das provas ou dos testes; não importa se ele sabia antes e confundir-se no momento da prova ou teste, nem importa se poderá á vir a saber, depois. Ele deve, pontualmente, aqui e agora, no momento da prova ou do teste, saber responder adequadamente o que está sendo perguntado. Caso contrário, não serve.

3º São classificatórios. Todo exame classificar, minimamente, em aprovado e reprovado, e, no máximo, estabelece uma escala de valores, com um ponto médio, a partir do qual, para mais, aprova, e, para menos, reprova:

4ª São seletivos, na medida em que incluem os que “não sabe”, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelos examinadores;

5º Conseqüentemente,são estéticas, enquanto classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo, tanto assim que essa classificação é representada, usualmente, por números, o que possibilita, posteriormente, o estabelecimento de médias, que, por sua vez, classificam o educando numa posição definida dentro de uma escola;

6º São antidemocráticos na medida em que os exames excluem educandos, não podem ser democracia, não pode ser excludente, mas sim abranger todos;

7º Dão fundamento à uma prática pedagógica autoritária.com os exames, o sistema de ensino e o educador tem em suas mão um instrumento de poder, cuja autoridade pode ser exacerbada em autoritarismo; infelizmente, essa tem sido a tendência e a pratica em nossas escolas. Com os exames em mão, os educadores, representando o sistema social, no geral, se servido de se recurso para controlar disciplinarmente os educandos.

Sabe-se que a prova constitui um instrumento de avaliação do produto da aprendizagem e que não deve ser utilizado como meio de ameaça e penalidade. A elaboração de provas é tarefa complexa e responsável. Complexa, quando requer que se levem em contra a clareza das instruções e a definição de critérios justos; e extremamente responsável quando demanda coerência com o que foi ensinado. Ao se prepara um prova é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando.

A avaliação que aplicamos hoje em sala de aula são os testes e provas que medem apenas o conhecimento adquirido durante o bimestre, ou o semestre no qual ela foi aplicada (ver anexo 1).

São provas que quantificam o aluno e qualificam a Instituição de Ensino. No que diz respeito à avaliação do ensino da língua inglesa, verificamos alguns fatores importantes, quais sejam:

1. não se adequar a realidade sócio-cultural do aluno;
2. não possui ilustrações que possam favorecer à aprendizagem do aluno;
3. a não observância do comportamento do aluno em sala de aula, no cotidiano escolar.

Esses fatores impossibilitam uma aprendizagem adequada a realidade do aluno; bem como relacionam-se à aplicação de uma avaliação incorreta conforme mostra o anexo 1, desse estudo.

## **4.2 A avaliação da aprendizagem, em língua estrangeira no Ensino Fundamental: o ideal**

Os parâmetros curriculares direcionam as formas de avaliação da língua estrangeira de acordo com as habilidades que se desejam alcançar.

Ressaltam ainda os PCNs (1998) que a avaliação deve ser feita sempre de forma contextualizada, levando-se em consideração a sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em língua inglesa (ver anexo 3).

Desta feita, algumas Instituições de Ensino caminham nessa direção conforme mostra o anexo 3.

A produção escrita, no ensino fundamental, da língua inglesa, deve-se pautar, quanto aos critérios de avaliação, no foco do ensino e aprendizagem, conforme PCNs (1998) que é o envolvimento do aluno no construção de significado. A avaliação dessa habilidade deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical. Esta aumentará gradativamente ao longo da construção da interlíngua do aluno.

O critério principal para a avaliação no tocante ao ensino da língua inglesa, é que ela não se dê em situação diferente da situação de ensino.

Para Luckesi (2005) a avaliação ideal da aprendizagem devem conter as seguintes características:

1º tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhora da qualidade do desempenho;

2º É diagnóstica e processual, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas. A avaliação opera com resultados provisórios (sempre há a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório, e necessário, o estado mais satisfatório, ainda não foi atingido, mais poderá sê-lo).

3º É dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas; assim sendo, e oposta ao modo de ser estáticos dos exames.

4º É inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sem subsidiar a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento; o ato de avaliar é um ato pelo qual se inclui o educando dentro do processo de educativo, da melhor forma possível.

5º Decorrente do fato de ser inclusiva, é democrático, dividido inclui todos. A prática avaliativa na escola está a serviço de todos, no sentido de que deve oferecer subsídios para um trabalho pedagógico junto a todos, os que tem mais e os que tem menos dificuldade; o que importa é que todos aprendem é, conseqüentemente, se desenvolvam.

