

PROVA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA TAXONOMIA DE BLOOM

WRITTEN ENGLISH LANGUAGE TEST IN BLOOM'S TAXONOMY PERSPECTIVE

Tatiane Moura da Silva*

Juliana Oliveira de Santana Novais**

RESUMO: Tendo em vista que a avaliação educacional é muito mais do que um processo classificatório e desempenha um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, o presente artigo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar, na perspectiva da Taxonomia de Bloom, 11 provas escritas de Língua Inglesa aplicadas, no ano de 2019, por quatro professores de duas escolas estaduais de União dos Palmares-AL. A Taxonomia de Bloom consiste em uma classificação da complexidade das operações mentais, possibilitando a identificação do nível de desempenho do estudante. Assim, para responder à pergunta proposta, a Taxonomia de Bloom se mostra como uma ferramenta adequada, a partir do momento que permite analisar e tabular as questões avaliativas em níveis cognitivos de complexidade, classificando em uma hierarquia, do menos para o mais complexo. Os resultados mostraram que a maioria das questões se encontram no primeiro nível de complexidade, no qual o estudante precisa apenas reconhecer as informações.

PALAVRAS-CHAVE: prova escrita; Taxonomia de Bloom; língua inglesa.

ABSTRACT: Considering that educational assessment is much more than a classification process and plays a significant role in the teaching-learning process, this article, with a qualitative approach, aims to analyze, from the perspective of Bloom's Taxonomy, 11 written tests of the English language applied in 2019, by four teachers from two state schools in União dos Palmares-AL. Bloom's Taxonomy consists of a classification of the complexity of mental operations enabling the identification of the student's performance level. Thus, to answer the proposed question, Bloom's Taxonomy shows itself as an adequate tool, since it allows analyzing and tabulating evaluative questions in cognitive levels of complexity, classifying them in a hierarchy from less to more

* Especialista em Metodologia do ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Única. Graduada em Letras- Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: tatianymoura_bep@hotmail.com.

** Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Mestra em Ensino de Linguagens pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e professora do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: juliana.novais@uneal.edu.br.

complex. The results showed that most questions are at the first level of complexity, in which the student only needs to recognize the information.

KEYWORDS: written test; Bloom's Taxonomy; English language.

INTRODUÇÃO

As avaliações são instrumentos de ensino e aprendizagem, utilizados como uma maneira de acompanhar o rendimento escolar, e estão tão presentes no cotidiano das escolas de tal maneira que estudantes e professores dedicam grande parte do processo ensino/aprendizagem a elas. As avaliações têm o poder de determinar a aprovação ou reprovação de um estudante; em outras palavras, dentro do meio acadêmico, é o resultado da avaliação que concede um diploma, seja da educação básica ou do ensino superior.

Sarubbi (1971, p. 34) define a avaliação educativa como “um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor”. Luckesi (2005, p. 55) complementa dizendo que “avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam de sua formação, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de estudos e de vida”.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve ser feita de forma ampla e variada, tomando o cuidado de diagnosticar o conhecimento do aluno e, assim, negociar e renegociar o melhor trajeto para o desenvolvimento, tanto educacional como da vida. Entretanto, o que se verifica no sistema educacional brasileiro é que a prova escrita é a atividade avaliativa mais comum, sendo um de seus problemas a má qualidade das questões. Não é raro nos depararmos com enunciados confusos e questões que “apelam para memorização mecânica, sem contextualização ou significado” (MORETTO, 2010, p. 13). Em muitas provas, não é exigido que os alunos demonstrem que compreenderam o assunto ministrado, mas que são capazes de decorar regras, datas, nomes e outras informações. As provas de inglês não se comportam como exceção, pois muitos são os professores que entendem a língua como apenas um aglomerado de regras e ou vocabulários, desconsiderando as práticas sociais nas quais as línguas estão inseridas. Como lembra Santos e Mastrella-de-Andrade (2016, *on-line*), ensinar uma nova língua não é uma simples transferência de habilidades neutras de comunicação.

