

CRISTIANE ROSA LOPES

Prod.: 23070.008908/02-79
30/08/2002 10:04:27 DC
Int.: CRISTIANE ROSA LOPES
Ass.: 810.047 - PESSOAL DIPLOMA
MESTRE
Fones : 521 - 1056/1091/1055

A AVALIAÇÃO NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE DE TESTES ESCRITOS

200209 7812



125843

ao no ensino comunicativo de lingua inglesa

Goiania.

Faculdade de Letras da UFG

2002

BC
UFG

CRISTIANE ROSA LOPES

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE DE TESTES ESCRITOS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte

Goiânia

Faculdade de Letras da UFG

2002

Cristiane Rosa Lopes

200209 7812

T371.26=111 LOP/ava



1000125843

Dissertação defendida em 17/06/2002 e aprovada pela

A AVALIAÇÃO NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE TESTES ESCRITOS

Prof. Dr.ª Maria Cristina Faria Dalacorte

DATA	15/06/02
VALOR	10
N.º	5015185
COD	15-1
BIBLIOTECA	CENTRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Faria Dalacorte

Goiânia

Faculdade de Letras da UFG

2002

T371.26=111
LOP
ava

Dissertação defendida em 17/06/2002 e aprovada pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a. Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva -
UFMG

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

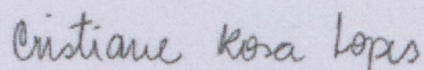
Nome completo do autor: Cristiane Rosa Lopes

Título do trabalho: A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa: uma análise de teses escritos

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO¹**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 21 / 09 / 2023

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo

² A assinatura deve ser escaneada.

AGRADECIMENTOS

no desenvolvimento deste trabalho, tive a felicidade de poder contar com o apoio de várias pessoas, entidades e instituições.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Maria Cristina Faria Dalacorte, por sua atenção e competente orientação.

Agradeço à Faculdade de Letras da UFG, ao Centro Cultural Brasil Estados Unidos e a CAPES por viabilizarem a realização deste trabalho.

Aos professores informantes, por compartilharem conosco suas experiências e conhecimentos.

Agradeço ao Prof.^o Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelas ricas sugestões dadas no exame de qualificação e, também, por sua participação na banca examinadora deste trabalho.

A Prof.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, por ter gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

A Prof.^a Marita Pôrto Cavalcante, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

A Prof.^a Maria Zaira Turchi, coordenadora do Mestrado em Letras e Linguística da UFG, pela competência com que desempenha suas funções.

A Consuelo, secretária do Mestrado em Letras e Linguística da UFG, pelas prontas e constantes orientações.

Aos meus amigos, com quem aprendi a viver e a aprender.

Aos professores da Faculdade de Letras da UFG, pela competência e dedicação com que ministram seus cursos.

*À minha mãe, por ter me mostrado
que somos capazes de viver nossos
sonhos.*

Aos amigos Marcos, Carla Jamile, Ubana, Carla Luchi, Pedro,
Alexandra, Karla, Cameli, Renata, Fabiela, Sandra, Elton, Mazinho e Lúcia,
solidariedade e companheirismo.

A toda minha família, pelo constante apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

No desenvolvimento deste trabalho, tive a felicidade de poder contar com o apoio de várias pessoas, entidades e instituições.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Maria Cristina Faria Dalacorte, por sua amigável e competente orientação.

Agradeço à Faculdade de Letras da UFG, ao Centro Cultural Brasil Estados Unidos e à CAPES por viabilizarem a realização deste trabalho.

Aos professores-informantes, por compartilharem conosco suas experiências e questionamentos.

Agradeço ao Prof.^o Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelas ricas sugestões dadas no exame de qualificação e, também, por sua participação na banca examinadora deste trabalho.

À Prof.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, por ter gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

À Prof.^a Marita Pôrto Cavalcante, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Prof.^a Maria Zaíra Turchi, coordenadora do Mestrado em Letras e Lingüística da UFG, pela competência com que desempenha suas funções.

À Consuelo, secretária do Mestrado em Letras e Lingüística da UFG, pelas prestativas e constantes orientações.

Aos meus alunos, com quem tenho aprendido muito e por quem quero sempre aprender.

Aos professores da Faculdade de Letras da UFG, pela competência e dedicação com que ministram seus cursos.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar as principais características de testes escritos usados por uma instituição particular de ensino de língua inglesa na avaliação de aprendizagem de seus alunos. E, ainda, analisar se essas características estão de acordo com a abordagem de ensino/avaliação adotada por essa instituição, que é a abordagem comunicativa. Objetiva-se, também, verificar qual é o provável efeito retroativo do uso desses testes na prática em sala de aula.

Sob o ponto de vista teórico, esta pesquisa fundamenta-se nas teorias sobre ensino e avaliação de línguas, principalmente abordagem comunicativa, tipos e qualidades de testes de língua e efeito retroativo da avaliação. Sob o ponto de vista metodológico, este trabalho se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa para a coleta e análise dos dados.

Constatamos, ao final desse estudo, que há uma incompatibilidade entre os paradigmas da avaliação comunicativa de línguas e as características detectadas nos testes analisados. Também constatamos que essa incompatibilidade não compromete somente o processo de avaliação dos alunos desta instituição, mas também a prática de ensino/aprendizagem em sala de aula.

ABSTRACT

This study aims at identifying the main characteristics of written tests used by a private English school in the evaluation of the students' learning process. It also aims at verifying whether these characteristics are in accordance with the teaching method adopted by this school, which is the communicative approach. Finally, it analyses the probable backwash effect that the use of these tests have in the classroom practice.

This research is based on language teaching and testing theories, mainly related to the communicative approach, and also the theories on types and qualities of language tests and backwash effect. In this study, I adopted the principles of the qualitative research method in order to collect and analyse the data.

The results point out that there is an incompatibility between the communicative testing paradigms and the characteristics I have identified in these tests. They also indicate that this incompatibility compromises the evaluation process of the students and also the teaching practice that precedes the tests.

SUMÁRIO

Introdução	15
Justificativa	16
Objetivos e perguntas de pesquisa	17
Organização do trabalho	18
 CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA.....	19
1.1 O ensino de línguas numa perspectiva histórica	19
1.1.1 O ensino comunicativo de línguas	24
1.1.1.1 Competência comunicativa	26
1.2 A avaliação de línguas numa perspectiva histórica.....	29
1.2.1 O movimento comunicativo.....	32
1.3 O efeito retroativo de testes.....	41
1.4 Qualidades essenciais de testes de línguas.....	41
1.4.1 Validade	42
1.4.1.1 Validade de conteúdo	42
1.4.1.2 Validade de construto.....	43
1.4.1.3 Validade relacionada ao critério.....	44
1.4.2 Confiabilidade	44
1.5 Classificação de testes de línguas	46
1.5.1 Taxonomia funcional	46
1.5.1.1 Testes de aproveitamento	46
1.5.1.2 Testes de proficiência.....	47
1.5.1.3 Testes diagnósticos	48
1.5.1.4 Testes de adequação	48
1.5.2 Taxonomia de abordagem	49
1.5.2.1 Testes diretos.....	49
1.5.2.2 Testes indiretos.....	50
1.5.3 Taxonomia de interpretação de escores	51

1.5.3.1 Testes baseados em normas	51
1.5.3.2 Testes baseados em critérios	52
1.5.4 Taxonomia referente à integração lingüística	52
1.5.4.1 Testes de itens isolados	53
1.5.4.2 Testes integrativos.....	53
1.5.5 Taxonomia de pontuação	54
1.5.5.1 Testes objetivos.....	54
1.5.5.2 Testes subjetivos	54
1.6 Tipos de questões de testes escritos	55
1.6.1 Múltipla escolha.....	55
1.6.2 Resposta curta	56
1.6.3 <i>Cloze</i>	57
1.6.4 Preenchimento de lacunas	58
1.6.5 Verdadeiro ou falso	59
1.6.6 Correspondência.....	59
1.6.7 Transformação.....	60
1.1.2.4 Segundo a taxonomia referente à integração lingüística.....	80
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	61
2.1 O estudo de caso.....	61
2.2 O contexto da pesquisa.....	64
2.2.1 A instituição de ensino de Língua Inglesa	64
2.2.2 Os testes	64
2.2.3 Os sujeitos	66
2.3 Os procedimentos e instrumentos da coleta de dados	67
2.3.1 Questionário	67
2.3.2 Testes	68
2.4 Procedimentos de análise	68
3.2.1.7 Períodos 7, 8 e 9. Contar várias ocorrências de uso real da língua	88
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....	70
3.1 Características dos testes escritos analisados.....	70
3.1.1 Tipos de questões	70
3.1.1.1 <i>Cloze</i>	70
3.1.1.2 Conclusão de diálogos	71
3.1.1.3 Conclusão de frases.....	72

3.1.1.4 Correção de frases	73
3.1.1.5 Construção de frases	73
3.1.1.6 Frases embaralhadas.....	74
3.1.1.7 Lista de vocabulário	74
3.1.1.8 Correspondência.....	74
3.1.1.9 Múltipla- escolha.....	75
3.1.1.10 Preenchimento de lacunas	75
3.1.1.11 Preenchimento de quadro	76
3.1.1.12 Composição.....	77
3.1.1.13 Resposta curta	77
3.1.1.14 Transformação de frases	78
3.1.1.15 Verdadeiro ou falso	78
3.1.2 Tipos de testes.....	79
3.1.2.1 Segundo a taxonomia funcional:.....	79
3.1.2.2 Segundo a taxonomia de interpretação de escores:.....	79
3.1.2.3 Segundo a taxonomia de abordagem:	79
3.1.2.4 Segundo a taxonomia referente à integração lingüística:.....	80
3.1.2.5 Segundo a taxonomia de pontuação:.....	80
3.2 Análise das premissas 1-16 da avaliação comunicativa de línguas em relação às características dos testes.....	81
3.2.1 Coerência entre premissas da avaliação comunicativa e tipos de questões	81
3.2.1.1 Premissa 1: Utilizar um modelo de avaliação qualitativo.....	81
3.2.1.2 Premissa 2: Apresentar conteúdos contextualizados.	83
3.2.1.3 Premissa 3: Ter propósito comunicativo.....	84
3.2.1.4 Premissa 4: Fornecer amostras significativas de desempenho.....	85
3.2.1.5 Premissa 5: Usar testes os mais diretos possíveis.	86
3.2.1.6 Premissa 6: Usar materiais autênticos.....	87
3.2.1.7 Premissas 7, 8 e 9: Conter tarefas semelhantes às de uso real da língua.	88
ANEXO A: Tabelas de Elicitar processamento de discurso realista.	88
ANEXO B: Tabelas de Integrar habilidades.....	88
3.2.1.8 Premissa 10: Oportunizar independência comunicativa.	90
3.2.1.9 Premissa 11: Enfatizar interação	91
3.2.1.10 Premissa 12: Enfatizar o significado funcional ao invés da forma	92
3.2.1.11 Premissa 13: Basear-se em uma especificação a priori.....	93

3.2.1.12 Premissa 14: Ter validade	93
3.2.1.13 Premissa 15: Ter confiabilidade	93
3.2.1.14 Premissa 16: Dar condições para um bom desempenho	94
3.2.2 Coerência entre premissas da avaliação comunicativa de línguas e tipos de teste	94
3.2.2.1 Testes de aproveitamento	94
3.2.2.2 Testes baseados em critérios	95
3.2.2.3 Testes predominantemente indiretos	95
3.2.2.4 Testes predominantemente de itens isolados	98
3.2.2.5 Testes subjetivos e objetivos	99
3.3 Coerência entre premissas 17 e 18 e dados dos questionários	100
3.3.1 Premissa 17: Fundamentar-se em modelos teóricos	100
3.3.2 Premissa 18: Ter um efeito retroativo benéfico	101
 CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	 105
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa	105
4.1.1 Quais são as principais características de testes escritos elaborados para a avaliação de aprendizes de Língua Inglesa na instituição de ensino pesquisada?	105
4.1.2 Estes testes estão de acordo com o paradigma da avaliação comunicativa de línguas?	107
4.1.3 Qual é o provável efeito retroativo do uso destes testes?	108
4.2 Contribuições para o ensino/avaliação de línguas estrangeiras	109
4.3 Limitações do estudo	110
4.4 Sugestões para futuros estudos	110
4.5 Considerações finais	111
 REFERÊNCIAS	 113
 ANEXOS	 118
ANEXO A: Testes analisados	119
ANEXO B: Tabelas de classificação dos testes da pesquisa	157
ANEXO C: Tabelas de análise de tipos de questões em relação às premissas da avaliação comunicativa de línguas	160
ANEXO D: Questionário	166
ANEXO E: Respostas ao questionário	168

14. Classificação dos assuntos mais frequentes em cursos segundo os professores	169
15. Distribuição dos professores segundo participação na elaboração de testes	170
16. Relação dos itens utilizados pelos professores para elaboração de testes	170
17. Distribuição dos professores segundo fator determinante da aprovação/reprovação dos alunos	170
18. Relação dos tipos de questões mais frequentes segundo os professores	171
19. Categorização das respostas à questão 10 do questionário	172
20. Categorização das respostas à questão 11 do questionário	173
21. Categorização das respostas à questão 12 do questionário	174
22. Categorização das respostas à questão 13 do questionário	175
23. Categorização das respostas à questão 14 do questionário	176

LISTA DE TABELAS

Tabelas compiladas no ANEXO B.

1. Distribuição dos testes segundo a taxonomia de abordagem	157
2. Distribuição dos testes segundo a integração lingüística	158
3. Distribuição dos testes segundo a taxonomia de pontuação	159

Tabelas compiladas no ANEXO C.

4. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 1	160
5. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 2	161
6. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 4	162
7. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 5	163
8. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 10	164
9. Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 12	165

Tabelas compiladas no ANEXO E.

10. Distribuição dos professores segundo tempo de ensino	168
11. Distribuição dos professores segundo participação em treinamento para o ensino de língua inglesa	168
12. Distribuição dos professores segundo treinamento para elaboração de testes de língua	168
13. Distribuição dos professores segundo participação em <i>workshops</i> , seminários e palestras sobre o ensino de inglês	168



14. Classificação dos assuntos mais freqüentes em cursos segundo os professores	109
15. Distribuição dos professores segundo participação na elaboração de testes	170
16. Relação dos itens utilizados pelos professores para elaboração de testes	170
17. Distribuição dos professores segundo fator determinante da aprovação/reprovação dos alunos	171
18. Relação dos tipos de questões mais freqüentes segundo os professores	172
19. Categorização das respostas à questão 10 do questionário.....	173
20. Categorização das respostas à questão 11 do questionário.....	174
21. Categorização das respostas à questão 12 do questionário.....	175
22. Categorização das respostas à questão 13 do questionário.....	176
23. Categorização das respostas à questão 14 do questionário.....	176

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 70 e 80, o ensino de línguas estrangeiras passou por grandes modificações no intuito de atender às crescentes pressões vindas do mercado de trabalho, de frentes políticas e da sociedade, e, também, da insatisfação com métodos antecessores (Savignon, 1983). Essas modificações ocorreram graças a contribuições provenientes principalmente das áreas de sociolingüística e psicolingüística (Neves, 1996).

O novo modo de ensinar foi ganhando cada vez mais força e adeptos entre professores e alunos pelo motivo de preencher uma lacuna deixada por esses métodos que o antecederam (Magalhães, 1989). Segundo Richards e Rodgers (1986), tais métodos enfocavam o domínio de estruturas, negligenciando o potencial funcional e comunicativo da língua agora abordado.

Neste período, houve uma mudança do fundamento lingüístico para o ensino de línguas estrangeiras (Doll, 2000). A lingüística, opondo-se a uma ênfase anterior quase exclusiva às formas gramaticais e à combinação dessas formas para a construção de sentenças gramaticalmente corretas, dedicou uma atenção crescente para o aspecto comunicativo da língua (Wesche, 1981).

Estas modificações que ocorreram, com base em princípios comunicativos, trouxeram consigo alguns problemas, dentre os quais a avaliação: como avaliar se o aluno consegue se comunicar? É possível verificar o desempenho comunicativo do aprendiz através de testes convencionais?

Ao longo de minha trajetória como professora de Língua Inglesa, em instituições que adotam a abordagem comunicativa, percebi que essas questões relativas à avaliação ainda não estão esclarecidas. Nessas instituições, o aprendizado dos alunos é verificado através de testes escritos e testes orais. Essa forma de avaliar parece não ser adequada à proposta da abordagem comunicativa, que é ensinar uma língua para seu uso em situações reais.

Ao discutir este assunto com outros professores de Língua Inglesa, constatei que muitos deles compartilham uma insatisfação relativa a esta forma de avaliação. Entretanto, em nossas discussões, não conseguimos chegar a um consenso sobre a melhor forma de avaliarmos nossos alunos.

Essas dúvidas e insatisfações em relação à avaliação no ensino comunicativo de línguas são uma das motivações para este estudo. Uma outra motivação vem da vontade de proporcionar aos meus alunos um processo de avaliação mais eficiente, que seja coadjuvante do processo de aprendizagem deles e os ajude a ir adiante.

Justificativa

Muitas pesquisas sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira têm sido feitas no Brasil, principalmente nas duas últimas décadas. Essas pesquisas revelam que a maioria dos professores e pesquisadores têm grande interesse na aplicação da abordagem comunicativa, no uso de técnicas de ensino, na coerência dos livros didáticos e no uso de estratégias de aprendizagem. A área de avaliação de aprendizagem, por outro lado, parece estar sendo negligenciada (Faria, 1997).

Morrow (1979), por sua vez, diz que existe uma fonte bem maior disponível aos professores de língua estrangeira sobre materiais de ensino do que sobre testes e instrumentos de avaliação. Ele afirma também que esses materiais já incorporaram características derivadas da visão da língua como comunicação, mas que os testes e os instrumentos de avaliação, por outro lado, ainda não refletem as mudanças teóricas de forma sistemática.

Além disso, muitos livros didáticos não vêm acompanhados de testes ou de um guia para a elaboração deles. Nota-se, também, que em muitos cursos de treinamento para professores de língua, a avaliação não recebe a merecida atenção. Em alguns casos, ela nem aparece incluída no conteúdo programático. Por conseguinte, muitos professores elaboram testes baseados simplesmente em suas intuições ou experiências (Faria, 1997).

Apesar disso, a grande maioria dos cursos livres de idiomas avalia seus alunos regularmente, seja no final de determinadas unidades do livro didático ou do período letivo. É geralmente essa avaliação formal, feita por meio de testes escritos e/ou orais, que possibilita que os alunos sejam ou não aprovados.

Hughes (1989) e Bachman (1990), entretanto, afirmam que muitos testes de língua, por terem pouca qualidade, falham em avaliar os alunos de forma apropriada, ou seja, falham em medir adequadamente aquilo a que se propuseram a medir. Em consequência disso, a influência que esses testes exercem sobre o ensino e a aprendizagem tende a ser prejudicial (Hughes, 1989).

Mediante os fatores mencionados, o presente estudo se justifica pela grande necessidade de se investigar o processo de avaliação de aprendizes de língua inglesa, em cursos fundamentados na abordagem comunicativa. São poucas as pesquisas feitas sobre como e o que testar no ensino comunicativo de línguas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivos:

- Identificar as principais características de doze testes escritos finais, referentes a cada nível do curso básico de Língua Inglesa de uma instituição particular de ensino de Goiânia.
- Verificar se as características identificadas estão de acordo com as peculiaridades da avaliação no ensino comunicativo de línguas, apontadas principalmente por Morrow (1979), Swain (1985), Weir (1990) e Scaramucci (1995, 1998).
- Levantar hipóteses sobre a provável influência que estes testes exercem na prática de ensino, ou seja, o provável efeito retroativo do uso desses testes (Hughes, 1989).

Nessa perspectiva, este estudo será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as principais características de testes escritos elaborados para a avaliação de aprendizes de Língua Inglesa na instituição de ensino pesquisada?
- Estes testes estão de acordo com o paradigma da avaliação comunicativa de línguas?
- Qual é o provável efeito retroativo do uso destes testes?

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (Johnson, 1992), por investigar aspectos da avaliação de aprendizagem de Língua Inglesa de um

determinado curso de uma instituição, ou seja, características peculiares de uma unidade de análise.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta parte introdutória. O primeiro capítulo apresenta inicialmente uma trajetória histórica do ensino e da avaliação de línguas, destacando o movimento comunicativo. Em seguida, trata do efeito retroativo de testes e apresenta qualidades essenciais de testes de língua. Posteriormente, faz uma revisão de taxonomias de classificação de testes e, por fim, apresenta tipos de questões de testes de línguas. Pelo fato de a literatura consultada ser, em sua maioria, escrita em Língua Inglesa, decidimos traduzir todas as citações no intuito de tornar o discurso mais fluente.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia usada na realização deste estudo. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, a natureza do estudo de caso é explicitada. Na segunda, é feita uma descrição do contexto da pesquisa. Em seguida, são apresentados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. E, por fim, são apresentados os procedimentos de análise.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados, e se encontra dividido em três partes. Na primeira, apresentamos as características identificadas nos testes analisados. Na segunda, apresentamos as discussões relativas à coerência entre essas características e os pressupostos da avaliação comunicativa de línguas. A terceira parte, por sua vez, traz discussões sobre os dados fornecidos pelos professores-informantes em relação a pressupostos da avaliação comunicativa de línguas.

O capítulo final se inicia com a retomada das perguntas de pesquisa. Posteriormente, traz algumas contribuições do presente estudo para o ensino/avaliação de línguas estrangeiras, bem como suas limitações. Por fim, apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas e, em seguida, nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

Conforme afirmado anteriormente, o objeto de estudo deste trabalho são testes escritos utilizados no ensino comunicativo de línguas. Para facilitar a compreensão acerca da relação entre testes e ensino, apresentaremos inicialmente dois panoramas históricos. O primeiro é sobre o ensino de línguas, no qual apresentamos os métodos e abordagens mais utilizados. Já o segundo é sobre a avaliação no ensino de línguas, com enfoque no movimento comunicativo. Em seguida, abordaremos o efeito retroativo de testes, assim como suas qualidades essenciais. Por fim, apresentaremos uma tipologia de classificação de testes de línguas e de tipos de questões.

1.1 O ensino de línguas numa perspectiva histórica

A trajetória do ensino de línguas tem sido marcada por diferentes interpretações sobre o melhor método de se ensinar uma língua estrangeira. O debate sobre métodos de ensino evoluiu principalmente no decorrer do século passado. Segundo Stern (1983), esse debate tem chamado atenção para questões importantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas, e, nos últimos anos, tem solicitado mais esclarecimentos teóricos e pesquisas empíricas.

Um método é nomeado a partir de sua característica principal, que pode ser uma estratégia ou uma técnica em particular, como por exemplo, o método áudio-lingual, o método direto. Stern (1983), entretanto, afirma que um método abrange muito mais do que a característica que o nomeia. Um método, para ele, é uma *teoria* de ensino de língua, que resultou de discussões práticas e teóricas em um determinado contexto histórico.

Ele geralmente implica e às vezes declaradamente expressa certos objetivos e uma visão particular da língua; ele faz suposições sobre o aprendiz de línguas; e formando sua base estão certas crenças sobre a natureza do processo de aprendizagem de língua. Ele também expressa uma visão do ensino de línguas enfatizando certos aspectos do ensino como cruciais para um aprendizado bem-sucedido (Stern, 1993, p. 453).

O método da gramática e tradução, conhecido também como método tradicional, é o mais antigo na história do ensino de línguas. Stern (1983) diz que há evidências do ensino de gramática e tradução desde muitas eras, mas que a técnica de se combinarem em regras gramaticais e tradução tornou-se popular no final do século dezoito. Basicamente, esse método consiste no ensino da língua-alvo através de explicações na língua nativa do aluno. De acordo com Leffa (1988, p.213), esse método segue três passos essenciais para a aprendizagem da língua: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão”. É um método dedutivo, pois parte da regra para o exemplo. Leffa (1988) afirma que a forma escrita é enfatizada e que quase nenhuma atenção é dada à pronúncia e à entonação. Aprende-se (ou aprendia-se) uma língua estrangeira para ler suas obras literárias e para desenvolver inteligência e raciocínio.

Richards e Rodgers (1986) apontam que apesar de esse método ser muitas vezes criticado e frustrante para os alunos, ele ainda é muito utilizado. Afirmam também que o método da gramática e tradução não tem uma teoria que lhe dê suporte. Não há na literatura uma explicação ou uma justificativa para seu uso ou para relacioná-lo a questões da lingüística, psicologia ou teoria educacional.

A partir da metade do século dezenove, especialistas no ensino de línguas como C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin propuseram reformas no ensino de línguas na Europa. Os trabalhos desses especialistas refletem a demanda por proficiência oral que ocorria naquela época e baseam-se na observação do aprendizado de língua de crianças. Segundo Richards e Rodgers (1986), as idéias e métodos desses especialistas foram muito importantes para estimular novos modos de se ensinarem línguas, mas não tiveram grande repercussão na época. Somente no final do século dezenove, com o apoio de lingüistas como H. Sweet, W. Viëtor e P. Passy, é que as idéias reformistas ganharam credibilidade e aceitação.

Segundo Stern (1983), as reformas propostas receberam várias denominações, como, por exemplo: método natural e método fonético. Ele afirma, entretanto, que o

termo que melhor descrevia as várias características das novas abordagens de ensino de línguas era o termo método direto.

O método direto, de acordo com Richards e Rodgers (1986, p.9-10), seguia os princípios e procedimentos abaixo:

- *As instruções em sala de aula eram conduzidas exclusivamente na língua-alvo.*
- *Somente vocabulário e sentenças do cotidiano eram ensinados.*
- *Habilidades de comunicação oral eram desenvolvidas através de uma cuidadosa progressão gradual, que era organizada a partir de trocas de perguntas e respostas entre professores e alunos.*
- *A gramática era ensinada indutivamente¹.*
- *Novas matérias eram introduzidas oralmente.*
- *O vocabulário concreto era ensinado através de demonstrações, objetos e figuras; o vocabulário abstrato, através de associação de idéias.*
- *Tanto a fala quanto a compreensão oral (listening) eram ensinadas.*
- *O uso correto da pronúncia e da gramática era enfatizado.*

Apesar do sucesso que o método direto alcançou em escolas particulares de idiomas (dentre elas a rede de escolas Berlitz), ele quase não foi utilizado na rede pública secundária de ensino. Richards e Rodgers (1986) afirmam que esse método, além de não considerar a realidade prática da sala de aula, enfatizava e distorcia as semelhanças entre o aprendizado natural de primeira língua e o aprendizado de língua estrangeira na escola. O método direto também foi criticado por não ter uma fundamentação teórica consistente na lingüística aplicada.

Um estudo sobre o ensino de línguas (*Modern Foreign Language Studies*) foi realizado nos Estados Unidos e no Canadá entre 1923 e 1927. De acordo com Leffa (1988), esse estudo concluiu que o objetivo da aprendizagem de línguas no ensino secundário deveria ser essencialmente prático. Acreditava-se que, devido às condições existentes na escola secundária, não era possível desenvolver as quatro habilidades da língua de uma forma equilibrada. Além disso, defendia-se a premissa

¹ Segundo Stern (1983, p.459), no ensino indutivo de gramática, “os alunos são encorajados a descobrir por eles mesmos os princípios gramaticais envolvidos no texto lido”.

de que o conhecimento oral da língua não era uma necessidade da maioria dos alunos. Propôs-se, então, o método da leitura.

Segundo Stern (1983), o método da leitura restringia deliberadamente o objetivo do ensino de línguas para treinamento em compreensão textual. Nesse método, afirmam Stern (1983) e Leffa (1988), são utilizadas técnicas de métodos antecedentes. Do método da gramática e tradução, adotava-se a ênfase na língua escrita e a permissão para o uso da primeira língua. Do método direto, utilizava-se a exposição oral da segunda língua, pois acreditava-se que a facilidade de pronúncia e de *inner speech* ajudaria na compreensão da leitura.

Na década de 1930, o método da leitura adquiriu popularidade nas escolas secundárias dos Estados Unidos, apesar das críticas que recebia. Para Leffa (1988), o ponto mais criticado era a premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos.

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial marcou significativamente o ensino de línguas na América. O exército americano precisou urgentemente de falantes fluentes em várias línguas e por isso foi necessária a criação de um programa especial para treinamento em línguas. Para esse programa, conhecido como método do exército, não foram poupados esforços: houve a contratação de lingüistas e informantes nativos, as turmas tinham um número reduzido de alunos, que se dedicavam em tempo integral ao curso (Richards e Rodgers, 1986; Leffa, 1988; Brown, 1994).

Segundo Brown (1994), os cursos de língua desse programa caracterizavam-se por usar muitas atividades orais, *drills* (para praticar pronúncia e estruturas) e diálogos. Ele afirma que muitos fundamentos do método direto foram reutilizados nessa nova abordagem. Em pouco tempo, o sucesso do método do exército e o interesse americano no ensino de línguas estrangeiras levaram instituições de ensino a adotar essa nova metodologia. Em meados de 1950, o método do exército, com variações e adaptações, passou a ser conhecido como método áudio-lingual.

O método áudio-lingual baseava-se nas teorias da lingüística estrutural e da psicologia behaviorista. Para a lingüística estrutural, a forma é de suma importância e a língua é vista como um conjunto de elementos que são combinados através de operações gramaticais. Para a psicologia behaviorista, o comportamento humano depende de três elementos: um estímulo, uma resposta e um reforço. O reforço é considerado um elemento vital no processo de aprendizagem porque ao indicar que a

resposta está correta, ele estimula a repetição e aumenta a probabilidade de esse comportamento tornar-se um hábito. E a aquisição de línguas, segundo o behaviorismo, é um produto da formação de hábitos (Richards e Rodgers, 1986).

Para Brown (1994, p.70-71), as principais características do método áudio-lingual são:

- *A matéria nova é apresentada em forma de diálogo.*
- *Há uma dependência de imitação, memorização de frases e superaprendizado (overlearning).*
- *As estruturas são seqüenciadas por meio de análises contrastivas e ensinadas uma de cada vez.*
- *As estruturas são ensinadas através de “drills” repetitivos.*
- *Há pouca ou quase nenhuma explicação gramatical: a gramática é ensinada por analogia indutiva em vez de explicação dedutiva.*
- *O vocabulário é estritamente limitado e aprendido em contexto.*
- *Fitas, laboratórios e auxílios visuais são muito utilizados.*
- *Grande importância é dada à pronúncia.*
- *A língua materna dos alunos é pouco usada pelos professores.*
- *Respostas bem-sucedidas são imediatamente reforçadas.*
- *Há um grande esforço para conseguir que os alunos produzam enunciados sem erros.*
- *Há uma tendência para manipular língua e desconsiderar conteúdo.*

O método áudio-lingual recebia suporte de grandes nomes como: Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia. Segundo Leffa (1988), ele dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970.

Richards e Rodgers (1986) e Leffa (1988) afirmam que o áudio-lingualismo recebeu críticas de dois lados. De um lado, as suas fundamentações teóricas eram apontadas como inconsistentes. A língua não podia ser considerada um conjunto de hábitos, devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas. Por outro lado, os alunos, além de acharem que os resultados práticos ficavam aquém das expectativas, consideravam as aulas chatas e insatisfatórias. A ênfase na forma fazia com que os alunos muitas vezes dissessem frases sem entender o significado delas.

Leffa (1988) acrescenta que o humanismo e o cognitivismo, agora predominantes na psicologia, não aceitavam que a língua fosse fragmentada em pequenas partes para ser ensinada e rejeitavam o automatismo como base de uma teoria de aprendizagem humana.

Com a rejeição do método áudio-lingual, o ensino de línguas entrou em crise já que nenhum método alternativo havia sido proposto. Richards e Rodgers (1986) explicam que o ensino de línguas nos Estados Unidos passou por um período de adaptação, inovação, experimentação e até de certa confusão. Nesse período novos métodos surgiram sem ligação com a teoria da lingüística e aquisição de segunda língua vigente, entre eles: o método da resposta física total, o método silencioso e o método de aprendizagem por aconselhamento. Surgiram também abordagens que alegavam derivar-se de teorias contemporâneas de língua e aquisição de segunda língua, tais como: a abordagem natural e o ensino comunicativo de línguas.

1.1.1 O ensino comunicativo de línguas

A abordagem comunicativa surge com o declínio no uso da abordagem áudio-lingual, que se baseava no estruturalismo lingüístico e fundamentações psicológicas behavioristas (Almeida Filho, 1993).

Segundo Neves (1996, p.72), a abordagem comunicativa propôs “o resgate da língua como um todo, da forma como ela ocorre na comunicação”. Richards e Rodgers (1986) apontam que a ênfase da abordagem comunicativa está nos processos de comunicação, no uso da língua-alvo para o desempenho de funções comunicativas, como: pedir e dar informações, descrever, fazer pedidos, dar ordens e expressar opiniões e sentimentos. Eles afirmam que aprender uma nova língua é ser capaz de usá-la em situações de comunicação.

Finocchiaro e Brumfit (em Richards e Rodgers, 1986, p.67-68), ao contrastarem a abordagem comunicativa e a áudio-lingual, elaboraram a seguinte lista com características da abordagem comunicativa:

- *O significado é primordial.*
- *Os diálogos, se usados, são centrados em funções comunicativas.*
- *A contextualização é uma premissa básica.*



- *Aprender uma língua é aprender a se comunicar.*
- *A intenção é a comunicação efetiva.*
- *O uso de 'drills' pode ocorrer periféricamente.*
- *A pronúncia compreensível é o objetivo.*
- *Qualquer recurso que desenvolva a aprendizagem é bem-vindo.*
- *As tentativas de comunicar podem ser encorajadas desde o início.*
- *O uso da língua materna do aprendiz, se empregada de forma sensata, é aceitável quando viável.*
- *A tradução pode ser usada quando o aprendiz necessitar e for se beneficiar dela.*
- *O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pode começar no primeiro dia.*
- *O sistema lingüístico da língua-alvo será melhor aprendido através do esforço para se comunicar.*
- *O objetivo é a competência comunicativa (i.e. a habilidade de usar o sistema lingüístico de forma efetiva e apropriada).*
- *A variação lingüística é uma noção central nos materiais e na metodologia.*
- *A seqüência é determinada através de considerações sobre o conteúdo, função, ou significação que mantenha o interesse.*
- *O professor auxilia os alunos de toda forma possível, a fim de motivá-los a usar a língua-alvo.*
- *A linguagem é criada pelo indivíduo, geralmente através de ensaio e erro.*
- *A fluência e a linguagem aceitável são os principais objetivos: a acuidade dos enunciados é julgada no contexto e não isoladamente.*
- *Os alunos devem interagir com outras pessoas oralmente ou de forma escrita.*
- *O professor não tem como saber exatamente que estruturas ou vocabulário o aprendiz usará.*
- *A motivação virá do interesse no que está sendo comunicado através da linguagem.*

Almeida Filho (1998, p.36) afirma que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender “em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. Para organizar as experiências de aprender, este tipo de ensino não utiliza

como modelo as formas de língua do modo como elas aparecem descritas nas gramáticas.

Segundo Neves (1996, p.74), as principais características da abordagem comunicativa são:

- *Língua como comunicação dentro de um contexto em vez de língua como forma;*
- *Tarefas (tasks) são as técnicas usadas em sala de aula;*
- *Os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua;*
- *O aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto como membro de um grupo social e que administra a sua interação em grupo;*
- *O programa de ensino passa a ser negociado entre professor e aluno;*
- *O papel do professor deixa de ser o de autoridade para se tornar o de co-comunicador e orientador;*
- *O papel do aluno deixa de ser passivo e exclusivamente receptivo para ser ativo, co-comunicador com os colegas e professor, criativo e proponente de atividades. Professor e aluno têm o mesmo status.*

1.1.1.1 Competência comunicativa

Ao se ensinar uma segunda língua através da abordagem comunicativa, espera-se que os alunos desenvolvam a habilidade de usá-la em situações reais de comunicação. Ou seja, que adquiram competência comunicativa nessa nova língua e sejam capazes de a desempenhar bem.

Os termos competência e desempenho foram introduzidos por Chomsky nas discussões sobre a aquisição de línguas nos anos 60. Em sua teoria de gramática gerativa transformacional, ele definiu competência como o conhecimento do sistema da língua, isto é, das regras de gramática que possibilitam a formação de sentenças aceitáveis em um código lingüístico. O desempenho, por outro lado, é a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso da língua.

A teoria de Chomsky (1965) estudou e descreveu a língua baseando-se em abstrações idealizadas (conhecimento internalizado por falantes-ouvintes ideais = competência) e ignorou o que poderia ser observável (registros de uso da língua em situações concretas = desempenho).

Hymes (1972) opõe-se a existência de falantes-ouvintes ideais, proposta por Chomsky (1965), e concentra seus estudos na produção de língua de falantes-ouvintes reais. Para ele, o modelo competência/desempenho de Chomsky (1965) não considera fatores sócio-culturais que interferem na aquisição e produção da linguagem.

A definição de competência lingüística de Chomsky (1965), acrescenta Hymes (1972), refere-se somente ao conhecimento de como elaborar sentenças gramaticalmente aceitáveis, sem se importar se essas sentenças serão usadas apropriadamente em seu contexto social. Ele diz:

Nós temos então que levar em conta o fato de que uma criança normal adquire conhecimento de sentenças não somente como gramaticais, mas também como apropriadas. Ele ou ela adquire competência para quando falar, quando não, e para o que falar com quem, quando, onde, e de que maneira. Em resumo, uma criança torna-se capaz de realizar um repertório de atos de fala, de participar em eventos de fala, e de avaliar suas realizações ... (Hymes 1972, p.277-8).

Hymes (1972) propõe, então, uma noção mais ampla de competência, a de competência comunicativa, na qual o fator gramatical é um dentre os vários fatores que a afetam. Ele sugere quatro parâmetros a serem observados quanto à produção lingüística. O primeiro determina se e até que ponto uma estrutura lingüística é formalmente possível; o segundo diz respeito à sua viabilidade dentro dos meios de implementação disponíveis; o terceiro verifica se e até que ponto ela é apropriada ao contexto no qual está inserida; o último quer saber se e até que ponto tal estrutura é realmente usada e qual a implicação do seu uso.

O conceito de competência de Hymes (1972) inclui ao mesmo tempo conhecimento implícito e habilidade para o uso. O desempenho, por outro lado, é um reflexo da interação entre a competência de uma pessoa, a competência de outros e a própria natureza do evento.

Canale e Swain (1980, p.6) adotam o termo competência comunicativa para referirem-se à relação e à interação entre o conhecimento das regras de gramática (competência gramatical) e o conhecimento das regras de uso da língua (competência sociolingüística). Adotam também o termo desempenho comunicativo para designar a “realização dessas competências e a interação delas na produção e compreensão real de enunciados”.

