

A PROVA PROVA?: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A CONJUNTURA DO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PRP

Lilian Vaz Quevedo¹
Pablo Andrés Rothammel²

RESUMO

Este trabalho trata-se das experiências obtidas com a aplicação de uma avaliação, em duas turmas, durante o transcurso das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PIBID/CAPES), que implementa projetos institucionais nas Instituições de Ensino Superior, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica, no âmbito dos cursos de licenciatura. Neste artigo será relatada a experiência concernente à avaliação de língua espanhola, ocorrida em 25 de agosto de 2023. O referido teste foi aplicado em duas turmas, nas quais compareceram 28 alunos no grupo A e 27 no grupo B. No que diz respeito às políticas avaliativas implementadas na escola objeto da atuação das bolsistas residentes são incluídas as seguintes ferramentas: uma prova; uma “autoavaliação” e a revisão do material copiado no caderno. Observou-se que o desempenho dos estudantes foi de razoável a muito bom, pois a maior parte dos discentes obteve nota entre 3,5 e 5,0 pontos (nota máxima da prova). Não obstante, isso não é um elemento assertivo de que os estudantes possuam a proficiência necessária, devido ao fato de que o discente com conhecimento mais consolidado acaba alavancando os colegas com mais dificuldades no contato com a língua estrangeira.

Palavras-chave: Espanhol Língua Estrangeira; Avaliação de Espanhol; Docência de línguas estrangeiras; Prova de múltipla escolha; Programa de Residência Pedagógica.

1 Graduada do Curso de licenciatura plena em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, soyteacherdeespanol@gmail.com;

2 Orientador, professor mestre do Instituto de Letras e Artes (ILA) - FURG, rothammelpablo@gmail.com@email.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se das experiências obtidas durante o transcurso das atividades do Programa Residência Pedagógica (PIBID/CAPES)³, que tem por finalidade “[...] fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”, segundo informa a página oficial do referido programa (Brasil, 2022). O projeto subdivide-se em vários subprojetos de diferentes áreas. O subprojeto, em particular, ao qual estamos vinculados contempla os discentes das áreas de Língua Espanhola e Língua Inglesa (doravante, respectivamente, LE e LI), a partir do quinto semestre do curso de Letras. No subprojeto em questão realiza-se uma formação continuada, que inclui observações das aulas ministradas pela professora preceptora, práticas docentes dos bolsistas e investigação oriunda das percepções do professorado em relação ao alunado.

Nesta etapa da ação, trabalha-se com o ensino de Espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) pela execução das aulas na língua-alvo ofertadas a estudantes de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. O projeto implementou-se em uma escola pública de níveis fundamental e médio do estado do Rio Grande do Sul, especificamente na zona central do município do Rio Grande. O fato de que, por uma questão regulamentar, os alunos utilizem uniforme obrigatório, não possibilitou, em um primeiro momento, inferir o nível socioeconômico dos estudantes. Não obstante, pode-se constatar que a referida instituição recebe crianças e adolescentes de distintas realidades. Essa diversidade, portanto, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja bastante desparelho. Além disso, em pouco tempo não é possível decifrar o impacto que a LE ocasionará na vida de todos os aprendizes, tampouco a percepção e o grau de importância que eles imprimem ao uso da LE, tanto no momento presente, dentro da aula, como para além do ambiente escolar, em situações do cotidiano, na vida real.

Neste artigo será relatada a experiência concernente à avaliação de Língua Espanhola, ocorrida em 25 de agosto do ano de 2023. O referido teste foi aplicado em duas turmas, nas quais compareceram 28 alunos no grupo A e 27 no grupo B. Para comentar acerca do processo avaliativo, entre outros aspectos, utilizar-se-á como aporte as seguintes obras: Eguiluz & Eguiluz: “La evaluación de

3 Trabalho realizado com o apoio da bolsa de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

la comprensión lectora". In: Sánchez & Santos. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (2005); *La evaluación en Español Lengua Extranjera* (Prati, 2007) e *Avaliação em espanhol: um novo olhar sobre velhas questões* (Fraga, 2003) além dos aportes de Martínez, *Didáticas de línguas estrangeiras* (2009), e Richards & Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (1998), no que diz respeito ao ensino de idiomas.