Dessa forma, o presente trabalho busca analisar, na perspectiva da Taxonomia de Bloom revisada por Moretto (2010), algumas provas escritas de língua inglesa (LI) da educação básica de duas escolas públicas de União dos Palmares/AL. Neste sentido, a pergunta norteadora é: qual o nível de complexidade das questões das provas escritas de língua inglesa? Para tanto, em um primeiro momento, foi necessário visitar as escolas para um reconhecimento de campo

e uma conversa com os professores de LI, a fim de recolher as avaliações. Foram recolhidas 11 provas escritas aplicadas no ano de 2019 de um total de quatro professores. Em seguida, analisamos as avaliações empregando a Taxonomia de Bloom, que consiste em uma classificação de “complexidade de operações mentais necessárias para alcançar determinado objetivo” (MORETTO, 2010, p. 154).

É necessário esclarecer que as avaliações foram entregues pelos próprios professores(as) e, por isso, eles(as) foram os(as) responsáveis por selecioná-las. Acreditamos que, como toda escolha, os(as) professores(as), conscientes de que as provas seriam utilizadas em uma pesquisa, elegeram as provas que estavam melhor elaboradas, de acordo com os próprios critérios pessoais. Para a fundamentação teórica acerca das avaliações, recorremos a alguns teóricos como: Tyler (1974), Haydt (1995, 1997), Luckesi (2001; 2003; 2005; 2008), Melchior (1998), Moretto (2010), Silva, Hoffmann e Esteban (2010) e Hoffmann (1992, 2009).

Neste trabalho, entendemos que a prova é um momento importante para a formação e o desenvolvimento do aluno. Desta forma, defendemos que provas bem elaboradas ajudam no processo ensino/aprendizagem, logo, no desenvolvimento cognitivo. Com o presente estudo, esperamos que os docentes de LI possam refletir sobre a prática docente e, assim, repensem sobre a importância de estabelecer provas significativas e objetivos claros para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que “avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende” (MORETTO, 2010, p. 11).

AValiação: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

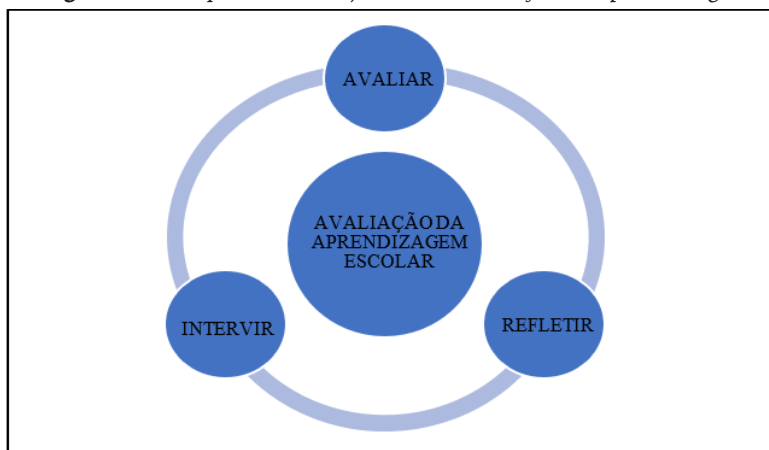
Para Broadfoot (1996, p. 3), a avaliação tem como foco central as relações humanas na sociedade, pois quando atribuímos valor a algo, ou julgamos uma ideia ou uma pessoa, estamos avaliando de modo a fornecer sentido à realidade. O ato de avaliar está presente nas relações sociais, “o ‘julgar’”, o ‘comparar’, isto é, ‘o avaliar’ faz parte de nosso cotidiano, seja por meio das reflexões informais, que orientam as frequentes opções do dia-a-dia, ou formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

Só de ouvir o termo “avaliar”, muitas vezes, ficamos atormentados e com receio. No ambiente escolar, o termo “avaliação” não é diferente, uma vez que são as avaliações que atestam nosso conhecimento e, conseqüentemente, nossa aprovação para os anos subsequentes. Segundo Luckesi (2005, p. 24), “as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor quanto pelos alunos. [...] É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”. O autor também reflete que “o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)” e “por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar” (LUCKESI, 2008, p.171). Para ele, assim deve ser a avaliação da aprendizagem, pois

o professor deve acolher todos os pontos de vista, não julgando e não atribuindo valores, vendo sempre a avaliação como um processo fundamental na melhoria do aprendizado dos alunos.