Segundo Canale e Swain (1980), a competência comunicativa abrange três componentes: competência gramatical; competência sociolingüística e competência estratégica. Posteriormente, Canale (1984) acrescenta à lista a competência discursiva.

Competência gramatical: é semelhante à idéia de competência de Chomsky. Ela refere-se ao domínio do código lingüístico, ou seja, o conhecimento das regras gramaticais de uma língua. Inclui-se aqui conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e escrita, formação de palavras e estrutura de sentenças.

Competência sociolingüística: refere-se ao conhecimento das regras de uso da língua, isto é, da adequação da forma e do significado dos enunciados aos diferentes contextos sociolingüísticos, considerando fatores como: *status* dos participantes, propósito da interação e normas de relacionamento.

Competência estratégica: envolve o uso de estratégias de comunicação verbal e não-verbal. Essas estratégias são usadas para compensar falhas na comunicação geradas por condições limitadas no momento da comunicação ou por lacunas no conhecimento de alguma das áreas da competência comunicativa; ou ainda, para aumentar a eficácia da comunicação.

Competência discursiva: é a habilidade de combinar formas gramaticais e significado, para se produzirem textos coesos e coerentes de diferentes tipos. Um texto é coeso em sua forma se suas elocuções estiverem ligadas através do uso de conectores gramaticais (tais como pronomes e conjunções). A coerência, por sua vez, refere-se à relação entre diferentes significados em um texto.

Savignon (1983) afirma que há uma diferença teórica entre competência e desempenho. Ela define competência como uma suposta habilidade, aquilo que alguém sabe, e desempenho, como uma manifestação declarada, aquilo que alguém faz.

A competência comunicativa, segundo Savignon (1983), é um conceito dinâmico, que depende da negociação de significado entre pessoas que até certo ponto compartilham o mesmo sistema simbólico. Ela aplica-se a vários sistemas simbólicos, como, por exemplo, linguagem escrita e oral, gestos, sons e movimentos. É específica de contexto, já que o sucesso de um ato comunicativo depende da interpretação do contexto, assim como do uso de registro e estilo apropriados. Ela é relativa, pois depende da cooperação entre os participantes, existindo, assim, níveis de competência comunicativa.

Bachman (1990) aponta que as recentes definições de competência comunicativa incluem, além do conhecimento de regras gramaticais, o conhecimento de como a língua é usada para alcançar objetivos comunicativos específicos e também o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico. Bachman (1990, p.84), então, propõe um novo termo: habilidade comunicativa de língua (*communicative language ability*). Diz ele:

A habilidade comunicativa de língua pode ser descrita como consistindo de conhecimento, assim como de competência; e como a capacidade para implementar, ou executar essa competência no uso apropriado, contextualizado e comunicativo de língua.

Bachman (1990) acrescenta que a habilidade comunicativa de língua inclui três componentes: competência de língua, competência estratégica e mecanismos psico-fisiológicos.

Pode-se concluir, segundo Faria (1997), que a competência comunicativa do aprendiz é o conhecimento lingüístico que ele tem sobre a língua-alvo inserida em um contexto sócio-cultural. O desempenho comunicativo do aprendiz, por sua vez, é a produção ou uso da língua-alvo para comunicar-se efetivamente no contexto em que ele se encontra.

1.2 A avaliação de línguas numa perspectiva histórica

Spolsky (1978) identificou os três maiores movimentos históricos no contexto da avaliação de língua estrangeira no século XX. São eles: o movimento pré-científico, o movimento estruturalista-psicométrico e o movimento sociolingüístico-integrativo. Morrow (1979), mais tarde, retoma esses movimentos caracterizando-os respectivamente como: Jardim do Éden (*Garden of Eden*), Vale de Lágrimas (*Vale of Tears*) e Terra Prometida (*Promised Land*).

Durante o movimento pré-científico (Jardim do Éden), ocorrido nos anos 50, não havia teoria que fornecesse uma justificativa ou uma explicação lógica que fundamentasse o ensino e a avaliação de línguas (Rolim, 1998). Nesse período, os métodos de ensino mais utilizados eram o da gramática e tradução e o da leitura. O ensino, segundo Rolim (1998), focalizava gramática, aquisição de vocabulário e leitura e realizava-se utilizando a língua materna nas interações em sala de aula. Clark

(1983) aponta que os professores tinham autonomia para preparar seus testes. Acreditava-se que a tarefa de avaliar era inerente ao bom professor, não havendo então necessidade de um treinamento específico. Nesse movimento, segundo Clark (1983), pouca atenção era dada à fidedignidade, à validade e a outras características psicométricas importantes em questões de testes.

Valette (citado em Rolim, 1998, p.61) afirma que os testes escritos, predominantes nesse ensino “tradicional” (grifo do autor), continham os seguintes tipos de questões:

- *listas de vocabulário, normalmente da língua materna para a língua estrangeira;*
- *sentenças incompletas, as quais os alunos deveriam preencher-las usando a forma apropriada de um verbo dado no infinitivo;*
- *sentenças em inglês para serem traduzidas da língua materna para língua estrangeira;*
- *passagens escritas na língua materna para serem traduzidas para língua estrangeira;*
- *ditados.*

Clark (1983) conclui que a forma de avaliação utilizada nesse movimento não seria em grande parte válida para medir a habilidade do aluno em usar a língua como meio de comunicação funcional, em situações reais, fora do contexto da sala de aula. Pois, para ter um bom rendimento nos testes, o aluno necessitaria apenas de aprender regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra.

O movimento estruturalista-psicométrico (Vale de Lágrimas) predominou nos anos 60, juntamente com o método de ensino áudio-lingual. Brown (1994) afirma que ambos foram influenciados pela lingüística estrutural e pela psicologia comportamentalista, teorias que haviam dado um caráter científico ao ensino de línguas.

Clark (1983) diz que esse movimento evoluiu em grande parte devido ao trabalho teórico desenvolvido por Lado. Segundo Morrow (1979), a principal característica do trabalho de Lado foi a decomposição das complexidades da língua em segmentos isolados. Essa fragmentação dos elementos da língua resultou no desenvolvimento de testes de itens isolados (*discrete point tests*), que, segundo Oller

(1988), focavam em um ponto gramatical por vez. Esse tipo de teste, segundo Rolim (1998, p.63), enfatizava a exatidão ou precisão lingüística: pronúncia, ortografia, gramática (principalmente formas verbais) e visava “somente propriedades da linguagem — fragmentos de palavras, contrastes fonêmicos e estruturas gramaticais”. O tipo de questão mais usado nesses testes e ainda muito empregado atualmente é o de múltipla escolha. Veja o exemplo a seguir (Hughes, 1989, p.59):

Enid has been here _____ half an hour.

☐ during ☐ for ☐ while ☐ since

Nesse período optava-se pelo uso de questões que tornassem os testes mais objetivos, aumentando, assim, sua confiabilidade. A característica mais marcante desses testes, segundo Morrow (1979), foi o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade e validade². Morrow (1979), entretanto, acredita que os testes de itens isolados não são capazes de medir a habilidade do aluno de se comunicar na língua-alvo. Ele afirma que conhecer elementos isolados da língua não tem valor algum a não ser que o aprendiz seja capaz de combiná-los de forma apropriada ao momento e situação em que o uso da língua se fizer necessário para a comunicação.

Segundo Faria (1997, p.64), a partir do momento em que a linguagem “passou a ser abordada como um processo criativo e não mais um amontoado de itens isolados”, surgiram várias críticas ao ensino estruturalista de línguas. Essas críticas geraram reformulações no ensino e, conseqüentemente, na avaliação de aprendizagem de línguas. Surge, então, o movimento sociolingüístico-integrativo (Terra Prometida), cuja ênfase está na função da linguagem na comunicação.

O movimento sociolingüístico-integrativo começa no final dos anos 60. Nesse período, pesquisas lingüísticas asseguravam que a eficácia da comunicação não poderia ser adequadamente verificada através da avaliação de habilidades lingüísticas isoladas (Clark, 1983).

Brown (1996) afirma que o movimento sociolingüístico-integrativo é muito importante devido ao questionamento que ele faz sobre as suposições lingüísticas do movimento estruturalista. Ele aproveita de medidas psicométricas, desenvolvidas

² Os conceitos de confiabilidade e validade serão devidamente discutidos na seção 1.4 deste capítulo.

nesse período estruturalista, para explorar as técnicas de testagem projetadas para avaliar a linguagem de forma contextualizada.



Em contraposição aos testes de itens isolados, característicos do período estruturalista, surgem os testes integrativos, cujo enfoque principal é o de verificar a capacidade do aprendiz de usar habilidades combinadas e integradas (Oller, 1988). Os dois métodos de testagem mais utilizados nesse movimento são o ditado e o *cloze*.

Confira o exemplo de *cloze* a seguir (Madsen, 1983, p.51):

Every day thousands of people jog. Why has jogging - running slowly for long distances - become popular? Donald Robbins, who is forty-two years old _____ (1) works in an office, began jogging _____ (2) few years ago because he felt _____ (3) was too fat. At first he _____ (4) only run about 100 yards, and _____ (5) took him almost three months to _____ (6) able to run a full mile. _____ (7) two years later, he ran in _____ (8) eastern marathon race - over twenty-six miles.

_____ (9) you jog too? If you decide _____ (10), be sure to ask your doctor _____ (11) advice.

Does jogging cost much? No, _____ (12) costs almost nothing. But most agree _____ (13) good running shoes are very important. _____ (14) protect your feet and legs from _____ (15) shock of running on hard surfaces.

If you start jogging, it could make your heart stronger and also help you feel better about yourself.

Na opinião de Morrow (1979), nem o ditado nem o *cloze* conseguem de fato demonstrar a habilidade do aprendiz em usar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Clark (1983) acrescenta que esses métodos falham em representar atividades genuinamente comunicativas, já que as tarefas que os aprendizes executam nessas questões raramente ocorrerão em eventos reais de uso da língua.

1.2.1 O movimento comunicativo

Nos anos 70, segundo Brown (1996), pesquisas de Savignon sobre competência comunicativa levaram a um novo direcionamento na avaliação de línguas, conhecido como movimento comunicativo. Ele acrescenta que, nos anos 80, com a influência do currículo nocional-funcional (*notional-functional syllabuses*), do ESP³ e de trabalhos de Canale, Swain e Bachman, novos elementos foram adicionados

³ Entende-se por ESP (*English for Special Purposes*), o ensino de inglês para fins específicos (Richards et al., 1985).

à avaliação de línguas, incluindo definições mais específicas de competência comunicativa.

Scaramucci (1998, p.108), entretanto, diz que o conceito comunicativo ou competência comunicativa, “apesar de muito usado e discutido nos últimos anos, é controverso, sendo interpretado de maneiras diferentes nos vários contextos de ensino”. E que, quando se trata da avaliação ainda é pior, já que problemas específicos da área de avaliação são somados a essas dificuldades. Weir (1990, p.7) afirma que a terminologia que aparece na literatura sobre avaliação comunicativa de línguas é problemática. Referências são freqüentemente feitas à avaliação do desempenho comunicativo, da competência, da capacidade, etc. Mas que, para ele, “é difícil ver como competência (saber sobre usar a língua) pode ser avaliada a não ser através de sua realização no desempenho”, pois somente o desempenho é diretamente observável e, por conseguinte, avaliado. Para Weir (1990), não há como manter na prática essa distinção entre competência e desempenho.

Skehan (citado em Weir, 1990, p.7), concisamente, explica que:

do que precisamos é uma teoria que guie e preveja como uma competência comunicativa subjacente é manifestada em desempenho real; como situações são relacionadas com uma outra, como competência pode ser avaliada por exemplos de desempenho em testes reais; quais componentes a competência comunicativa realmente possui; e como estes inter-relacionam Já que tais teorias definitivas não existem, os avaliadores têm que fazer o melhor que eles conseguem com teorias como (elas) estão disponíveis.

Swain (1985) e Weir (1990) também recomendam que testes comunicativos sejam construídos a partir dos modelos teóricos já existentes. Weir (1990) sugere que as hipóteses disponíveis sejam sistematicamente investigadas e, depois, utilizadas no desenvolvimento de procedimentos apropriados à avaliação. Swain (1985, p.37), em um trabalho conjunto com Michael Canale, reuniu as diferentes concepções de ensino comunicativo de línguas em “um sistema coerente, lingüísticamente-orientado e pedagogicamente útil”. Nesse sistema, como visto anteriormente, Canale e Swain (1980) propõem quatro componentes da competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Para Swain (1985) e Weir (1990), esses modelos teóricos devem ser usados como base para o desenvolvimento de testes comunicativos. Segundo Swain (1985, p.37), na prática, tais modelos “guiam o desenvolvimento de material de

estímulo, as tarefas que o candidato deve responder, os procedimentos de pontuação e a análise e interpretação subsequente dos dados”.

Weir (1990) e Scaramucci (1998), entretanto, relatam que nos últimos anos não houve muitos avanços em termos teóricos no que diz respeito à avaliação da competência comunicativa, já que são poucas as pesquisas nessa área. Morrow (1979), Wesche (1983) e Scaramucci (1998) afirmam que, apesar dos materiais de ensino já incorporarem características comunicativas, a área de avaliação, por outro lado, ainda segue uma abordagem tradicional, não refletindo, entretanto, as mudanças teóricas de forma sistemática. Morrow (1979) elaborou um dos primeiros modelos teóricos sobre o assunto. Esse modelo ainda é utilizado como base para muitos estudos (Faria, 1997).

Na opinião de Morrow (1979), tanto os testes de itens isolados quanto os testes integrativos falham em dar provas convincentes da habilidade do aprendiz em usar a língua em situações comuns, como para ler ou escrever, em modos e contextos semelhantes ao de uso real da língua. A partir da análise de deficiências desses testes convencionais, ele levanta alguns aspectos da língua em uso comunicativo que devem estar presentes em um modelo de avaliação. São eles: interação, imprevisibilidade, contextualização, propósito, limitações no momento de uso, autenticidade e comportamentos envolvidos na comunicação.

Levando em consideração os aspectos acima, Morrow (1979) conclui que um teste de habilidade comunicativa deve utilizar um modelo de avaliação qualitativo, ou seja, um modelo no qual as respostas dadas pelos alunos sejam consideradas mais do que simplesmente corretas ou incorretas. Segundo Morrow (1979), a avaliação quantitativa feita pelo movimento estruturalista-psicométrico não é capaz de revelar a qualidade do desempenho de língua do aprendiz, já que indica apenas o número de respostas corretas ou incorretas.

A justificativa para o uso de um modelo de avaliação qualitativo tem como base a teoria de interlíngua⁴. Morrow (1979, p.145) afirma que “os aprendizes possuem uma competência transicional que lhes possibilita produzir e usar uma interlíngua” e que o papel de um teste de língua é mostrar até que ponto essa competência transicional do aprendiz se aproximou do sistema de língua de um

⁴ Segundo Selinker (1972), o termo interlíngua refere-se ao sistema lingüístico construído por um aprendiz de segunda língua durante seu processo de aprendizado de uma língua-alvo. É um sistema único, diferente tanto da língua materna do aprendiz quanto da língua-alvo.

falante nativo. O que implica, portanto, em uma avaliação qualitativa das respostas desse aprendiz.

Scaramucci (1998, p.112) também sugere que procedimentos predominantemente qualitativos de correção sejam adotados e que os resultados da avaliação sejam expressos em escalas que “mostrem o que cada candidato é capaz de fazer em termos comportamentais, não se restringindo aos números, como nos exames tradicionais”. Morrow (1979) afirma que as informações obtidas nos testes podem ser transformadas em escores numéricos, mas que o processo é indireto e deve ser reconhecido como tal. Scaramucci (1995, p.83), entretanto, afirma que muito freqüentemente “nota-se que grande parte do esforço envolvido na tentativa de se avaliar situações realistas de maneira direta é perdido através do reducionismo que em geral caracteriza os processos de correção”. Portanto, para garantir que os testes sejam coerentes com uma abordagem comunicativa, é necessário que precauções sejam tomadas não só na elaboração dos testes, mas também nos procedimentos de correção e no processo de validação (Scaramucci, 1995;1998).

De acordo com Canale e Swain (1980, p.34), um teste comunicativo não deve concentrar-se apenas no que o aprendiz sabe sobre a língua-alvo e sobre como usá-la, “mas também para até que ponto o aprendiz é capaz de realmente demonstrar esse conhecimento em uma situação comunicativa significativa”, ou seja, o que ele consegue fazer usando a língua-alvo.

Weir (1990, p.10) relata que no ensino de línguas, e mais recentemente na avaliação, há uma ênfase no *use*, com o interesse voltado para “as funções comunicativas ao invés de modelos lingüísticos formais de *usage*”⁵. A preocupação muda da dimensão lingüística para a dimensão comunicativa, e, a ênfase não está mais na precisão lingüística, “mas na habilidade de funcionar efetivamente através da língua em contextos específicos da situação” (Weir, 1990, p.10).

Uma avaliação comunicativa, segundo Scaramucci (1998, p.109), é:

aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de forma e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

⁵ Widdowson (1991) propõe uma distinção entre a função de um item lingüístico como um elemento em um sistema lingüístico (*usage*) e sua função como parte de um sistema de comunicação (*use*).

Todavia, Scaramucci (1995, p.79) salienta que “não há uma gramática de uso desenvolvida da mesma maneira que há uma de forma”. Weir (1990) diz que são poucas as teorias de uso da língua acessíveis às demandas da avaliação (de línguas). Por conseguinte, é essencial que se identifiquem quais habilidades e condições de desempenho que são “os componentes mais importantes de uso da língua em contextos específicos” (Weir, 1990, p.11). Ou seja, é necessário que se faça uma especificação *a priori* dos componentes que devem ser incorporados aos testes, já que tais componentes é que indicarão até que ponto a questão do teste reproduziu atributos da atividade de vida real que ela pretendia replicar.

Segundo Morrow (1979), um exame comunicativo tem a finalidade de mostrar se o candidato pode desempenhar um conjunto de atividades ou não. Caso possa, deve mostrar com que nível de precisão ele o faz. Para tanto, Swain (1985), Weir (1990, 1993) e Scaramucci (1998), sugerem que tarefas sejam usadas para a coleta do desempenho do candidato.

Tarefa é, segundo Scaramucci (1995, p.80), “um termo usado na Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais”. A tarefa tem propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que são semelhantes àqueles que acontecem na vida real. São exemplos de tarefas: “assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc.” (Scaramucci, 1998, p. 110).

Para Morrow (1979, p.149), “uma característica óbvia da comunicação é que todo enunciado é feito com um propósito”. Portanto, é necessário que as questões dos testes de língua ofereçam um propósito comunicativo para as respostas dos aprendizes, ou seja, que sejam tarefas (Scaramucci, 1998). Na opinião de Scaramucci (1998), o uso de tarefas apresenta várias vantagens. Conforme acima mencionado, elas têm um propósito ou objetivo claro, que determina o contexto e os limites da avaliação, em outras palavras, estabelece qual é o tipo de desempenho almejado. Scaramucci (1995, p.81-82) ressalta que uma situação comunicativa “envolve um falante (autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e também um propósito”. No caso da avaliação de leitura, por exemplo, o aluno fica em uma posição complexa, já que ele é o interlocutor (leitor) e ao mesmo tempo é também autor (de suas respostas). Neste caso, para que o exame seja comunicativo, é necessário que os

itens especifiquem com quem o aluno está se comunicando (seu interlocutor) e por quê (o propósito). Scaramucci (1995, p.82), entretanto, afirma que geralmente nos testes, “mesmo naqueles que se dizem comunicativos”, avalia-se a leitura sem que haja “delimitações ou um propósito real ou comunicativo para os itens ou perguntas nem um interlocutor para as respostas”. Sem haver um propósito para a comunicação, fica difícil para o aluno ajustar a mensagem, ou seja, ajustar sua resposta à pergunta. Quando certos tipos de questões, como as de múltipla-escolha e verdadeiro ou falso, são utilizados, “além de tudo o que foi mencionado, está ainda se negando ao avaliado a chance de apresentar sua justificativa, quando variações na interpretação ocorrerem” (Scaramucci, 1998, p.111). Se a avaliação for conduzida dessa forma, ela não passará de “um mero exercício formal, distanciado da realidade, sem significado para o candidato e, portanto, em nada comunicativo” (Scaramucci, 1998, p.111).

O uso de tarefas também é vantajoso porque os parâmetros de correção são determinados pelas próprias tarefas, isto é, o aluno será bem-sucedido se conseguir realizar a tarefa. Para tanto, a tarefa deve ser clara, explícita e “reconhecida em termos da experiência do avaliado em situações reais”, pois, assim, minimizará “o fator de adivinhação com relação aos limites da resposta, em termos dos objetivos, extensão, almejados pelo avaliador” (Scaramucci, 1995, p.82).

Além disso, as tarefas apresentam as habilidades do modo como elas são usadas na vida real, que é sempre de forma interligada. Isso possibilita uma avaliação integradora. Elas apresentam características de uso real da língua, ou seja, situações semelhantes às situações reais de comunicação. E, por isso, “têm uma validade aparente maior (mostram, de forma clara, o que se propõem a avaliar) e são mais motivantes, promovendo um maior engajamento do candidato” (Scaramucci, 1995, p.80).

Weir (1990) também afirma que as tarefas dos testes têm que tentar refletir situações reais de uso da língua-alvo, para que os alunos, ao desempenharem tais tarefas, processem um discurso realístico. Ou seja, os testes devem conter “tarefas comunicativas simuladas que diretamente pareçam com aquelas que os candidatos encontrarão na vida real e que façam exigências realísticas deles em termos de comportamentos de desempenho de língua” (Weir, 1990, p.37). Para tanto, é necessário que os testes sejam os mais diretos possíveis (Weir, 1990; Scaramucci, 1998).

Segundo Weir (1990, p.12), o foco de testes diretos está “na expressão e compreensão do significado funcional contra um domínio mais limitado de forma”. A testagem direta requer do candidato um desempenho integrativo em contextos relevantes, nos quais ele atuará tanto receptivamente quanto produtivamente. Weir (1990) diz que o uso de testes diretos (na avaliação comunicativa) tem sido encorajado devido a uma preocupação sobre o efeito do formato do teste, ou seja, dos tipos de questões utilizadas, nos resultados. Há a possibilidade de que “os resultados do teste possam ser contaminados pelo formato de teste empregado, isto é, uma estimativa diferente de uma habilidade como a leitura pode ser obtida se um diferente formato for empregado”.

Sendo assim, é necessário que os formatos de questões sejam criteriosamente escolhidos, minimizando qualquer efeito prejudicial que possam ter sobre o desempenho do aluno. Para Weir (1990, p. 12-13), “o tipo de desempenho elicitado por certos métodos de avaliação pode ser qualitativamente diferente do uso da língua na vida real” e, se este for o caso, o resultado dos testes não coincidirá com a verdadeira capacidade do aluno de usar efetivamente a língua-alvo.

É importante também que os testes forneçam uma amostra da habilidade comunicativa do aluno que seja a mais representativa possível, pois é a partir das informações obtidas nos testes que se julgará a habilidade do aluno em usar a língua-alvo em futuras situações reais (Weir, 1990).

Uma outra característica de testes comunicativos é o uso de conteúdos contextualizados (Morrow, 1979; Swain, 1985; Weir, 1990; Scaramucci, 1998). Segundo Morrow (1979), qualquer uso da língua ocorre em um contexto, e é de acordo com esse contexto que as formas de língua utilizadas serão consideradas apropriadas ou não. De acordo com Weir (1990, p.11), o contexto tem um papel determinante na avaliação da habilidade comunicativa de língua. “A língua não pode ser significativa se ela for desprovida de contexto (lingüístico, discursivo e sócio-cultural)”. Portanto, é necessária a utilização de uma abordagem integrativa ao invés de uma descontextualizada. Weir (1990, p.11) afirma também que os testes devem tentar conter tarefas autênticas⁶ e textos genuínos, pois:

⁶ Weir (1990) denomina de “tarefas autênticas” as atividades que são semelhantes às de uso real da língua.

se tarefas não-autênticas são incluídas em testes de habilidade comunicativa de língua há um perigo real de que o método empregado possa interferir com a medição do construto no qual estamos interessados. Poderíamos terminar medindo habilidade para lidar com o método ao invés de habilidade para ler, ouvir, escrever, falar ou lidar com uma combinação dessas habilidades em contextos especificados. Quanto mais autênticas as tarefas, menos precisamos estar preocupados com isso. Se certas técnicas somente ocorrem em testes, ex., *cloze* ou múltipla-escolha, por que devemos alguma vez contemplar seu uso?

Scaramucci (1995;1998) sugere o uso de materiais autênticos, ou seja, materiais que não foram elaborados unicamente para o ensino de línguas, mas sim retirados, por exemplo, de jornais e revistas. Esses materiais devem aparecer sempre dentro de um contexto maior de comunicação, “para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação” (Scaramucci, 1995, p.80). Orações isoladas, portanto, nunca devem ser usadas em testes comunicativos.

Para Swain (1985), o conteúdo dos materiais e das tarefas deve ser motivador, substantivo, integrado e interativo. Para ser motivador, o conteúdo tem que ter um tópico interessante e um formato atrativo para os alunos. Além disso, as tarefas devem refletir o uso da língua-alvo em situações de real interesse para os aprendizes. Para ser substantivo, o conteúdo tem que fornecer informação para os alunos, e, parte dessa informação deve ser nova para eles. Swain (1985) afirma que um conteúdo substantivo preenche três critérios para testes comunicativos. Primeiro, ele fornece um contexto para as tarefas que os alunos têm que executar. Segundo, ele é um dos poucos meios em que a atenção dos alunos pode se concentrar no conteúdo em vez da forma, o que aproxima o teste à comunicação real. Terceiro, ao apresentar informação nova para os alunos, ele cumpre uma função genuinamente comunicativa, que é de lacuna de informação (*informational gap*) entre o aluno e o material. Para ser integrado, o conteúdo tem que se basear em um tema e todas as informações e atividades devem girar em torno desse tema. Swain (1985) aponta que um conteúdo integrado é essencial para testes comunicativos de língua, já que ele fornece indícios para o significado. Para ser interativo, o conteúdo deve oferecer a possibilidade de troca de opiniões, ou da expressão de idéias e opiniões dos alunos sobre o tema.

Além disso, Swain (1985) diz que os testes de língua devem ser projetados e usados para promover melhoras nas práticas de ensino. Weir (1990, p.13) tem a



mesma opinião, para ele os testes comunicativos devem ter um efeito retroativo⁷ benéfico “no encorajamento da capacidade comunicativa na sala de aula”. Pois, se utilizamos na sala de aula atividades para ajudar o aluno a desenvolver habilidades comunicativas, essa prática deve ser também uma prioridade para a avaliação. Segundo Swain (1985), é necessário o envolvimento dos professores no desenvolvimento e administração dos testes para que o efeito retroativo seja benéfico.

Os testes devem também fazer o possível para obter o melhor desempenho dos alunos. Para tanto, as tarefas devem conter instruções claras e úteis, o tempo deve ser suficiente para que os alunos completem as tarefas e tenham oportunidade para revisá-las (Swain, 1985).

Tendo como base principal os trabalhos de Morrow (1979), Swain (1985), Weir (1990) e Scaramucci (1995;1998) discutidos nesta seção, elaboramos uma lista das premissas da avaliação comunicativa de línguas. São elas:

- Premissa 1: Utilizar um modelo de avaliação qualitativo.
- Premissa 2: Apresentar conteúdos contextualizados.
- Premissa 3: Ter propósito comunicativo.
- Premissa 4: Fornecer amostras significativas de desempenho.
- Premissa 5: Usar testes os mais diretos possíveis.
- Premissa 6: Usar materiais autênticos.
- Premissa 7: Conter tarefas semelhantes às de uso real da língua.
- Premissa 8: Elicitar processamento de discurso realista.
- Premissa 9: Integrar habilidades.
- Premissa 10: Oportunizar independência comunicativa.
- Premissa 11: Enfatizar interação.
- Premissa 12: Enfatizar o significado funcional ao invés da forma.
- Premissa 13: Basear-se em uma especificação *a priori*.
- Premissa 14: Ter validade.
- Premissa 15: Ter confiabilidade.
- Premissa 16: Dar condições para um bom desempenho.
- Premissa 17: Fundamentar-se em modelos teóricos.
- Premissa 18: Ter um efeito retroativo benéfico.

⁷ Entende-se por efeito retroativo o efeito dos testes sobre o ensino (Hughes, 1989). Esse conceito será discutido na seção 1.3 deste capítulo.

1.3 O efeito retroativo de testes

O efeito dos testes sobre o ensino e a aprendizagem é conhecido como efeito retroativo (*backwash effect*). Esse efeito pode ser prejudicial ou benéfico, dependendo da coerência entre os objetivos do curso, a prática em sala de aula, o conteúdo dos testes e as técnicas de testagem. Sendo assim, é possível que haja ocasiões nas quais o ensino é bom e apropriado e os testes não, podendo ocorrer então um efeito retroativo prejudicial. Do mesmo modo, é possível que haja ocasiões nas quais o ensino é pobre e inapropriado e os testes poderão exercer um efeito retroativo benéfico (Hughes, 1989; Weir, 1990).

O que não se pode esperar é que os testes simplesmente acompanhem o ensino. O que deve ser exigido, entretanto, é que os testes dêem apoio a uma boa prática de ensino e que, quando necessário, influenciem na melhora de uma prática de ensino deficitária. Alguns autores chegam a sugerir que “a validade de um teste deva ser medida pela proporção de influência benéfica que ele teve sobre o ensino” (Alderson e Wall, 1993, p.116).

A influência dos testes não ocorre somente na prática de ensino, ela também pode ser observada no comportamento e nas atitudes daqueles envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, professores, alunos e escolas (Gimenez, 1999).

Segundo Scaramucci (1998), no Brasil, o conceito de efeito retroativo tem sido explorado em várias situações. Ela exemplifica com o caso do ensino de português como língua materna, que, com a reformulação de provas de vestibulares, tem levado a uma mudança no ensino, principalmente de 2º grau. A ênfase que era antes no ensino de regras gramaticais, tem passado a ser em redação e em um conceito de linguagem como uso.

1.4 Qualidades essenciais de testes de línguas

Bachman e Palmer (1996) propõem um modelo de teste de língua que apresenta seis qualidades: validade, confiabilidade, autenticidade, interatividade,

impacto e praticidade. As duas primeiras qualidades são consideradas condições essenciais de um teste e aparecem frequentemente na literatura sobre avaliação (ver Hughes, 1989; Bachman, 1990; Weir, 1990; Brown, 1994; Brown, 1996). Vejamos, então, em que consistem essas duas qualidades.

1.4.1 Validade

Bachman (1990, p.289) afirma que a “mais importante qualidade a se considerar no desenvolvimento, interpretação e uso de testes de línguas é a validade”. Essa qualidade está relacionada à expressividade e à adequação do modo como interpretamos e usamos os resultados dos testes. Busca-se através do processo de validação evidências que justifiquem tal interpretação ou uso. Ou seja, saber até que ponto o teste mede aquilo que se propôs a medir (Weir, 1990; Brown, 1994; Brown, 1996).

Brown (1996) salienta que as decisões que os professores fazem sobre admissão, adequação, aproveitamento e diagnóstico de seus alunos são baseadas em testes. Portanto, é crucial que estes testes sejam válidos. Bachman (1990) afirma que a validação é um processo contínuo, que envolve tanto análise lógica quanto investigação empírica. Vários tipos de validade podem ser investigados. Para Brown (1996), os principais são: validade de conteúdo, validade de construto e validade relacionada ao critério.

1.4.1.1 Validade de conteúdo

Diz-se que um teste tem validade de conteúdo se as tarefas que o compõem constituírem uma amostra significativa do conteúdo que o referido teste pretende medir. Weir (1990, p.25) aponta que a adequação da amostra fornecida pelo teste “depende da qualidade da descrição do comportamento da língua-alvo sendo testada”. É muito importante, portanto, que seja feita uma especificação das habilidades, estruturas etc. da língua que se quer medir, de acordo com o(s) objetivo(s) do teste (Hughes, 1989; Bachman, 1990; Brown, 1996). Hughes (1989, p.23) afirma que, se as principais áreas especificadas forem mal representadas, ou não representadas, o teste não será apropriado, o que resultará em um efeito retroativo prejudicial. O autor

afirma ainda que “muitas vezes, o conteúdo de testes é determinado pelo que é fácil de testar ao invés do que é importante testar”.

Weir (1990, p.25) afirma que a validade de conteúdo é problemática de se estabelecer devido à “dificuldade na caracterização da proficiência linguística com precisão suficiente para garantir a representatividade da amostra de tarefas incluídas no testes”. Além disso, outras dificuldades podem surgir na “operacionalização de comportamento real de uso da língua em um teste”, principalmente quando algum tipo de quantificação for necessário, seja na tarefa ou no método de avaliação (Weir, 1990, p.25). Weir (1990), entretanto, realça que essas dificuldades não servem como empecilho para a elaboração de testes relevantes em termos de conteúdo.

1.4.1.2 Validade de construto

A validade de construto diz respeito à correlação entre o desempenho do candidato no teste (ou em uma questão do teste) e o construto⁸ para qual o teste foi designado. Para Bachman (1990), este tipo de validade busca comprovar as deduções feitas acerca das relações entre construtos e resultados (dos testes). Ou seja, tenta-se testar empiricamente relações hipotetizadas entre resultado e habilidades.

Brown (1996, p.246) afirma que “independente da técnica utilizada, a estratégia básica na demonstração de validade de construto é sempre a mesma”. Um experimento é utilizado para verificar até que ponto o teste mede o construto em questão.

Weir (1990, p.23), ao discutir a validade de construto de testes comunicativos, diz que:

apesar de faltar uma estrutura teórica adequada para a construção de testes comunicativos, isto não absolve os elaboradores de teste de tentar estabelecer uma validade de construto prévia para um teste dentro do paradigma comunicativo. Um teste deve sempre ser elaborado com uma base idônea, por mais limitada a teoria subjacente, e, sempre que possível, procedimentos estatísticos de validação devem ser aplicados aos resultados para determinar quão bem-sucedido o teste foi na medição daquilo que ele tencionou medir.

⁸ Segundo McNamara (2000, p.13), “o termo construto refere-se àqueles aspectos do conhecimento ou habilidade possuídos pelo candidato e que estão sendo medidos”. Para Richards *et al* (1985, p.80), “são os aspectos essenciais da teoria na qual o teste está baseado”.

1.4.1.3 Validade relacionada ao critério

Na validade relacionada ao critério, tenta-se saber até que ponto os resultados de um teste estão de acordo com algum outro critério confiável de avaliação do desempenho do candidato, como, por exemplo, um outro teste (Hughes, 1989; Bachman, 1990; Weir, 1990). Segundo Bachman (1990, p.290), é muito importante que o critério seja apropriado, isto é, que ele seja “um indicador válido das mesmas habilidades medidas pelo teste em questão”.

A validade relacionada ao critério divide-se em dois tipos: validade simultânea (o teste e a outra medida de desempenho são administrados ao mesmo tempo) e validade prognóstica (os resultados do teste são correlacionados com algum critério futuro de desempenho) (Hughes, 1989; Bachman, 1990; Weir, 1990).

1.4.2 Confiabilidade

A confiabilidade, segundo Faria (1997, p.72), “está diretamente relacionada com a consistência dos resultados obtidos em um teste”. Um teste para ser confiável tem que obter resultados similares quando aplicado aos mesmos alunos em ocasiões diferentes (Hughes, 1989; Bachman, 1990; Brown, 1996). Faria (1997) afirma que se um mesmo grupo de alunos fizer um mesmo teste de aproveitamento duas vezes e os resultados forem diferentes, esse teste não poderá ser considerado confiável, já que seus resultados não são consistentes.

Weir (1990) aponta três importantes fontes de confiabilidade. A primeira diz respeito à pontuação (*scoring*). Deve haver consistência de pontuação entre diferentes avaliadores. Para que isso ocorra, é necessário que haja critérios de avaliação pré-estabelecidos e que os avaliadores estejam treinados na aplicação de tais critérios. A segunda relaciona-se com a consistência interna do teste. Todos os itens de uma questão ou de um sub-teste devem medir a mesma habilidade. A terceira fonte de confiabilidade é de formas paralelas (*parallel-forms reliability*), que só será possível com a elaboração de duas versões alternativas de um teste que sejam na verdade similares uma com a outra.

Hughes (1989, p.36-42), por outro lado, indica dois componentes da confiabilidade de um teste: o desempenho dos candidatos de ocasião em ocasião, e a fidedignidade da pontuação. Ele faz algumas sugestões para a elaboração de um teste confiável:



- *Fornecer amostras suficientes de atuação dos candidatos.* Quanto mais evidência o teste fornecer sobre uma habilidade do candidato, mais confiantes serão os julgamentos a respeito dessa habilidade.
- *Não proporcionar muita liberdade de escolha aos candidatos.* Não se devem oferecer várias tarefas para o candidato escolher, pois isso dificultaria a comparação das atuações entre diferentes candidatos.
- *Conter itens que não sejam ambíguos.* Se uma questão puder ser interpretada e respondida de formas variadas em diferentes ocasiões, ela não estará contribuindo para a fidedignidade do teste.
- *Prover instruções claras e explícitas.* O que é exigido do candidato em cada questão deve estar bem especificado.
- *Possuir bom leiaute e ser perfeitamente legível.* O teste deve ser bem digitado, as questões devem ocupar o espaço necessário e as cópias têm que ser de boa qualidade.
- *Ter formato e técnicas de testagem conhecidos pelo candidato.* Os tipos de questões presentes no teste devem ser familiares ao candidato e que, preferivelmente, já tenham sido praticadas em sala de aula.
- *Ser administrado em condições uniformes e adequadas.* O desempenho do candidato não deve ser abalado por fatores como barulho, equipamento inadequado ou diferenças na administração do teste.
- *Usar itens que permitam uma pontuação que seja a mais objetiva possível.* As questões devem forçar respostas que não sejam problemáticas para se pontuarem e fornecerem resultados.
- *Fazer comparações entre candidatos de forma mais direta possível.* Isso só pode ocorrer se não houver escolha de itens pelos candidatos e se houver limitação no modo de responder às questões.
- *Prover critérios detalhados para a contagem de pontos.* Os critérios que serão usados para julgar as respostas devem ser detalhados e explícitos para candidatos e avaliadores.

- *Treinar os avaliadores.* Um mesmo critério deve ser usado do mesmo modo por diferentes avaliadores. Deve haver uma padronização de procedimentos para reduzir ao máximo a subjetividade na avaliação das respostas dos candidatos.
- *Estabelecer respostas aceitáveis e a pontuação apropriada.* É necessário que todos os avaliadores estejam de acordo com a pontuação a ser dada para respostas alternativas.
- *Identificar candidatos através de números e não nomes.* Os avaliadores poderão julgar as respostas de modo diferente se conhecerem os candidatos.
- *Utilizar pontuações múltiplas e independentes.* Recomenda-se o uso de mais de uma pontuação feita por diferentes avaliadores, principalmente em questões subjetivas, como as redações.