METODOLOGIA

O presente trabalho relata a experiência vivenciada e os resultados obtidos na aplicação de uma avaliação de Língua Espanhola, no dia 25 de agosto de 2023, e a posterior análise dos resultados obtidos. Ela foi aplicada em duas turmas, nas quais compareceram 28 dos 30 alunos matriculados no grupo A e 27 dos 28, no grupo B. Ao determo-nos no conceito de avaliação nos remetemos a Eguiluz & Eguiluz (2005), que dizem:

La atención sobre el concepto se reduce a la elaboración de un instrumento válido y fiable que permita la verificación del grado de dominio en forma de una prueba exámen (parámetro normativo), frente a los llamados exámenes convencionales (parámetro descriptivo), que eran las pruebas vigentes para las evaluaciones de rendimiento en el proceso de enseñanza y estaban inspiradas en programas de contenidos impartidos (variables según el centro de enseñanza y, sobre todo, según el criterio de cada profesor, razón por la cual los contenidos podían diferir en un mismo centro según quién fuera el director). [...] El modelo asumido, desde una perspectiva evaluadora, responde al de una prueba global, objetiva y pseudoobjetiva, organizada en torno a las cuatro destrezas o canales de comunicación: *expresión oral y expresión escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva*. Además, de estos apartados, se incorpora uno más, orientado al conocimiento y al uso lingüístico, con el título genérico de *gramática y vocabulario*. (p. 1026-1027; grifos dos autores)

Em outras palavras, a avaliação deve medir o desempenho dos discentes de modos válido e fiável, além de aplicar-se, de forma homogênea, com critérios de avaliação correspondentes, principalmente no que diz respeito à descrição do parâmetro de referência, ao formato da prova e aos critérios de avaliação. Com isto:

A partir de estos titubeantes inicios en el ámbito de la evaluación, orientados principalmente a las denominadas pruebas de nivel, se va a reconsiderar el papel de la evaluación, sus valiosas aportaciones en la enseñanza de lenguas y las amplias posibilidades de análisis, de orientación y de toma de decisiones que permite esta disciplina. (Idem, p. 1027-1028)

Ao pensar a avaliação em LE como ELE e L2, Prati (2007) aponta-nos que:

Desde el punto de vista del docente, el examen es un instrumento que sirve para recoger evidencia suficiente que permite tomar decisiones acerca del dominio de la lengua del evaluado. "Un examen es un procedimiento para recoger evidencia de la capacitación lingüística general o específica que tiene un individuo a partir de su desempeño en tareas prediseñadas, con el fin de predecir el uso de dicha capacidad en contextos del mundo real" (McNamara,1996). (p. 12-13)

Ademais, a autora diz-nos que a avaliação é boa quando é válida. Ela reitera que, desde os anos 1960, há a premissa de que "[...] un examen es válido si mide adecuadamente lo que dice que intenta medir" (Prati, 2007). Dito de outra forma: há que ficar claro o propósito do teste tanto para o docente como para o discente, para que possa ser considerado exitoso.

Relacionado à avaliação em espanhol e à citação anterior, Fraga (2003) mostra-nos que:

A avaliação abrange uma série de elementos que a tornam complexa e, em se tratando de língua estrangeira, essa complexidade é acentuada, pois, além de influências causadas por teorias de aquisição de língua estrangeira divergentes, encontramos distintas abordagens (gramática-tradução, audiolingual, comunicativa, etc) com diferentes processos de avaliação. (p. 44)

Nesse caso, pode-se inferir que há que se encontrar um meio-termo para fazer com que o objetivo de realizar uma prova de acessível entendimento ao aluno seja concluído. Para tal, deve-se perpassar por distintos métodos de avaliação, como a avaliação de leitura, pois segundo Brown (*apud* Fraga) (2003):

A grande maioria dos testes que pretendem avaliar a compreensão de leitura avalia um conjunto de fatores, como memória, habilidade de lidar com testes, personalidade do aluno, conhecimentos gerais, e inteligência do leitor, etc., o que possibilita, às vezes, poucas

conclusões sobre a compreensão do texto em si [...]. Nesse sentido, a avaliação da compreensão da leitura constitui um campo bastante complicado e difícil [...]. (p. 45)

Os grupos A e B foram analisados por meio de avaliação da compreensão leitora. Concernente a essa ferramenta, Eguiluz & Eguiluz (2005) abordam questões relativas à objetividade nos exames e ensinam-nos que:

Hay que buscar una formulación clara y precisa de las preguntas. No se debe exigir del candidato un esfuerzo para comprender la pregunta, se evalúa su comprensión lectora no su capacidad para entender la pregunta (...), los ítems no deben exigir interpretaciones por parte del candidato, puesto que es una habilidad por encima del nivel⁴ requerido. [...] Tampoco es conveniente dejar abierta esa posibilidad. Deben hacerse referencias directas al contenido del texto (según el texto, como señala el autor, en el texto se dice que...) y se concretará la formulación y las posibles opciones, de modo que sólo sea posible una interpretación objetiva del texto [...]. (p. 1034-1035)

Fraga (2003) sugere-nos utilizar instrumentos de avaliação interligados à leitura, tais como: avaliação por comportamento, avaliação por meio do teste, avaliação por meio do *cloze* e elaboração de provas objetivas (p. 45-52). Centrar-nos-emos na última, que foi o instrumento utilizado nas turmas nas quais a prova foi executada.