6º E, isso exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa. A avaliação exige uma interação permanente entre o educador e o educando.

Tomando como parâmetro as duas configurações, conforme Luckesi (2005) acima estabelecidas, isto é, de um lado, os exames e, de outro, a avaliação da aprendizagem e observando nossas experiências em nossas

escolas, é fácil concluir que praticamos, na realidade, exames e não avaliação de aprendizagem. Usualmente, não diagnosticamos nossos educandos para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, classificamo-los, tendo em visto aprová-los ou reprová-los; fato este que conduz esta prática a manifestar as suas características: classificatória, seletiva, pontual e estética.

Assim sendo, praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação da aprendizagem escolar.

## CONCLUSÃO

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de atuação, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

As teorias que embasam o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ou de qualquer que seja a disciplina, remete o método, e a um processo avaliativo, como vimos neste trabalho.

Por outro lado, destacamos que os processos de avaliação pedagógica utilizados no ensino de nossa sociedade, não é aquela que deveria ser. A avaliação da aprendizagem se manifesta como uma opção pela vida devido aos fatos de que a pedagogia, faz uma opção pela construção.

A prática da avaliação, necessariamente, segue a prática pedagógica. Não é a pedagogia que configura a avaliação.

A prática dos exames, devido a opção com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente, conduz à prática da reprovação, que tem se manifestado como o mais constante alibi para o fracasso escolar. O discurso mais comum é o seguinte: "já que os estudantes não aprenderam, devem ser reprovados; não é possível continuar promovendo educandos que não tenham aprendido". E, com essa afirmação, tranquilizamos nossa consciência e não aprofundamos a investigação das verdadeiras e fundamentais causas do fracasso escolar, que tem muito mais a ver com a má qualidade de ensino do que com incompetência ou má vontade dos educandos.

Neste contexto, não podemos nos esquecer que, para trabalhar com avaliação, necessitamos de nos servir de uma abordagem complexa da realidade, o que significa que a má qualidade de ensino implica no educador e

no seu papel; na escola com todos os seus determinantes econômico, físico, culturais, administrativo; nas políticas públicas oficiais sobre a educação no país. Assim sendo, para ultrapassar o fracasso escolar, uma das tarefas fundamentais, entre outras, é ultrapassarmos a cultura do exame, o que implicara um trabalho a favor da melhoria da qualidade do ensino.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENFATTI, X. D. **A avaliação no Cotidiano da Sala de Aula.** In. Avaliação: metodologia e elaboração de instrumentos. Fortaleza-Ce, mimeo, 2005.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira, 1988.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem.** 24. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença.** São Paulo: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, F. (org.). Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita. Emilia Ferreira, *et al.* Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, L. G. R. **Redação Científica:** como escrever artigos, monografias, dissertações e teses. 3. ed. Fortaleza: UFC, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Terra, 1982.

GREGOIRE, J. **Avaliando as Aprendizagens:** os aportes da psicologia cognitiva / Jacques grégoire; Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOVACA, M.J. **Morte e Desenvolvimento Humano.** 2. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1982.

LUCKSI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. Salvador: malabores comunicação e eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14. São Paulo: Cortez, 1994.

MC DONALD, B. C. (org.) **Esboços em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. “**Ensino**: as abordagens do processo”. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, A. T. M. *et al.* **Metodologia do Ensino de Língua Inglesa**. (fundamental de 5ª a 8ª série e médio). Fortaleza. UVA, 2002.

PAQUAY L.; Perrenoud, P.; Alter, M.; Charlier E. (org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais as estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Claudra schi lling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIKUNAS, S. **Desenvolvimento Humano**. 3. ed. São Paulo, MC Graw-Hill, 1981.

PISANI. E.M. **Psicologia Geral**. 7. ed. Rio Grande do Sul: Voz, 1988.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, Gramática e Ensino de Línguas, Tradução, Geral do Centro**. São Paulo: pioneiras, 1978.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120p.

WEIRZ, T. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Atiço, 2000.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**PROVA DE INGLÊS DO CENTRO PEDAGÓGICO**  
**TIA ELIÁRIA**

**ANEXO 2**  
**PROVA DE INGLÊS DO COLÉGIO**  
**ANTUNES CORRÊA**

**ANEXO 3**  
**PROVA DE INGLÊS DO COLÉGIO**  
**SETE DE SETEMBRO**