1.5 Classificação de testes de línguas

Várias taxonomias podem ser usadas para classificar os testes de conhecimento de idiomas. O tipo de análise que se pretenda fazer é que determinará a taxonomia a ser empregada. Por não encontrar na literatura uma tipologia ampla de classificação de testes de línguas, elaborei as taxonomias abaixo, tendo, como referências principais, trabalhos de Hughes (1989), Bachman (1990) e Brown (1996). Vejamos em que consiste cada taxonomia.

1.5.1 Taxonomia funcional

Nesta taxonomia, os testes são classificados de acordo com a função que desempenham no programa de ensino. Hughes (1989) e Brown (1996) classificam-nos em quatro tipos: aproveitamento, proficiência, diagnóstico e adequação.

1.5.1.1 Testes de aproveitamento

Nos cursos livres de idiomas, costumam-se aplicar testes de aproveitamento (*achievement tests*). Para Hughes (1989), esse tipo de teste busca determinar até que ponto os alunos ou os cursos alcançaram os objetivos propostos.

Para Brown (1996), os testes de aproveitamento devem ser especificamente desenhados para avaliar os objetivos de um determinado curso. Devem também ser flexíveis o suficiente para ajudar os professores a identificar o que eles aprenderam com o teste sobre as habilidades, as necessidades e o aprendizado dos alunos. Em outras palavras, um bom teste de aproveitamento deve dizer muito aos professores sobre o aproveitamento de seus alunos e sobre a adequação do curso.

O conteúdo dos testes de aproveitamento, segundo Hughes (1989), não deve ser baseado no conteúdo programático do livro adotado. Pois, se o livro for mal escolhido e/ou se o programa não for bem feito, o resultado do teste (nele baseado) poderá ser um guia falso. Um bom desempenho neste teste não será um indicativo confiável de que os objetivos do curso foram alcançados com sucesso. E, se a prática de ensino também for deficitária, ela será acobertada pela deficiência do teste, como se ambos fizessem parte de uma conspiração. O conteúdo dos testes, entretanto, deve estar relacionado aos objetivos instrucionais do curso, isto é, ao currículo. Isso traz um número de vantagens. Em primeiro lugar, os “designers” do curso terão de ser mais específicos acerca dos objetivos. Além disso, o desempenho nos testes será capaz de mostrar até onde os alunos alcançaram tais objetivos. Isso, por sua vez, pressionará aqueles responsáveis pelo programa e pela seleção de livros e materiais a estarem de acordo com os objetivos do curso. Pode-se afirmar, então, que os testes baseados em objetivos, por proporcionarem informações mais precisas sobre o aproveitamento dos alunos, têm muito mais chances de promover um efeito mais benéfico sobre o ensino (Hughes, 1989, p.11-12).

1.5.1.2 Testes de proficiência

Os testes de proficiência, segundo Hughes (1989), são usados para verificar a habilidade de uma pessoa em uma língua sem levar em conta o tipo de curso que ela frequentou. O conteúdo desses testes, portanto, não está relacionado a nenhum tipo de curso ou currículo específicos.

Brown (1996) afirma que os testes de proficiência geralmente avaliam se o candidato possui as habilidades lingüísticas pré-requisitadas para a entrada em algum tipo de instituição. Um bom exemplo é o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), que é amplamente utilizado pelas universidades americanas. Os testes de proficiência também são usados para adequar o nível dos objetivos de um programa às

habilidades dos alunos e para fazer comparações entre diferentes programas de língua. Brown (1996), entretanto, aponta que esse tipo de teste avalia as habilidades dos candidatos de uma forma muito generalizada e que os resultados servem apenas como indicadores globais de proficiência.

1.5.1.3 Testes diagnósticos

Os testes diagnósticos são usados para identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno em uma habilidade lingüística geral, como a pronúncia, por exemplo. Podem, também, ser mais específicos, buscando verificar se o aluno tem domínio sobre uma determinada estrutura gramatical. Hughes (1989), entretanto, ressalta que é muito difícil elaborar testes diagnósticos para avaliar áreas mais específicas, já que um vasto número de itens seria necessário.

Brown (1996) afirma que os resultados dos testes diagnósticos possibilitam a correção de dificuldades individuais de aprendizagem. E, assim como os testes de aproveitamento, eles determinam até que ponto os objetivos instrucionais específicos de um curso foram alcançados.

1.5.2 Testes diretos

1.5.1.4 Testes de adequação

Os testes de adequação têm como objetivo fornecer informações sobre o nível de habilidade lingüística dos alunos e, com isso, facilitar a alocação deles em cursos ou turmas apropriadas. Para que haja uma distribuição eficaz dos alunos, Hughes (1989) sugere que os testes de adequação sejam específicos, ou seja, elaborados de acordo com o conteúdo de cada curso da instituição.

Brown (1996) diz que tanto os testes de adequação quanto os testes de proficiência testam material generalizado, mas que a diferença entre ambos está no grau de generalização. Enquanto os testes de proficiência avaliam uma vasta gama de habilidades, os de adequação devem avaliar o conteúdo relacionado a um dado programa.

1.5.2 Taxonomia de abordagem

Nesta taxonomia, a classificação é feita de acordo com a abordagem empregada na avaliação da aprendizagem do aluno. Hughes (1989) classifica os testes derivados de uma abordagem direta como testes diretos e os derivados de uma abordagem indireta como testes indiretos.

Esta classificação, entretanto, não é assim tão simples. Segundo Bailey (1998, p.74), estes dois tipos de testes são “mais bem vistos como extremidades de um contínuo, do que como categorias separadas e distintas”. Há testes com características de ambos os tipos.

Segundo Weir (1990) e Brown (1996), estes dois tipos de testes estão diretamente relacionados a dois diferentes movimentos na produção de testes: os testes diretos relacionam-se ao movimento sóciolingüístico-integrativo, e os testes indiretos, ao movimento estruturalista-psicométrico.

1.5.2.1 Testes diretos

Os testes diretos são aqueles em que o candidato, ao desempenhar uma tarefa, tem que usar exatamente a habilidade que se pretende avaliar. Sendo assim, se o objetivo é verificar a capacidade do aluno de escrever redações, requisita-se ao aluno que a escreva. As tarefas usadas devem ser as mais autênticas possíveis (Hughes, 1989).

Para Clark (1983, p.433), em uma testagem direta o candidato tem que desempenhar “tarefas de uso da língua funcionalmente orientadas em situações que se aproximem o mais perto possível de condições de uso real da língua”. Segundo Rea (1985, p.26), testes diretos devem envolver realismo comunicativo e situacional, e a ênfase deve estar no estabelecimento de significados “em contextos relevantes aos propósitos para os quais a língua está sendo ou foi ensinada”.

O uso de testes diretos é mais associado à testagem de habilidades de produção (fala e escrita) do que de habilidades de recepção (leitura e compreensão oral). Isso ocorre porque é muito mais fácil avaliar habilidades de produção, já que o

rendimento é diretamente observável (amostras de fala e escrita dos alunos) (Hughes,1989; Faria,1997).

Na opinião de Hughes (1989), as vantagens dos testes diretos são as seguintes: a facilidade de se criarem condições para a obtenção das informações desejadas; a testagem e interpretação do rendimento dos alunos pode ser direta, no caso das habilidades produtivas; e a possibilidade de haver um efeito retroativo benéfico, pois o treinamento para as provas envolve o treinamento das habilidades que se quer dominar.

1.5.2.2 Testes indiretos

Os testes indiretos, por sua vez, visam medir as habilidades subjacentes à capacidade de leitura, escrita, fala e compreensão oral. Assim, se o objetivo é testar a pronúncia na língua-alvo, pede-se ao candidato, por exemplo, que identifique os pares de palavras que tenham o mesmo som.

Considera-se também como testagem indireta, a avaliação de habilidades de recepção, quando o método utilizado não demonstrar ou interferir no desempenho de tais habilidades (Hughes,1989; Faria,1997).

Autores como Hughes (1989) e Bailey (1998) apontam que a maior desvantagem do uso de testes indiretos é relativa à sua validade. Não se pode supor que o desempenho do aprendiz nesses testes seja um reflexo de seu desempenho real na habilidade em que se quer medir. Saber identificar palavras com o mesmo som, por exemplo, não implica saber pronunciá-las, muito menos em saber usá-las em uma interação. Além disso, o uso de testes indiretos pode resultar em um efeito retroativo prejudicial. Bailey (1998, p.75) exemplifica: “alunos que gastam tempo estudando partes gramaticais descontextualizadas em preparação para um teste indireto de escrita”, provavelmente gastarão menos tempo escrevendo de fato, ou seja, produzindo textos na língua-alvo.

O ponto positivo em relação aos testes indiretos é o fato de oferecerem a possibilidade de se testar uma amostragem significativa de micro habilidades subjacentes à macro habilidade que se quer avaliar.

1.5.3 Taxonomia de interpretação de escores

Esta taxonomia lida com a interpretação dos resultados dos testes. Quando os escores nos testes são interpretados em relação ao desempenho de um determinado grupo de pessoas, trata-se de uma interpretação baseada em normas. Mas, se os escores nos testes forem interpretados em relação ao conhecimento de determinado conteúdo, trata-se de uma interpretação baseada em critérios. Os testes que possibilitam tais interpretações são respectivamente chamados de testes baseados em normas e testes baseados em critérios (Bachman, 1990). Brown (1996) faz uma análise detalhada sobre esses dois tipos de testes. Vejamos, resumidamente, o que ele diz.

1.5.3.1 Testes baseados em normas

Este tipo de teste é planejado para medir habilidades lingüísticas gerais, como, por exemplo, a proficiência em Língua Inglesa. É geralmente composto por partes específicas sobre cada tipo de habilidade: leitura, compreensão oral, redação etc. Cada uma dessas partes do teste é relativamente longa e cobre uma ampla variedade de conteúdos. Sendo assim, mesmo que os candidatos saibam os formatos das questões, eles dificilmente poderão prever o conteúdo específico que será testado.

Um teste baseado em normas é usado para comparar os resultados dos alunos. Isto é, o resultado de cada aluno é interpretado em relação aos resultados de todos os outros alunos que fizeram o teste. Esta interpretação mostra a posição do aluno em relação aos outros, ou seja, revela a proporção de alunos que pontuaram acima e abaixo do aluno em questão. Portanto, um aluno, cujo escore percentil é de 70, teve um desempenho melhor ou igual a 70 em 100 alunos, mas pior ou igual aos outros 30 alunos.

O objetivo deste tipo de teste é distribuir os alunos em um contínuo de acordo com seus desempenhos no teste. Deste modo, os alunos com escores altos estarão em uma ponta e os com escores baixos em outra. Os escores produzidos por

estes testes caem em uma distribuição normal, na qual qualquer diferença entre os desempenhos dos alunos será revelada.

1.5.3.2 Testes baseados em critérios

Os testes desse tipo são, geralmente, planejados para avaliar o desempenho dos alunos nos objetivos específicos de um determinado curso ou programa, seja ele estrutural ou nocional-funcional. Esses testes, na maioria das vezes, possuem várias partes pequenas, cada uma representando um objetivo instrucional diferente.

Os testes baseados em critérios verificam, em termos percentuais, a quantidade de aprendizado que os alunos alcançaram em cada objetivo. O escore de um aluno em um determinado objetivo indica a porcentagem de conteúdo apreendido pelo aluno em tal objetivo. Como o resultado de cada aluno é significativo sem referência aos resultados dos outros alunos, diz-se, então, que a interpretação dos resultados nestes testes é absoluta. Se, por exemplo, um aluno acertou 85% das questões do teste, significa que esse aluno apreendeu 85% do conteúdo apresentado. Não há a necessidade de qualquer referência ao desempenho dos outros alunos.

O conteúdo e o formato das questões desses testes são facilmente previsíveis pelos alunos se os objetivos do curso forem claros e a prática em sala de aula for adequada. Por exemplo, se um dos objetivos do curso é que os alunos sejam capazes de escrever cartas formais na língua-alvo, a escrita desse tipo de carta deve ser praticada em sala de aula e deve também ser uma das questões do teste.

1.5.4 Taxonomia referente à integração lingüística

Nesta taxonomia, os testes são analisados em relação ao grau de integração das habilidades lingüísticas em suas questões. Segundo Hughes (1989), em uma ponta, estão os testes que avaliam um elemento lingüístico por vez, chamados de testes de itens isolados (*discrete-point tests*). Na outra ponta, estão os testes que requerem o uso de vários elementos lingüísticos de uma vez para que a tarefa seja completada, denominados de testes integrativos (*integrative tests*). Brown (1996) salienta que ao longo deste contínuo, ou seja, entre uma ponta e outra, são encontrados testes com características de ambos os tipos.

1.5.4.1 Testes de itens isolados

Em um teste de itens isolados, como o próprio nome indica, diferentes aspectos do conhecimento lingüístico são avaliados em isolamento, geralmente características superficiais de fonologia, morfologia, sintaxe ou léxico (Savignon, 1983). Nesse tipo de teste o foco geralmente está na forma e não no significado e pouca atenção é dada ao contexto, geralmente o material a ser testado aparece em forma de sentenças isoladas. Savignon (1983) afirma que às vezes textos são utilizados, mas se o critério for reconhecimento ou uso de uma característica estrutural isolada, este tipo de contextualização não altera a natureza básica da tarefa.

Os testes de itens isolados, mesmo sendo característicos do movimento estruturalista-psicométrico, ainda influenciam os testes de língua atuais. O formato de questões de múltipla escolha continua sendo muito utilizado. Supõe-se que, através de uma série de questões de itens isolados, cada uma testando uma determinada estrutura lingüística, poder-se-á medir o domínio de uma habilidade lingüística mais global, como, por exemplo, a escrita. Morrow (1979), entretanto, discorda totalmente dessa suposição. Para ela, conhecer partes isoladas de uma língua não implica saber usar essa língua. Para Brown (1996), só mesmo quem tem uma visão estruturalista-psicométrica de ensino e avaliação de línguas é que se sentirá confortável para elaborar testes desse tipo. Segundo Bachman e Savignon (1986), usar uma abordagem de item isolado na avaliação comunicativa de línguas é uma regressão.

1.5.4.2 Testes integrativos

Segundo Brown (1996), os testes integrativos são elaborados de modo que os candidatos usem vários canais e/ou elementos lingüísticos simultaneamente, em um contexto amplo de texto ou discurso. Savignon (1983) afirma que o formato das tarefas dos testes integrativos requer inferência ou interpretação de significado. Pede-se, por exemplo, que os alunos façam um ditado. Tal tarefa envolve no mínimo o uso das habilidades de compreensão oral e escrita, assim como o uso de elementos subjacentes a estas habilidades (como, por exemplo, distinção entre fonemas e ortografia). Além de ditados, *clozes* e redações são também tarefas muito utilizadas neste tipo de teste. Na opinião de Morrow (1979), entretanto, ditados e *clozes* são tarefas que não correspondem ao uso da língua em situações reais.

1.5.5 Taxonomia de pontuação

Esta taxonomia refere-se unicamente ao procedimento de pontuação utilizado em um teste. Ela faz a distinção entre dois tipos de testes: testes objetivos e testes subjetivos.

1.5.5.1 Testes objetivos

Segundo Bachman (1990, p.76), em um teste objetivo, “a correção das respostas do candidato é totalmente determinada por critérios preestabelecidos”. Desse modo, nenhum julgamento é exigido da parte dos avaliadores. O formato de questão de múltipla-escolha, por possuir uma única resposta correta possível, é o mais utilizado nos testes objetivos. Para Hughes (1989), esta objetividade na pontuação das respostas traz uma maior confiabilidade a este tipo de teste.

Robinson (1973, citado por Morrow, 1979), porém, afirma que, em um teste objetivo, o papel do aluno geralmente se restringe a selecionar as respostas corretas ao invés de produzir linguagem.

1.5.5.2 Testes subjetivos

Em um teste subjetivo, por outro lado, há julgamento na correção das respostas do candidato, ou seja, o avaliador faz uma interpretação subjetiva dos critérios de pontuação (Bachman, 1990). De acordo com Hughes (1989), há níveis diferentes de subjetividade no procedimento de pontuação. A pontuação de uma redação, por exemplo, é normalmente mais subjetiva do que a pontuação de respostas curtas de interpretação de texto. Mas, que, todavia, é possível obter uma pontuação subjetiva confiável, até em redações, desde que critérios de correção sejam estabelecidos.

1.6 Tipos de questões de testes escritos

Segundo Hughes (1989) e Ur (1996), são vários os tipos de questões (denominados também de técnicas de testagem) utilizados nos testes de língua. A seguir, abordaremos os tipos que freqüentemente aparecem na literatura sobre avaliação de línguas (ver Madsen, 1983; Hughes, 1989; Weir, 1990; Ur, 1996; Bailey, 1998).

1.6.1 Múltipla escolha

As questões de múltipla escolha são utilizadas na avaliação de leitura, compreensão oral, estrutura e vocabulário (Weir, 1990). A estrutura básica deste procedimento consiste em uma haste (*stem*) e um número de opções, sendo que somente uma delas é correta. As outras opções são chamadas de *distractors*, que, como o nome sugere, são usadas para distrair os alunos mal preparados ou incertos (Brown, 1996). O formato mais comum de questão de múltipla escolha apresenta quatro opções: uma correta e três incorretas. Confira o exemplo abaixo (Ur, 1996, p.38):

A person who writes books is called

- a) a booker. b) an editor. c) an author. d) a publisher.

Neste tipo de questão, a tarefa do candidato é somente identificar a única opção correta ou mais apropriada. Segundo Weir (1990), a pontuação será totalmente objetiva, já que não haverá julgamentos acerca da resposta do candidato. Já a seleção dos itens da questão e a decisão sobre a resposta correta são processos subjetivos, pois envolvem julgamento da parte do elaborador do teste.

Para autores, como Hughes (1989) e Weir (1990), a vantagem no uso de questões de múltipla escolha é que a pontuação além de ser muito confiável, é simples, rápida e econômica. Todavia, Hughes (1989, p.60-62) aponta várias desvantagens no uso de tal tipo de questão. São elas:

- *A técnica testa somente reconhecimento.*
- *A adivinhação pode ter um efeito considerável, mas desconhecido nos escores.*
- *A técnica restringe muito o que pode ser testado.*
- *É muito difícil construir itens bem-sucedidos.*
- *O efeito retroativo pode ser prejudicial.*
- *A cola pode ser facilitada.*

Além de concordar com as desvantagens citadas acima, Weir (1990) acrescenta que há dúvidas consideráveis em relação à validade das questões de múltipla escolha como medidas de habilidade lingüística. Weir (1990, p.44) afirma que “responder a itens de múltipla escolha não é uma tarefa real”, pois muito dificilmente alguém em uma situação real de uso da língua terá de escolher uma dentre quatro alternativas para indicar compreensão.

1.6.2 Resposta curta

Segundo Weir (1990, p.45), este tipo de questão é formado por “perguntas que requerem que os candidatos escrevam respostas específicas em espaços fornecidos na prova”. Esta técnica é bastante útil para se avaliar compreensão de leitura e oral. Diferentemente das questões de múltipla escolha, as respostas não são fornecidas, sendo assim, se o aluno acerta é porque provavelmente compreendeu o texto (Weir, 1990). Veja o exemplo a seguir (Richards et al., 1997, p.48):

5 - LISTENING

Mike has just returned from Brazil. Listen to him talk about Carnival. Take notes to answer these questions.

What is Carnival?

How long does it last?

When is it?

What is the best part about it?

What is the samba?

As questões de resposta curta, quando bem elaboradas, têm, como o próprio nome sugere, respostas breves. Dessa forma, muitas dessas questões podem ser usadas, possibilitando uma ampla cobertura do material a ser testado. Além do mais, Weir (1990, p.45) afirma que “se o número de respostas aceitáveis para uma pergunta



for limitado”, é possível fornecer instruções precisas para quem for corrigir a questão. Uma outra vantagem deste tipo de questão é que para produzir a resposta o aluno pode precisar de atividades como dedução, comparação, reconhecimento de uma sentença ou da idéia central de um texto, o que requer o uso de elementos que podem estar além do texto (Weir, 1990).

Na opinião de Weir (1990, p.45), a principal desvantagem das questões de resposta curta é que elas requerem que o candidato escreva e há certa preocupação “que isso interfira na medição do construto pretendido”. Além disso, se a gama de respostas aceitáveis possíveis não for limitada, a confiabilidade da pontuação será afetada.

1.6.3 Cloze

No procedimento *cloze*, um número de palavras são apagadas de um texto e o candidato tem que repor estas palavras nos espaços fornecidos. Geralmente, as primeiras sentenças não são mutiladas e servem como introdução (Hughes, 1989; Weir, 1990). O processo de eliminar palavras de um texto para se criar uma questão *cloze* é chamado de mutilação. Em um formato original de *cloze*, a mutilação do texto é mecanicamente determinada, geralmente a cada cinco palavras elimina-se uma, independentemente de sua função no texto. Savignon (1983) aponta que há várias adaptações deste formato de questão e cita as duas mais comuns. Na primeira, a mutilação do texto é racional, normalmente uma certa categoria de palavras é eliminada. Podem-se, por exemplo, apagar somente os verbos de uma passagem. Na segunda, há a inclusão da lista de palavras que deverão ser usadas no preenchimento das lacunas do texto. Bailey (1998) cita os dois modos usados na pontuação de uma questão *cloze*. São eles: o método da palavra exata (pontua-se somente a palavra original que foi apagada) e o método da palavra aceitável (pontua-se qualquer palavra gramaticalmente correta e que se encaixe no contexto). Confira a seguir um exemplo de *cloze* na sua forma original (Madsen, 1983, p.49):

We lost two superstars in 1977. Neither man's admirers have _____ able to understand the _____ of the other one. _____ this tells us something _____ the difference between the _____ that the two singers _____.

Segundo Hughes (1989), houve uma época na qual o *cloze* foi apresentado como uma solução para a avaliação de línguas. Acreditava-se que ao predizer as palavras apagadas, os candidatos usavam as habilidades que subjazem todo seu desempenho lingüístico. O *cloze*, portanto, possibilitava a medição de habilidades subjacentes. Hughes (1989, p.63) afirma que por ser fácil de construir, administrar e pontuar “o procedimento *cloze* parecia ser muito atrativo”. Além disso, havia pesquisas que consideravam tal procedimento confiável e válido. Weir (1990, p.47) diz que na literatura o *cloze* “é freqüentemente festejado como medida válida e uniforme de compreensão de leitura”.

Apesar dos argumentos em favor deste tipo de questão, Hughes (1989) e Weir (1990) fazem vários questionamentos sobre o uso do *cloze*, principalmente no que se refere à sua validade como mecanismo de avaliação. Eles afirmam que se houver mudanças, seja no texto, na forma de mutilação ou no modo de pontuação, haverá diferenças no resultado, e isso abala os coeficientes de confiabilidade e validade da questão. Um outro fator que também coloca em dúvida a validade deste procedimento é que há uma variação considerável no desempenho de falantes nativos em questões *cloze*. Além disso, estes autores criticam principalmente o fato de que neste tipo de questão o desempenho do candidato não revela a sua habilidade lingüística, ou seja, não indica o que este candidato consegue ou não fazer em uma situação real de uso da língua-alvo.

1.6.4 Preenchimento de lacunas

Geralmente este tipo de questão consiste em uma sentença com uma lacuna a ser preenchida. Bailey (1998) diz que o contexto fornecido por uma sentença é limitado e, por isso, facilita a focagem do item exatamente naquilo que se deseja avaliar. Segundo Weir (1990, p.48), nas questões de preenchimento de lacunas o “raciocínio lingüístico é usado para decidir sobre a eliminação das palavras”, o que facilita determinar o que cada questão quer medir. Observe o exemplo a seguir (Richards, 1994, p.15):

1 – Complete the sentences as in the example.

- a) Costa Rica is in Central America. It's not in South America.
- b) My family is from Korea. We're in the U.S. now, but _____ from the U.S. originally.
- c) Your glasses are on the table. _____ over there, next to the newspaper.
- d) Hi, Sarah – oh, I'm sorry! _____ Sarah. Your name is Susan.
- e) Where is my driver's license? _____ in my wallet! Where is it?
- f) Katherine and I aren't in your class. _____ in Mrs. Lee's class.
- g) Mr. Ho isn't from Hong Kong. _____ from Singapore.

Bailey (1998, p.59) critica esta técnica porque ela aborda itens isolados da língua, e afirma que, normalmente, “a língua é usada em extensões mais amplas e em contexto”. Na opinião de Weir (1990), este formato de questão, por eliminar palavras isoladas, restringe muito a gama de habilidades subjacentes possível de ser testada, permitindo somente que se testem habilidades no limite da sentença.

1.6.5 Verdadeiro ou falso

Segundo Ur (1996), neste tipo de questão, uma afirmação é feita para que o aluno marque se ela é verdadeira ou falsa. Pode ser também em forma de pergunta. Neste caso, o aluno deverá responder sim ou não. Confira o exemplo a seguir (Madsen, 1983, p. 87):

The sun sets in the east.	T	F
She is my brother.	T	F

1.6.6 Correspondência

Nas questões do tipo correspondência o aluno encontra duas listas, que podem ser de palavras e/ou frases. O aluno tem que ligar cada item da primeira lista com um item correspondente da segunda lista (Ur, 1996). Veja o exemplo abaixo (Ur, 1996, p.38):

large	small
unhappy	many
a lot	big
little	sad

1.6.7 Transformação

Ur (1996, p.38) explica que neste tipo de questão “uma sentença é dada; o candidato tem que mudá-la de acordo com alguma instrução fornecida”. Confira o exemplo (Ur, 1996, p.38):

Put into the past tense:
I go to school by bus.

Ao longo deste capítulo, abordamos os fundamentos teóricos que formam a base desta pesquisa. Além disso, propomos uma síntese das características de testes comunicativos (a lista de premissas). No capítulo que se segue, trataremos da metodologia empregada na coleta e análise dos dados deste estudo.

2.1 O estudo de caso

Na lingüística aplicada, o estudo de caso tem sido empregado principalmente “como uma ferramenta na investigação do desenvolvimento lingüístico de aprendizes de primeira e segunda língua” (Johnson, 1992, p.78). Ele é definido em termos de uma unidade de análise, ou seja, de um caso, que pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, pode ser qualquer um construído, como, por exemplo, um programa de ensino (Johnson, 1992; Nunan, 1992).

O estudo de caso, segundo Nunan (1992), é a investigação de uma instância no contexto em que ela ocorre. Por ter uma natureza contextualizada, e também por utilizar vários métodos de coleta de dados, o estudo de caso apresenta características semelhantes às da etnografia. Ambos têm a preocupação de retratar um fenômeno em um contexto particular, de fornecer mais do que descrições e, também, de apresentar dados suficientes para o leitor tirar conclusões além das apresentadas diretamente pelo pesquisador (Nunan, 1992). A matéria dos estudos de caso, construídos, diferenciam-se das etnografias. Para Nunan (1992), o âmbito de um estudo de caso é geralmente mais limitado do que o de uma etnografia. O foco da pesquisa etnográfica está no contexto e na interpretação cultural do fenômeno em investigação, e que não ocorre sempre

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, faremos uma breve discussão acerca da natureza do estudo de caso. Na segunda, descreveremos o contexto em que esta pesquisa foi realizada. A terceira parte trará uma descrição dos instrumentos utilizados na coleta dos dados. E, para finalizar, apresentaremos os procedimentos adotados na análise do presente estudo.

2.1 O estudo de caso

Na lingüística aplicada, o estudo de caso tem sido empregado principalmente “como uma ferramenta na investigação do desenvolvimento lingüístico de aprendizes de primeira e segunda língua” (Nunan, 1992, p.78). Ele é definido em termos de uma unidade de análise, ou seja, de um caso, que pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, pode ser também um construto, como, por exemplo, um programa de ensino (Johnson, 1992; Nunan, 1992).

O estudo de caso, segundo Nunan (1992), é a investigação de uma instância no contexto em que ela ocorre. Por ter uma natureza contextualizada, e também por utilizar vários métodos de coleta de dados, o estudo de caso apresenta características semelhantes às da etnografia. Ambos têm a preocupação de retratar um fenômeno em um contexto particular, de fornecer mais do que descrições e, também, de apresentar dados suficientes para o leitor tirar conclusões além das apresentadas diretamente pelo pesquisador (Nunan, 1992). A maioria dos estudos de caso, entretanto, diferenciam-se das etnografias. Para Nunan (1992), o âmbito de um estudo de caso é geralmente mais limitado do que o de uma etnografia. O foco da pesquisa etnográfica está no contexto e na interpretação cultural do fenômeno em investigação, o que não ocorre sempre

com os estudos de caso. Além do mais, o estudo de caso, que utiliza os métodos qualitativos usados pela etnografia, pode também utilizar dados quantitativos e métodos estatísticos.

Nunan (1992) considera o estudo de caso um “híbrido” (grifo do autor), devido ao fato de ele utilizar vários métodos de coleta e de análise de dados, não se restringindo a um único procedimento. Johnson (1992) afirma que os estudos de caso são principalmente qualitativos, apesar de freqüentemente quantificarem algumas informações, o que é o caso desta pesquisa. Geralmente são naturalísticos, ou seja, coletam dados no seu ambiente e momento natural de ocorrência. Para tanto, utilizam-se de uma variedade de métodos para elicitar os dados.

Johnson (1992, p.83-91) aponta cinco questões metodológicas importantes na pesquisa do tipo estudo de caso. São elas:

1) *Formulação inicial do problema* – Os estudos de caso começam a partir de perguntas, que são originadas na experiência e/ou na teoria. Muitas pesquisas de segunda língua, principalmente as que focalizam o uso da língua, o desenvolvimento de linguagem e a alfabetização, são relacionadas à teoria. “As perguntas que motivam os estudos de caso freqüentemente surgem de lacunas no conhecimento ou do descontentamento com as explicações aceitas atualmente para o fenômeno” (Johnson, 1992, p.84). Estas perguntas de pesquisa podem levar ao aprimoramento da teoria. A pesquisa do tipo estudo de caso, portanto, tem sido muito importante no desenvolvimento da teoria sobre aquisição de segunda língua.

2) *Definição da unidade de estudo e seus limites* – O estudo de caso tem por essência seu foco em uma entidade, que, conforme já foi mencionado, pode ser um aluno, um professor ou um programa. O propósito deste estudo é “compreender a complexidade e a natureza dinâmica de uma entidade em particular, e descobrir conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos, e características relevantes do contexto” (Johnson, 1992, p.84). Para tanto, é necessário que o pesquisador defina o sistema, determinando os limites da unidade de estudo. Esses limites serão determinados pelos objetivos do estudo.

3) *Técnicas de coleta de dados e regras de pesquisa* – Uma variedade de métodos podem ser usados na coleta de dados para estudos de caso. Os mais utilizados nos estudos de caso de segunda língua são: observações naturalísticas (anotações, gravações e produções escritas), técnicas de elicitação (entrevistas e relatos verbais), e

coleta de informações existentes (tarefas executadas pelos alunos, dados de testes, dados dos registros da escola).

4) *Análise – a busca por padrões* – Dependendo do propósito do estudo e dos tipos de dados coletados, as estratégias de análise podem variar bastante. Em uma análise de estudo de caso de alta qualidade, os temas, assuntos ou variantes significativas nos dados são identificados. Em seguida, descobre-se como eles estão padronizados e inter-relacionados ao sistema. Depois, explica-se como estas inter-relações influenciam o fenômeno que está sendo estudado. Finalmente, apresentam-se novas percepções.

5) *Comunicação da experiência em um relato* – O relato de um estudo de caso é muito importante, pois comunica o que o pesquisador aprendeu. Esta descrição deve conter exemplos para facilitar a compreensão do leitor e, também, utilizar estratégias para envolver esse leitor, colocando-o próximo ao escritor. Desse modo, os relatos de estudo de caso podem ser leituras agradáveis que, além de informar, envolvem e divertem o leitor.

Podemos, portanto, afirmar que a metodologia do estudo de caso é formulada para adequar-se ao propósito do estudo. Na opinião de Johnson (1992), o estudo de caso tem como propósito descrever o caso em seu contexto, tendo como guia a(s) pergunta(s) da pesquisa. Para Nunan (1992, p.77), o propósito é investigar e “analisar a intensidade dos vários fenômenos que constituem o ciclo de vida da unidade” que está sendo observada. E, em seguida, estabelecer generalizações acerca da população mais ampla da qual esta unidade faz parte.

Segundo Nunan (1992), são várias as vantagens de se adotar o estudo de caso como um método de pesquisa. Em primeiro lugar, na comparação com outros métodos de pesquisa, ele é “forte em realidade” (grifo do autor), já que provavelmente atrairá todas as pessoas que se “identificarem com os assuntos e preocupações levantadas” (Nunan, 1992, p.78). Além disso, o caso pode ser generalizado. O estudo de caso também é vantajoso devido ao fato de poder “representar uma multiplicidade de pontos de vista” e de poder “oferecer apoio para interpretações alternativas” (Nunan, 1992, p.78). Além disso, ele oferece um banco de dados que poderá ser re-interpretado por outros pesquisadores. Uma outra vantagem é a possibilidade de uso imediato das percepções geradas por este tipo de pesquisa, que pode ser no desenvolvimento de pessoal, *feedback* dentro da instituição, avaliação formativa e desenvolvimento de políticas educacionais. Além de tudo isso, o estudo de caso pode

contribuir para uma democratização das tomadas de atitude, já que seus dados “são geralmente mais acessíveis do que os relatórios de pesquisas convencionais e, portanto, capazes de servir a audiências múltiplas” (Nunan, 1992, p.78).

2.2 O contexto da pesquisa

Com o intuito de situar melhor o leitor acerca da realização desta pesquisa, apresentaremos, nesta seção, os elementos centrais que compõem o contexto desta investigação. São eles: a instituição de ensino de Língua Inglesa, os testes, e os sujeitos.

2.2.1 A instituição de ensino de Língua Inglesa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição particular de ensino de Língua Inglesa em Goiânia. A escolha por essa instituição não foi aleatória, ocorreu por ser o local onde atuo profissionalmente e, principalmente, devido ao fato de essa instituição adotar a abordagem comunicativa para o ensino de Língua Inglesa.

Essa instituição oferece cursos de Língua Inglesa para crianças, adolescentes e adultos. Para cada curso é adotada uma série diferente de livro didático. Esses cursos são compostos por níveis, sendo que cada nível tem a duração de um semestre. O curso básico regular, por exemplo, é dividido em oito níveis, tendo, conseqüentemente, a duração de oito semestres. Desde o nível iniciante, as aulas, assim como as avaliações, são realizadas em Língua Inglesa.

Conforme mencionado anteriormente, os objetivos desta pesquisa estão relacionados à avaliação, mais precisamente aos testes escritos. As aulas não foram observadas. Mas, é fundamental ressaltar que a pesquisa parte da suposição de que a prática de ensino está de acordo com as características da abordagem comunicativa.

2.2.2 Os testes

Este trabalho analisou doze testes escritos da instituição de ensino de Língua Inglesa citada na seção 2.2.1. Essa instituição avalia seus alunos no final de determinadas unidades do livro, sendo que a cada semestre, o aluno é avaliado através

de três testes escritos e três testes orais. Cada teste é geralmente elaborado por uma dupla de professores durante o período de recesso escolar.

Optamos por selecionar os testes finais do curso básico regular e os do curso básico intensivo, por serem estes os cursos com o maior número de turmas. O curso básico regular tem a duração de oito semestres, com a carga horária semanal de três horas/aula. Já o curso básico intensivo tem a duração de quatro semestres, com a carga horária semanal de seis horas/aula. Ambos os cursos são direcionados para adultos (maiores de 16 anos) e adotam a série de livros *Interchange* de autoria de Jack C. Richards, publicada pela editora Cambridge.

Os testes selecionados para esta pesquisa encontram-se em anexos e foram assim denominados:

- R1 = teste final - 1º semestre - curso regular - livro adotado: *Interchange Intro* (1ª metade)
- R2 = teste final - 2º semestre - curso regular - livro adotado: *Interchange Intro* (2ª metade)
- R3 = teste final - 3º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 1* (1ª metade)
- R4 = teste final - 4º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 1* (1ª metade)
- R5 = teste final - 5º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 2* (1ª metade)
- R6 = teste final - 6º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 2* (2ª metade)
- R7 = teste final - 7º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 3* (1ª metade)
- R8 = teste final - 8º semestre - curso regular - livro adotado: *New Interchange 3* (2ª metade)
- I1 = teste final - 1º semestre - curso intensivo - livro adotado: *Interchange Intro*
- I2 = teste final - 2º semestre - curso intensivo - livro adotado: *New Interchange 1*
- I3 = teste final - 3º semestre - curso intensivo - livro adotado: *New Interchange 2*
- I4 = teste final - 4º semestre - curso intensivo - livro adotado: *New Interchange 3*

Os testes acima estão divididos em partes. Normalmente cada parte corresponde a uma questão, mas, às vezes, uma parte divide-se em duas ou mais

questões. Considero como questão cada exercício que possua valor determinado. Veja, por exemplo, a parte 3 do teste R6, que é composta por duas questões: 3a e 3b.

(Teste R6 – questões 3a e 3b)

Part 3 – Matching and Sentence Building.

(0.4 point/ 0.1 each)

a) Match the 2 columns below:

- | | |
|---|---|
| (1) “West Side Story” is a musical. | () He composed “Ópera do Malandro”. |
| (2) Walt Disney was a film producer. | () It was written by Victor Hugo. |
| (3) Chico Buarque is a musician. | () It has some wonderful songs. |
| (4) “Les Miserables” is a famous novel. | () He created many cartoon characters. |

b) Now, form the sentences using relative pronouns:

(0.4 point/ 0.1 each)

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____

Há um total de 101 questões no total de testes analisados, sendo que em cada teste há em média 8,4 questões.

2.2.3 Os sujeitos

Participaram dessa pesquisa, como informantes, vinte e cinco professores de Língua Inglesa de Goiânia. Esses professores atuam na instituição particular de ensino de Língua Inglesa explicitada na seção 2.2.1, que também é a instituição provedora dos testes utilizados nesta pesquisa.

Esses professores passaram por seleção antes de serem contratados para a referida instituição. O processo de seleção tem três etapas. Na primeira etapa, verifica-se o currículo, ou seja, as informações pessoais e a experiência profissional do candidato. Os professores selecionados passam para a segunda etapa, que é composta por uma prova de conhecimento de Língua Inglesa e uma aula simulada. Os aprovados nesta etapa passam para a última fase, que é uma entrevista em Inglês. Os professores aprovados são contratados e treinados pela escola. O treinamento é obrigatório e tem o intuito de colocar os professores a par da abordagem de ensino da escola (abordagem comunicativa), do material adotado e de sua forma de utilização. Além disso, a escola oferece *workshops* relacionados ao ensino de Inglês uma vez por mês ou a cada bimestre.