As turmas supracitadas (A e B) realizaram uma prova de múltipla escolha, a qual continha 19 questões, com 4 possibilidades de resposta cada uma. Dentre elas, 18 eram questões gramaticais que abrangiam o conteúdo do uso de *muy* e *mucho*, preposições da LE e uma questão de interpretação de uma tirinha (humor gráfico) redigida em espanhol.

Com relação às provas de múltipla escolha, Prati (2007) salienta que:

La selección múltiple para comprensión permite controlar los procesos cognitivos de los lectores mejor que la respuesta breve. Cuando se redacta el ítem, hay que asegurarse de que las respuestas no son posibles por sí mismas, sin referencia de texto, lo que invalidaría el objetivo de la evaluación (por ejemplo, cuando se espera una respuesta de sentido común o de conocimientos generales). (p. 86)

4 Em provas como a do Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), para obter a certificação de proficiência em língua espanhola.

No que tange à apresentação desse modelo de avaliação, Fraga (2003) ressalta que:

Quanto à apresentação, é recomendado que os enunciados sejam redigidos em ordem direta e de forma positiva, evitando-se o uso da palavra *não*. Quando isso for impossível, o termo deve ser destacado para não confundir o vestibulando. O enunciado deve estar inserido no problema todo, evitando-se suportes vagos, que transformariam a questão de escolha múltipla em mera coleção de frases soltas (p. 49; grifo da autora)

No que diz respeito às políticas avaliativas implementadas na escola objeto da atuação das bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), são incluídas as seguintes ferramentas: uma prova, com o valor máximo de 5 pontos; uma “autoavaliação”, com o peso máximo de 3 pontos e a revisão do material copiado no caderno, com a nota máxima de 2 pontos. A média que o aluno deve obter para que ele possa ser aprovado no trimestre é de 6 pontos, e ele pode recuperar a nota, especificamente dessa avaliação, em uma data posterior⁵, fixada pelo setor responsável dentro da escola. Desse modo, os estudantes possuem vários modos de recuperar uma nota baixa porque há a possibilidade de recuperá-la durante os 3 trimestres e com a realização de um exame final em dezembro. Outro fator importante a considerar é o de que os estudantes podem realizar as provas individualmente, ou, até em trios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados numéricos obtidos na avaliação relatada constam na tabela a seguir:

NOTAS	TURMA A	TURMA B
De zero a 1,7	Nenhum	Nenhum
De 1,8 a 3,4	7	9
De 3,5 a 5,0	21	18

A tabela utiliza escalas aproximadas a cada 33,3% de aproveitamento, para tentar traçar um panorama com relação ao desempenho (numérico) de cada turma. Por meio dessa tabela, percebe-se que o desempenho dos estudantes foi de razoável a muito bom, pois a maior parte dos discentes obteve uma nota igual,

⁵ Estudos de recuperação trimestrais.

ou superior a 3,5 dos 5,0 pontos (nota máxima da prova). Não obstante, isso não é um elemento assertivo de que os estudantes possuam a proficiência necessária, devido ao fato de que o discente com conhecimento mais consolidado acaba alavancando os colegas com mais dificuldades no contato com a língua estrangeira, especialmente porque os conteúdos da disciplina são ministrados totalmente em língua espanhola. Em se tratando dessas turmas, nota-se a resistência quanto à aprendizagem, de modo geral, e ainda mais na LE. Martinez (2009) aponta essa postura de recusar-se a aprender a língua-alvo:

A insegurança linguística na qual o falante não-nativo vive a troca, o comércio das línguas, afeta a imagem desses falares, sua aquisição e sua circulação até mesmo, é claro, no ensino, quando os desafios são mais importantes que em língua estrangeira [...] aos quais foram impostas línguas de ensino [...] O aprendiz cria para si uma representação da especificidade das línguas em presença e estabelece uma distância entre elas. O caso das línguas próximas [...] assim como do papel desempenhado pela imagem de uma língua sobre o aprendiz: a imagem recebida (a reputação de estrangeiridade linguística) e produzida (o discurso dos aprendizes sobre suas dificuldades) [...] O modo de processamento de dados por parte do aprendiz é uma ação que se passa, simultaneamente nele e fora dele, um processo intrapsíquico e interacional ao mesmo tempo, típico do indivíduo em quem sua gestão é mais ou menos conscientemente determinada (escolha, organização, retenção etc). Não resta dúvida que o recurso à língua primeira ajuda o aprendiz a estruturar seus dois sistemas e se revela como de natureza capaz de fazer surgirem hipóteses sobre a L2 [...]. É inevitável, porém, que todo o processo só possa ser examinado em referência ao sistema da língua primeira. (p. 25-28)

Além disso, subentende-se que esses adolescentes não encontram relações de significado para incorporar o estudo de Espanhol às suas vidas para além do ambiente escolar. Richards & Lockhart (1998) consideram que:

Las creencias de los alumnos están influidas por su actitud tanto hacia la lengua en sí misma como hacia el aprendizaje de lenguas en general. [...] Los sistemas de creencias de los alumnos cubren una amplia gama de temas y pueden influir en su motivación para aprender, sus expectativas acerca del aprendizaje de lenguas, sus percepciones acerca de lo que es fácil o difícil en una lengua, así como en el tipo de estrategias de aprendizaje que prefieren. (p. 54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As docentes residentes encontram-se em uma situação “entre a cruz e a espada”, pois nas formações continuadas da RP lhes é estimulado que criem aulas interativas, que instiguem a curiosidade dos alunos. Eguiluz & Eguiluz (2005) dizem que:

Se requiere un entrenamiento especial y una adecuada percepción de la evaluación. Muchas veces se confunde evaluación con dificultad y complejidad. La experiencia pone de manifiesto que dicha confusión es especialmente frecuente entre los docentes. A menudo, les parece oportuno añadir una vuelta de tuerca para hacer más difícil el ítem o crear dificultades en el proceso (formulación de la pregunta, vocabulario empleado, complejidad de las instrucciones) más que plantearse la evaluación a través de la prueba misma. (p. 1031)

No entanto, as bolsistas encontram a dura realidade do ensino, pautada pelos antigos modelos de “completar os espaços” e de parâmetros avaliativos que tão somente estão dispostos para que o estudante (que, nitidamente, não estuda) seja aprovado no final de cada ano. Os argumentos para que seja implantada essa política de avaliação são: o fato de os professores possuírem muitas turmas e, em alguns casos, em mais de uma escola; a postura de evitar confrontos com os alunos e os seus pais, ou responsáveis; a opção de exigir o mínimo possível nos exames, para evitar a reprovação em massa, entre outros.

Em suma, não se pode aplicar a função de docentes na prática para favorecer o discente que não participa e tampouco se interessa pela aula em questão (nesse caso, de LE). Certas práticas pedagógicas, incluídas aí as avaliativas, não podem ser implementadas e praticadas com o rigor que era de se esperar na prática docente formal. Tal situação é corroborada pelo fato de, como residente, receber poucas orientações da professora preceptora. Outro fator condicionante dessas práticas é o escasso tempo que o professor de LE dispõe para o desenvolvimento de suas aulas e a aplicação de suas avaliações. No caso da escola em questão, realidade extensível à maioria das instituições escolares públicas do Rio Grande do Sul, só se tem uma hora por semana de LE. Isso dá margem a situações, como a ocorrida, justamente nessa prova. A professora preceptora havia solicitado a elaboração de 25 questões de múltipla escolha. Todavia, quando lhe foram enviadas 13 questões, ela solicitou que o tamanho da prova fosse diminuído porque ela estava muito extensa para os 50 minutos de aula, e que o ideal seria que cada alternativa contivesse somente uma opção de resposta. Desse modo,

torna-se praticamente impossível haver alguma reprovação, e quase todos acabam por se aprovar, mesmo que com a média mínima, sem se esforçarem muito e sem aprenderem os conteúdos de fato.

Nessa realidade, os discentes demonstram desinteresse e apatia pelas aulas. Dito com outras palavras, interação pouco, e em língua portuguesa, com as residentes, não se comunicam em língua espanhola e acabam desviando-se do foco, para conversar entre os seus pares sobre assuntos não pertinentes aos temas da aula. Reitera-se aqui o poder que os alunos e os seus tutores têm sobre a escola que, para não dispensar energia em expedientes extraescolares, terminam por facilitar a possibilidade de o aluno não reprovar no final do ano letivo.