Todos os vinte e cinco professores que responderam ao questionário desta pesquisa têm ampla experiência no ensino de Inglês. Quatorze já lecionam há mais de dez anos, oito há mais de cinco anos e apenas três têm menos de cinco anos de tempo de ensino de Inglês.

2.3 Os procedimentos e instrumentos da coleta de dados

Em março de 2001, entreguei à coordenação e à direção da instituição particular de ensino de Inglês, da qual eu fazia parte do corpo docente, uma cópia do pré-projeto desta pesquisa, juntamente com um pedido de autorização para a realização da mesma dentro da instituição.

Após o recebimento da autorização, no final de março, iniciei a coleta de dados, que foi feita pelos seguintes instrumentos: um questionário aplicado aos professores e os testes finais do curso básico regular e do curso básico intensivo. Nas seções seguintes, faço uma descrição de cada um deles.

2.3.1 Questionário

O questionário utilizado foi previamente pilotado e reelaborado uma vez. Este questionário de duas páginas, contém 14 perguntas, das quais sete são questões fechadas (1,2,3,4,5,6 e 8) e sete são questões abertas (7,9,10,11,12,13 e 14). Segundo Nunan (1992, p.145), a grande vantagem das questões fechadas é que elas produzem respostas que podem ser facilmente quantificadas e analisadas". As questões abertas são mais difíceis de analisar e de quantificar, entretanto, as informações obtidas nelas são mais completas e refletem melhor o que o informante tem a dizer. Para quantificar as respostas obtidas nas questões 7, 9, 10, 11 e 12 foram estabelecidas categorias de acordo com as respostas dadas pelos professores-informantes (ver, respectivamente tabelas 16, 18, 19, 20 e 21). Já para a quantificação das respostas levantadas na questão 13 foram estabelecidas categorias de acordo com a teoria aqui estudada. O questionário encontra-se no Anexo D.

O questionário possibilitou o levantamento de informações de três tipos:

a) Perfil do professor:

- tempo de atuação como professor de Inglês



- treinamento para o ensino de Inglês como língua estrangeira
- treinamento para a elaboração de testes
- participação em *workshops*, seminários e palestras sobre o ensino de línguas
- conhecimento dos paradigmas da avaliação no ensino comunicativo de línguas

b) Sistema de avaliação da instituição:

- fator determinante da aprovação ou reprovação dos alunos
- participação dos professores na elaboração de testes
- embasamento utilizado na elaboração dos testes escritos
- questões mais freqüentes nos testes escritos

c) Provável efeito retroativo:

- confiabilidade nos tipos de questões encontradas nos testes
- semelhança entre prática nos testes e prática em sala de aula
- preparação dos alunos para os testes

A distribuição das cópias do questionário foi feita pessoalmente para os quarenta professores que na época atuavam na instituição. Desses, um total de vinte e cinco professores devolveram o questionário preenchido.

2.3.2 Testes

A pesquisadora optou por utilizar neste estudo os testes escritos finais do curso básico regular e os do curso básico intensivo. No período da coleta dos dados, estes eram os cursos com maior número de turmas e, por conseguinte, os cursos em que a maioria dos professores atuava.

Os testes possibilitaram o levantamento das seguintes informações:

- tipos de questões utilizados
- tipos de testes utilizados

2.4 Procedimentos de análise

A fim de verificarmos se os testes escritos estão de acordo com as premissas da avaliação comunicativa de línguas e, também, o provável efeito retroativo do uso desses testes, adotamos os procedimentos descritos a seguir.

Iniciamos com a identificação das características dos testes escritos coletados na instituição. Seguindo a teoria discutida anteriormente neste estudo, classificamos os tipos de questões presentes nesses testes e, também, os próprios testes em relação às seguintes taxonomias: funcional, de abordagem, de interpretação de escores, referente à integração lingüística e de pontuação. Para esta classificação, fizemos uma análise descritiva dos testes e disponibilizamos os valores encontrados na forma de tabelas, a fim de propiciar uma maior familiaridade com os mesmos.

Verificamos, em seguida, a coerência entre os tipos de questões e os tipos de testes detectados e as premissas 1-16 da avaliação comunicativa de línguas (retiradas da seção 1.2.1 do presente estudo), através de uma análise qualitativa. Nas análises em que foi possível estabelecer quantificações, as fizemos na forma de tabelas.

Para a análise das premissas 17 e 18 (também retiradas da seção 1.2.1 deste estudo), relacionadas ao efeito retroativo, usamos os dados coletados através do questionário.

Neste capítulo que agora se encerra, apresentamos o contexto de realização deste estudo, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise. A seguir, considerando-se os tópicos abordados em nossa revisão teórica, discutiremos os dados coletados visando responder às perguntas de pesquisa do presente estudo.

3.1.1 Tipos de questões

Ao todo foram detectados quinze tipos diferentes de questões nos dez testes analisados. Vale ressaltar que alguns destes tipos de questões não foram encontrados na literatura sobre avaliação de línguas, portanto, estas categorias não constam na revisão teórica deste trabalho (seção 1.6). A seguir, apresentaremos cada tipo de questão encontrado, juntamente com um exemplo e, também, o número referente à sua ocorrência nos testes analisados.

3.1.1.1 Cloze

Sete questões do tipo cloze apareceram nos testes analisados. Entretanto, nenhuma delas segue a forma original, na qual a substituição do termo é

mecanicamente determinada. Nos exemplos seguintes, os textos são mutilados racionalmente e, além disso, as palavras a serem usadas no preenchimento das lacunas desses textos são fornecidas. Cada exemplo contém:

Exemplo 1

(Teste R3 – questão 6)

PART 6 – Cloze Passage

Use the correct form of the verbs in the box.
You can use each verb more than once.

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é composto por três partes. Na primeira parte, apresentaremos as características dos testes escritos analisados, ou seja, os tipos de questões e os tipos de testes detectados. Nas duas partes seguintes, discutiremos a coerência entre essas características e as premissas da avaliação comunicativa de línguas, entre elas, o efeito retroativo.

3.1 Características dos testes escritos analisados

3.1.1 Tipos de questões

Ao todo foram detectados quinze tipos diferentes de questões nos doze testes analisados. Vale ressaltar que alguns destes tipos de questões não foram encontrados na literatura sobre avaliação de línguas, portanto, estas categorias não constam na revisão teórica deste trabalho (seção 1.6). A seguir, apresentaremos cada tipo de questão encontrado, juntamente com um exemplo e, também, o número referente à sua ocorrência nos testes analisados.

3.1.1.1 Cloze

Sete questões do tipo *cloze* aparecem nos testes analisados. Entretanto, nenhuma delas segue o formato original, no qual a mutilação do texto é

mecanicamente determinada. Nas questões detectadas, os textos são mutilados racionalmente e, além disso, as palavras a serem usadas no preenchimento das lacunas desses textos são fornecidas. Confira o exemplo abaixo:

Exemplo 1

(Teste R3 – questão 6)

PART 6 – Cloze Passage

(0,1 each/ 0,9 total)

Use the correct form of the verbs in the box.

You can use each verb more than once.

BE GET UP GO PLAY WATCH

Yesterday Tim _____ late. It _____ Sunday morning so he _____ to Van Cortland Park with Bill and John. They _____ baseball for a couple of hours. At the end, they _____ a little tired, so they sat on a bench and had an ice cream cone. In the afternoon, Tim and John _____ to the movies: there was an old John Wayne western at the Odeon Theater, and they had a lot of fun. In the evening, Tim had supper with Miss Bennet and then he _____ TV. There _____ a mystery on, but Tim was very tired, so he _____ to bed early.

3.1.1.2 Conclusão de diálogos

Na análise dos testes, detectamos oito questões de conclusão de diálogos. Neste tipo de questão, o aluno tem que completar um diálogo com palavras, frases e/ou perguntas que estão faltando. Somente as questões R2/3a e R4/2 fornecem as palavras a serem usadas. Veja a seguir um exemplo desse tipo de questão:

Exemplo 2

(Teste I2 – questão 4)

Part 4**(0.3 each/ 2.4 points)**

Complete this telephone conversation between two people.

Peter: Hello. Who's this?

Paul: This is Paul.

Peter: Hi, Paul. This is Peter. How are you doing?

Paul: Pretty good, thanks. And you?

Peter: Just fine. _____ ?

Paul: Oh, my vacations were excellent. _____ ?

Peter: _____ ?

Paul: I went to South America, specifically Brazil. _____ ?

Peter: No, I haven't. But I want to go there next vacation. _____ ?

Paul: You should visit Rio de Janeiro.

Peter: Really? What is it like?

Paul: _____ ?

Peter: _____ ?

Paul: It's about 1.500 km from the capital Brasília.

Peter: I think I would love this city. I'm crazy about tropical places.

Paul: _____. That's why I chose Rio.

Peter: Hey, is your sister there?

Paul: No, she has just left.

Peter: _____ ?

Paul: Ok, I'll give her the message.

Peter: Thank you. Bye.

Paul: You're welcome. Bye.

3.1.1.3 Conclusão de frases

Detectamos nos testes quatro questões do tipo conclusão de frases. Estas questões fornecem o início de frases para que o candidato as conclua. Observe o exemplo abaixo:

Exemplo 3

(Teste I4 – questão 2)

Part 2 – Sentence Completion**(1.0 point – 0.2 each)**

Complete these sentences with suitable words.

- a) The president has been in the power _____
- b) I wouldn't have been robbed _____
- c) The worst thing about _____
- d) A stunt person is the professional _____
- e) To avoid traffic accidents _____



3.1.1.6 Frases embaralhadas

3.1.1.4 Correção de frases

Três questões são do tipo correção de frases. Nas questões R7/5 e R8/2, o aluno deve marcar o erro da frase e, depois, colocar a palavra correta no espaço na frente de cada frase. Já na questão I4/4, o aluno, após identificar o erro, deve reescrever de forma correta a frase. Confira o exemplo abaixo:

Exemplo 4

(Teste R8 – questão 2)

Part 2 – Sentence Correction

(0.2 each/ 1.0 point)

Circle the mistake and then write the correct word in the blank (There is one mistake in each sentence).

- Within twenty years, medical researches will have find the cure for Aids. _____
- If I'd been more ambitious, I would gotten a promotion. _____
- Soup is often serve before the main dish. _____
- The Berlin Wall must have been build during a very serious crisis. _____
- One of the challenges Brazil has today is keep the inflation down. _____

3.1.1.5 Construção de frases

Identificamos sete questões do tipo construção de frases. Neste tipo de questão, solicita-se ao aluno que redija frases utilizando determinada estrutura gramatical. Confira o exemplo abaixo:

Exemplo 5

(Teste I2 – questão 3)

Part 3

(0.2 each/ 1.2 point)

Think about two cities you know. Write 6 sentences comparing their places, shopping malls, size, people, attractions, etc. Use comparatives and conjunctions (however, though, etc).

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3.1.1.6 Frases embaralhadas

Exemplo 5

(Teste I1) As questões R3/3 e I1/5 são do tipo frases embaralhadas. Este tipo de questão requer que o aluno coloque palavras que estão embaralhadas na ordem certa, formando uma sentença. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo 6

(Teste I1 – questão 5)

PART 5 – SCRAMBLED SENTENCES

(0.1 each/ 0.4 total)

Put these words in the right order to make sentences:

a) her / Helen / homework / always / does / school / at

b) special / lessons / never / she / has

c) goes / swimming / she / on / sometimes / weekend / the

d) comics / usually / she / reads

3.1.1.7 Lista de vocabulário

Há apenas uma questão do tipo lista de vocabulário nos testes analisados. É a questão 3 do teste R1, que segue abaixo:

Exemplo 7

(Teste R1 – questão 3)

PART 3 – VOCABULARY

(1.0 point/ 0.1 each)

Add words to the lists below:

1. Suit, slacks, dress, _____, _____.
2. Spring, summer, _____, _____.
3. Windy, cool, _____, _____.
4. Husband, father, _____, _____.
5. Dining room, bathroom, _____, _____.

3.1.1.8 Correspondência

Quatro questões do tipo correspondência foram detectadas durante a análise dos testes. Neste tipo de questão, o aluno tem que ligar um item a outro correspondente. Verifique o exemplo a seguir:

Exemplo 8

(Teste R6 – questão 3a)

Part 3a – Match the 2 columns below:**(0.4 point/ 0.1 each)**

- | | |
|---|---|
| (1) “West Side Story” is a musical. | () He composed “Ópera do Malandro”. |
| (2) Walt Disney was a film producer. | () It was written by Victor Hugo. |
| (3) Chico Buarque is a musician. | () It has some wonderful songs. |
| (4) “Les Miserables” is a famous novel. | () He created many cartoon characters. |

3.1.1.9 *Múltipla- escolha*

Foram detectadas onze questões do tipo múltipla-escolha nos testes. Para o aluno completar questões deste tipo, ele tem que selecionar a resposta correta entre três ou quatro opções. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo 9

(Teste I3 – questão 4)

Part 4**(0.1 each/ 0.5 point)**

Choose the best alternative:

- Paul gets angry very quickly and never seems to smile. He is _____.
 () dreamy () bad-tempered () talkative () reliable
- I don't like studying math.
 () So do I. () Neither am I. () So am I. () Neither do I.
- The red light means you _____ stop.
 () may () must () might () could
- Mary is very difficult. You never know if she is happy or sad ... She's really _____.
 () serious () impatient () moody () disorganized
- My mom is very angry with me.
 Oh! You shouldn't _____ come home so late!
 () have () to have () had () having

3.1.1.10 *Preenchimento de lacunas*

Verificamos a presença de nove questões do tipo preenchimento de lacunas nos testes deste estudo. Estas questões contêm frases com lacunas que devem ser preenchidas pelo aluno. Algumas destas questões fornecem uma lista com as palavras a serem usadas. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo 10

(Teste R7 – questão 2)

Part 2 – Vocabulary**(0.8 point/ 0.1 each)**

There are 13 words in the box below. Choose 8 of them to fill in the sentences that follow:

 POLLUTION / LEAKING / WILDLIFE / GROWTH / CUSTOMS / LIVESTOCK
 / ENVIRONMENTAL / POLLUTANT / FAMINE / TEAR / TOLERANCE / CHIP
 / DUMPING

1. By volunteering in a hospital you can learn _____.
2. CFCs is a kind of _____ which is released into the atmosphere. It's used in products like hair spray.
3. The destruction of forests and other habitats is causing the extinction of several species of plants and _____.
4. The rivers and lakes are being polluted by illegal _____.
5. The world population _____ is one of the greatest threats to the world's environment.
6. This glass must be changed. It has a _____ on it.
7. Most industrialists have been discussing _____ issues.
8. Look at your pen. It's _____. The ink has gone.

3.1.1.11 Preenchimento de quadro

Há nos testes pesquisados cinco questões de preenchimento de quadro. Na questão R2/2a, o aluno tem que completar um quadro com o passado de alguns verbos. Nas outras questões, o aluno preenche o quadro de acordo com um texto oral ou escrito. Confira o exemplo a seguir:

Exemplo 11

(Teste R1 – questão 4a)

PART 4 a – READINGTHE YATABES

Toshio and Anna Yatabe live in Chicago. Their address is 15 School Street. They live on the second floor. Toshio is from Japan. He speaks English and Japanese. He works at Mercy Hospital. He's a doctor. Anna works at Mercy Hospital, too, but she's not a doctor. She's a secretary. Her office is on the first floor. She fills in forms for the doctors and nurses. Anna is from New York. She speaks English. She understands some Japanese, but she doesn't speak it very well.

Toshio and Anna are musicians, too. Toshio plays the guitar, and Anna plays the piano. They play music or listen to music on the radio every night after work. They're tired, but they have a good time.

Fill the form with information about Toshio.

(0.7 point/ 0.1 each)

NAME:	_____	_____	_____
	LAST		FIRST
OCCUPATION:	_____		
NATIONALITY:	_____		
ADDRESS:	_____	_____	_____
	NUMBER	STREET	CITY

3.1.1.12 Composição

Doze questões são do tipo composição. Nestas questões, requer-se ao candidato que escreva um parágrafo ou uma redação. Com exceção das questões R2/4b, R4/5 e I1/3c, o candidato pode optar entre dois ou mais tópicos. Confira o exemplo:

Exemplo 12

(Teste R4 – questão 10)

Part 10 – Writing

(2.0 points)

Choose ONE of the topics below to write a composition with a minimum of 80 words.

- How have you changed in the last years? Describe the changes in your life using comparatives, the present tense, the past tense and the present perfect.
- Write a dialogue between two friends talking about their plans for the weekend. One friend will make an invitation and the other will either accept it or give an excuse.

3.1.1.13 Resposta curta

A análise revelou que há quinze questões do tipo resposta curta. Neste tipo de questão o aluno tem que responder perguntas em espaços fornecidos no teste. Os espaços variam de uma a quatro linhas, por conseguinte, as respostas serão curtas. Observe o exemplo a seguir:

Exemplo 13

(Teste R4 – questão 6)

(0.2 each/ 0.8 point)

Part 6 – Talking about the future II

a. What are you going to do after this test today?

b. Do you plan to take an English class again next semester?

c. Which other language would you like to learn?

d. What do you hope to do in some years?

3.1.2 Tipos de testes

3.1.1.14 Transformação de frases

Este tipo de questão requer que o aluno transforme sentenças, como, por exemplo, solicitações rudes em educadas, ou que, junte duas frases transformando-as em uma. Detectamos oito questões deste tipo. Veja um exemplo:

Exemplo 14

(Teste R8 – questão 3)

(0.3 each/ 1.5 point)

Part 3 – Grammar Check – Relative Clauses

Join these sentences using the appropriate relative pronouns. Make any necessary changes and add commas wherever needed.

a) An encyclopedia is a book. It gives information on several topics.

b) A valet parks other people's cars. He usually works at hotels, clubs and restaurants.

c) The Apollo XI was a spacecraft. It landed on the moon in July, 1969.

d) An anesthetist helps the doctor during surgeries. He has a great deal of responsibility.

3.1.1.15 Verdadeiro ou falso

Foram detectadas cinco questões do tipo verdadeiro ou falso. Este tipo de questão é utilizado na verificação de compreensão oral ou leitura. O aluno marca se sentenças são verdadeiras ou falsas. Confira o exemplo a seguir:

Exemplo 15

(Teste R3 – questão 1)

Part 1 – Listening**(0,25 each/ 1,0 total)**

Listen to people talking. Circle T (true) F (false)

- a) T F - John doesn't like music very much.
- b) T F - The movie is tomorrow night at 7:00.
- c) T F - Peggy comes from a big family.
- d) T F - Peter's wife usually cooks dinner.

3.1.2 Tipos de testes

O testes foram classificados a partir das seguintes taxonomias (explicitadas na seção 1.5 deste trabalho) :

3.1.2.1 Segundo a taxonomia funcional:

Nesta taxonomia, todos os testes analisados classificam-se como testes de aproveitamento. Eles têm a função de verificar até que ponto os alunos assimilaram o conteúdo ensinado em cada semestre do curso básico.

3.1.2.2 Segundo a taxonomia de interpretação de escores:

Em relação à interpretação dos resultados, todos os testes desta pesquisa classificam-se como testes baseados em critérios. Os resultados desses testes são utilizados para verificar a porcentagem que cada aluno aprendeu do conteúdo ensinado. O resultado de cada aluno é significativo por si só. Não é relacionado aos resultados dos outros alunos.

3.1.2.3 Segundo a taxonomia de abordagem:

Nesta taxonomia, os testes são classificados dentro de um contínuo. Em uma ponta, estão os testes diretos e, em outra, os testes indiretos. Para indicar mais precisamente a posição dos testes pesquisados neste contínuo, foi necessária a análise

isolada de cada questão desses testes. Cada questão foi classificada como mais direta (mais próxima da abordagem direta) e mais indireta (mais próxima da abordagem indireta). E, a partir da classificação das questões, foi possível a classificação dos testes (ver tabela 1- anexo B).

Em todos os testes analisados há uma predominância de questões que possuem mais características da abordagem indireta, portanto, estes testes foram classificados como testes predominantemente indiretos.

3.1.2.4 Segundo a taxonomia referente à integração lingüística:

Nesta taxonomia, os testes também são classificados ao longo de um contínuo. A classificação é feita de acordo com o grau de integração das habilidades lingüísticas em suas questões. Em algumas questões, entretanto, há uma equiparação de características de testes de itens isolados e de testes integrativos. Nos testes em que há uma predominância de questões de itens isolados foram conseqüentemente classificados como testes predominantemente de itens isolados. Os testes com um maior número de questões integrativas foram classificados como testes predominantemente integrativos. (ver tabela 2 – anexo B).

Dos doze testes analisados, seis foram classificados como testes predominantemente de itens isolados, já que possuem um número maior de questões de itens isolados. Em quatro testes predominam questões integrativas, portanto foram classificados como predominantemente integrativos. Dois testes, entretanto, não foram classificados, já que neles há um mesmo número de questões de itens isolados e de questões integrativas. A classificação dos testes nesta taxonomia, portanto, revela que há um número maior de testes predominantemente de itens isolados do que de testes predominantemente integrativos.

3.1.2.5 Segundo a taxonomia de pontuação:

Nesta taxonomia os testes são classificados de acordo com o procedimento de pontuação utilizado em suas questões. Testes, nos quais a maioria de suas questões é objetiva, foram classificados como testes predominantemente objetivos. Por outro lado, testes, com um número maior de questões subjetivas, foram classificados como testes predominantemente subjetivos (ver tabela 3 – anexo B).

Seis testes foram classificados como predominantemente subjetivos, cinco como predominantemente objetivos e um, por possuir o mesmo número de questões objetivas e subjetivas, não foi classificado.

3.2 Análise das premissas 1-16 da avaliação comunicativa de línguas em relação às características dos testes.

Nesta parte do trabalho, buscamos verificar se os testes estão de acordo com o paradigma da avaliação comunicativa de línguas. Para tanto, cruzamos os dados provenientes da análise das características dos testes, ou seja, os tipos de questões e os tipos de teste identificados, com as premissas da avaliação comunicativa de línguas (listadas na seção 1.2.1, p.40). As premissas 17 e 18 serão discutidas na seção 3.3.

3.2.1 Coerência entre premissas da avaliação comunicativa e tipos de questões

Nesta seção discutimos se há coerência entre os tipos de questões detectados nos testes da pesquisa e as premissas 1-16 da avaliação comunicativa de línguas.

3.2.1.1 Premissa 1: Utilizar um modelo de avaliação qualitativo.

Notamos que das 101 questões analisadas, 54 estão coerentes com a premissa 1, ou seja, utilizam um modelo de avaliação qualitativo (ver tabela 4 – anexo C). É importante ressaltar que consideramos coerentes as questões nas quais a produção dos alunos não é verificada através da correção de itens como certos ou errados, mas sim avaliada como um todo. Confira o exemplo a seguir:

Exemplo 16

(Teste R5 – questão 7)

Part 7: Writing (80 to 120 words)

(2,4 points)

On your next vacation you will travel around the world. Write a composition describing your plans. Say where you are going to start from, how you are going to travel, what countries and cities you are going to visit, what you are going to do there, etc.

3.2.1.2 Premissa 2: Apresentar conteúdos contextualizados

Segundo Morrow (1979) e Weir (1990), as questões devem revelar a qualidade do desempenho do aluno e não apenas o número de itens respondidos corretamente. Para Weir (1990), ao invés de números, escalas devem ser usadas para indicar o que o candidato é capaz de fazer. Contudo, em todas as questões dos testes analisados escores numéricos são utilizados.

O número de questões consideradas coerentes a um modelo de avaliação qualitativo, mesmo sendo maior, não é muito expressivo. A diferença é de apenas 7 questões. Há, entretanto, nos testes, 47 questões nas quais o desempenho dos alunos está sendo avaliado de um modo diretamente quantitativo. Isto é, de um modo que revela o número exato de itens respondidos corretamente ou não. Confira o exemplo:

Exemplo 17

(Teste R1 – questão 2b)

PART 2 – CLOZE PASSAGES

(0.8 point / 0.1 each)

b- Complete the passage with the prepositions: on / in / at.

We are the Bedbugs. We work in a school during the week and we are musicians _____ the weekend. We play _____ Mario's Pizza Restaurant every Saturday evening _____ 8:00 p.m. _____ Sunday we do not work. We go home _____ 4:00 a.m. _____ the morning we sleep and _____ the afternoon and evening we stay with our families. _____ night we watch films on TV. It's Saturday evening now and it's almost 8:00, but we are not playing. We can't play because Edwin, our guitar player, isn't here. That's very strange. Where is Edwin?

Em quatro tipos de questões (conclusão de diálogos, conclusão de frases, construção de frases e transformação de frases) o desempenho do aluno é verificado qualitativamente, mas em atividades que não refletem o uso da língua na vida real. E, além disso, há um fator que, apesar de não ser abordado neste estudo, merece ser mencionado, que é a correção. Pois, se não houver critérios nos procedimentos de correção, o valor de um modelo de avaliação qualitativo provavelmente será reduzido. Todos os fatores citados acima comprometem a caracterização dos testes como comunicativos.

3.2.1.2 Premissa 2: Apresentar conteúdos contextualizados.

Exemplo 19

De acordo com nossa análise, 70 questões apresentam conteúdos contextualizados, estando assim de acordo com a premissa 2. Verifique o exemplo abaixo:

Exemplo 18

(Teste R7 – questão 4)

Part 4 – Dialog Completion

(1.0 point / 0.25 each)

John: I really don't know what to do. I can't learn how to pronounce some words in English.

You: _____

Frank: I want to get married next year but I don't have enough money.

You: _____

Judy: My life is so busy that I haven't had time to keep in touch with my old friends.

You: _____

Patrick: I have to find a way to lose weight. The problem is: I love eating.

You: _____

Em 31 questões, entretanto, não há contextualização (ver tabela 5 – anexo C). Mas, por se tratarem de testes usados na avaliação comunicativa de línguas, não é aceitável que haja questões nas quais o uso da língua seja avaliado fora de um contexto. O contexto tem um papel fundamental tanto no ensino quanto na avaliação comunicativa. Morrow (1979) e Weir (1990) salientam que para o uso da língua ocorrer e ser significativo é imprescindível que haja uma contextualização. Finocchiaro e Brumfit (em Richards e Rodgers, 1986, p.67-68) afirmam que na abordagem comunicativa a contextualização “é uma premissa básica” e que “a acuidade dos enunciados é julgada no contexto e não isoladamente”. Entretanto, constatamos que, em muitas questões, a língua é concebida como um código descontextualizado, no qual seus elementos se combinam para a formação de sentenças gramaticalmente corretas. Essa concepção de ensino, todavia, não é coerente com a abordagem comunicativa, mas sim com a abordagem estrutural, na qual a acuidade em termos de correção formal é o principal objetivo. Verifique o exemplo a seguir:

Exemplo 19

(Teste R3 – questão 3)

Part 3 – Scrambled Sentences**(0,2 each / 1,0 total)**

Put the words in order to make a sentence.

a) an / I / every day / about / spend / hour / studying / .

b) you / sports / good / at / how / are / ?

c) Joe / drive / for / went / a / Chris / and / the / country / on / in / Saturday / .

d) to / was / the / United States / how / trip / your / ?

e) around / stores / here / there / are / grocery / any / ?

É importante enfatizar que o aprendiz, ao completar questões como a do exemplo anterior, vai estar trabalhando a forma da língua no sistema abstrato. Se na vida real a língua nunca será usada desprovida de contexto, separada do seu conteúdo ideológico ou vivencial, não há justificativa alguma para esse tipo de questão. Bakhtin (1992) diz que o essencial dos métodos de ensino de línguas estrangeiras é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. O aluno precisa de um contexto para ajustar a sua produção de língua às necessidades da situação. Sendo assim, não há como aceitar o uso de sentenças isoladas em testes de avaliação comunicativa.

3.2.1.3 Premissa 3: Ter propósito comunicativo.

Notamos que não há propósito comunicativo nas questões dos testes analisados, ou seja, não é oferecido ao aluno um objetivo claro para que ele as efetue. Analise o exemplo a seguir:

Exemplo 20

(R2 – questão 6)

Part 6 – SENTENCE COMPLETION**(0.1 each / 0.6 point)**

Complete the sentence with the object pronouns:

Example: Tom and I like to play tennis. I play with him every day.

- a) I called Mary and left _____ a message.
- b) This is John's umbrella. Please give it to _____?
- c) This is a great book. Do you want to read _____?
- d) Do you know the Smiths? I invited _____ for dinner.
- e) We're going to the beach. Do you want to come with _____?
- f) He came to see _____ yesterday, but I wasn't home.

O aluno, ao executar questões como esta, o fará de modo mecânico, já que não sentirá a necessidade ou relevância do seu envolvimento na completude destas questões. Além disso, questões sem propósito comunicativo, não especificam para a linguagem usos que sejam reflexos daqueles que ocorrem na vida real.

3.2.1.4 Premissa 4: Fornecer amostras significativas de desempenho.

Percebemos que apenas 24 questões fornecem amostras representativas do desempenho do aluno na língua alvo. Confira o exemplo:

Exemplo 21

(Teste R7 – questão 7)

Part 7 – Personal Questions**(2,0 points / 0,5 each)**

1. Would you rather live in the country or in the city? Support your reasons.

2. Would you prefer having a boring job that pays well or an exciting job that pays less?

3. Which of the following learning styles do you think are best for you?
Visual – interpersonal – kinesthetic

4. What do you do to remember new vocabulary?

As outras 77 questões não mostram se o aluno é capaz de se expressar na língua-alvo em determinadas situações de uso (ver tabela 6 – anexo C). Confira o exemplo abaixo:

Exemplo 22

(Teste I3 – questão 5)

Part 5

(0.2 each / 1.2 point)

Choose the most suitable ending from the box and complete the sentences using 'which', 'that' and 'who'.

They stole the car. They were on the wall. They are never on time.	It gives you the meaning of words. It makes washing machines. She runs away from home.
a. Barbara works for a company _____ b. The police have caught the men _____ c. What's happened to the pictures _____? d. I don't like people _____ e. A dictionary is a book _____ f. The book is about a girl _____	

Para completar as sentenças do exemplo acima, o aluno precisa apenas reconhecer as partes finais e o pronome relativo adequado, o que é bem diferente de produzir sentenças apropriadas a um determinado contexto de uso da língua.

Segundo Weir (1990), é a partir das informações fornecidas pelo testes que julgamentos são feitos acerca da capacidade do aluno para usar a língua em futuras situações reais. Podemos, então, afirmar que os resultados dos testes (analisados nesta pesquisa) não podem ser usados como indicativos da habilidade comunicativa dos alunos.

3.2.1.5 Premissa 5: Usar testes os mais diretos possíveis.

A análise dos testes revelou que apenas três tipos de questões têm abordagem direta. São as questões de composição, de resposta curta e algumas de construção de frases (ver tabela 7 – anexo C). A maioria das questões (74 questões), entretanto, são mais indiretas, o que acarreta na classificação dos testes como mais indiretos (a discussão sobre esta classificação está na seção 3.2.2.3 deste trabalho).

3.2.1.6 Premissa 6: Usar materiais autênticos.

Para Morrow (1979), Weir (1990) e Scaramucci (1998), os testes comunicativos devem conter materiais autênticos, ou seja, materiais usados por falantes nativos na sua comunicação, como, por exemplo, jornais, revistas etc. Weir (1990) diz que os alunos devem ser expostos a amostras genuínas de uso da língua. Segundo Morrow (1979, p.150), não se deve simplificar a linguagem para o nível do candidato, pois uma importante característica da habilidade comunicativa de línguas “é exatamente a capacidade de lidar com o que é desconhecido”. Um texto simplificado, por exemplo, não revela qual é a verdadeira habilidade comunicativa do aluno.

Todavia, em todas as questões dos testes analisados, com exceção das que avaliam leitura e compreensão oral, podemos afirmar que não há utilização de materiais autênticos. Nota-se que essas questões foram elaboradas diretamente para a avaliação. Já os exercícios de compreensão oral foram extraídos do livro do professor. Todos parecem ser desempenhados por falantes nativos e a maioria é de diálogos entre duas pessoas. Entretanto, nota-se que a linguagem, principalmente nos testes de níveis iniciantes, parece ser simplificada. No caso dos textos (avaliação de leitura), também temos a impressão de terem linguagem simplificada. Verifique o exemplo a seguir:

Exemplo 23

(Teste II – questão 8)

Part 8 – Reading

(0.2 each / 1.0 point)

Answer the questions according to the text.

Michael Jackson

Michael Jackson was born in a town near Chicago on August 29th 1958. His parents were both musicians. His mother played the clarinet, and his father played the guitar. Mr. and Mrs. Jackson had nine children – six boys and three girls – and they all learnt to play musical instruments.

In 1967, when Michael was nine years old, he and his brothers started a group – “The Jackson Five”. Michael was the lead singer (his brothers sometimes called him “big nose”, so when he made a lot of money, he asked the doctors to change his nose). The group won competitions and they were famous in Chicago for their singing and their dancing. They made their first record in 1969. In 1970 the group had four number one records.

Now, because Michael is so famous, he doesn't like to talk to TV or magazine people. He lives in a big house in California with his strange pets, for example, a chimpanzee and a cheetah.

1. When was Michael Jackson born? _____
2. Where was he born? _____
3. How many brothers and sisters does he have? _____
4. How old was Michael Jackson when he and his brothers started a group? _____
5. Where does he live? _____

Apesar de os textos, como o exemplificado acima, parecerem ter linguagem simplificada, não podemos caracterizá-los como autênticos ou não, devido ao fato de as fontes dos textos e diálogos não serem citadas.

3.2.1.7 Premissas 7, 8 e 9: Conter tarefas semelhantes às de uso real da língua.

Elicitar processamento de discurso realista.

Integrar habilidades.

Analizamos as premissas 7, 8 e 9 em conjunto, já que a ocorrência delas acontece de uma forma interligada. Para que o aluno se engaje de modo realista no desenvolvimento de uma tarefa, é necessário que essa tarefa seja semelhante às situações reais de uso da língua. E é de maneira integrada que as habilidades são usadas na vida real.

Os tipos de questões presentes nos testes deste estudo não são coerentes com essas premissas por vários motivos. Em primeiro lugar, há uma bifurcação das habilidades no sistema de avaliação do rendimento dos alunos: testes escritos x testes orais. No caso específico dos testes escritos, que são os estudados nesta pesquisa, as habilidades só ocorrem interligadas em algumas questões que avaliam leitura. A leitura é avaliada através de questões de verdadeiro ou falso, respostas curtas, preenchimento de lacunas e preenchimento de quadro. Nas questões de verdadeiro ou falso, o aluno apenas seleciona a resposta. Nas outras, ele produz, integrando compreensão (leitura) e produção (escrita).

Em segundo lugar, nos tipos de questões detectados nos testes escritos, os alunos não têm que desempenhar tarefas com características de uso real da língua. Em nenhuma das questões o uso da língua aparece em situações semelhantes às de vida real. Nem mesmo as questões de leitura que integram habilidades de leitura e escrita são de tipos que correspondem a tarefas cotidianas de uso da língua. Geralmente é só mesmo na escola que alguém responde a perguntas sobre um texto, sem um objetivo



para isso, apenas para ser avaliado. Segundo Scaramucci (1995), toda comunicação é feita com um objetivo. Portanto, é necessário que haja “delimitações ou um propósito real ou comunicativo para os itens ou perguntas e um interlocutor para as respostas” para que testes sejam considerados comunicativos. Se o aluno responder a questões por responder, sem propósito, a avaliação será “um mero exercício formal, completamente distanciado da realidade” (Scaramucci, 1995, p.82).

Mesmo sabendo que, por razões práticas, é impossível replicar as condições para comunicação na vida real em situações de testes, deve-se tentar fazer testes que sejam tão realistas quanto for possível, inserindo neles características comunicativas. Observe este exemplo:

Exemplo 24

(Teste R4 – questão 7)

Part 7 – Comparatives

(0.3 each / 1.2 point)

Use the Comparative form of the adjectives in parentheses to make sentences with the words below:

a. The Pacific Ocean – (large) – The Atlantic Ocean

b. Rio de Janeiro – (dangerous) – Goiânia

c. The Castro's Park Hotel – (good) – “Spelunk's Palace Hotel”

d. The Sahara Desert – (dry) – The Amazon Forest

Várias características comunicativas poderiam estar incluídas na questão acima, como, por exemplo, um contexto e uma situação para o aluno comparar lugares.

Weir (1990) afirma que quanto mais as questões dos testes refletirem características comunicativas apropriadas às tarefas alvo, maior será a relevância do comportamento elicitado. Como as questões dos testes são respondidas em condições que não refletem situações de vida real, não se pode afirmar o que o aluno consegue fazer usando a língua alvo. O uso de tarefas que não são autênticas pode interferir na medição do construto em questão. Weir (1990, p.11) diz que pode-se terminar medindo “habilidade para lidar com o método ao invés de habilidade para ler, ouvir, escrever, falar ou lidar com uma combinação dessas habilidades em contextos específicos”. Quase todos os tipos de questões presentes nos testes analisados são

métodos de testagem que aparecem somente em testes. Se tais métodos não correspondem com atividades comunicativas normais, não deveriam, então, estar incluídos em testes que buscam verificar a capacidade comunicativa do aluno. É provável que o desempenho elicitado por estes métodos seja qualitativamente muito diferente da real capacidade do aluno para usar a língua.

Em terceiro lugar, tais tipos de questões, por não simularem tarefas comunicativas, não exigem do aluno um processamento de discurso realista.

3.2.1.8 Premissa 10: Oportunizar independência comunicativa.

Notamos que a grande maioria das questões (81 questões) não dá ao aluno a oportunidade de usar a sua independência comunicativa. Em todas as questões de múltipla-escolha, *cloze*, verdadeiro ou falso, frases embaralhadas, correspondência e em algumas questões de preenchimento de lacunas e preenchimento de quadro o aluno tem apenas que selecionar a resposta certa. Estas questões são totalmente fechadas (*close-ended*), o aluno atua receptivamente, não produz respostas. Verifique o exemplo:

Exemplo 25

(Teste R4 – questão 4)

Part 4 – Vocabulary

(0.1 each / 0.5 point)

Choose the best alternative:

- There are lots of beautiful trees in the _____ (sea / forest / volcano).
- A _____ (desert / continent / hill) is a very hot and dry place.
- I love swimming in the _____ (waterfall / plateau / ocean).
- A _____ (swamp / mountain / pond) is a kind of high hill.
- I decided to _____ (start / quit / cut) smoking after I had pneumonia.

Em todas as questões de correção de frases, transformação de frases, conclusão de diálogos, conclusão de frases, construção de frases, lista de vocabulário e em algumas questões de preenchimento de lacunas, respostas curtas, composições e preenchimento de quadro, o aluno produz a resposta, porém não tem independência comunicativa. A sua produção é delimitada pelo tipo de questão ou pela determinação de qual estrutura gramatical e/ou vocabulário que deve ser usado. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo 26

(Teste I2 – questão 5)

Part 5**(0.2 each / 0.8 point)**

Complete the spaces with an appropriate verb or modal verb.

A: _____ I _____ you?

B: Yes, what _____ I _____ for a cold?

A: It's helpful to get some cold medicine.

B: _____ I _____ a bottle of your best medicine, please?

A: Sure. _____ you _____ a large or small one?

B: Large, please.

A: Here you are.

B: Thank you. How much is that?

A: That's R\$ 14,00.

É importante, entretanto, lembrar que, em situações reais de comunicação, a forma e até mesmo o conteúdo que aparece nas interações é imprevisível. E não há a exigência de que esta ou aquela estrutura seja usada, já que a língua possibilita várias formas de agir.

Somente 20 questões (de respostas curtas e composições) dão chance para que o aluno possa exercer mais sua independência comunicativa (ver tabela 8 – anexo C). Nessas questões, o aluno pode usar a língua-alvo mais livremente, ou seja, ele tem mais autonomia na produção do seu texto. Confira o exemplo:

Exemplo 27

(Teste R8 – questão 7)

Part 7 – Writing**(2.1 points)**

Choose one of the topics below:

- Do you know any unsolved mysteries? Write a composition about one mystery you have heard of. Mention the theories suggested to explain how it happened.
- Think about the regrets you have in life. Write a composition about what you regret and why you regret it/them. Make sure to mention what you would have done differently (and how) if you had the chance to do it/them again.

3.2.1.9 Premissa 11: Enfatizar interação

Nos testes estudados nesta pesquisa, não há interação. Isso não se justifica pelo fato de se tratarem de testes escritos. Pois, segundo Morrow (1979, p.149), casos como, por exemplo, a escrita de uma carta, envolvem não só o escritor, mas também o

endereçado, cujas “expectativas afetarão tanto o conteúdo da mensagem quanto o modo no qual ela foi expressada”. Podemos afirmar, então, que, se houvesse propósito comunicativo nos tipos de questões dos testes analisados, conseqüentemente haveria interação entre o aluno, o seu texto e seu interlocutor.

3.2.1.10 Premissa 12: Enfatizar o significado funcional ao invés da forma

Percebemos que em 52 questões dos testes analisados enfatiza-se a adequação lingüística (ver tabela 9 – anexo C). Requer-se do aluno apenas a manipulação de formas lingüísticas, de regras gramaticais e de itens de vocabulário. Confira o exemplo a seguir:

Exemplo 28

(Teste R8 – questão 2)

Part 2 – Sentence Correction

(0.2 each/ 1.0 point)

Circle the mistake and then write the correct word in the blank (There is one mistake in each sentence).

- a) Within twenty years, medical researches will have find the cure for Aids. _____
- b) If I'd been more ambitious, I would gotten a promotion. _____
- c) Soup is often serve before the main dish. _____
- d) The Berlin Wall must have been build during a very serious crisis. _____
- e) One of the challenges Brazil has today is keep the inflation down. _____

Questões, como esse exemplo, estão de acordo com uma concepção mais tradicional ou estruturalista de ensino e avaliação de línguas, que acredita que saber operacionalizar elementos da língua é o mesmo que saber usar a língua. Não poderiam, todavia, estar presentes em testes de avaliação comunicativa.

Conforme já dito anteriormente, na avaliação comunicativa, verifica-se o uso da língua em situações reais de comunicação, “que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas” (Scaramucci, 1998, p. 109).

3.2.1.11 Premissa 13: Basear-se em uma especificação a priori

A instituição, cujos testes foram analisados neste estudo, não possui um currículo com objetivos comunicativos específicos para a avaliação de cada nível de seu curso de Inglês. Cada teste é baseado em determinadas unidades do livro didático. Como este estudo não analisou os livros didáticos adotados, não podemos afirmar se eles trazem uma especificação dos componentes mais importantes de uso da língua (em contextos específicos) que devem estar incorporados aos testes. Segundo Weir (1990, p.11), é a incorporação destes componentes que “indicará a proporção que a tarefa do teste refletiu os atributos da atividade na vida real que ela pretendia replicar”.

3.2.1.12 Premissa 14: Ter validade

Para que questões ou testes sejam considerados válidos, é necessário que eles meçam precisamente aquilo que se propuseram a medir (Weir, 1990; Brown, 1994; Brown, 1996). Como não há uma especificação do propósito de cada questão, e por conseguinte, do propósito de cada teste, não podemos avaliar se são ou não válidos. Além disso, o processo de validação de uma questão ou teste requer o uso de outra medida afim, ou seja, de outro critério confiável de avaliação, para que seja feita uma correlação com o resultado obtido nesta questão ou teste.

Podemos, entretanto, afirmar que há indicativos de que vários tipos de questões dos testes analisados não são válidos. Esses indicativos provêm das discussões já feitas sobre a coerência entre as premissas 1-12 e os tipos de questões. Pois, se vários tipos de questões não são coerentes com estas premissas da avaliação comunicativa de línguas, conseqüentemente, não podem ser válidos como medidas da habilidade comunicativa dos alunos.

3.2.1.13 Premissa 15: Ter confiabilidade

Quando uma questão (ou um teste) é confiável, ela pode ser aplicada aos mesmos alunos em ocasiões diferentes que os resultados obtidos serão consistentes, ou seja, similares (Hughes, 1989; Bachman, 1990; Brown, 1996). Para se verificar a

confiabilidade de uma questão, portanto, é necessária a re-aplicação dela aos mesmos alunos.

A análise da aplicação, assim como da re-aplicação de questões e testes, não faz parte do âmbito do presente estudo. Por conseguinte, a confiabilidade das questões e dos testes não será aqui discutida.

3.2.1.14 Premissa 16: Dar condições para um bom desempenho

Segundo Swain (1985), para favorecer um bom desempenho dos alunos, os testes devem conter tarefas com instruções claras e úteis. As instruções das questões dos testes analisados são coerentes com esta premissa. Entretanto, é importante lembrar que a maioria dessas questões não são tarefas e sim exercícios formais na língua-alvo.

Além disso, Swain (1985) diz que os alunos devem ter tempo suficiente para completar as tarefas e depois revisá-las. Como este estudo não abrange a aplicação dos testes, não discutiremos este aspecto.

3.2.2 Coerência entre premissas da avaliação comunicativa de línguas e tipos de teste

3.2.2.1 Testes de aproveitamento

Todos os testes foram classificados como testes de aproveitamento. Eles têm a função de verificar até que ponto os alunos assimilaram o conteúdo ensinado em cada semestre do curso básico. É importante ressaltar que essa instituição não possui um currículo com metas e objetivos definidos para cada nível do curso. Os testes são elaborados a partir dos tópicos do livro adotado. Sendo assim, estes testes já deixam de executar uma importante função, que é a de verificar a adequação dos objetivos propostos pelo curso. Pois, segundo Weir (1990), os testes de aproveitamento devem influenciar as tomadas de decisões sobre os programas do curso e ajudar a determinar quais objetivos estão sendo atingidos e quais mudanças devem ser feitas, dando, assim, uma importante contribuição para o desenvolvimento do currículo.

3.2.2.2 Testes baseados em critérios

Todos os testes analisados são baseados em critérios. Entretanto, por não haver objetivos específicos determinados para cada nível do curso, conseqüentemente o conteúdo e o formato das questões não são facilmente previsíveis e nem é possível verificar a adequação entre estas questões e os objetivos instrucionais. Tal fato contraria uma das premissas da avaliação comunicativa de línguas, que diz que os testes devem ser baseados em uma especificação *a priori*, isto é, em um currículo comunicativo que indique os componentes mais importantes de uso da língua.

3.2.2.3 Testes predominantemente indiretos

Essa classificação dos testes como predominantemente indiretos levanta vários problemas a serem discutidos. Em primeiro lugar, testes usados na avaliação comunicativa de línguas devem ser os mais diretos possíveis (Wesche, 1981; Hughes, 1989; Weir, 1990 e 1993). Ao se avaliar um aprendiz de línguas, o que se quer saber é se ele consegue se comunicar usando a língua-alvo, e com que grau de eficiência e de adequação à situação ele o faz. Para tanto, é necessário que os testes contenham questões diretas, ou seja, questões nas quais o aprendiz desempenhe tarefas semelhantes às que encontrará em situações reais de uso da língua.

Em segundo lugar, há questionamentos acerca da validade do uso de testes indiretos na avaliação das habilidades comunicativas do aprendiz. A relação entre o desempenho em testes indiretos e o desempenho das habilidades que se pretende medir é duvidosa (Hughes, 1989; Weir, 1990 e 1993; Bailey, 1998). Questões indiretas, como, por exemplo, as questões de múltipla-escolha, não revelam diretamente a habilidade de desempenho do aluno, ou seja, não indicam o que o aluno poderá ou não fazer ao usar a língua-alvo em situações reais. Ser bom em selecionar respostas corretas em questões indiretas de escrita, por exemplo, não é necessariamente o mesmo que ser bom em escrever. Weir (1990, p. 12) afirma que “os resultados do teste podem ser contaminados pelo formato de questão empregado”, pois uma diferente estimativa da habilidade do aluno será obtida dependendo do formato da questão. O que é exigido do aluno em questões indiretas é qualitativamente muito diferente do que é exigido em questões diretas.

Em terceiro lugar, as tarefas que o aluno têm que desempenhar em testes indiretos não possuem características indispensáveis no ensino e na avaliação comunicativa de línguas. Elas não são significativas, não são parecidas com tarefas reais de uso da língua, não são relevantes e não envolvem processamento de discurso realista. A falta de tais características contraria um dos princípios da abordagem comunicativa apontados por Richards e Rodgers (1986). Segundo eles, é o uso da língua-alvo para desempenhar tarefas significativas que promove aprendizagem. Almeida Filho (1998, p.47) ressalta que o ensino comunicativo é aquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade” em interação nessa língua. Conseqüentemente, os testes de avaliação comunicativa devem ter tarefas que sejam reflexos de interações comunicativas reais, e isso só será possível em testes mais diretos.

Finalmente, o uso de testes indiretos pode resultar em um efeito retroativo prejudicial (Hughes, 1989; Weir, 1990 e 1993; Bailey, 1998). Pode ocorrer na prática de sala de aula um ensino específico dos alunos para a completude de tarefas indiretas ao invés de tarefas mais realistas (Weir, 1990). Se a prática em sala de aula está de acordo com as premissas da abordagem comunicativa, ela poderá se reverter com o intuito de preparar os alunos para testes indiretos, pois é evidente que muitos professores vão preparar seus alunos para os tipos de questões com as quais eles serão avaliados. Para Weir (1993) é uma perda de tempo treinar alunos para testes indiretos ao invés de equipá-los com habilidades necessárias para um bom desempenho na língua-alvo. Toda a preparação que os alunos fazem para os testes deve contribuir para melhorar o desempenho deles em situações futuras de uso da língua. Portanto, quanto mais o teste tiver características de uso real da língua, maior será a probabilidade de haver um efeito retroativo benéfico na prática de ensino que precede o teste, e mais fácil será fazer declarações sobre o que os alunos conseguem ou não fazer usando a língua-alvo.

Um efeito retroativo prejudicial também poderá ocorrer se a prática em sala de aula não estiver de acordo com abordagem comunicativa.⁹

⁹ O provável efeito retroativo do uso dos testes analisados neste estudo será devidamente discutido na seção 3.3.2 deste capítulo.

À guisa de exemplificação de questões indiretas, veja as questões 2a e 2b que formam a parte 2 do teste R2:

3.2.2.4 Textos predominantemente de itens isolados

Exemplo 29

(Teste R2 – questão 2)

PART 2 – CLOZE PASSAGE (0.1 each/ 0.8 point)

a. Fill in the chart with the past form of the verbs:

PRESENT	PAST	PRESENT	PAST
am/is		play	
are		visit	visited
go		see	
have		watch	
read			

b. Read what Sue wrote in her diary and complete it with the past tense of the verbs from the chart above: (0.1 each gap/ 0.8 point)

Today _____ great! My friend, Sarah, _____ me. In the afternoon we _____ chess. My mother and granpa _____ TV and my father _____ the newspaper. In the evening we _____ to the party. We _____ a lot of fun! I _____ Fred ...

Na questão 2a, o aluno tem que escrever o passado de alguns verbos e depois usá-los para completar um parágrafo na questão 2b. Essas duas questões não correspondem ou nem mesmo se assemelham a situações reais de uso da língua. O aluno para completar tais tarefas precisa ter conhecimento de certos verbos e de regras gramaticais de formação do passado, que são habilidades subjacentes à habilidade de se escrever no passado. Se o objetivo dessas questões é avaliar de forma indireta a competência do aluno em usar o passado, elas não o fazem de forma satisfatória, já que não fornecem amostras suficientes do desempenho do aluno. Weir (1990) afirma que questões indiretas, como, por exemplo, as do tipo *cloze*, não revelam precisamente a habilidade do aluno em usar a língua. É importante ressaltar que ter competência lingüística para completar sentenças corretamente não significa ter capacidade para usá-las para fins de comunicação (Lopes, 2000). Pode-se dizer, então, que as questões 2a e 2b não verificam de forma válida a capacidade do aprendiz de usar o passado na língua-alvo. Além disso, essas questões não são relevantes e significativas para o aluno. É provável que o aluno se sinta desmotivado e até inibido por não se sentir envolvido na completude de tais questões.

Exemplo 30

(Teste K5 – questão 2)

3.2.2.4 Testes predominantemente de itens isolados

Para Canale e Swain (1980), testes de itens isolados são mais efetivos do que os integrativos para avaliar o controle do aprendiz de partes separadas da competência comunicativa e que, por isso, também podem ser úteis na avaliação comunicativa de língua. Temos, entretanto, uma opinião diferente. Concordamos com Morrow (1979, p.152), que diz que é um equívoco argumentar que testes de itens isolados são úteis como testes de aproveitamento, por indicarem “o grau de sucesso na assimilação do conteúdo de um programa de aprendizado de línguas, baseado em um currículo comunicativo nocional (*communicative notional syllabus*)”. Um currículo nocional especifica os elementos que devem ser assimilados para se alcançarem propósitos comunicativos. Contudo, ter domínio desses elementos não tem muito valor se eles não podem ser integrados em um desempenho significativo. “Portanto, testes de itens isolados têm o mínimo valor neste contexto” de ensino (Morrow, 1979, p. 152).

Wesche (1981), Bachman e Savignon (1986), Weir (1990), Brown (1996) e Scaramucci (1995 e 1998) também defendem o uso de uma abordagem integrativa na avaliação comunicativa de línguas. Segundo Wesche (1981), a análise dos erros de um aluno em uma tarefa integrativa pode revelar mais sobre problemas específicos desse aluno do que qualquer exercício artificial de item isolado. Brown (1996) observa que professores que confiam em notas obtidas por alunos em testes de itens isolados só podem ter um visão psicométrica-estruturalista de ensino e de avaliação de línguas. E uma consequência dessa visão seria acreditar que habilidades lingüísticas, assim como diferentes aspectos dessas habilidades, possam ser avaliados como fenômenos isolados. Para Bachman e Savignon (1986), usar testes de itens isolados (na avaliação comunicativa de línguas) representa uma regressão, tanto no que diz respeito aos modelos (*frameworks*) atuais sobre a natureza da proficiência lingüística, quanto às pesquisas recentes sobre a avaliação de línguas.

Veja o exemplo que segue:

Exemplo 30

(Teste R5 – questão 2)

Part 2: Circle the correct word:**(0,1 each/ 1,0 total)**

- A) Please, pick (out/ up/ down) your shoes.
- B) I must (get/ to get/ getting) the tickets for my trip.
- C) He ought (to call/ call/ calling) his travel agent this afternoon.
- D) Would you please (keep/ to keep/ keeping) the door open, please?
- E) Wool is used (make/ for making/ making) clothes.
- F) Put (away/ over/ off) the dishes when you finish eating.
- G) It's too dark in here. Could you (turn off/ turn on/ put away) the lights?
- H) Could you take (over/ out/ on) the garbage, please?
- I) Would you mind (turn/ turning/ returning) down the radio?
- J) Please, turn on (the faucet/ my cigarette/ the phone) for me.

No exemplo acima, que tem o formato de questão de múltipla-escolha, a língua é trabalhada de forma compartimentalizada. Busca-se avaliar o conhecimento do aluno de itens isolados da língua, principalmente de regras gramaticais. A questão é composta por dez sentenças que não se relacionam, ou seja, não formam um contexto. Segundo Wesche (1981), testes de língua que não ultrapassam o nível de sentenças no máximo alcançam parte da competência comunicativa do aluno. Pode-se, então, afirmar que os resultados obtidos nesta questão não são confiáveis, já que ela não fornece dados suficientes sobre o desempenho comunicativo do aluno. O que o aluno faz nesta questão, ou seja, o seu desempenho, não tem características de uso real da língua. O aluno apenas tem que selecionar uma dentre as três respostas oferecidas pela questão. Muitas vezes, o sucesso do aluno neste formato de questão não corresponde a sua verdadeira habilidade de usar a língua em situações reais.

3.2.2.5 Testes subjetivos e objetivos

Conforme a tabela 3 (anexo B), vemos que seis testes foram classificados como predominantemente subjetivos, cinco como predominantemente objetivos e um, por possuir o mesmo número de questões objetivas e subjetivas, não foi classificado. Por se tratarem de testes de avaliação comunicativa de línguas, não era esperado que houvesse tantas questões objetivas, pois, o uso de questões objetivas contraria praticamente todas as premissas da avaliação comunicativa de línguas.

Confira o exemplo a seguir:

Exemplo 31

(Teste II – questão 6)

Part 6 – DIALOGUE COMPLETION**(0.1 each gap/ 0.8 total)**

Write one word in each blank to complete the dialogue.

Michael: Where _____?

Alice: I was born in New York.

Michael: Did you grow up there?

Alice: No, I _____. I _____ up in Los Angeles.

Michael: _____ were you when you came to Los Angeles?

Alice: I was five years old.

Michael: By the way, when is your birthday?

Alice: _____ July 16th

Michael: That's today. Happy birthday!!!

Nota-se que nesta questão a pontuação das respostas dos alunos é objetiva. Por cada palavra colocada corretamente em um espaço, pontua-se 0,1 décimo. É um tipo de avaliação totalmente quantitativo, visando apenas identificar quantos itens foram respondidos corretamente. Além disso, não há um propósito comunicativo, não fornece amostras suficientes do desempenho dos alunos, não se utiliza de material autêntico, não é uma questão direta, não é uma tarefa parecida com tarefas cotidianas de uso da língua, não elicit processamento de discurso realista, não oportuniza independência comunicativa, não integra habilidades, enfatiza a forma e provavelmente terá um efeito retroativo prejudicial.

Portanto, nem mesmo a argumentação de que questões objetivas facilitam o trabalho de correção dos professores, justifica o uso de tal tipo de questão em um teste de avaliação comunicativa de línguas.

3.3 Coerência entre premissas 17 e 18 e dados dos questionários

Nesta seção, discutimos as premissas 17 e 18 em relação aos dados fornecidos pelos professores-informantes no questionário.

3.3.1 Premissa 17: Fundamentar-se em modelos teóricos

Dentre os 25 professores-informantes desta pesquisa, 20 já participaram da elaboração de testes (ver tabela 15 – anexo E). Entretanto, nenhum deles utilizou modelos teóricos sobre o ensino e a avaliação comunicativa de línguas como base para

a elaboração destes testes. Segundo os professores-informantes, os testes foram elaborados tendo como base principal os testes já existentes na escola, livros didáticos e exercícios (ver tabela 16 – anexo E). É fundamental ressaltar que os testes desta pesquisa fazem parte dos testes existentes na escola. E que as discussões desta pesquisa têm indicado que tais testes não são coerentes com as premissas da avaliação comunicativa de línguas. Podemos concluir, portanto, que um efeito “bola de neve” está ocorrendo, pois a partir de testes incoerentes já existentes, vários outros testes incoerentes têm sido elaborados.

Devido ao fato de a maioria dos professores-informantes ter afirmado participar da elaboração de testes da instituição pesquisada, que conforme as discussões já feitas, não são coerentes com as premissas da avaliação comunicativa de línguas, poderíamos levantar a hipótese de que tais professores não sabem do que se trata este modelo de avaliação. A tabela 22 (ver anexo E) confirma essa hipótese, pois revela que dentre 25 professores-informantes apenas 10 conhecem de forma satisfatória o conceito de avaliação comunicativa.

O fato de a maioria dos professores-informantes não conhecer bem os pressupostos da avaliação comunicativa não é surpreendente. No contexto de ensino de línguas, a área de avaliação não tem recebido a devida atenção, parece estar sendo negligenciada (Faria, 1997). As respostas das perguntas 2 e 3 do questionário (ver tabelas 11 e 12 – anexo E) comprovam este fato, pois dos 19 professores-informantes que participaram de treinamento para ensinar língua inglesa, apenas “um” afirma ter recebido alguma preparação sobre elaboração de testes.

Além disso, a avaliação não é um assunto freqüente em *workshops*, seminários e palestras sobre o ensino de Inglês como L2 (ver tabela 14 – anexo E). Se fosse, provavelmente facilitaria o acesso de professores de Inglês aos conhecimentos já existentes sobre avaliação comunicativa, para, posteriormente, melhor empregá-los na elaboração de testes para seus alunos.

3.3.2 Premissa 18: Ter um efeito retroativo benéfico

Testes, para terem um efeito retroativo benéfico, devem apoiar uma boa prática de ensino e, quando a prática de ensino não for boa, devem influenciar a sua melhora. Para tanto, os testes devem ser adequados ao paradigma de ensino e avaliação comunicativa de línguas. As discussões na seção 3.2, entretanto, indicam

que os testes analisados neste estudo não se adequam bem a este paradigma. Dados obtidos com os professores-informantes também indicam pouca adequação destes testes.

Segundo os professores-informantes, os tipos de questões que mais aparecem nos testes escritos são os de múltipla-escolha, preenchimento de lacunas, composição e conclusão de frases (ver tabela 18 – anexo E). Contudo, apenas um professor-informante acredita que estes tipos de questões fornecem informações confiáveis sobre as habilidades comunicativas desenvolvidas pelos alunos. Seis professores acham que nem sempre. O informante 5, por exemplo, disse que “alguns deles, tais como *compositions* e outras questões mais abertas que privilegiam *higher order thinking skills* e personalização, sim; já outros mais mecânicos e menos desafiadores, não”. Já os outros dezoito professores-informantes acham que não (ver 19 tabela – anexo E). Confira algumas das respostas:

Informante 4: “Considerando que, devido ao método adotado pela escola, as aulas têm uma forte tendência subjetiva e pessoal, os testes acabam se tornando muito mecânicos e sistemáticos frente às atividades desenvolvidas em sala. Tendo isto em vista, o mais adequado seria que as provas sofressem uma adequação a fim de que fossem mais compatíveis e coerentes com as aulas”.

Informante 24: “Não. Comunicar-se requer muito mais do que a aplicação de conhecimento e regras. Identificar palavras é muito mais simples do que usá-las em um contexto”.

Informante 25: “A meu ver os testes oferecem a oportunidade do aluno demonstrar a sua capacidade de identificar estruturas e linguagens já exercitadas, entretanto acabam por punir aqueles que não têm tal habilidade ou treinamento. As provas, normalmente, não testam a capacidade comunicativa do aluno”.

Mas, mesmo contendo tipos de questões que, na opinião dos professores-informantes, não avaliam de forma confiável a competência comunicativa dos alunos, são os testes escritos juntamente com os orais que determinam a aprovação ou reprovação dos alunos. Os professores-informantes foram unânimes a esse respeito (ver tabela 17 – anexo E). Temos, portanto, razões para crer que o processo de avaliação dos alunos não é coerente, já que questões que não revelam a capacidade comunicativa dos alunos são utilizadas nos testes escritos.

Doze professores afirmaram que a maioria das questões dos testes escritos são semelhantes às tarefas que os alunos executam em sala de aula, apesar de apenas um professor-informante ter afirmado acreditar que estas questões fornecem

informações confiáveis acerca da habilidade comunicativa dos alunos. Segundo a explicação do informante 24, isso ocorre porque “os testes os forçam a repetir em sala os tipos de questões pra que os alunos sejam preparados para as provas”. Na opinião dos outros treze professores-informantes, entretanto, a maioria das questões dos testes escritos não são semelhantes com as tarefas executadas em sala de aula (ver tabela 20 –anexo E). Confira algumas das respostas:

Informante 3: *“As aulas são extremamente comunicativas e os testes são gramaticais. Trabalhamos muito a fala (performance), cobramos muito conhecimento específico”.*

Informante 6: *“As atividades que os alunos executam em casa e em sala de aula são mais práticas, mais relacionadas com a realidade deles. E a das provas são vagas e sem muita conexão”.*

Informante 9: *“A minha prática em sala de aula é mais dinâmica, os alunos são preparados para executar uma tarefa, fazer algo utilizando a L2”.*

Informante 12: *“...Em sala, buscamos fazer com que o aluno se comunique, entretanto, em algumas avaliações suas performances são restringidas a alternativas”.*

Nota-se que há uma divisão de opinião entre os professores-informantes. Doze deles acham que há semelhança entre as questões dos testes e as tarefas executadas em sala de aula. Já os outros treze professores-informantes acham que as questões dos testes são diferentes das tarefas que os alunos realizam em sala de aula. Deve ocorrer, então, duas práticas diferentes nas salas de aula. Uma semelhante aos testes escritos e outra diferente. Contudo, acreditamos que em ambos os casos ocorre um efeito retroativo prejudicial. No primeiro caso, em que há semelhança entre a prática em sala de aula e os testes, o efeito retroativo é prejudicial porque reforça o uso de questões que não são coerentes com uma abordagem comunicativa de ensino e avaliação. Segundo Hughes (1989, p.2), os testes devem, “quando necessário, exercer uma influência corretiva numa prática de ensino ruim”. No segundo caso, em que os tipos de atividades desempenhadas na sala de aula são diferentes das desempenhadas nos testes, acreditamos que também ocorre um efeito retroativo prejudicial. Hughes (1989) afirma que em ocasiões em que o ensino é bom e apropriado e os testes não, poderá ocorrer um efeito retroativo prejudicial. O que não faz parte da rotina em sala de aula não pode estar presente nos testes. Isso, além de ser incoerente, é também desmotivador para os alunos.



Um outro dado que indica que os testes estão influenciando negativamente a prática em sala de aula é que vinte professores-informantes sentem a necessidade de preparar seus alunos para os tipos de questões presentes nos testes escritos (ver tabela 21 –anexo E). Ou seja, os testes estão influenciando a prática em sala de aula dos tipos de questões encontradas neles. Conforme já foi dito anteriormente, a maioria dessas questões não são coerentes com uma abordagem comunicativa de ensino e avaliação. Mas, mesmo sendo assim, a maioria dos professores-informantes coloca seus alunos para praticar estes tipos de questões. Confira as justificativas de alguns professores para preparem seus alunos para os tipos de questões dos testes:

Informante 06: *“Porque uma vez que eles já estão preparados, produzem o que se espera deles, então eu me sinto na obrigação de adverti-los para as possíveis confusões e vocabulários.”*

Informante 14: *“Eu gosto de fazer mais uma revisão geral, às vezes, na forma de identificação de erros, e às vezes mais do ‘tipo teste’, especificamente desenhando questões parecidas com as que eles encontrarão nos testes. Eu me sinto responsável em preparar meus alunos para serem o mais bem sucedido possível nos seus testes escritos”.*

Informante 19: *“Porque às vezes aparecem questões que os alunos não costumam fazer em sala de aula, como gap-fillings, múltipla-escolha, etc”.*

As justificativas dadas pelos professores-informantes indicam que a preparação dos alunos para os testes é feita no intuito de garantir um bom rendimento dos alunos nesses testes. Apesar de não ter sido mencionado pelos professores-informantes, é bom lembrar que muitas vezes os resultados dos testes também são utilizados para avaliar a prática de ensino do professor. Este pode ser, então, um outro motivo que leva os professores a trabalhar em sala de aula questões semelhantes às provas.

Neste terceiro capítulo, discutimos os dados levantados nesta pesquisa. Em primeiro lugar, identificamos as características presentes nos testes analisados, para podermos, em seguida, discutir se estas características estão de acordo com o paradigma da avaliação comunicativa de línguas. Posteriormente, fizemos reflexões acerca do provável efeito retroativo do uso destes testes.

A partir desta discussão dos dados, buscaremos responder às perguntas de pesquisa do presente estudo no capítulo a seguir, que traz também nossas considerações finais.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, retomaremos as perguntas de pesquisa apresentadas na parte inicial deste trabalho. Na segunda, abordaremos algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, na terceira e quarta partes, relataremos as limitações deste estudo e apresentaremos sugestões para futuras pesquisas, respectivamente. Por fim, traremos nossas considerações finais.

4.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Após refletirmos acerca das discussões e resultados obtidos através da análise dos dados, que foi feita à luz da literatura sobre ensino e avaliação de aprendizagem de línguas, buscaremos responder às perguntas de pesquisa deste estudo.

4.1.1 Quais são as principais características de testes escritos elaborados para a avaliação de aprendizes de Língua Inglesa na instituição de ensino pesquisada?

As principais características analisadas nos doze testes escritos desta pesquisa são relativas aos tipos de questões que os compõem e também às categorizações desses testes segundo as taxonomias de classificação de testes de línguas, já investigadas.

Há em média 8,4 questões em cada teste, o que perfaz cento e uma (101) questões no total desses testes. Para classificarmos essas questões, nos baseamos, sobretudo, nas tipologias de Hughes (1989), Weir (1990), Brown (1996), Ur (1996) e Bailey (1998), mencionadas na revisão teórica (Capítulo I). Pudemos, ao todo, identificar quinze tipos de questões. São os seguintes:

- Cloze;
- Conclusão de diálogos;
- Conclusão de frases;
- Correção de frases;
- Construção de frases;
- Frases embaralhadas;
- Lista de vocabulário;
- Correspondência;
- Múltipla-escolha;
- Preenchimento de lacunas;
- Preenchimento de quadro;
- Composição;
- Resposta curta;
- Transformação de frases;
- Verdadeiro ou falso.

Para a classificação dos testes, utilizamos taxonomias elaboradas principalmente conforme trabalhos de Hughes (1989), Bachman (1990) e Brown (1996), também mencionadas na revisão teórica deste estudo. Cada taxonomia é utilizada para um determinado tipo de classificação.

Para classificar os testes de acordo com a função que desempenham no programa de ensino, utilizamos a taxonomia funcional. Segundo essa taxonomia, classificamos todos os testes analisados como testes de aproveitamento.

Segundo a taxonomia de abordagem, classificamos todos os testes como predominantemente indiretos. Essa taxonomia é referente à abordagem empregada na avaliação do aluno.

Para classificarmos os testes conforme o modo como os resultados deles são interpretados, utilizamos a taxonomia de interpretação de escores. De acordo com essa taxonomia, todos os testes classificam-se como testes baseados em critérios.

Já para a classificação dos testes em relação ao grau de integração das habilidades lingüísticas em suas questões, fizemos uso da taxonomia referente à integração lingüística. Segundo essa taxonomia, classificamos seis testes como testes predominantemente de itens isolados e quatro como predominantemente integrativos. Dois testes, no entanto, não foram classificados, já que neles há uma equiparação de características de testes de itens isolados e de testes integrativos.

Por fim, segundo a taxonomia de pontuação, referente ao procedimento de pontuação empregado nos testes, classificamos seis testes como predominantemente subjetivos e cinco como predominantemente objetivos. Em um teste, todavia, não há predominância de nenhum procedimento de pontuação, portanto, não foi classificado.

4.1.3 Qual é o provável efeito retroativo do uso destes testes?

4.1.2 Estes testes estão de acordo com o paradigma da avaliação comunicativa de línguas?

A análise das premissas que compõem o paradigma da avaliação comunicativa de línguas, em relação às características detectadas nos testes e às contribuições fornecidas pelos professores-informantes, nos proporcionou dados suficientes para afirmarmos que os testes não estão de acordo com esse paradigma de avaliação. Os motivos para tal constatação são os seguintes:

- A maior parte dos tipos de questões utilizam um modelo de avaliação quantitativo.
- Todos os tipos de questões utilizam escores numéricos ao invés de escalas que mostrem a qualidade do desempenho do candidato.
- Em muitas questões não há contextualização.
- Falta propósito comunicativo para o aluno responder às questões.
- A maioria das questões não fornece amostras significativas do desempenho comunicativo do aluno na língua-alvo.
- Uma abordagem indireta de avaliação é empregada em quase todos os tipos de questões.
- Os materiais utilizados não parecem ser autênticos.
- As questões dos testes não são tarefas semelhantes às de uso real da língua.
- Não há elicitación de processamento de discurso realista.
- Com exceção de algumas questões que avaliam leitura, não há integração das habilidades.

- A grande maioria das questões não dá ao aluno a oportunidade de usar a sua independência comunicativa.
- Em nenhuma das questões há interação entre o aluno e seu interlocutor.
- A metade das questões enfatiza a forma ao invés do significado funcional.
- Os testes não parecem ser baseados em objetivos comunicativos específicos.
- São testes predominantemente de itens isolados.
- Muitas questões objetivas são utilizadas.
- Não parecem ser fundamentados em modelos teóricos sobre o ensino e a avaliação comunicativa de línguas.

4.1.3 Qual é o provável efeito retroativo do uso destes testes?

Conforme dissemos anteriormente, este estudo não teve como objetivo investigar a prática de ensino vigente na instituição pesquisada, que diz adotar a abordagem comunicativa. Entretanto, baseados nos dados fornecidos pelos professores-informantes e pela análise dos testes, acreditamos que o efeito retroativo do uso desses testes seja provavelmente prejudicial, pelos motivos explicitados a seguir.

Se, em sala de aula, a prática de ensino está de acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa de línguas, o provável efeito retroativo será prejudicial, já que os testes analisados não dão continuidade a essa prática. Hughes (1989) afirma que para os testes terem um efeito retroativo benéfico, eles devem apoiar uma boa prática de ensino. O que os alunos fazem nos testes não deve se diferenciar das atividades desempenhadas na sala de aula. Para Weir (1990), a única diferença necessária entre o ensino e a avaliação, dentro do paradigma comunicativo, é a quantidade de ajuda que o aprendiz recebe do professor e de seus colegas. A ajuda que acontece normalmente na sala de aula, não ocorre na hora do teste, por questões de confiabilidade dos resultados.

Mas, mesmo que a prática de ensino seja semelhante à prática de avaliação, o efeito retroativo tende a ser prejudicial, já que reforça o uso de questões que não são adequadas a uma abordagem comunicativa de ensino e avaliação.

Além disso, há um outro fator que indica que os testes estão influenciando negativamente a prática de ensino. A maioria dos professores-informantes revelou que sente necessidade de preparar seus alunos para os tipos de questões dos testes, que,

conforme já discutimos, são em grande parte questões que não vão ao encontro dos pressupostos da abordagem de ensino adotada. Nesse caso, a preparação dos alunos para os testes implica na inclusão de atividades que normalmente não fazem parte da rotina do ensino comunicativo de línguas.

4.2 Contribuições para o ensino/avaliação de línguas estrangeiras

A área de avaliação de aprendizagem de línguas, apesar da grande importância, não tem recebido o mesmo enfoque que outras áreas ligadas ao ensino de línguas no Brasil (Faria, 1997; Rolim, 1998). Esperamos que este estudo, apesar de inicial, possa alertar acerca da importância da avaliação e trazer contribuições para essa área.

Na revisão teórica desse estudo, relatamos a trajetória do ensino e da avaliação de línguas. Com isso, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão do atual panorama da avaliação. Esperamos também, com a elaboração das premissas da avaliação comunicativa a partir dos trabalhos de Morrow (1979), Swain (1985), Weir (1990) e Scaramucci (1995;1998), ter colaborado para uma definição de um construto comunicativo.

Ao longo da nossa análise dos dados, revelamos várias divergências entre as características dos testes estudados e o paradigma da avaliação comunicativa de línguas. Acreditamos que o reconhecimento destes problemas é o primeiro passo para que mudanças sejam promovidas, para que novas posturas sejam assumidas na busca de um sistema de avaliação mais adequado, que possa contribuir para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Além disso, esperamos que nossas discussões sobre o provável efeito negativo do uso destes testes tenham gerado reflexões acerca da importância da avaliação e também da relação ensino/avaliação/aprendizagem. A avaliação não pode ser vista como um processo à parte, não pode estar “divorciada da prática de ensino que a precede” (Weir, 1993, p.5).

As contribuições aqui mencionadas não pretendem ser inéditas, mas são muito importantes para o contexto em se realizou este estudo e, supomos, para outros contextos também.

4.3 Limitações do estudo

Conforme todos os trabalhos de pesquisa, o presente estudo também apresenta limitações. Com relação à metodologia, não foi possível a realização de entrevistas devido à falta de disponibilidade de tempo dos professores-informantes. Entretanto, cremos que as respostas por eles dadas ao questionário nos forneceram dados suficientes para realizar este estudo.

Uma outra limitação diz respeito à generalização dos resultados. Na opinião de Nunan (1992), uma das vantagens do estudo de caso é que ele pode ser generalizado. Entretanto, acreditamos que os resultados de nossa pesquisa, mesmo se tratando de um estudo de caso, não podem ser amplamente generalizados. Temos que considerar que os dados foram coletados em uma única instituição de ensino, portanto, os resultados estão diretamente relacionados a esse contexto. Contudo, acreditamos que nossas discussões possam ser úteis em outros contextos, que, como o nosso, utilizam a abordagem comunicativa para o ensino e avaliação de línguas.

4.4 Sugestões para futuros estudos

Neste estudo, verificamos muitas incompatibilidades entre testes utilizados na avaliação de aprendizagem de Língua Inglesa e os pressupostos da avaliação dentro de uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Mediante esta constatação, uma pergunta pertinente é: É possível elaborar testes que atendam a todos esses pressupostos? Tendo em vista esse questionamento, proponho, então, as seguintes sugestões para futuros estudos:

- Estudos que, como o nosso, investiguem as premissas da avaliação comunicativa de línguas. Em outras palavras, as premissas identificadas por outros pesquisadores seriam semelhantes àsquelas por nós identificadas? É necessário que haja mais pesquisas com o intuito de elaborar e também validar um construto comunicativo.
- Estudos nos quais se investiguem tipos e formatos de atividades de avaliação, ou seja, de tarefas adequadas para inclusão em exames comunicativos de língua. Seria

importante, também, estudar a viabilidade do uso de tarefas na avaliação de alunos em níveis elementares.

- Estudos que investiguem outras formas de avaliação de aprendizagem de línguas que não sejam através de testes.