Torna-se frequente que, durante as aulas e, especialmente em dia da prova, o aluno busque que o professor acabe titubeando e lhe forneça a resposta das questões. A título de ilustração, narro uma situação ocorrida durante a minha prática como residente: uma aluna queria saber o significado de uma determinada palavra dentro da questão. Tratava-se justamente da palavra-alvo da pergunta, o que me impossibilitou de lhe responder. Animicamente, também se observa que os alunos não estão dispostos a colocar a atenção no que está ligado à aprendizagem, e, sim, procuram extrair informações que lhes possam ser úteis para encontrar a resposta correta da prova.

O sistema educacional indiretamente impede o professor de atuar com rigor perante os alunos desinteressados e descompromissados. Ele precisa gerar oportunidades para que, de fato, os discentes possam ser avaliados. É importante que se forje, inclusive, a ideia de autoavaliação, o que implicaria, indiretamente, a prática do conceito de *honestidade* por parte dos alunos. Outro conceito capital que precisa ser mais praticado é o de *responsabilidade*. Mesmo sabendo que necessitam de 60% de aproveitamento, poucos estudantes entregam, dentro do prazo estipulado, as tarefas que valem nota. Tal situação foi bastante frequente em uma das turmas do trimestre anterior.

Ao pensarmos no que melhorou depois da avaliação e o que poderá melhorar durante o transcurso do ano letivo, necessitamos ser realistas. O sistema de avaliações de múltipla escolha é vendido como uma boa oportunidade de simular o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) e outros vestibulares. Não obstante, é inútil, se considerarmos que nada tem em comum com o ambiente de provas do ENEM (este nunca será realizado em trios, por exemplo), além de tolher o professor, pelo fato de ser um teste ineficaz que não faz os alunos pensarem conscientemente a respeito do uso da LE. Geralmente os instrumentos

de avaliação estruturam-se em questões muito simples, com apenas uma possibilidade de resposta, e são extraídas, sem muito critério, de páginas da internet.

Dada a realidade escolar da LE, hoje é mais desproporcionalmente trabalhoso, para o docente, elaborar uma questão, do que, para os discentes, respondê-la. Diante de todo o exposto ao longo do trabalho, é possível afirmar que precisamos encontrar maneiras mais estimulantes e eficazes de planejar e ministrar as aulas, e mais opções de ferramentas que resgatem a curiosidade dos alunos para aprender. Nem sempre isso proporciona os resultados almejados. Como exemplo, cito a proposta de um jogo sobre a Colômbia, ao estilo do extinto programa “Passa ou repassa”, do canal SBT. Isso, talvez aconteça em virtude de que os estudantes são oriundos de uma geração imediatista, que deseja respostas rápidas em um curto espaço de tempo, sem espaço para a assimilação reflexiva e consciente, algo que o uso permanente dos *smartphones*, dentro e fora da sala de aula, parece confirmar.

AGRADECIMENTOS

À Maria de Lurdes (in memoriam), minha mãe, por haver-me apoiado durante o tempo o qual conviveu comigo neste plano.

À Maria Izolda, minha avó materna, que sempre embarcava nas minhas aventuras e no sonho de obter o título universitário.

Ao Lionel, meu irmão, pelo suporte dado a mim especialmente no corrente ano.

Ao Pablo Rothammel, meu professor orientador e colega de profissão, pela disponibilidade em auxiliar-me sem importar o horário ou o dia da semana.

Aos meus professores do curso de licenciatura em Letras, do Instituto de Letras e Artes - ILA/FURG, por contribuírem durante a minha trajetória acadêmica e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de fomento para a execução do Programa de Residência Pedagógica (PRP); o qual este trabalho está vinculado.

Aos meus colegas residentes, por ajudarem a encontrar-me como a profissional que desejo ser e/ou que desejo continuar não sendo.

À professora preceptora, pela disposição em mostrar a realidade do cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de Residência Pedagógica** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 28 set. 2023.

FRAGA, Sandra Madalena da Rocha. **Avaliação em espanhol: um novo olhar sobre velhas questões**. 1. ed: Universidade de Passo Fundo - UPF, 2003.

MARTINEZ, Pierre. **Didáticas de línguas estrangeiras**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles . **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. 1. ed. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

EGUILUZ P, Juan; EGUILUZ P. Ángel: "La evaluación de la comprensión lectora". In: SÁNCHEZ L, Jesús; SANTOS G, Isabel. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. 2. ed.: Espanha, 2005.

PRATI, Silvia. **La evaluación en Español Lengua Extranjera**. 1. ed.: Buenos Aires: Libros de Araucaria, 2007.