4.5 Considerações finais

Ao longo de nossa revisão teórica sobre a trajetória do ensino e da avaliação de línguas, pudemos verificar que existe uma certa relação, pelo menos em nível teórico, entre alguns métodos de ensino e as formas de avaliação por eles utilizadas. Por exemplo, no método da gramática e tradução, o ensino partia da suposição de que dominar uma língua estrangeira significava conhecer as regras gramaticais e o vocabulário (Doll, 2000). Essa visão de ensino é que fundamentava as formas de avaliação utilizadas: tradução, ditado e exercícios gramaticais (Rolim, 1998).

No método áudio-lingual, fundamentado na lingüística estrutural, a forma é super valorizada e a língua é fragmentada em elementos isolados que se combinam através de regras gramaticais (Richards e Rodgers, 1986). Em concordância com essa visão de ensino, foram desenvolvidas formas de avaliação objetivas, nas quais se enfatizava a precisão lingüística e o domínio de itens isolados da língua.

Na abordagem comunicativa, o ensino se orienta pelas situações reais de comunicação em que a língua é usada e nos papéis que o falante terá de assumir (Scaramucci, 1998; Doll, 2000). Entretanto, nem sempre as formas de avaliação utilizadas têm essa mesma orientação, este estudo é uma demonstração de tal fato. Verificamos que, nos testes analisados, há uma predominância na testagem de itens isolados da língua, principalmente de regras gramaticais. Essa forma de avaliação, característica da abordagem áudio-lingual, conforme já foi dito, revela o que o aluno sabe a respeito da língua, e não o que o aluno pode fazer usando a língua, portanto, não se aplica a este contexto de avaliação.

É fundamental que o processo de avaliar seja coerente com o processo de ensinar. A avaliação, como parte do processo de ensino, deve se submeter ao mesmo propósito desse ensino. Segundo Doll (2000), a avaliação “não pode ser vista sem referência ao modelo pedagógico do qual faz parte”. Portanto, os problemas inerentes à conservação de métodos “tradicionais” de testagem em provas de avaliação

comunicativa de línguas não podem ser ignorados. Faz-se necessária a elaboração de formas de avaliar mais coerentes com a abordagem comunicativa, mesmo sabendo da falta de tradição e de pesquisas nessa área.

Não podemos, entretanto, nos acomodar frente às dificuldades. Vale lembrar que a avaliação de aprendizagem não envolve somente a instituição de ensino e os professores, mas também indivíduos cheios de expectativas para aprender uma nova língua.

ALDERSON, J.; WALL, D. Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, Oxford, v.14, n.2, p.115-129, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2ª ed. Campinas: Editora Pontes, 1998.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F.; SAVIGNON, S. J. The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*, v. 70, n.4, p.380-390, 1986.

BAILEY, K. M. *Learning About Language Assessment*. Monterey: Heinle & Heinle Publishers, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J. D. *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1996.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J.; WALL, D. Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, Oxford, v.14, n.2, p.115-129, 1993.
- CLARK, L. D. *Language Testing: Past and Current Status - Directions for the Future*. Oxford: Blackwell, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J.C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2ª ed. Campinas: Editora Pontes, 1998.
- DOLL, J. Avaliação na Pós-modernidade. In: PAIVA, M. O.; BRUGALLI, M. (Org.). *Ensino de Línguas Estrangeiras: Teorias e Práticas*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. F.; SAVIGNON, S. J. The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*, v.70, n.4, p.380-390, 1986.
- BAILEY, K. M. *Learning About Language Assessment*. Monterey: Heinle & Heinle Publishers, 1998.
- BAKHITIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, J. D. *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1996.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R. (Org.). *Language and Communication*. London: Longman, 1984, p. 1-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v.1, n.1, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARK, L. D. Language Testing: Past and Current Status – Directions for the Future. *The Modern Language Journal*, v.67, n.4, p.431-443, 1983.

DOLL, J. Avaliação na Pós-modernidade. In: PAIVA, M. G.; BRUGALLI, M. (Org.) *Avaliação: Novas Tendências Novos Paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 11-44.

FARIA, R. C. *A Concepção de Erro na Avaliação do Desempenho Comunicativo de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GIMENEZ, T. Concepções de Linguagem e Ensino na Preparação de Alunos para o Vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.34, p. 21-37, jul.-dez. 1999.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In PRIDE, J. e HOMES, J. (Ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.211-236.

LOPES, C. R. A avaliação comunicativa de línguas: uma análise de testes escritos. In: MELLO, H. A.; DALACORTE, M. C. (Org.). *A Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2000, p.111-122.

MADSEN, H. S. *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

MAGALHÃES, T. R. R. *Uma avaliação do desempenho oral comunicativo de aprendizes de língua estrangeira*. 1989. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística Aplicada, PUC, São Paulo.

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

MORROW, K. E. Communicative Language Testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C.J. e JOHNSON, K. (Org.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 143-58.

NEVES, M. S. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais Ainda Interferem na Prática da Sala de Aula. In: PAIVA, V.L. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Belo Horizonte: Editora Pontes, 1996, p. 69-80.

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

OLLER, J. Discrete Point, Integrative, or Pragmatic Texts. In: RICHARD-AMATO, P. A. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York: Longman, 1988, p. 372-381.

REA, P. M. Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum. In: LEE, Y. P. *et al.* (Ed.). *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon, 1985, p. 15-32.

RICHARDS, J. *Interchange Intro*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- RICHARDS, J.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange 3*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman, 1985.
- RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- ROLIM, A. C. *A Cultura de Avaliar de Professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no Contexto da Escola Pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison- Wesley Publishing Company, 1983.
- SCARAMUCCI, M. V. O Projeto CELPE-Brás no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, p. 77-90.
- SCARAMUCCI, M. V. CELPE-Brás: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p.105-112.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, Heidelberg, v.10, n.3, 1972, p.219-231.
- SKEHAN, P. State of the art article. Language testing Part I. *Language Teaching*, v.21, n.4. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SPOLSKY, B. Introduction: Linguistics and Language Testers. In: SPOLSKY, B. (Ed.). *Approaches to Language Testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SWAIN, M. Large-scale Communicative Language Testing: A Case Study. In: LEE, Y. P. *et al.* (Ed.). *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon, 1985, p. 35-146.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WEIR, C. J. *Communicative Language Testing*. 2 ed. Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1990.

WEIR, C. J. *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1995.

WESCHE, M. B. Communicative Testing in a Second Language. *Canadian Modern Language Review*, v.37, n.3, p. 551-571, 1981.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes Editora, 1991. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho.

ANEXO A: TESTES ANALISADOS

67 (Intermediária Item 4)

Nome: _____

Turmas: _____

PAGE 1 - LISTENING

(1.0 point / 0.2 each)

Listen to the conversation about Marie's family. Mark the statements T (True) or F (False).

- 1) Marie's husband's name is Mark.
- 2) Marie and Mark have two children.
- 3) Tony is two years old.
- 4) Bob is a teacher.
- 5) Marie has a brother in New York and a sister in Connecticut.

T
F
T
F
T

PAGE 2 - CLOSE PASSAGES

(1.0 point / 0.2 each)

a. Complete the passage with the words from the box. You are not going to use all the words.



a	dinner	don't	drive
on	lunch	doesn't	drives
have	live	with	work
has	lives	withs	works



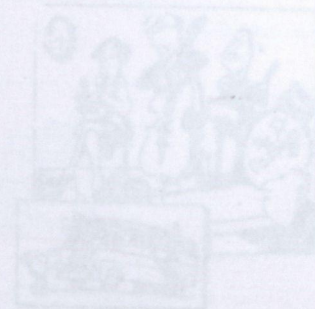
The Larsons _____ a quiet life in the suburbs. They _____ a nice house with five rooms. Richard is _____ larger. He _____ downtown, so he _____ to his office. Jane is _____ an teacher in the local elementary school. It is next to their house, so she _____ to work. Richard _____ on home for lunch, but they have _____ together at 7:00 p.m. They _____ go to bed before midnight, because they enjoy spending the evening together.

ANEXOS

b. Complete the passage with the prepositions: on/in/at.

(0.8 point / 0.1 each)

We are the Gettings. We work in a school during the week and we are inactive _____ the weekend. We play _____ Marie's Pool Restaurant every Saturday evening _____ 8:00 _____ 10:00. Sunday we do not work. We go home _____ 4:00 a.m. _____ the morning we sleep and _____ the afternoon and evening we stay with our families _____ night we watch films on TV. We Saturday evening now and it's almost 2:30, but we can not playing. We can't play because Edwin, our golden plover, is 7 years. That's very strange. Where is Edwin?



PAGE 3 - VOCABULARY

(1.0 point / 0.1 each)

Write words for the jobs below.

1. Sub, alarm, alarm.
2. Spring, summer.
3. Windy, cool.
4. Husband, father.
5. Dining room, bathroom.

ANEXO A: TESTES ANALISADOS

PART 4 - READING

THE YATABES

Toshio and Anna Yatabe live in Chicago. Their address is 75 School Street. They live in the apartment house.

Toshio is from Japan. He speaks English and Japanese. He works at Macy's.

Anna works at Mercy Hospital, too, but she's not a doctor. She's a secretary.

R1 (Interchange Intro A)

Name: _____

Teacher: _____

PART 1 - LISTENING

Listen to the conversation about Marie's family. Mark the statements T (true) or F (false):

(1.0 point / 0.2 each)

- 1) Marie's husband's name is Mark. ()
- 2) Marie and Mark have two children. ()
- 3) Terry is two years old. ()
- 4) Bob is a teacher. ()
- 5) Marie has a brother in New York and a sister in Connecticut. ()

PART 2 - CLOZE PASSAGES

a. Complete the passage with the words from the box. You are not going to use all the words.

(2.0 points / 0.2 each)



a	dinner	don't	drive
an	lunch	doesn't	drives
have	live	walk	work
has	lives	walks	works



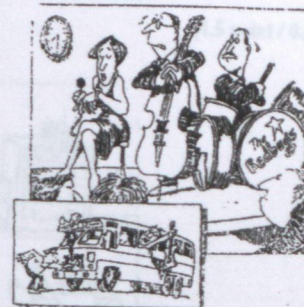
The Lowes _____ a quiet life in the suburbs. They _____ a nice house with five rooms. Richard is _____ lawyer. He _____ downtown, so he _____ to his office. Jane is _____ art teacher in the local elementary school. It is next to their house, so she _____ to work. Richard _____ go home for lunch, but they have _____ together at 7:00 p.m. They _____ go to bed before midnight, because they enjoy spending the evening together.

b. Complete the passage with the prepositions: on/in/at.

(0.8 point / 0.1 each)

We are the Bedbugs. We work in a school during the week and we are musicians _____ the weekend. We play _____ Mario's Pizza Restaurant every Saturday evening _____ 8:00 p.m. _____ Sunday we do not work. We go home _____ 4:00 a.m. _____ the morning we sleep and _____ the afternoon and evening we stay with our families. _____ night we watch films on TV.

It's Saturday evening now and it's almost 8:30, but we are not playing. We can't play because Edwin, our guitar player, isn't here. That's very strange. Where is Edwin?



PART 3 - VOCABULARY

Add words to the lists below:

(1.0 point / 0.1 each)

- 1- Suit, slacks, dress, _____, _____
- 2- Spring, summer, _____, _____
- 3- Windy, cool, _____, _____
- 4- Husband, father, _____, _____
- 5- Dining room, bathroom, _____, _____

PART 4 – READING

THE YATABES

Toshio and Anna Yatabe live in Chicago. Their address is 15 School Street. They live on the second floor.

Toshio is from Japan. He speaks English and Japanese. He works at Mercy Hospital. He's a doctor.

Anna works at Mercy Hospital, too, but she's not a doctor. She's a secretary. Her office is on the first floor. She fills in forms for the doctors and nurses. Anna is from New York. She speaks English. She understands some Japanese, but she doesn't speak it very well.

Toshio and Anna are musicians, too. Toshio plays the guitar, and Anna plays the piano. They play music or listen to music on the radio every night after work. They're tired, but they have a good time.

Fill the form with information about Toshio.

(0.7 point / 0.1 each)

Name:				
	LAST		FIRST	
OCCUPATION:				
NATIONALITY:				
ADDRESS:				
	NUMBER	STREET	CITY	

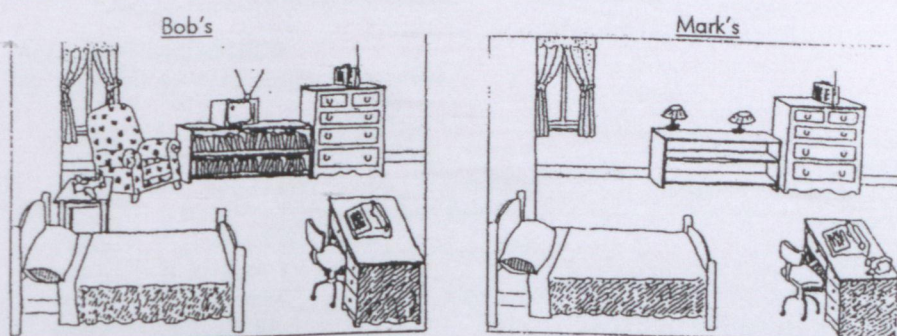
Answer the following questions according to the text:

(1.5 point / 0.3 each)

1. What does Anna do? _____
2. Where does she work? _____
3. Is Anna Japanese? _____
4. Who plays the guitar? _____
5. Who works at Mercy Hospital? _____

PART 5 - WRITING

(1.5 point / 0.3 each)



Write down five differences between Bob's and Mark's bedrooms:

Ex.: There is a table in Bob's bedroom, but there is no table in Mark's bedroom.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

PART 6 – DIALOGUE COMPLETION**(1.5 point / 0.3 each)**

Write questions to complete the dialogue:

Bob: Hi, Anne. Where are you going?

Anne: I'm going to work.

Bob: _____ ?

Anne: I work at the Chinese Restaurant downtown.

Bob: That's interesting. My sister works there too.

Anne: _____ waitress?

Bob: No, she isn't.

Anne: _____ ?

Bob: She's a cook.

Anne: _____ ?

Bob: No, she goes by car.

Anne: _____ ?

Bob: Andrea Jefferson.

Anne: Oh! I know her. We are good friends.

SHOPPING LIST	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

FINAL WRITTEN EXAM
R2 – INTERCHANGE INTRO

NAME : _____

DATE : _____

PART 1 – LISTENING

(0.2 each / 1.0 point)

Listen to the conversations and check (✓) the correct answer.

EXAMPLE:

a) Maria was born in () the United States.
 (✓) Chile

She moved to Chicago when she was () 16.
 () 15.

b) Bill wants to () go to a club.
 () go to sleep early.

But he has to () study for a test.
 () go out with some friends.

c) Christine is looking for () a restaurant.
 () a movie theater.

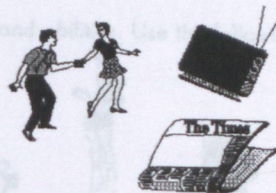
She's on () Prince Street and Second Avenue.
 () Prince Street and Third Avenue.

Part 2 – CLOZE PASSAGE

a. Fill in the chart with the past form of the verbs:

(0.1 each/0.8 point)

PRESENT	PAST	PRESENT	PAST
am/is		play	
are		visit	visited
go		see	
have		watch	
read			



b. Read what Sue wrote in her diary and complete it with the past tense of the verbs from the chart above:

(0.1 each/0.8 point)

Today _____ great! My friend, Sarah, _____ me. In the afternoon
 we _____ chess. My mother and my grandpa _____ TV and my father _____
 the newspaper. In the evening we all _____ to a party. We _____ a lot of fun!
 I _____ Fred

Part 3 – DIALOGUE COMPLETION

a) Complete the dialogue with some or any.

(0.2 each line / 1.0 point)

Debby : Tomorrow is mom's birthday.
 James : Oh, yes! Let's make her a cake.
 Debby : Ok. So we need _____ milk and _____ sugar.
 James : Is there _____ sugar at home?
 Debby : Yes, but we don't have _____ eggs.
 James : That's right! We need to buy _____.
 Debby : And we need _____ butter, too.
 James : Let's go then.

SHOPPING LIST
 milk
 sugar
 eggs
 butter

b) Write one word in each blank to complete the dialogue:

(0.2 each sentence / 1.0 point)

Michael : Where _____ ?
 Alice : I was born in New York.
 Michael : Did you grow up there?
 Alice : No, I _____ up in Los Angeles.
 Michael : _____ were you when you came to Los Angeles?
 Alice : I was five year old.
 Michael : By the way, when is your birthday?
 Alice : _____ July 16th
 Michael : That's today. Happy birthday!!!

Part 4 – WRITING

A. Look at the pictures in Alan's diary to see what his plans for the week are:

April 1	April 2	April 3	April 4	April 5	April 6	April 7
				9:30 A.M. 		12:00 noon *Bob 
2:00 P.M. 		3:00 P.M. 			8:00 P.M. 	

B. Complete the examples with the prepositions at, in or on.

(0.1 each/0.3 point)

Example: _____ April first, he 's going to play tennis _____ 2:00 _____ the afternoon.

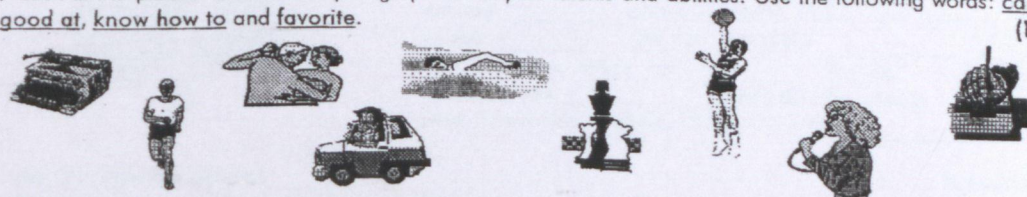
Now follow the example and write four sentences about Alan's plans for the week.

(0.3 each/1.2 point)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

C. Look at the pictures and write a paragraph about your talents and abilities. Use the following words: can, can't, good at, know how to and favorite.

(1.5 point)



Part 5 – READING

Answer the questions according to the text.

(0.3 each / 1.8 point)



Michael Jackson

Michael Jackson was born in a town near Chicago on August 29th 1958. His parents were both musicians. His mother played the clarinet, and his father played the guitar. Mr. and Mrs. Jackson had nine children – six boys and three girls – and they all learnt to play musical instruments.

In 1969, when Michael was nine years old, he and his brothers started a group – "The Jackson Five". Michael was the lead singer (his brothers sometimes called him "big nose", so when he made a lot of money, he asked the doctors to change his nose.) The group won competitions and they were famous in Chicago for their singing and their dancing. They made their first record in 1969. In 1970 the group had four number one records.

Now, because Michael is so famous, he doesn't like to talk to TV or magazine people. He lives in a big house in California with his strange pets, for example, a chimpanzee and a cheetah.

1. When was Michael Jackson born? _____
2. Where was he born? _____
3. How many brothers and sisters does he have? _____
4. How old was Michael Jackson when he and his brothers started a group? _____
5. Where does he live? _____
6. Who does he live with? _____

Part 6 – SENTENCE COMPLETION

Complete the sentences with object pronouns:

(0.1 each / 0.6 point)

Example: Tom and I like to play tennis. I play with him every day.

- a) I called Mary and left _____ a message.
 b) This is John's umbrella. Please give it to _____.
 c) This is a great book. Do you want to read _____?
 d) Do you know the Smiths? I invited _____ for dinner.
 e) We're going to the beach. Do you want to come with _____?
 f) He came to see _____ yesterday, but I wasn't home.

Part 7: Quiz Passage

Choose the correct word from the box to complete the paragraph.

BOX: AN, NEVER, GYM, WORKS OUT, COUCH POTATO, WELL, GETS UP, SHIRT, AT



Jane Baker is a housewife. She works _____ home. But she is also _____ athlete and likes to exercise every day. She usually _____ She _____ early in the morning and goes running _____ about an hour. Then, she goes to the _____. She is in _____ She also plays tennis very _____. But her husband Joe _____ exercises. He always stays home and watches TV. He is a real _____.



Part 2 – Scrambled Sentences

Put the words in order to make a sentence.

(0.2 each / 1.0 total)

- a) an / I / every day / what / spend / hour / studying / ..
 b) you / spend / good / at / how / are / ?
 c) Joe / drive / for / want / a / Chris / and / his / running / on / in / Saturday / ..
 d) to / was / the / United States / how / trip / your / ?
 e) around / stores / here / there / on / grocery / any / ?

Part 4 – Dialogue Completion

Complete the dialogue about someone's neighborhood.

(0.2 each / 2.0 total)

A: Excuse me, I'm new in town.

I just moved in.

B: _____

A: I'm looking for a drugstore.

B: Yes, _____

A: Oh, And _____ a post office _____ here?

B: Well, I think there's one _____ the restaurant and the shopping mall.

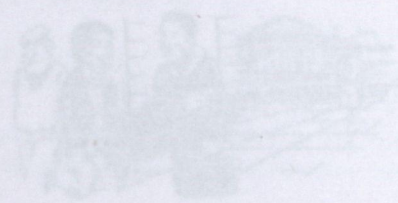
A: Thank you!

B: _____ do you like it?

A: _____

B: _____ there is here?

A: Not much. But _____ is a lot of traffic.



FINAL WRITTEN EXAM **R3 (New Interchange 1)**

Name: _____
 Teacher: _____

Part 1 - Listening

Listen to people talking. Circle T (true) F (false)

(0,25 each / 1,0 total)

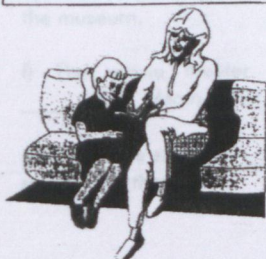
- a) T F - John doesn't like music very much.
- b) T F - The movie is tomorrow night at 7:00.
- c) T F - Peggy comes from a big family.
- d) T F - Peter's wife usually cooks dinner.

Part 2 - Cloze Passage

Choose the correct word from the box to complete the paragraph.

(0,1 each / 1,0 total)

FOR AN NEVER GYM WORKS OUT COUCH POTATO WELL GETS UP SHAPE AT



Janet Baker is a housewife, she works _____ home. But she is also _____ athlete and likes to exercise every day. She usually _____ She _____ early in the morning and goes running _____ about an hour. Then, she goes to the _____. She is in great _____. She also plays tennis very _____. But her husband Joe _____ exercises, he always stays home and watches TV. He is a real _____.



Part 3 - Scrambled Sentences

Put the words in order to make a sentence.

(0,2 each / 1,0 total)

- a) an / I / every day / about / spend / hour / studying / .
- b) you / sports / good / at / how / are / ?
- c) Joe / drive / for / went / a / Chris / and / the / country / on / in / Saturday / .
- d) to / was / the / United States / how / trip / your / ?
- e) around / stores / here / there / are / grocery / any / ?

Part 4 - Dialogue Completion

Complete the dialogue about someone's neighborhood.

(0,2 each / 2,0 total)

A: Excuse me, I'm new in town.

I just moved in.

B: _____ ?

A: I'm looking for a drugstore. _____ ?

B: Yes, _____

A: Ok. And _____ a post office _____ here ?

B: Well, I think there's one _____ the restaurant and the shopping mall.

A: Thank you !

B: _____ do you live ?

A: _____

B: _____ crime is there ?

A: Not much. But _____ a lot of traffic.



Part 5 - Gap Filling

(0,1 each / 0,8 total)

Look at the map and fill in the blanks with the correct words.

- a) The café is _____ Prince Street and Oak Street.
- b) The bank is _____ the supermarket and the movie theater.
- c) The supermarket is _____ the park.
- d) The clothing store is _____ Main Street. _____ the supermarket
- e) The apartment buildings are _____ the museum.
- f) The movie theater and the museum are _____ Main Street.
- g) The police station is _____ the train station and the café.

**Part 6 - Cloze Passage**

(0,1 each / 0,9 total)

Use the correct form of the verbs in the box.
You can use each verb more than once.

BE	GET UP	GO	PLAY	WATCH
----	--------	----	------	-------

Yesterday Tim _____ late. It _____ Sunday morning so he _____ to Van Cortland Park with Bill and John. They _____ baseball for a couple of hours. At the end, they _____ a little tired, so they sat on a bench and had an ice cream cone. In the afternoon, Tim and John _____ to the movies: there was an old John Wayne western at the Odeon Theater, and they had a lot of fun. In the evening Tim had supper with Miss Bennet and then he _____ TV. There _____ a mystery on, but Tim was very tired, so he _____ to bed early.

Part 7 - Reading

(0,2 each / 1,0 total)

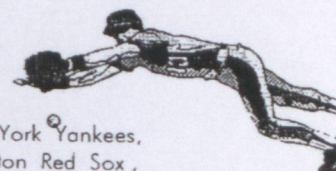
Answer the questions according to the text.

American baseball is an exciting sport, and lots of people in the United States play it. Elementary schools, high schools, and colleges have baseball teams, and, of course, there are professional teams.

Some famous professional teams are the New York Yankees, the Houston Astros, the Los Angeles Dodgers, the Boston Red Sox, and the Baltimore Orioles.

In the fall, the best professional teams play in the World Series. Fans cheer for their favorite teams. Millions of people watch the games on TV or listen to them on the radio.

Many boys and girls and men and women play baseball. There are "Little Leagues" for children, but many people make up their own teams each time they play.



- a) Do many people play baseball in the USA?

- b) Which teams are very famous?

- c) What is something fans always do for their favorite team?

- d) How do most of the people watch the games?

- e) Would you like to play baseball in the USA?

Part 8 - Writing

Choose one alternative and write about it. Use at least 90 words.

(2,3 total)

- a) Describe what your neighborhood is like (people, places to go ,things to do / see transportation ,services, etc.)
- b) Write a postcard to a friend describing how wonderful your last vacation was. (Where did you go ? What did you see? What did you do there ? Who did you meet ? etc).

Part 9 - Sentence Completion I

Complete the conversation using Can, Could, May, Would or Will.

(8,1 each / 1,2 point)

- WATER: Good evening, gentlemen. _____ I take your order, please?
- CUSTOMER 1: Yes, thank you. I think I _____ have your spaghetti a la Vongole. What about you, Jack?
- CUSTOMER 2: This spaghetti sounds good, but I _____ like a T-bone steak.
- WATER: _____ you like an order of French fries to accompany it, Sir?
- CUSTOMER 2: No, I _____ have a small salad instead. Oh, please, _____ you tell the chef to take out the eggs from the salad?
- WATER: Sure. What kind of dressing _____ you have?
- CUSTOMER 2: I _____ have Italian, please.
- CUSTOMER 1: Say, Jack, _____ you like to try their white wine? It's excellent.
- CUSTOMER 2: Why not?
- CUSTOMER 1: Ok, so _____ we have a small bottle of your Riesling, please?
- WATER: Yes, of course, gentlemen.

Part 10 - Sentence Completion II

Read the conversation. Complete the questions.

(8,1 each / 0,5 point)

1. A: How _____ our pool?
 B: It's only 1.5 meter deep.
2. A: _____ is Angel Falls?
 B: It's 5,212 feet high.
3. A: How _____ Australia from New Zealand?
 B: I think it's about 1,200 miles away.
4. A: _____ is the Mississippi River?
 B: Oh, it's about 3,740 miles long or 6,019 kilometers.
5. A: How _____ Washington D.C., in the summer?
 B: It gets up to about 35 degrees Celsius - that's around 90 degrees Fahrenheit.

Part 11 - Verbals

Choose the best alternative:

(8,1 each / 0,5 point)

1. There are lots of beautiful trees in the _____ (area / forest / selected).
2. A _____ (planet / continent / hill) is a very hot and dry place.
3. I love swimming in the _____ (beach / plateau / ocean).
4. A _____ (swamp / mountain / sand) is a kind of high hill.
5. I decided to _____ (start / quit / cut) smoking when I had pneumonia.

Part 3 – Talking about the future I

Write a minimum of 15 words about your plans for each of these periods.

Next weekend _____

Final Written Exam

R4 – New Interchange 1

Name : _____

Teacher : _____

Part 1 – Listening Comprehension

a. Listen to a waiter take an order in a restaurant. Fill in the restaurant check.

(0.1 each / 0.8 point)

RESTAURANT CHECK	
I	_____
1 large order of _____	_____
to drink _____	_____

b. Listen to this telephone conversation. Complete the message form.

Donna called
The _____
is on _____ at _____
It's in _____
Bring your _____

Part 2 – Sentence Completion I

Complete this conversation using Can, Could, May, Would or Will:

(0.1 each / 1.0 point)

- WAITER : Good evening, gentlemen. _____ I take your orders, please?
- CUSTOMER 1 : Yes. Hum... I think I _____ have your spaghetti a La Vongolle. What about you, Jack?
- CUSTOMER 2 : This spaghetti sounds good, but I _____ like a T-bone steak.
- WAITER : _____ you like an order of French fries to accompany it, Sir?
- CUSTOMER 2 : No, I _____ have a small salad instead. Oh, please, _____ you tell the chef to take out the eggs from the salad?
- WAITER : Sure. What kind of dressing _____ you have?
- CUSTOMER 2 : I _____ have Italian, please.
- CUSTOMER 1 : Say, Jack, _____ you like to try their white wine? It's excellent.
- CUSTOMER 2 : Why not?
- CUSTOMER 1 : Ok, so _____ we have a small bottle of your Riesling, please?
- WAITER : Yes, of course, gentlemen.

Part 3 – Sentence Completion II

Read the conversation. Complete the questions:

(0.1 each / 0.5 point)

- A: How _____ your pool?
B: It's only 1.5 meter deep.
- A: _____ is Angel Falls?
B: It's 3,212 feet high.
- A: How _____ Australia from New Zealand?
B: I think it's about 1,200 miles away.
- A: _____ is the Mississippi River?
B: Oh, it's about 3,740 miles long or 6,019 kilometers.
- A: How _____ Washington D.C., in the summer?
B: It gets up to about 32 degrees Celsius – that's around 90 degrees Fahrenheit.

Part 4 – Vocabulary

Choose the best alternative:

(0.1 each / 0.5 point)

- There are lots of beautiful trees in the _____ (sea / forest / volcano)
- A _____ (desert / continent / hill) is a very hot and dry place.
- I love swimming in the _____ (waterfall / plateau / ocean).
- A _____ (swamp / mountain / pond) is a kind of high hill.
- I decided to _____ (start / quit / cut) smoking after I had pneumonia.

Part 5 – Talking about the future I**(0.5 each / 1.0 point)**

Write a minimum of 15 words about your plans for each of these periods:

Next weekend _____

This vacation _____

Part 6 – Talking about the future II**(0.2 each / 0.8 point)**

a. What are you going to do after this test today?

b. Do you plan to take an English class again next semester?

c. Which other language would you like to learn?

d. What do you hope to do in some years?

Part 7 – Comparatives**(0.3 each / 1.2 point)**

Use the Comparative form of the adjectives in parentheses to make sentences with the words below:

a. The Pacific Ocean – (large) – The Atlantic Ocean

b. Rio de Janeiro – (dangerous) – Goiânia

c. The Castro's Park Hotel – (good) – "Spelunk's Palace Hotel"

d. The Sahara Desert – (dry) – The Amazon Forest

Part 8 – Messages**(0.3 each / 1.2 point)**

Change the statements below into messages. Use Could, Would, Please, ASK and TELL. (ex.: Please ask Mike....)

a. John,
There is a volleyball game
tomorrow afternoon._____

_____b. Lisa
Call me tonight after
8:30._____

_____c. Sam,
Take the sandwiches for
the picnic tomorrow._____

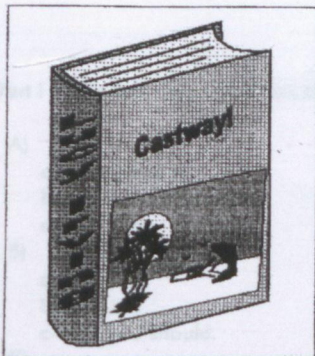
_____d. Mary,
Your plane leaves at
10.50 a.m._____

Part 9 – Reading

(0.2 each / 1.0 point)

CASTAWAY!!!

Lucy Irvine was twenty-five when she saw an advertisement in a newspaper: "Writer seeks wife for a year on a tropical island." She answered the advertisement and met Gerald Kingsland, a writer. Soon they were married and they went to look for their island paradise. They found it in the Torres Strait, between Australia and New Guinea. It is called Tuin.



Lucy and Gerald were the only people on Tuin, and for a long time they saw nobody. They caught fish and drank water from a freshwater spring. They planted vegetables: tomatoes, green beans, and sweetcorn.

But life on the island was not easy. On the very first night, Gerald was bitten by sandflies, and his legs became infected. For a long time he could hardly walk. Soon they had another worry. The rains were late, and the spring began to dry up. All their plants died. They drank only half a cup of water a day and ate only fish. They became very sick, thin and weak. Their island paradise had become a nightmare.

Lucy and Gerald were very lucky. Some people from Badu Island visited them. The islanders gave them food and medicine, and they got well again.

When the year ended, Lucy said goodbye to Tuin, and she also said good-bye to Gerald. She went back home on her own and wrote a book about her experiences on Tuin. She called it Castaway.

Write T for true and F for false for the statements about the text.

- ☐ Lucy Irvine found a husband in a newspaper advertisement.
- ☐ Lucy and Gerald found an island called Torres Strait.
- ☐ They were alone on the island for a long time.
- ☐ There were some terrible islanders from Badu Island who made their island paradise become a nightmare.
- ☐ After two years Lucy went back home and wrote a book about her experiences on Tuin.

Part 10 – Writing

(2.0 points)

Choose ONE of the topics below to write a composition with a minimum of 80 words.

- How have you changed in the last years? Describe the changes in your life using comparatives, the present tense, the past tense and the present perfect.
- Write a dialogue between two friends talking about their plans for the weekend. One friend will make an invitation and the other friend will either accept it or give an excuse.

FINAL WRITTEN EXAM
R-5 NEW INTERCHANGE 2

NAME: _____
 TEACHER: _____

Part 1 : Listen to the tape and choose the best response :

(0,2 each/1,2 total)

- | | |
|--|--|
| <p>A)
 a- No I haven't.
 b- Sure, no problem.
 c- Oh, sorry.</p> | <p>D)
 a- Are you busy tonight ?
 b- I know . I'm staying home..
 c- Would you like to join us ?</p> |
| <p>B)
 a- Not yet.
 b- Yes, it is.
 c- Yes, you should.</p> | <p>E)
 a- I promise.
 b- No, thanks.
 c- Sorry. Is it bothering you ?</p> |
| <p>C)
 a- No, thanks.
 b- I forgot to ask him.
 c- I already did it.</p> | <p>F)
 a- Ok, I'll be on time..
 b- Yes, I'm working overtime.
 c- Sorry, the traffic was bad.</p> |

Part 2 : Circle the correct word :

(0,1 each / 1,0 total)

- A) Please, pick (out/ up/ down) your shoes.
 B) I must (get/ to get/ getting) the tickets for my trip.
 C) He ought (to call/ call/ calling) his travel agent this afternoon.
 D) Would you please (keep/ to keep/ keeping) the door open, please?
 E) Wool is used (make / for making / making) clothes .
 F) Put (away /over/off) the dishes when you finish eating.
 G) It's too dark in here . Could you (turn off/ turn on/ put away) the lights ?
 H) Could you take (over/ out/ on) the garbage, please ?
 I) Would you mind (turn / turning / returning) down the radio ?
 J) Please, turn on (the faucet/ my cigarette / the phone) for me.

Part 3 : These sentences sound very rude and impolite. Change them to polite requests (using modals).

(0,4 each / 1,6 point)

- A) Close the door ! _____
 B) Get me a cup of coffee! _____
 C) Don't smoke in here ! _____
 D) Don't use my pencil ! _____

Part 4 : Complete the following dialogues with complaints and apologies:

(0,4 each / 1,6 point)

- A) - You 're late again. I just can't believe it !

 B) - _____
 - Oh, teacher ! I promise I will bring it next class .
 C) - You didn't come to my birthday party !

 D) - _____
 - Oh, sorry ! I didn't know it was yours .

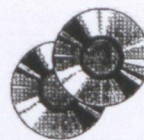
Part 5 - Use the words from the box to name the objects in the pictures. Also, tell what they are used for. Follow the example:
Attention !! There are extra words. (0,4 each / 1,2 points)

Artificial satellite / Industrial Robot / The World Wide Web / Compact disc & CD-ROM / Stapler /
Vacuum cleaner / Tape / Blender

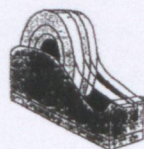
Example:  It's a vacuum cleaner. It's used for / to

A)  _____

B) _____



C) _____



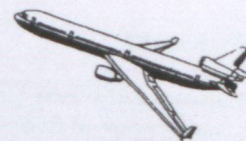
Part 6: Reading

Read this passage about air travel :

(0,25 each / 1,0 total)

More and more people these days travel by air . Air travel is very convenient , but there are certain things that you should remember . First , when you buy your tickets , ask the travel agent about visas for the countries you are visiting . Most people who plan to visit the United States will need a passport and a visa ; however , Canadians , Britons , Japanese and some others do not need a visa. And these days, many people do not travel with cash. They use traveler's checks or credit cards.

Also , check the weather in the places you are going to visit and the right kind of clothes . You should take only the things you need for the trip. You shouldn't take too much luggage . You can only take two suitcases and a small carry-on bag on most flights. Before you leave for the airport , you should call the airline and check if the flight is leaving on time. Sometimes , flights are late or canceled.



Use words from the text to fill in the blanks:

- Don't forget to check if your _____ is on time.
- A _____ is the best person to give you information about your trip
- If you want to backpack around Europe, you'd better take little _____.
- Carrying _____ is safer than using cash or even credit cards.

Part 7 : Writing : (80 to 120 words)

(2,4 points)

On your next vacation you will travel around the world. Write a composition describing your plans. Say where you are going to start from, how you are going to travel, what countries and cities you are going to visit, what you are going to do there, etc.

NAME: _____
TEACHER: _____

Part 1- Listening

(1,8 point / 0,25 each)

Listen to four conversations about movies. What opinion do you hear? Check (✓) below.

I liked it very much

Thought it was OK

Didn't like it

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

Part 2- Gap Filling

(0,3 point / 0,2 each)

Refer to the following list of adjectives to complete the sentences below.

excited/exciting ✓

interested/interesting

bored/boring

surprised / surprising

fascinated / fascinating

Example:

I enjoyed the football match. I was really excited to see the players trying to score goals.

- a) It was so _____ to see you that night. I wasn't expecting to see you so soon.
b) Are you _____ in learning more about Astronomy?
c) Anna thinks her job as a telephone operator is so _____. She's always doing the same thing. She wants to do something different.
d) People who watched "Titanic" were _____ by the beautiful scenery and the glamorous clothing in the movie.

Part 3- Matching and Sentence Building

a. Match the 2 columns below

(0,4 point / 0,1 each)

(1) "West Side Story" is a musical.

(2) Walt Disney was a film producer.

(3) Chico Buarque is a musician.

(4) "Les Misérables" is a famous novel.

(1) He composed "Opere do Malandro".

(2) It was written by Victor Hugo.

(3) He has some wonderful songs.

(4) He created many cartoon characters.

b. Now, form the sentences using relative pronouns:

(0,4 point / 0,1 each)

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

FINAL WRITTEN EXAM
NEW INTERCHANGE 2 R 6
NAME: _____
TEACHER: _____

Part 1- Listening

(1.0 point / 0.25 each)

Listen to four conversations about movies. What opinion do you hear? Check (✓) below.

- | Liked it very much | Thought it was OK | Didn't like it |
|--------------------|-------------------|----------------|
| a) _____ | _____ | _____ |
| b) _____ | _____ | _____ |
| c) _____ | _____ | _____ |
| d) _____ | _____ | _____ |

Part 2- Gap Filling

(0.8 point / 0.2 each)

Refer to the following list of adjectives to complete the sentences below:

excited/exciting ✓	interested/ interesting	bored/boring
surprised / surprising	fascinated / fascinating	

Example:

I enjoyed the football match. It was really exciting to see the players trying to score goals.

- It was so _____ to see you that night. I wasn't expecting to see you so soon.
- Are you _____ in learning more about Astronomy?
- Jane thinks her job as a telephone operator is so _____ ! She's always doing the same thing. She wants to do something different.
- People who watched "Titanic" were _____ by the beautiful scenery and the glamorous clothing in the movie.

Part 3- Matching and Sentence Building

a. Match the 2 columns below:

(0.4 point / 0.1 each)

- | | |
|---|---|
| (1) "West Side Story" is a musical. | () He composed "Ópera do Malandro". |
| (2) Walt Disney was a film producer. | () It was written by Victor Hugo. |
| (3) Chico Buarque is a musician. | () It has some wonderful songs. |
| (4) "Les Miserables" is a famous novel. | () He created many cartoon characters. |

b. Now, form the sentences using relative pronouns:

(0.4 point / 0.1 each)

- _____
- _____
- _____
- _____

Part 4 – Reading

Insert the sentences into the text by matching the numbers to the letters

(0.8 point / 0.1 each)

Do you ever give excuses that are not really true? When and why?

It seems that everybody tells lies – well, not big lies, but what we call “white lies.” The only real questions are about when we lie and who we tell lies to. A recent study found that in conversation people frequently stretch the truth. Here are (1)

- #1 Lying to hide something: People often lie (2) _____ from someone. For example, a son doesn't tell his parents that he is dating a girl because he doesn't think they will like her. Instead, he says (3) _____.
- #2 Giving false excuses: Sometimes people lie because they don't want to do something. For example, (4) _____. You think it will be boring so you say that you are busy and can't come.
- #3 Lying to make someone feel good: Often we stretch the truth (5) _____. For example, your friend cooks dinner for you, but it tastes terrible. Do you say so? No! You probably say, “Mmm, this is delicious!”
- #4 Lying to hide bad news: Other times we don't want (6) _____. For example, you have just had a very bad day at work, but you don't want to talk about it. So, (7) _____ your day, you just say everything was fine.

Telling white lies isn't really all bad. Most of the time people do it because they want (8) _____.

- a) () “to protect a friendship”.
- b) () “if someone asks about”.
- c) () “someone invites you to a party”.
- d) () “he is going out with”.
- e) () “some ways they do it”.
- f) () “because they want to hide something”.
- g) () “to make someone feel good”.
- h) () “to tell someone bad news”.



Part 5 – Sentence Building

(1.2 points / 0.3 each)

Write what the following signs and facial expressions mean. Use modals and adverbs (may, can, might, could, must, probably, perhaps, maybe).



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____

Part 6 – Giving Opinions

(1.2 points / 0.3 each)

Say what would/should have been the best thing to do in each situation.

- 1) A friend of mine gave me a red T-shirt for my birthday, but I hate red.

- 2) I was leaving home when my brother-in-law came to visit me.

- 3) My classmate often smells bad. So, I put some deodorant in his bag.

- 4) My sister borrowed my new calculator. When she gave it back to me I noticed it wasn't working.

Part 7 – Reported Speech

(1.2 points / 0.3 each)

Albert is a secretary. He received some phone calls this morning. Help him and write the message to his boss according to the example.



Example: John said he couldn't come because he was sick.

Part 8 – Writing

(3.0 points)

Choose one of the topics below and write a composition (at least 120 words) about it.

- 1) What would you do if you were a millionaire? How different would your life be? Would you still live in Goiânia? Would you help anyone? etc.
- 2) Choose a film you have seen and write a review of it (tell about the acting, the photography, the story, etc.).

FINAL WRITTEN EXAM
R7 - NEW INTERCHANGE 3

NAME: _____

TEACHER: _____

Part 1 – Listening Comprehension

(1.0 point / 0.2 each)

Listen to various people talking. Check the correct answer for each question below.

- A) Why was the man in a hurry?
 _____ A police car was chasing him.
 _____ He didn't want to be late for dinner.
 _____ He had trouble with his car.
- B) What was stolen?
 _____ The stereo
 _____ The computer
 _____ The television
- C) Why does she want to borrow a videocassette recorder?
 _____ She doesn't own one.
 _____ Someone has borrowed hers.
 _____ Hers is being fixed.
- D) When and where does he want to meet Tony?
 _____ In the library at 4:00 today.
 _____ In the library at 11:00 tomorrow
 _____ In the cafeteria at 4:00 tomorrow
- E) What's she going to do on her vacation this year?
 _____ Travel with friends.
 _____ Stay home.
 _____ Take a trip by herself.

Part 2 – Vocabulary

(0.8 point / 0.1 each)

There are 13 words in the box below. Choose 8 of them to fill in the sentences that follow:

**POLLUTION / LEAKING / WILDLIFE / GROWTH / CUSTOMS / LIVESTOCK / ENVIRONMENTAL / POLLUTANT
 FAMINE / TEAR / TOLERANCE / CHIP / DUMPING**

- By volunteering in a hospital you can learn _____.
- CFCs is kind of _____ which is released into the atmosphere. It's used in products like hair spray.
- The destruction of forests and other habitats is causing the extinction of several species of plants and _____.
- The rivers and lakes are being polluted by illegal _____.
- The world population _____ is one of the greatest threats to the world's environment.
- This glass must be changed. It has a _____ on it.
- Most industrialists have been discussing _____ issues.
- Look at you pen. It's _____. The ink has gone.

Part 3 – Writing about customs.

(1.0 point / 0.25 each)

Make up a sentence about each topic below: write about what is expected from a person, who is in Brazil.

- Dating** It's the _____
- In a restaurant** You're _____
- Holiday** It's not _____
- Going to a party** You're not _____

Part 4 – Dialog Completion

(1.0 point / 0.25 each)

React to these people's headaches giving them appropriate advice on how they could solve their problems. Use **by + gerund**.

John: I really don't know what to do. I can't learn how to pronounce some words in English.

You: _____

Frank: I want to get married next year but I don't have enough money.

You: _____

Judy: My life is so busy that I haven't had time to keep in touch with my old friends.

You: _____

Patrick: I have to find a way to lose weight. The problem is: I love eating.

You: _____

Part 5 – Sentence correction

(1.0 point / 0.2 each)

Underline the mistakes on the sentences below. There's only one mistake in each sentence. Write the correct form in the space provided.

1. The refrigerator needs to be fix. It's not cooling the water we put in it.

2. Our water pitcher is scratching. We should buy a new one.

3. The car was seriously damage in the front.

4. Our pollution is being threatening the health of people.

5. Soil and underground water has been contaminated by livestock farms.

Part 6 – Reading

(0.9 point / 0.3 each)

The disappearing rain forest.

1. Before the end of this lesson another acre of the world's forests will be destroyed forever. Why is this happening? There are two reasons – land and wood. In many countries the trees have been cut down because the land was needed for animals or crops. In the other parts of the world the trees are cut down because their wood is wanted. This wood is used by the local people for firewood. Or it is exported to Japan, Europe, and North America. There, it is used for building, or it is made into furniture.
2. Unfortunately, in most places the trees won't be replaced. The soil in forests is very thin, but it is protected by the trees. When the trees are cut down, the soil is washed away by the rain or blown away by the wind. Soon nothing can be grown on it. The forest becomes a desert. Then more land will be needed, and more trees will be cut down.
3. When the forest is destroyed, it isn't only the trees that are lost – the homes of millions of animals and plants are destroyed, too. Right now there are between five and ten million species of animals and plants on the Earth. By the year 2000, one million of these will be extinct – that's one species every hour. All kinds of species are in danger – fish, reptiles, birds mammals, insects, and shellfish – as well as thousands of plants.

- 4 Who is to blame for this disaster? The answer is simple: all of us. There are just too many people in the world. The world's population is now over six billion people. Of course, it's very easy to blame the local people. We don't chop down trees. They do. But the products are bought by people like you and me – home entertainment cabinets with their teak loudspeakers, or nice mahogany chairs. Why are the forests being destroyed? Just look around. You're probably using it right now.

Now, answer the following questions: (Do not copy from the text, use your own words)

1. According to the author, land and wood are the reasons why the forests are being destroyed. Write down why land and wood cause the destruction of the forests?

2. Point out one consequence which animals and plants suffer from the destruction of the forests?

3. How will we contribute to the destruction of the forests, if we do not cut trees?

Part 7 Personal Questions

(2,0 points / 0,5 each)

1. Would you rather live in the country or in the city? Support your reasons.

2. Would you prefer having a boring job that pays well or an exciting job that pays less?

3. Which of the following learning styles do you think are best for you? Visual - interpersonal-kinesthetic

4. What do you do to remember new vocabulary?

Part 8 – Writing

Choose one of the topics below and write a composition about it (120 – 150 words)

(2.3 points)

A. Is there anything that would make your present community a better place to live?

Mention some environmental problems which you can find there and give some ideas to improve the environment, the transportation system, recreational opportunities, etc.

B. You bought a house near the beach for a reasonable price. There are many problems with the house that you hadn't noticed before. Write a letter to... complaining about those problems. Say what needs to be done

C. You have had the chance to travel in a spaceship to a very strange planet. Its society has different rules. Write about the social rules, habit and customs of this imaginary planet.

Part 9 – Sentence Correction

(0.3 each / 1.5 points)

Circle the mistake and then write the correct word in the blank. (There is one mistake in each sentence.)

1. When twenty years, medical researchers will have find the cure for AIDS.
2. If I'd been more ambitious, I would gotten a promotion.
3. Such is often, seen before the main dish.
4. The Berlin Wall must have been build during a very tense time.
5. One of the challenges Brazil has today is keep the inflation down.

Part 10 – Grammar Check - Relative Clauses

(0.3 each / 1.5 points)

Join these sentences using the appropriate relative pronouns. Make any necessary changes and add commas wherever needed.

1. An encyclopedia is a book. It gives information on several topics.
2. A solar panel is other people's cars. He usually works at hotels, clubs and restaurants.
3. A magnet is a small and powerful unusual device. It's used for doing a particular job.
4. The Apollo 11 was a spaceship. It landed on the moon in July, 1969.
5. An anesthetist helps the doctor during surgeries. He has a great deal of responsibility.

**FINAL WRITTEN EXAM
R8 – NEW INTERCHANGE 3**

NAME: _____
TEACHER: _____

PART 1- Listening Comprehension

(0.2 each / 1.2 point)

Listen to people talking and check (✓) the correct response.

- a) 1() Yes, we really need a new one.
2() Yes, it's a really good airport.
3() Yes, it's much better than ours.
- b) 1() Yes, she should have stayed in a better hotel.
2() Yes, she should have stayed an extra week.
3() Yes, she should have tried to get some of her money back.
- c) 1() Yes, and you need to take some books to read as well.
2() Yes, and you ought to answer all the questions thoughtfully, too.
3() And you must be on time, too.
- d) 1() Yes, and the location is very important I think.
2() And you need to do some advertising, too.
3() And you should replace the exercise equipment every six months.
- e) 1() Yes, I agree. In my job, I get four weeks off a year.
2() Yes, I agree. They should make them work harder.
3() Yes, I agree. They should keep them open on public holidays.
- f) 1() Well, I guess they need more information on that.
2() Well, I know what you mean, but we'd probably pay higher fares without them.
3() Well, probably that's why they are never on time.

Part 2 – Sentence Correction

(0.2 each / 1.0 point)

Circle the mistake and then write the correct word in the blank (There is one mistake in each sentence).

- a) Within twenty years, medical researchers will have find the cure for Aids. _____
- b) If I'd been more ambitious, I would gotten a promotion. _____
- c) Soup is often serve before the main dish. _____
- d) The Berlin Wall must have been build during a very serious crisis. _____
- e) One of the challenges Brazil has today is keep the inflation down. _____

Part 3- Grammar Check - Relative Clauses

(0.3 each / 1.5 point)

Join these sentences using the appropriate relative pronouns. Make any necessary changes and add commas wherever needed.

- a) An encyclopedia is a book. It gives information on several topics.

- b) A valet parks other people's cars. He usually works at hotels, clubs and restaurants.

- c) A gadget is a small and perhaps unusual device. It's used for doing a particular job.

- d) The Apollo XI was a spacecraft. It landed on the moon in July, 1969.

- e) An anesthetist helps the doctor during surgeries. He has a great deal of responsibility.

Part 4 – Reading

(0.3 each / 1.5 point)

Read the passage below and answer the questions that follow:



The Mystery of the Marie Celeste

In December 1872, a ship called the *Dei Gratia* was in the middle of the Atlantic Ocean, sailing from the United States to Europe, when the captain noticed another ship on the horizon. As he sailed closer, he became puzzled because the ship appeared to be out of control. He saw that the ship's name was the *Marie Celeste*.

The captain decided to sail alongside the *Marie Celeste* to see if its crew needed help. He tried signaling the ship, but there was no response. So the captain and three of his crew boarded the silent ship. They were amazed to find that it was empty – there was no one on board, and the ship was sailing by itself.

They searched the ship to try to solve the mystery and found several very strange things. The *Marie Celeste* had lots of food and water aboard, and there was even a half-eaten meal on the captain's table. It looked as if the captain might have been interrupted in the middle of his dinner. However, nothing on the ship was out of place, and the only thing that was missing was a lifeboat.

Over the past century, several theories have been suggested to try to explain the mystery, but no one is really sure what happened to the crew of the *Marie Celeste*. The captain of the *Dei Gratia* thought that the crew may have killed the captain.

An official investigation at the time also reported that the most likely explanation was that the crew had killed the captain and escaped in a lifeboat to another ship. But the investigation left a lot of unanswered questions. What ship did they escape to? Where did they sail? Why was there no sign of a fight on board?

There have been other theories, although some of them are very difficult to believe. It has even been suggested, for instance, that some kind of sea monster, such as a giant octopus, may have attacked the ship. However, no one knows for sure what really happened; it is still a mystery no one has been able to solve.

a) How did the captain of the "*Dei Gratia*" and his crew feel when they boarded the "*Marie Celeste*"? Why did they feel like that?

b) What did they find in the "*Marie Celeste*"?

c) Why is the disappearance of the "*Marie Celeste*" considered a mystery?

d) Which theories have been suggested to explain the mystery?

e) Which of those theories do you think is easier to believe? Why?

Part 5- Dialogue Completion**(0.2 each / 1.2 point)**

Fill in the blanks with the correct TAG QUESTION. Then answer the questions with your opinions.

a) – Schooling has been a big problem in Brazil, _____ ?

b) – They should build more public schools, _____ ?

c) – They also have to provide schools with good teachers and material, _____ ?

Part 6 – Sentence Building**(0.5 each / 1.5 point)**Answer the questions below using **PAST MODALS** (must have; may have; might have; could have).

a) How do you think people did about headaches before aspirin was invented?

b) How do you think people cut their hair before scissors were invented?

c) How do you think people kept their homes warm before heaters were invented ?

Part 7- Writing**(2.1 points)**

Choose one of the topics below:

- Do you know any unsolved mysteries? Write a composition (3 paragraphs – about 150 words) about one mystery you have heard of. Mention the theories suggested to explain how it happened.
- Think about the regrets you have in life. Write a composition (3 paragraphs - 150 words) about what you regret and why you regret it/them. Make sure to mention what you would have done differently (and how) if you had the chance to do it / them again.



FINAL WRITTEN EXAM INTERCHANGE INTRO – INTENSIVE 1

NAME : _____

TEACHER : _____

PART 1 – LISTENING

Match the celebrity with his or her date of birth.

(0.2 each/1.0 point)

1. Clint Eastwood
2. Mick Jagger
3. Jane Fonda
4. B.B. King
5. Woody Allen
6. Whitney Houston
7. Mikhail Baryshnikov

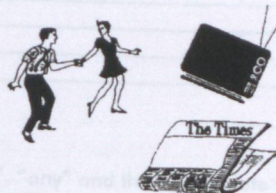
July 26, 1943
May 31, 1930
July 26, 1943
August 9, 1964
September 16, 1925
December 1, 1935
December 21, 1937

PART 2 – CLOZE PASSAGE

a. Fill in the chart with the past form of the verbs:

(0.1 each/0.8 point)

PRESENT	PAST	PRESENT	PAST
am/is		play	
are		visit	visited
go		see	
have		watch	
read			



b. Read what Sue wrote in her diary and complete it with the past tense of the verbs from the chart above:

(0.1 each gap / 0.8 point)

Today _____ great! My friend, Sarah, _____ me. In the afternoon we _____ chess. My mother and my granpa _____ TV and my father _____ the newspaper. In the evening we _____ to the party. We _____ a lot of fun! I _____ Fred _____.

PART 3 – WRITING

A. Look at the pictures in Alan's diary to see what his plans for the week are:

April 1	April 2	April 3	April 4	April 5	April 6	April 7
				9:30 A.M. 		12:00 noon *Bob
2:00 P.M. 		3:00 P.M. 			8:00 P.M. 	

Complete the examples with the prepositions at, in or on.

(0.1 each gap / 0.3 point)

e.g. : _____ April first, he 's going to play tennis _____ 2:00 _____ the afternoon.

Now follow the example and write four sentences about Alan's plans for the week.

(0.3 each line / 1.2 point)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

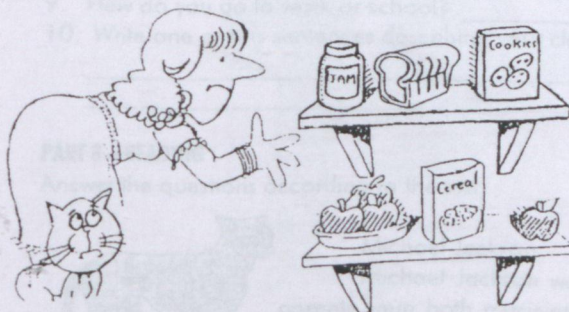
2. Look at the pictures and write a paragraph about your talents and abilities. Use the following words: can, can't, good at, know how to and favorite. (1.0 point)



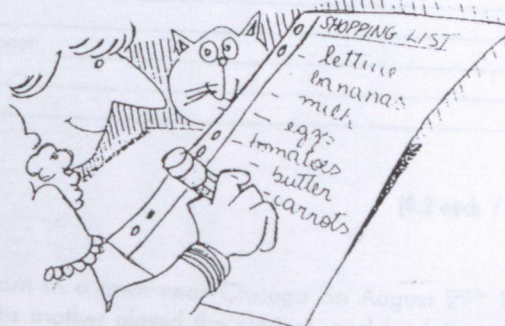
PART 4 – CLOZE PASSAGE

Look at the pictures and complete the paragraph using "some", "any" and the appropriate words. (0.1 each / 1.2 total)

She has:



She needs:



Joan is writing a shopping list. She needs some _____ because her cat loves it. She doesn't _____ to buy _____ cookies, bread or jam for breakfast because she _____ some. By the way, she likes to have cereals for _____. She has to buy _____ butter, because she doesn't have _____. She also needs some _____, _____, and _____ for a salad. Her favorite fruit is banana, but she doesn't have _____ bananas. For desert, she is going to make a pie with _____ apples.

PART 5 – SCRAMBLED SENTENCES

Put these words in the right order to make sentences:

(0.1 each/0.4 total)

- her / Helen / homework / always / does / school / at
- special / lessons / never / she / has
- goes / swimming / she / on / sometimes / weekend / the
- comics / usually / she / reads

PART 6 – DIALOGUE COMPLETION

Write one word in each blank to complete the dialogue.

(0.1 each gap / 0.8 total)

- Michael : Where _____ ?
 Alice : I was born in New York.
 Michael : Did you grow up there?
 Alice : No, I _____ up in Los Angeles.
 Michael : _____ were you when you came to Los Angeles?
 Alice : I was five years old.
 Michael : By the way, when is your birthday?
 Alice : _____ July 16th.
 Michael : That's today. Happy birthday!!!

PART 7 – PERSONAL QUESTIONS

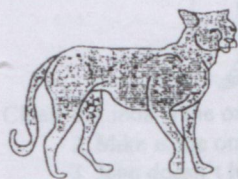
(0.15 each / 1.5 point)

1. What's your mother's first name? _____
2. What's your father's last name? _____
3. Do you have any brothers and sisters? _____
4. Are your parents Bolivian? Where are they from? _____
5. What's the weather like in Goiânia in the summer? _____
6. What kind of clothes do you usually wear? _____
7. What are you carrying today? _____
8. What do you do? _____
9. How do you go to work or school? _____
10. Write one or two sentences describing your classroom. _____

PART 8 – READING

Answer the questions according to the text.

(0.2 each / 1.0 point)

**Michael Jackson**

Michael Jackson was born in a town near Chicago on August 29th 1958. His parents were both musicians. His mother played the clarinet, and his father played the guitar. Mr. and Mrs. Jackson had nine children – six boys and three girls – and they all learnt to play musical instruments.

In 1967, when Michael was nine years old, he and his brothers started a group – "The Jackson Five". Michael was the lead singer (his brothers sometimes called him "big nose", so when he made a lot of money, he asked the doctors to change his nose). The group won competitions and they were famous in Chicago for their singing and their dancing. They made their first record in 1969. In 1970 the group had four number one records.

Now, because Michael is so famous, he doesn't like to talk to TV or magazine people. He lives in a big house in California with his strange pets, for example, a chimpanzee and a cheetah.

1. When was Michael Jackson born? _____
2. Where was he born? _____
3. How many brothers and sisters does he have? _____
4. How old was Michael Jackson when he and his brothers started a group? _____
5. Where does he live? _____

FINAL WRITTEN EXAM

Intensive 2 – New Interchange 1

Name: _____

Teacher: _____

Part 1 – Listening

a. Listen to a waiter take an order in a Restaurant. Fill in the restaurant check.

(0.2 each / 1.6 point)

RESTAURANT CHECK	
I _____	
1 large order of _____	
to drink _____	

b. Listen to this telephone conversation. Complete the message form.

Donna called	
The _____	
is on _____	at _____
It's in _____	
Bring your _____	

Part 2 – Who's who?

Look at the picture and read the clues. Then identify each person.

(0.2 each / 1.0 point)

Names: _____



- Clues:
1. Linda is the one wearing a skirt.
 2. Mike is the one with straight hair.
 3. John doesn't have a mustache.
 4. The woman standing next to Linda is Ann.
 5. Mary is medium height.

Part 3

Think about two cities you know. Write 6 sentences comparing their places, shopping malls, size, people, attractions, etc. Use comparatives and conjunctions (however, though, etc).

(0.2 each / 1.2 point)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Part 4

(0.3 each / 2.4 points)

Complete this telephone conversation between two people.

Peter: Hello. Who's this?

Paul: This is Paul.

Peter: Hi, Paul. This is Peter. How are you doing?

Paul: Pretty good, thanks. And you?

Peter: Just fine. _____ ?

Paul: Oh, my vacations were excellent.

Peter: _____ ?

Paul: I went to South America, specifically Brazil. _____ ?

Peter: No, I haven't. But I want to go there next vacation. _____ ?

Paul: You should visit Rio de Janeiro.

Peter: Really? What is it like?

Paul: _____ ?

Peter: _____ ?

Paul: It's about 1.500 Km from the capital Brasília.

Peter: I think I would love this city. I'm crazy about tropical places.

Paul: _____. That's why I chose Rio.

Peter: Hey, is your sister there?

Paul: No, she has just left.

Peter: _____ ?

Paul: Ok, I'll give her the message.

Peter: Thank you. Bye.

Paul: You're welcome. Bye.

Part 5

(0.2 each / 0.8 point)

Complete the spaces with an appropriate verb or modal verb.

A: _____ I _____ you?

B: Yes, what _____ I _____ for a cold?

A: It's helpful to get some cold medicine.

B: _____ a bottle of your best medicine, please?

A: Sure. _____ you _____ a large or small one?

B: Large, please.

A: Here you are.

B: Thank you. How much is that?

A: That's R\$ 14,00.

Part 6 – Reading

(0.25 each / 1.0 point)

Read Joanna's restaurant reviews. Circle T (true) or F (false).

This week I tried two new restaurants – Michelle's and Anton's.

They are both French restaurants downtown. Michelle's is a small place with about twenty tables. The waiters and waitresses are very friendly, and the service is excellent. I ordered chicken with orange sauce, with rice and a salad. Then I had chocolate cake and coffee. The chicken was delicious, but the cake was very dry. The meal cost twenty dollars.

Anton's is a much bigger restaurant, and it was very crowded. I waited twenty minutes for a table. Anton's is noisier than Michelle's. The waiter was very slow with my meal. I ordered soup and a steak with fried potatoes and vegetables. The soup wasn't very hot. The steak was Ok, but the vegetables weren't very good. For dessert, I had ice cream. The meal was expensive – forty-five dollars. I would go to Michelle's again, but not to Anton's.



- a) T F Michelle's is smaller than Anton's
- b) T F Joanna didn't have dessert at Michelle's
- c) T F She liked Michelle's.
- d) T F The service was very good at Anton's.

Part 7 – Writing**(2.0 points)**

Choose ONE of the topics below and write a composition about it. (80 to 100 words)

- 1 – Write about a place you have visited. Make sure to describe the interesting things you did, the places you visited such as restaurants, clubs or shopping malls, etc.
- 2 – Write about some plans and intentions you have. Talk about what, when, how you're planning to do things. Be sure to use the Present Continuous Tense.

Part 2

Complete the sentences below using *would* / *may* / *might* / *could*.

(0.2 each / 1.0 point)

- a. If I won a \$1,000,000 _____
- b. If I were the President of _____
- c. If I could have any job I wanted _____
- d. If today were the last day of my life _____
- e. If I were _____ years old again _____

Part 2

Write a list of five things you would like to do in the future. Use the words in the box to help you.

(0.2 each / 1.0 point)

My brother is living in Paris.
I'm getting married.
I'm looking for a new apartment.
Sharon will have a baby.
I'll visit Sharon next weekend.
You can come with me to Sharon's house.

Write five things you will do in the future. Use the words in the box to help you.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____

Final Written Exam

Intensive 3 – New Interchange 2

Name : _____

Teacher : _____

Part 1 – Listening

(0.1 each / 0.4 point)

Listen to four conversations about movies. What opinion do you hear? Check (✓) below.

Liked it
very muchThought it
was okDidn't
like it

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____



Part 2

(0.3 each / 1.5 point)

Complete the sentences below using would / may / might / could.

- a. If I won a \$1,000,000 _____
b. If I were the President of _____
c. If I could have any job I wanted _____
d. If today were the last day of my life _____
e. If I were _____ years old again _____

Part 3

(0.3 each / 1.8 point)

Yesterday you met a friend of yours, Betsy. Here are some of the things she said to you.



My brother is living in Paris.
I'm getting married.
I'm looking for a new apartment
Sharon will have a baby.
I'll visit Sharon next weekend
You can come with me to Sharon's house

Later that day you tell another friend what Betsy said:

- a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____
f. _____

Part 4

Choose the best alternative:

(0.1 each / 0.5 point)

1. Paul gets angry very quickly and never seems to smile. He is _____.
☐ dreamy ☐ bad-tempered ☐ talkative ☐ reliable
2. I don't like studying math.
☐ So do I. ☐ Neither am I. ☐ So am I. ☐ Neither do I.
3. The red light means you _____ stop.
☐ may ☐ must ☐ might ☐ could
4. Mary is very difficult. You never know if she is happy or sad... She's really _____.
☐ serious ☐ impatient ☐ moody ☐ disorganized
5. My mom is very angry with me.
 Oh! You shouldn't _____ come home so late!
☐ have ☐ to have ☐ had ☐ having

Part 5

Choose the most suitable ending from the box and complete the sentences using 'which', 'that' and 'who'. (0.2 each / 1.2 point)

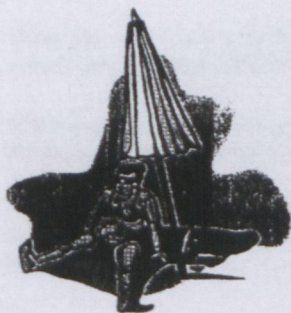
They stole my car.	It gives you the meaning of words.
They were on the wall.	It makes washing machines.
They are never on time	She runs away from home.

- a. Barbara works for a company _____
- b. The police have caught the men _____
- c. What's happened to the pictures _____
- d. I don't like people _____ ?
- e. A dictionary is a book _____
- f. The book is about a girl _____

Part 6

Frieda decided to go on a diet. Check her list and write what she has or hasn't been doing lately:

(0.2 each / 0.6 point)



Swim
Go to McDonald's
Play tennis
Eat fruits and vegetables



- a. She has been swimming every day.
- b. _____
- c. _____
- d. _____

Part 7 – Reading

(0.2 each / 1.0 point)

The First American Holiday



When the English settlers arrived in what is now the United States, they brought their traditional holidays like Christmas with them. The first holiday to originate in America was Thanksgiving.

Thanksgiving was first celebrated in Plymouth Colony in 1621 by the Pilgrims, English settlers who sailed to America on the Mayflower in search of religious freedom. When the Pilgrims arrived in the New World, it was winter. Food was scarce and the possibility of

starvation was great. However, the new settlers were able to struggle through the cold winter months and in the spring, with the help of the Indians, they planted corn, squash and other vegetables discovered in America. The first harvest was better than expected and the Pilgrims were extremely thankful. To celebrate and to thank the Indians for their help and friendship, there was a feast. This celebration became a tradition and now every year on the fourth Thursday in November, people throughout the United States celebrate 'Thanksgiving'.

On Thanksgiving the whole family gathers for a traditional dinner of roast turkey and stuffing, cranberry sauce, a variety of vegetables usually including squash and sweet potatoes, and pumpkin and mincemeat pie. And in the true spirit of Thanksgiving, friends who live alone are always invited to join a family on this special day of thanks.



Complete these sentences with the right word or words from "The First American Holiday":

- The first English settlers who arrived in the United States were called _____.
- They came to America because they wanted _____.
- In the first winter, there was the possibility of starvation because there was not _____.
- With the help of the Indians, the settlers had a good _____ of corn, squash and other vegetables the first year.
- The first and second paragraphs talk about the first settlers. The third paragraph talks about how _____ is celebrated today.

Part 8 – Writing

(3.0 points)

Choose **one** of the topics below and write a composition (100 – 120 words) about it:

- Write about an interesting holiday or festival in your country. Say when it's celebrated, how people dress, what people do, what special food is eaten, what you like most about it, etc...
- Choose a movie you have seen recently and write a review of it. Be sure to mention how or where the story starts, the main characters, the main events, the acting, etc...
- Which personality type are you most similar to? Are you a realistic person? Are you the social type? Are you conventional? Etc... Which job, in your opinion would fit your personality? Write a composition and give your opinion about the topic.

Final Written Exam
 Intensive 4 – New Interchange 3
 Name _____
 Teacher _____

Part 1 – Listening Comprehension

(1.2 point – 0.2 each)

Listen to people talking and check (✓) the correct response.

- a) _____ Yes, we really need a new one.
 _____ Yes, it's a really good airport.
 _____ Yes, it's much better than ours.
- b) _____ Yes, she should have stayed in a better hotel.
 _____ Yes, she should have stayed an extra week.
 _____ Yes, she should have tried to get some of her money back.
- c) _____ Yes, and you need to take some books to read as well.
 _____ Yes, and you ought to answer all the questions thoughtfully, too.
 _____ And you must be on time, too.
- d) _____ Yes, and the location is very important I think.
 _____ And you need to do some advertising, too.
 _____ And you should replace the exercise equipment every six months.
- e) _____ Yes, I agree. In my job, I get four weeks off a year.
 _____ Yes, I agree. They should make them work harder.
 _____ Yes, I agree. They should keep them open on public holidays.
- f) _____ Well, I guess they need more information on that.
 _____ Well, I know what you mean, but we'd probably pay higher fares without them.
 _____ Well, probably that's why they are never on time.

Part 2 – Sentence Completion

(1.0 point – 0.2 each)

Complete these sentences with suitable words.

- a) The president has been in the power _____
- b) I wouldn't have been robbed _____
- c) The worst thing about _____
- d) A stunt person is the professional _____
- e) To avoid traffic accidents _____

Part 3 – Use of English**(1.0 point – 0.1 each)**

Choose the best alternative to complete these sentences:

1. World War II lasted from 1941 _____ 1945.
☐ at ☐ for ☐ until
2. Electricity was invented more than a hundred years _____.
☐ since ☐ ago ☐ behind
3. Rents are high around here, _____?
☐ are they ☐ aren't they ☐ don't they
4. Mr. Hill was supposed to start a class an hour ago. He _____ out of gas.
☐ might have run ☐ can have run ☐ should have run
5. The _____ of my house is excellent because it's near downtown.
☐ property ☐ distance ☐ location
6. When a person writes about other people's lives, he/she is a _____.
☐ stunt person ☐ gossip columnist ☐ foreign correspondent
7. A: My new home computer isn't working right.
 B: Well, I _____ it to the store if I were you.
☐ will have returned ☐ would return ☐ would returned
8. The Beatles were the most famous pop band _____ the 60's.
☐ at ☐ during ☐ for
9. Within the next twenty years, people _____ solar energy a lot.
☐ will be using ☐ will be used ☐ will using
10. Do you know where I can get my car _____?
☐ repair ☐ fix ☐ serviced

Part 4 – Sentence Correction**(1.5 point – 0.3 each)**

Circle the mistake and then write the correct sentence in the space below:

*There is one mistake in each sentence.

- a) Within twenty years, medical researchers will have find the cure for Aids.

- b) If they found a way to reduce air pollution, the industrial cities will become much nicer to live in.

- c) Soup is often serve before the main dish.

- d) The Berlin Wall must have been build during a very serious crisis.

- e) One of the greatest difficulties Brazil has today is keep inflation down.

Part 5 – Grammar Focus**(1.5 point – 0.3 each)**

What are the possible explanations for these situations?

- a) The Brazilian soccer team lost the last World Cup.

- b) The teacher arrived late at school.

c) Princess Diana died in a car accident in Paris.

d) The baby couldn't sleep at night.

e) My car was stolen when I was parking it.

Part 6 – Reading

(1.5 point)

Read the following text and then answer the questions that follow:



WORLD SWEET WORLD

Supersonic jet planes, hair spray, aerosol insecticides.

What do they have in common? We use them for completely different purposes. But they have a dangerous common effect. They damage the ozone layer of the atmosphere.

We talk a lot about the various forms of pollution: air pollution, water pollution, noise pollution, radioactive contamination, etc. But we don't hear much about the damage to the ozone layer of the atmosphere.

Ozone is a gas. It has three atoms of oxygen per molecule of gas. But it is not a stable gas. When ozone is in contact with other gases, it gives one of its oxygen atom to them. Then, it becomes ordinary oxygen. That is exactly where the problem begins.

The layer of ozone in the atmosphere is approximately 15 to 30 miles above the earth. It filters the sun light and absorbs much of the ultraviolet radiation of the sun.

When ozone becomes oxygen, there is little protection against ultraviolet radiation. Oxygen does not block this type of radiation and we are consequently exposed to it. This radiation causes many types of skin cancer in man. It also affects plant and sea life.

Evidently, technology brings us comfort and progress. But the price is very high – it is destroying our environment. It makes our world more comfortable, but it also damages it: this is a serious problem.

• Now write T for true and F for false:

(0.5 point – 0.1 each)

- a) Hair spray damages the ozone layer of the atmosphere. ()
- b) The ozone layer damages aerosol insecticides. ()
- c) Technology makes our world more comfortable. ()
- d) The ultraviolet radiation absorbs sun light. ()
- e) There is no effect of radiation on plant and sea life. ()

• Answer the questions with complete sentences:

(1.0 point – 0.2 each)

a) What are the various forms of pollution?

b) What is the function of the ozone layer?

c) Why is the ozone layer important to us?

d) What are the effects of radiation?

e) Why is the price of technology very high?

ANEXO B: TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS TESTES DA PESQUISA

Part 7 – Writing

(2.3 points)

Choose one of the topics below: (100 – 120 words)

- a) A friend of yours is planning to visit your city or town. S/he wants your opinion about where to go and what to do. Write a letter giving your suggestions on restaurants, shopping centers, theater performances and so on.

- b) Write a composition expressing your opinion about the obligation of studying all kinds of subjects in high school. Write the advantages and disadvantages of this teaching system and what needs to be done to improve it.

R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
R1	1	2a	2b	3	4a	4b	5	6							
R2	1	2a	2b	3a	3b	4a	4b	5	6						
R3	1	2	3	4	5	6	7								
R4	1	2	3	4	5	6	7	8	9						
R5	1	2	3	4	5	6	7								
R6	1	2	3a	3b	4	5	6	7							
R7	1	2	3	4	5	6	7								
R8	1	2	3	4	5	6	7								
R9	1	2a	2b	3a	3b	4	5	6	7	8					
R10	1	2	3	4	5	6	7								
R11	1	2	3	4	5	6	7								
R12	1	2	3	4	5a	5b	6	7							
R13	1	2	3	4	5	6	7								
R14	1	2	3	4	5a	5b	6	7							
TOTAL	24														77

+ indireto = testes predominantemente indiretos

ANEXO B: TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS TESTES DA PESQUISA

Tabela 1: Distribuição dos testes segundo a taxonomia de abordagem

TAXONOMIA DE ABORDAGEM			
TESTE	questões + diretas	questões + indiretas	CLASSIFICAÇÃO DO TESTE
R1	5	1 - 2a - 2b - 3 - 4a - 4b - 6	+ indireto
R2	4c	1 - 2a - 2b - 3a - 3b - 4a - 4b - 5 - 6	+ indireto
R3	8	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	+ indireto
R4	5 - 6 - 10	1 - 2 - 3 - 4 - 7 - 8 - 9	+ indireto
R5	4 - 5 - 7	1 - 2 - 3 - 6	+ indireto
R6	5 - 6 - 8	1 - 2 - 3a - 3b - 4 - 7	+ indireto
R7	4 - 7 - 8	1 - 2 - 3 - 5 - 6	+ indireto
R8	6 - 7	1 - 2 - 3 - 4 - 5	+ indireto
I1	3 - 7	1 - 2a - 2b - 3a - 3b - 4 - 5 - 6 - 8	+ indireto
I2	3 - 7	1 - 2 - 4 - 5 - 6	+ indireto
I3	8	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	+ indireto
I4	5 - 7	1 - 2 - 3 - 4 - 6a - 6b	+ indireto
TOTAL	24	77	

+ indireto = testes predominantemente indiretos

** Os testes em que não há predominância de alguma dos tipos de questões não foram classificados.

+ item isolado = testes predominantemente de itens isolados

+ integrativo = testes predominantemente integrativos

Tabela 2 : Distribuição dos testes segundo a integração lingüística

TAXONOMIA REFERENTE A INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA				
TESTE	questões + de itens isolados	*	questões+ integrativas	CLASSIFICAÇÃO DO TESTE
R1	2a - 2b - 3	1 - 4 ^a	4b - 5 - 6	**
R2	2a - 2b - 3a - 3b - 4a - 4b - 6	1	4c - 5	+ item isolado
R3	2 - 3 - 5 - 6	1	4 - 7 - 8	+ item isolado
R4	2 - 3 - 4 - 7 - 8	1 - 9	5 - 6 - 10	+ item isolado
R5	2 - 3	1 - 6	4 - 5 - 7	+ integrativo
R6	2 - 3a - 3b - 7	1 - 4	5 - 6 - 8	+ item isolado
R7	2 - 5	1	3 - 4 - 6 - 7 - 8	+ integrativo
R8	2 - 3 - 5	1	4 - 6 - 7	**
I1	2a - 2b - 3a - 3b - 4 - 5 - 6	1	3 - 7 - 8	+ item isolado
I2	2 - 5	1 - 6	3 - 4 - 7	+ integrativo
I3	2 - 3 - 4 - 5 - 6	1 - 7	8	+ item isolado
I4	3 - 4	1 - 6a	2 - 5 - 6b - 7	+ integrativo
TOTAL	46	19	36	

* Este teste não foi classificado devido ao fato de não haver predominância de nenhum dos tipos de questões.

* As questões que estão na coluna do meio possuem características tanto de questões de itens isolados como de questões integrativas.

** Os testes em que não há predominância de alguma dos tipos de questões não foram classificados.

+ item isolado = testes predominantemente de itens isolados

+ integrativo = testes predominantemente integrativos

Tabela 3: Distribuição dos testes segundo a taxonomia de pontuação

TAXONOMIA DE PONTUAÇÃO			
TESTE	questões + objetivas	questões + subjetivas	CLASSIFICAÇÃO DO TESTE
R1	1 - 2a - 2b - 3 - 4a	4b - 5 - 6	+ objetivo
R2	1 - 2a - 2b - 3a - 4a - 4b - 6	3b - 6 - 4c	+ objetivo
R3	1 - 2 - 3 - 5 - 6	4 - 7 - 8	+ objetivo
R4	1 - 2 - 3 - 4 - 7 - 9	5 - 6 - 8 - 10	+ objetivo
R5	1 - 2 - 6	3 - 4 - 5 - 7	+ subjetivo
R6	1 - 2 - 3a - 4	3b - 5 - 6 - 7 - 8	+ subjetivo
R7	1 - 2 - 5	3 - 4 - 6 - 7 - 8	+ subjetivo
R8	1 - 2	3 - 4 - 5 - 6 - 7	+ subjetivo
I1	1 - 2a - 2b - 3a - 3b - 4 - 5	3 - 6 - 7 - 8	+ objetivo
I2	1 - 2 - 6	3 - 4 - 5 - 7	+ subjetivo
I3	1 - 4 - 7	2 - 3 - 5 - 6 - 8	+ subjetivo
I4	1 - 3 - 4 - 6a	2 - 5 - 6b - 7	*
TOTAL	52	49	

* Este teste não foi classificado devido ao fato de não haver predominância de nenhum dos tipos de questões.

+ objetivo = testes predominantemente objetivos

+ subjetivo = testes predominantemente subjetivos

ANEXO C: TABELAS DE ANÁLISE DE TIPOS DE QUESTÕES EM RELAÇÃO ÀS PREMISSAS DA AVALIAÇÃO COMUNICATIVA DE LÍNGUAS

Tabela 4: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 1

PREMISSA 1: UTILIZAR UM MODELO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVO.		
Tipos de questões	Coerente	Não-coerente
<i>Cloze</i>		R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4
Conclusão de diálogos	R1/6 – R2/3a – R2/3b – R3/4 – R4/2 – I1/6 – I2/4 – I2/5	
Conclusão de frases	R7/3 – R8/5 – I3/2 – I4/2	
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases	R1/5 – R2/4b – R4/7 – R5/5 – R6/5 – I1/3b – I2/3	
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência		R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2
Múltipla-escolha		R2/1 – R4/4 – R5/1 – R5/2 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 – I3/4 – I4/1 – I4/3
Preenchimento de lacunas		R2/4a – R2/6 – R3/5 – R4/3 – R5/6 – R6/2 – R7/2 – I1/3a – I3/7
Preenchimento de quadro		R1/4a – R2/2a – R4/1 – I1/2 – I2/1
Composições	R2/4c – R3/8 – R4/5 – R4/10 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I1/3c – I2/7 – I3/8 – I4/7	
Respostas curtas	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R4/6 – R5/4 – R6/6 – R7/4 – R7/6 – R7/7 – R8/4 – R8/6 – I1/7 – I1/8 – I4/5 – I4/6b	
Transformação de frases	R4/8 – R5/3 – R6/3b – R6/7 – R8/3 – I3/3 – I3/5 – I3/6	
Verdadeiro ou falso		R1/1 – R3/3 – R4/9 – I2/6 – I4/6a
Total:101	54	47

Tabela 5: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 2

PREMISSA 2: APRESENTAR CONTEÚDOS CONTEXTUALIZADOS		
Tipos de questões	Coerente	Não-coerente
<i>Cloze</i>	R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4	
Conclusão de diálogos	R3/4 – I2/4	R1/6 – R2/3a – R2/3b – R4/2 – I1/6 – I2/5
Conclusão de frases	R7/3	R8/5 – I3/2 – I4/2
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases	R1/5 – R2/4b – R5/5 – R6/5 – I1/3b – I2/3	R4/7
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência	R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2	
Múltipla-escolha	R2/1 – R5/1 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 I4/1	R4/4 – R5/2 – I3/4 – I4/3
Preenchimento de lacunas	R2/4a – R3/5 – R5/6 – I1/3a – I3/7	R2/6 – R4/3 – R6/2 – R7/2
Preenchimento de quadro	R1/4a – R4/1 – I2/1	R2/2a – I1/2a
Composições	R2/4c – R3/8 – R4/5 – R4/10 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I1/3c – I2/7 – I3/8 – I4/7	
Respostas curtas	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R4/6 – R5/4 – R6/6 – R7/4 – R7/6 – R7/7 – R8/4 – R8/6 – I1/7 – I1/8 – I4/5 – I4/6b	
Transformação de frases	R6/7 – I3/3 – I3/6	R4/8 – R5/3 – R6/3b – R8/3 – I3/5
Verdadeiro ou falso	R1/1 – R3/1 – R4/9 – I2/6 – I4/6a	
Total:101	70	31

Tabela 6: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 4

PREMISSA 4: FORNECER AMOSTRAS SIGNIFICATIVAS DE DESEMPENHO		
Tipos de questões	Coerente	Não- coerente
Cloze		R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4
Conclusão de diálogos		R1/6 – R2/3a – R2/3b – R3/4 – R4/2 – I1/6 – I2/4 – I2/5
Conclusão de frases		R7/3 – R8/5 – I3/2 – I4/2
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases	R1/5 – R5/5 – R6/5 – I2/3	R2/4b – R7/7 – I1/3b
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência		R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2
Múltipla-escolha		R2/1 – R4/4 – R5/1 – R5/2 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 – I3/4 – I4/1 – I4/3
Preenchimento de lacunas		R2/4a – R2/6 – R3/5 – R4/3 – R5/6 – R6/2 – R7/2 – I1/3a – I3/7
Preenchimento de quadro		R1/4a – R2/2a – R4/1 – I1/2 – I2/1
Composições	R2/4c – R3/8 – R4/5 – R4/10 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I1/3c – I2/7 – I3/8 – I4/7	
Respostas curtas	R4/6 – R5/4 – R6/6 – R7/4 – R7/7 – R8/6 – I1/7 – I4/5	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R7/6 – R8/4 – I1/8 – I4/6b
Transformação de frases		R4/8 – R5/3 – R6/3b – R6/7 – R8/3 – I3/3 – I3/5 – I3/6
Verdadeiro ou falso		R1/1 – R3/1 – R4/9 – I2/6 – I4/6a
Total: 101	24	77

Tabela 7: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 5

PREMISSA 5: USAR TESTES OS MAIS DIRETOS POSSÍVEIS		
Tipos de questões	Coerente	Não-coerente
Cloze		R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4
Conclusão de diálogos		R1/6 – R2/3a – R2/3b – R3/4 – R4/2 – I1/6 – I2/4 – I2/5
Conclusão de frases		R7/3 – R8/5 – I3/2 – I4/2
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases		R1/5 – R2/4b – R4/7 – R5/5 – R6/5 – I1/3b – I2/3
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência		R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2
Múltipla-escolha		R2/1 – R4/4 – R5/1 – R5/2 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 – I3/4 – I4/1 – I4/3
Preenchimento de lacunas		R2/4a – R2/6 – R3/5 – R4/3 – R5/6 – R6/2 – R7/2 – I1/3a – I3/7
Preenchimento de quadro		R1/4a – R2/2a – R4/1 – I1/2 – I2/1
Composições	R2/4c – R3/8 – R4/5 – R4/10 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I1/3c – I2/7 – I3/8 – I4/7	
Respostas curtas	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R4/6 – R5/4 – R6/6 – R7/4 – R7/6 – R7/7 – R8/4 – R8/6 – I1/7 – I1/8 – I4/5 – I4/6b	
Transformação de frases		R4/8 – R5/3 – R6/3b – R6/7 – R8/3 – I3/3 – I3/5 – I3/6
Verdadeiro ou falso		R1/1 – R3/1 – R4/9 – I2/6 – I4/6a
Total: 101	27	74



Tabela 8: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 10

PREMISSA 10: OPORTUNIZAR INDEPENDÊNCIA COMUNICATIVA		
Tipos de questões	Coerente	Não-coerente
Cloze		R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4
Conclusão de diálogos		R1/6 – R2/3a – R2/3b – R3/4 – R4/2 – I1/6 – I2/4 – I2/5
Conclusão de frases		R7/3 – R8/5 – I3/2 – I4/2
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases		R1/5 – R2/4b – R4/7 – R5/5 – R6/5 – I1/3b – I2/3
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência		R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2
Múltipla-escolha		R2/1 – R4/4 – R5/1 – R5/2 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 – I3/4 – I4/1 – I4/3
Preenchimento de lacunas		R2/4a – R2/6 – R3/5 – R4/3 – R5/6 – R6/2 – R7/2 – I1/3a – I3/7
Preenchimento de quadro		R1/4a – R2/2a – R4/1 – I1/2 – I2/1
Composições	R3/8 – R4/5 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I2/7 – I3/8 – I4/7	R2/4c – R4/10 – I1/3c
Respostas curtas	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R4/6 – R7/6 – R7/7 – R8/4 – I1/7 – I1/8 – I4/5 – I4/6b	R5/4 – R6/6 – R7/4 – R8/6
Transformação de frases		R4/8 – R5/3 – R6/3b – R6/7 – R8/3 – I3/3 – I3/5 – I3/6
Verdadeiro ou falso		R1/1 – R3/1 – R4/9 – I2/6 – I4/6a
Total: 101	20	81

Tabela 9: Distribuição dos tipos de questões em relação à premissa 12

PREMISSA 12: ENFATIZAR O SIGNIFICADO FUNCIONAL AO INVÉS DA FORMA		
Tipos de questões	Coerente	Não-coerente
<i>Cloze</i>		R1/2a – R1/2b – R2/2b – R3/2 – R3/6 – I1/2b – I1/4
Conclusão de diálogos	R1/6 – R3/4 – I2/4	R2/3a – R2/3b – R4/2 – I1/6 – I2/5
Conclusão de frases		R7/3 – R8/5 – I3/2 – I4/2
Correção de frases		R7/5 – R8/2 – I4/4
Construção de frases		R1/5 – R2/4b – R4/7 – R5/5 – R6/5 – I1/3b – I2/3
Frases embaralhadas		R3/3 – I1/5
Lista de vocabulário		R1/3
Correspondência	R6/3a – R6/4 – I1/1 – I2/2	
Múltipla-escolha	R2/1 – R5/1 – R6/1 – R7/1 – R8/1 – I3/1 – I4/1	R4/4 – R5/2 – I3/4 – I4/3
Preenchimento de lacunas	R5/6 – R7/2 – I3/7	R2/4a – R2/6 – R3/5 – R4/3 – R6/2 – I1/3a
Preenchimento de quadro	R1/4a – R4/1 – I2/1	R2/2a – I1/2
Composições	R2/4c – R3/8 – R4/5 – R4/10 – R5/7 – R6/8 – R7/8 – R8/7 – I1/3c – I2/7 – I3/8 – I4/7	
Respostas curtas	R1/4b – R2/5 – R3/7 – R4/6 – R5/4 – R7/6 – R7/7 – R8/4 – I1/7 – I1/8 – I4/5 – I4/6b	R6/6 – R7/4 – R8/6
Transformação de frases		R4/8 – R5/3 – R6/3b – R6/7 – R8/3 – I3/3 – I3/5 – I3/6
Verdadeiro ou falso	R1/1 – R3/1 – R4/9 – I2/6 – I4/6a	
Total: 101	49	52

ANEXO D: QUESTIONÁRIO

1- Há quanto tempo você ensina inglês?

2- Você passou por algum treinamento antes de começar a ensinar inglês?

() Não (pule para nº 4)

() Sim

3- Nesse(s) treinamento(s) você foi preparado para elaborar testes?

() Não

() Sim

4- Você costuma participar de *workshops*, seminários e palestras sobre o ensino de inglês como L2 ?

() Não (pule para nº 6)

() Sim

5- Numere os assuntos mais freqüentes nesses cursos. O número 1 deve indicar **maior** freqüência e o número 6, **menor**. (Evite empate).

() Aplicação das premissas da abordagem comunicativa em sala de aula.

() Uso de estratégias de aprendizagem para ajudar o aluno a ser mais responsável pelo seu aprendizado.

() Uso de técnicas para tornar o ensino e aprendizagem mais prazerosos e eficientes.

() Desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral.

() Avaliação de aprendizagem.

() Coerência dos livros didáticos.

6- Você já participou da elaboração de testes?

() Não (pule para nº 8)

() Sim

7- Em que você se baseou para elaborar esse(s) teste(s) ?

8- O que **mais** determina a aprovação ou reprovação dos seus alunos? Marque 1 alternativa.

() Notas de testes escritos e orais

() Notas de tarefas de casa (*homework*)

() Notas de tarefas e participação em sala de aula (*classwork*)

() _____)

Outro

—

Especifique _____

9- Quais são os **tipos** de questões mais freqüentes nos testes escritos?

10- Você acha que esses tipos de questões fornecem informações confiáveis sobre as **habilidades comunicativas** desenvolvidas por seus alunos no decorrer das aulas? Explique.

ANEXO E: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

11- A **maioria** das questões dos testes escritos são semelhantes com as tarefas que seus alunos executam em sala de aula?

() Sim

() Não. Explique.

12- Na aula que precede o teste (geralmente aula de revisão), você sente necessidade de preparar seus alunos para os tipos de questões presentes nos testes escritos?

() Não

() Sim. Por que?

13- Na sua opinião, o que um teste no Ensino Comunicativo de Línguas deve avaliar?

14- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre os testes escritos e/ou sobre esse questionário?

() Não

() Sim.

Muito obrigada !!!

ANEXO E: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Tabela 10: Distribuição dos professores segundo tempo de ensino

1. Tempo de ensino	Informantes	total
menos de 5 anos	14,15,20	03
entre 5 e 10 anos	4,7,9,10,11,12,18,19	08
entre 10 e 15 anos	1,2,3,5,6,8,13,17,21	09
acima de 15 anos	16,22,23,24,25	05

Tabela 11: Distribuição dos professores segundo treinamento para o ensino de Língua Inglesa

2. Fez treinamento para ensinar Inglês	Informantes	total
sim	1,2,4,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,18,19,20,21,22,	19
não	3,5,13,23,24,25	06

Tabela 12: Distribuição dos professores segundo treinamento para elaboração de testes de Língua Inglesa

3. Durante o treinamento recebeu orientação para elaborar testes	Informantes	total
sim	22	01
não	1,2,4,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,18,19,20,21	18

Tabela 13: Distribuição dos professores segundo participação em *workshops*, seminários e palestras sobre o ensino de Inglês

4. Participação em <i>workshops</i> , seminários e palestras sobre o ensino de inglês como L2	Informantes	total
sim	Todos, exceto o 15	24
não	15	01

Tabela 14: Classificação dos assuntos mais freqüentes em cursos segundo os professores

Assuntos mais freqüentes em cursos	Resposta dos Informantes						Frequ. média	Frequ. relativa
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
Frequência								
Aplicação das premissas da abordagem comunicativa em sala de aula.	8 33,33%	7 29,16%	8 33,33%	1 4,16%	0 0%	0	30,90 %	13,28 %
Uso de estratégias de aprendizagem para ajudar o aluno a ser mais responsável pelo seu aprendizado.	2 8,33%	6 25%	0	14 58,33%	2 8,33%	0	41,70 %	17,92%
Uso de técnicas para tornar o ensino e aprendizagem mais prazerosos e eficientes.	16 66,66%	3 12,5%	2 8,33%	3 12,5%	0	0	48,26 %	20,74 %
Desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral.	1 4,16%	9 37,5%	12 50%	2 8,33%	0	0	39,93 %	17,16 %
Avaliação de aprendizagem.	0	0	0	1 4,16%	11 45,83%	12 50%	25,00%	10,75 %
Coerência dos livros didáticos.	0	0	0	1 4,16%	10 41,66%	13 54,16%	46,87%	20,15 %

Obs: O informante nº15 não respondeu essa questão.

Tabela 15: Distribuição dos professores segundo participação na elaboração de testes

Participação na elaboração de testes	Informantes	total
sim	1,3,4,5,6,7,8,10,12,13,14,16,17,18,19,21,22,23,24,25	20
não	2,9,11,15,20	05

Tabela 16: Relação dos itens utilizados pelos professores para elaboração de testes

Embasamento para a elaboração de testes	Informantes																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Conteúdo ministrado	*																					*	*		
Livro de testes e exercícios			*	*	*						*		*	*			*							*	
Testes elaborados em sala de aula			*					*													*				*
Testes já aplicados anteriormente				*	*	*			*	*	*	*	*								*				*
No conteúdo proposto pelos livros didáticos disponíveis na escola.		*					*	*		*		*										*		*	
Em modelos apresentados pelo departamento acadêmico da escola.											*		*				*	*				*			
Em modelos propostos em workshops e cursos.				*	*																				
Exercícios gramaticais e vocabulário dados em sala de aula	*	*																							*
Criatividade e experiências anteriores																					*				

Obs: Os itens acima foram citados pelos próprios professores-informantes.

Tabela 17: Classificação do fator determinante da aprovação/reprovação dos alunos

O que determina a aprovação ou reprovação dos seus alunos.	Informantes
Notas de testes escritos e orais	Todos marcaram esta alternativa
Notas de tarefas de casa (<i>homework</i>)	
Notas de tarefas e participação em sala de aula (<i>classwork</i>)	

Tabela 18: Relação dos tipos de questões mais freqüentes nos testes segundo os professores

Tipos de questões mais freqüentes nos testes escritos	Informantes																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Tempos verbais																			*	*					*
Gramática								*						*											
Composição			*		*				*	*	*	*			*		*	*				*			
Completar sentenças		*	*		*				*		*	*			*		*								
Interpretação e compreensão de texto	*			*					*													*			*
Preenchimento de lacunas			*	*							*	*			*	*	*		*	*				*	*
Completar diálogo	*		*		*				*																
Correção de erros	*		*						*		*						*				*				
Múltipla-escolha		*		*	*				*	*	*		*				*	*			*		*	*	
Verdadeiro ou falso									*															*	
Perguntas pessoais	*																				*				
Identificação de estruturas gramaticais							*		*													*			*
Audição									*		*				*							*			
Vocabulário																			*	*		*			
Cloze passage																									*

Obs: Os tipos de questões acima foram fornecidos pelos professores-informantes.

Tabela 19: Categorização das respostas à questão 10 do questionário

10. Você acha que esses tipos de questões fornecem informações confiáveis sobre as habilidades comunicativas desenvolvidas por seus alunos no decorrer das aulas? Explique.

Questão 10	Infor.	Resposta
sim	22	"Sim, porque constituem-se numa extensão do que é sempre praticado em aula, o que favorece uma verificação contínua."
nem sempre	12	"A maioria não pois se prendem bem mais à forma do que ao conteúdo."
	11	"Not always. Sometimes they're too easy, some even have examples and most are too mechanic."
	09	"Algumas sim, como as redações, outras não, como verdadeiro ou falso."
	05	"Alguns deles (tais como "compositions" e outras questões mais abertas que privilegiam "higher order thinking skills" e personalização) sim; já outros mais mecânicos e menos desafiadores, não."
	02	"Nem sempre, algumas das questões envolvem adivinhação e outras não são suficientemente claras."
	21	"Algumas delas sim – como no caso das "personal questions" onde o aluno usará a gramática vista para se expressar sobre sua própria realidade (ou sobre assuntos já abordados em sala de aula)."
	18	"As vezes. Não acho questões como "multiple choice" muito confiáveis pela possibilidade do "chute". "Gap fillings" são interessantes se houver o cuidado de se elaborar textos com vocabulário já conhecido e com apenas uma possibilidade de resposta. Acho bom as composições, desde que o tema já tivesse sido trabalhado desta forma em sala."
	14	"Not necessarily, because knowledge of grammar, although important, doesn't guarantee communicative ability."
não	10	"Não, já que são em sua maioria, questões muito objetivas."
	08	"Não por testarem mais a parte gramatical e não serem contextualizadas".
	07	"Não. Fazer uma prova é infinitamente mais fácil que comunicar-se oralmente."
	06	"Não, por que em sala de aula eles produzem e quando as provas chegam eles se sentem confusos e perdidos."
	04	"Considerando que, devido ao método adotado pela escola, as aulas têm uma forte tendência subjetiva e pessoal, os testes acabam se tornando muito mecânicos e sistemáticos frente às atividades desenvolvidas em sala. Tendo isto em vista, o mais adequado seria que as provas sofressem uma adaptação a fim de que fossem mais compatíveis e coerentes com as aulas."
	03	"Definitivamente não. O fato de um aluno saber responder uma questão de "verb tenses" não comprova que ele é capaz de se comunicar. O aluno estuda formas enquanto que não precisa delas especificadamente para se expressar."
	01	"Acredito que elas testam apenas o conhecimento "estático" do aluno."
	25	"A meu ver os testes oferecem a oportunidade do aluno demonstrar a sua capacidade de identificar estruturas e linguagem já exercitadas, entretanto, acabam por punir aqueles que não têm tal habilidade ou treinamento. As provas, normalmente, não testam a capacidade comunicativa do aluno."
	24	"Não. Comunicar-se requer muito mais do que aplicação de conhecimento e regras. Identificar palavras é muito mais simples do que usá-las em um contexto."
	23	"Não. Pois muitas vezes ele consegue reconhecer a palavra que se encaixa na frase, mas oralmente ele não consegue produzir a mesma linguagem. O desenvolver de uma conversação fica falho."
	20	"Não, de forma alguma. Os testes são totalmente fora do objetivo declarado da escola – comunicação efetiva. Não sei, o que seria melhor, mas fiquei muito decepcionado este semestre quando vi as notas – não achei muito correto com as habilidades dos alunos."
	19	"Não, no caso de questões de múltipla-escolha porque o aluno muitas vezes chuta a resposta."
	17	"Não, no primeiro tipo de questão que citei pois é como um quebra-cabeça: se o aluno erra uma, as outras palavras não se encaixam. As habilidades comunicativas seriam testadas com questões abertas, onde o aluno teria que escrever uma frase como resposta."
	16	"I don't think that these kind of questions can define whether a student's oral skill is highly developed or not. We can only assume that he/she was clever enough to develop certain skills."
	15	"Written tests don't reflect what the student can communicate orally."
	13	"Não, pois podemos notar alunos que se graduam sem condições para tal"

Tabela 20: Categorização das respostas à questão 11 do questionário

11. A maioria das questões dos testes escritos são semelhantes com as tarefas que seus alunos executam em sala de aula? () sim () não. Explique.

Questão 11	Informante	Resposta
sim	15	- não explicou.
	16	- não explicou.
	17	- não explicou.
	21	"Dependendo do nível do aluno se sentirá mais seguro se durante os testes ele tiver que responder questões semelhantes às que está habilitado a fazer."
	11	- não explicou.
	22	- não explicou.
	10	- não explicou.
	08	- não explicou.
	07	- não explicou.
	01	- não explicou.
	25	- não explicou.
	24	"Os testes nos forçam a repetir em sala os tipos de questões pra que os alunos sejam preparados para as provas."
não	13	"A maioria das questões é de "multiple choice", coisa que os alunos quase nunca fazem em sala."
	19	"Porque não uso muito questões de múltipla-escolha. Acho que esse tipo de questão não indica se o aluno sabe ou não."
	05	"Com exceção dos "gap filling exercise" que estão muito presentes nos livros didáticos, os demais tipos de questões não são muito explorados em sala. As composições certamente fazem parte da rotina dos alunos, mas mesmo estas são mais trabalhadas como tarefa de casa; acredito que a "writing skill" ainda é um pouco negligenciada em sala de aula."
	02	"As tarefas de sala tendem a levar o aluno sempre ao sucesso através de estratégias de aprendizado, ao passo que os testes são voltados muitas vezes para aquilo que simplesmente pode ser "difícil" ou "fácil" suficiente para os alunos."
	20	"Não, porque eles sempre mudam a situação de tal maneira que o aluno não entende qual estrutura está sendo testado/perguntado."
	18	"A forma pode não ser a mesma apresentada nos livros, mas as atividades extras tem alguma semelhança."
	09	"A minha prática em sala de aula é mais dinâmica, os alunos são preparados para executar uma tarefa, fazer algo usando a L2."
	12	"Nos grupos de A algumas questões (marque X, enumere, etc.) não são trabalhados, nos outros níveis os exercícios são quase sempre condizentes. Em sala, buscamos fazer com que o aluno se comunique, entretanto em algumas avaliações suas "performances" são restringidas a alternativas."
	06	"As atividades que os alunos executam em casa e em sala de aula são mais práticas, mais relacionadas com a realidade deles. E a das provas são vagas e sem muita conexão."
	04	"Geralmente as questões desses testes são parecidas com as tarefas de casa. Sendo que em sala os alunos têm maior oportunidade de participar de atividades mais dinâmicas e interativas."
	03	"As aulas são extremamente comunicativas e os testes são gramaticais. Trabalhamos muito a fala (performance), cobramos muito conhecimento específico"
	23	"Em sala de aula a produção escrita é mais discursiva do que objetiva. Geralmente os alunos respondem perguntas e não marcam alternativas."
	14	"The questions are definitely related to material we cover in the book, and certainly. Workbook exercises, which are more grammatically based. The actual activities we do in class are generally more communicative so therefore. I'd say they resemble more homework than classwork."

Tabela 21: Categorização das respostas à questão 12 do questionário

12. Na aula que precede o teste (geralmente aula de revisão), você sente necessidade de preparar seus alunos para os tipos de questões presentes nos testes escritos?

Questão 12	Infor.	Justificativa
sim	13	"Principalmente porque as aulas são baseadas em speaking."
	19	"Porque às vezes aparece questões que os alunos não costumam fazer na sala de aula, como "gap-fillings", múltipla-escolha, etc."
	02	"Porque não está claro quais áreas os testes irão cobrir. Frequentemente se encontra exercícios de objetivos obscuros, focalizando principalmente vocabulário."
	20	"Porque às vezes eu sei que eles entendem bem a estrutura gramatical, só que o jeito que ela é apresentada no teste, eles não conseguem identificar o ponto gramatical."
	18	"Como não fui eu que elaborei o teste, o que pode ser importante para mim, pode não ser para quem o fez. Se algumas questões forem de difícil compreensão (especialmente para crianças e adolescentes), sinto necessidade de trabalhar a forma."
	09	- não explicou.
	12	"Muitas vezes os alunos não conseguem se sentir seguros para fazer a prova (já estão acostumados a revisão) muito embora as revisões quase não têm efeito (bons resultados aparecem independentemente da revisão e poucos dos maus resultados são revertidos)."
	06	"Porque uma vez que eles já estão preparados já produzem o que se espera deles, estão eu me sinto na obrigação de adverti-los para as possíveis confusões e vocabulários."
	04	"Porque, muitas das vezes, a pouca prática com atividades bastante objetivas (mais utilizadas para tarefas de casa) não é suficiente para uma certa familiarização do aluno com determinado tipo de questão."
	03	"Porque acontecem surpresas, questões que não foram trabalhadas em sala. Eu acho que não é justo com o aluno. Cada professor tem seu estilo, o método comunicativo é muito amplo, flexível, mas as provas são as mesmas para todas as turmas."
	14	"I like to do more of a general review sometimes in the form of error identification, and sometimes more "test like" specifically designing questions similar to what they'll encounter on the test. I fell responsible to prepare my students to be as successful as possible on their written tests."
	17	"Embora eles já tenham feito questões semelhantes em sala ou em casa, eles se sentem mais confiantes se revelarem os tipos de questões da prova na aula anterior."
	11	"Because sometimes the people who make the tests use exercise or contents from workbook."
	22	"Apenas como uma forma de verificação do conteúdo praticado não como treinamento para as determinadas questões dos testes."
	07	"Muitas vezes os testes são correspondem ao que você praticou em sala. Noutras, são pouco abrangentes e tendem a dar maior ênfase em certas estruturas, o que causa repetição demais."
	01	"O tempo acaba sendo corrido e o aluno vê de tudo um pouco e superficialmente. Nesse sentido ele tem dificuldades para aprender tudo o que é visto em sala, mesmo porque eles não têm o hábito de estudar todos os dias."
	24	"Muitas vezes as questões confundem os alunos, principalmente os iniciantes. Daí a necessidade de prepará-los para o teste."
não	16	"Despite all the work previously done I think that teachers do need to feel safer about the amount of times their students practiced this or that structures."
	23	-não explicou.
	15	-não explicou.
	25	-não explicou.
	08	-não explicou.
às vezes	10	-não explicou.
	05	"Geralmente, eu não faço revisões formais na aula que precede o teste, mas sem dúvida, a revisão está diluída em várias aulas antes da prova. Apesar de não direcionar os exercícios "descaradamente" para o teste, existe a necessidade de verificarmos o conteúdo do mesmo com antecedência, pois muitas vezes, os testes enfatizam áreas que o professor julgou menos relevantes quando tratou da matéria. Ai então, nos vemos obrigados a revermos o tópico com mais ênfase."
	21	"Dependendo do nível sim, pois muitas vezes o aluno não tem maturidade suficiente para entender certos tipos de questões – então faço exercícios semelhantes (na forma) para que se habituem a esses exercícios. No entanto em níveis mais elevados não vejo a necessidade desse tipo de preparação."

Tabela 22: Categorização das respostas à questão 13 do questionário

13. Na sua opinião, o que um teste no Ensino Comunicativo de Línguas deve avaliar?

Conhecimento sobre a avaliação comunicativa	Inform.	Respostas
Conhece	25	"Deve avaliar a habilidade do aluno em utilizar a linguagem aprendida e não simplesmente identificá-la."
	19	"Se o aluno consegue ou não se comunicar usando o inglês, claro que de acordo com o nível em que ele estuda."
	20	"Comunicação – você é hábil ou não de comunicar sobre um determinado assunto. Tem que ser mais positivo e não uma questão de aprovação ou reprovação."
	09	"Deve avaliar se o aluno consegue executar tarefas usando a L2, por exemplo, se consegue anotar um recado, escrever um cartão postal, etc."
	12	"A capacidade de transmitir idéias, entender e se fazer entender. Variando o nível, os alunos devem ter tasks que exijam mais em termos de língua (forma e conteúdo)."
	14	"It should test a student's ability to communicate, which for me means a student can synthesize what they've learned and apply it in a reasonably accurate way to writing, listening, speaking and reading."
	11	"How well the students can use the language in order to communicate his/she ideas."
	01	"A capacidade do aluno em comunicar-se em outra língua. Afinal, o que ele tem condições de produzir."
	10	"Deve avaliar a capacidade (habilidades) do aluno de se comunicar na língua. Os testes deveriam conter questões mais subjetivas que permitissem maior liberdade ao aluno para se expressar, para criar, etc."
	08	"Primeiramente, a habilidade comunicativa do aluno. Em seguida, as outras habilidades dando maior ou menor ênfase nelas, segundo o nível (principalmente intermediário, avançado)."
	16	"That's a good point! I believe that we should 'evaluate' whether the student can make himself understood or not. However, accuracy can not be forgotten."
	07	"A habilidade oral do aluno."
	17	"Um teste na verdade é uma coleção de pequenos testes. Assim na 'reading passage' o que deve ser testado é a habilidade de compreensão do aluno, então não deve haver vocabulário novo. Se se quer testar vocabulário que isso seja numa seção a parte."
	04	"Principalmente a intimidade do aluno com a língua. Talvez estruturas gramaticais devam ser sistematicamente trabalhadas em sala e testadas de uma forma mais ampla e contextualizada."
não conhece bem	06	"Ele deve avaliar as habilidades do aluno em se comunicar tendo avaliações específicas para cada área (listening, speaking, reading, writing, thinking)."
	18	"Deve avaliar aquilo que foi abordado em sala e da forma que foi trabalhado em sala. Conteúdo e forma devem estar refletidos na prova. Também acho que deveríamos encontrar maneiras de avaliar o aluno fora desses momentos de pressão, que às vezes, são as provas. Alguma situação em que ele não soubesse que estava sendo avaliado e usasse a língua com mais liberdade."
	02	"A habilidade do aluno de se expressar na forma escrita, a respeito de assuntos que passem pela necessidade do uso das estruturas e do vocabulário treinado, ou a de reconhece-las."
	23	"A capacidade do aluno de entender o que está sendo perguntado e responder corretamente, não trocado nem invertendo as perguntas, o contexto."
	15	"The written test, in my opinion, really focuses on grammar. This is a way to evaluate the students ability to write, but doesn't necessarily mean they can speak fluently."
	13	"Sua habilidade com os quatro skills."
	22	"O uso satisfatório das quatro habilidades básicas."
	24	"A competência do aluno. Essa competência englobaria gramática entre outras coisas. A tendência é de se testar só gramática."
	05	"Acho que ele deve ser minucioso e abrangente ao mesmo tempo. Ou deve conter questões que exijam realmente competência comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica) mas não acho que todas as questões devam ser extremamente abertas (como o nosso USE stage em sala de aula) pois, na minha opinião, pontos gramaticais de grande relevância poderiam e deveriam ser checados isoladamente."
	21	"Se o aluno é ou não capaz de se expressar de maneira coerente, usando também a gramática corretamente."
	03	"Acho que deve avaliar o que achamos de 'use stage'. O produto final de uma etapa. Deveríamos estabelecer objetivos para cada etapa e avaliarmos a performance do aluno com relação aquele objetivo."

Tabela 23: Categorização das respostas à questão 14 do questionário

14. Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre os testes escritos e/ou sobre esse questionário?

Comentários sobre os testes.	Inform.	Respostas
sim	25	"Gostaria que os testes escritos do CCBEU fossem avaliados e analisados criticamente, sendo rejeitadas as partes, ou o todo, que estiverem em desacordo com as teóricas mais recentes."
	19	"Acho que os testes do CCBEU estão o nível do PRACTICE e não do USE, como devia ser."
	09	"Espero que esta pesquisa ajude melhorar a qualidade dos testes."
	03	"Consigo perceber várias falhas em nossos testes, mas não sei como resolve-las. Aprender que nossos testes são como "quizzes" e não "exams", sei que o ideal seria questões com "opened answers" mas acho que não saberia avaliar essas respostas."
	20	"Não estou satisfeito com os testes que precisamos apresentar, mas não tenho uma substituta ainda. Parece que a cultura brasileira gosta "testes" – ou você esteja aprovado ou reprovado – faz parte da cultura de ensino prevalente no país."
	12	"Por que não tentar conciliar os testes à tarefas mais reais?"
	08	"Acho que a avaliação feita em sala de aula (avaliação contínua) é mais eficaz e mais justa para o aluno. Não tenho uma solução pronta, mas talvez através de exercícios (testando gramática)."
	16	"It was a good opportunity to stop and think about our job. If we're doing things the way we believe they should be, or only the way we're told to do!"
	04	"É muito importante que os testes escritos existam com a finalidade de medir real conhecimento do aluno, e não com o intuito de formalizar uma atuação circunstancial do mesmo. Seria necessário que os testes em geral não fossem adotados como um fim para qual as aulas se direcionam, como acontece na maioria da vezes, mas como um meio para que o próprio aluno pudesse ter idéias do próprio aprendizado."
	22	"Creio que testes devem sempre refletir uma continuidade do processo diário desenvolvido na sala de aula."
	24	"Eu sei que testes falham, mas os que uso falham além da conta porque ele tendem a testar somente o conhecimento do aluno de vocabulário e gramática. Competência comunicativa engloba bem mais que isso. A questão é como testar e como criar "RUBRIES" que dêem uma certa segurança ao avaliador."
	05	"Acredito que de uma forma ou de outra, os testes escritos acabam se encaixando numa modalidade de "checagem de verificação" de um determinado conteúdo, com sorte, do conhecimento adquirido ou demonstrado, se restringindo e enfocando tão somente os resultados. Já uma avaliação num sentido mais amplo, não teria como foco apenas o resultado, mas também o processo. Os testes escritos e orais seriam uma etapa do processo e, assim encarados, a avaliação englobaria não somente a parte mas o todo, e seria mais representativa e coerente (Ex.: portfolios). O grande desafio não reside apenas na elaboração de testes mais preciosos e que exijam maior criatividade e pensamento crítico; o maior desafio está em considerar e avaliar a trajetória percorrida pelo aluno antes do teste e até o momento de demonstrar os resultados. De qualquer maneira, testes melhores e mais confiáveis certamente facilitariam esse processo de avaliação."
não	14	"I've never seen a written test that fulfills all the needs of the students. The same can be said for textbooks, so perhaps they just don't exist. Having said that, I think testing is an extremely interesting, unexplored area that deserves more attention. Good luck with your research. I hope I could be a help!"
	12	