Para Hoffmann (1994, p. 18), “a avaliação é a reflexão transformadora em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”. Ou seja, o objetivo da avaliação é conduzir o aluno a pôr em prática a teoria apresentada pelo professor e construir os seus próprios argumentos. Entendemos, neste trabalho, que a avaliação deve ser vista e utilizada no processo de ensino/aprendizagem como uma maneira de verificação de forma “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996), visando uma melhoria significativa no processo e progresso do conhecimento. Em outras palavras, a avaliação escolar deve ser vista como uma atividade cíclica, na qual o professor e os alunos possam refletir em conjunto sobre os resultados e, em seguida, possam utilizar esses resultados para uma intervenção pedagógica, buscando atingir os objetivos pré-estabelecidos, como demonstrado no Diagrama 1:

Diagrama 1 – Esquema dos objetivos da avaliação da aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Nessa perspectiva, segundo Melchior (1998, p. 43) “a avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua situação no processo de ensino/aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias”. Dessa forma, possibilita que os professores reflitam sobre o processo de ensino/aprendizagem, observando se há ou não a necessidade da adaptação de novas abordagens de ensino, para que, assim, possam buscar um aperfeiçoamento e contribuir para o progresso da aquisição do conhecimento.

Corroborando com Melchior (1998), Tyler (1974) afirma que o processo avaliativo tem como intuito verificar o nível em que os objetivos e as metodologias estão sendo atingidos, buscando alternativas que possibilitem mudanças no meio educacional. Assim, como afirma

Haydt (1997), a avaliação quando bem planejada é de grande importância no meio educacional, pois, além de julgar, analisa o aluno de forma integral, contribuindo para expandir o conhecimento dos estudantes.

A avaliação desempenha uma função de grande valia, tanto para o professor quanto para o aluno, pois a avaliação acaba trazendo mais conhecimentos, mais significado ao processo de ensino/aprendizagem, possibilitando, também, o desenvolvimento metodológico, acadêmico e social, fazendo com que os alunos construam suas próprias concepções, aprendendo com suas dificuldades e percebendo a importância da aula. Possibilita ao professor observar as dificuldades dos alunos e perceber se existe a necessidade da elaboração de novos métodos de ensino.

De acordo com Luckesi (2001 p. 150), “a avaliação é um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados”. Nessa perspectiva, a avaliação não tem como finalidade apenas analisar o conhecimento alcançado pelos alunos, mas, também, o de verificar se o método de ensino foi satisfatório, para que, desse modo, o professor verifique se deve ou não modificar sua metodologia, a fim de conseguir o que se é pretendido. Ainda de acordo com o autor supracitado, para avaliar a aprendizagem, é necessário que o professor se conscientize que a prova “tem por objetivo ‘iluminar’ a realidade da aprendizagem do educando”, lembrando que a avaliação também é um momento de aprendizagem e que “a prática avaliativa, no caso da aprendizagem, só faz sentido, ao tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do educando)” (LUCKESI, 2001, p. 177).

Conforme Luckesi (2008, p. 81):

[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Portanto, avaliação “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2003, p. 9). A avaliação é o eixo central na percepção do conhecimento, pois é através dela que o educador irá perceber quais foram os resultados da sua prática pedagógica e o aluno poderá reconhecer a avaliação com um dos aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia.

A PROVA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Tyler (1974) afirma que o processo avaliativo tem como intuito verificar o nível em que os objetivos e as metodologias estão sendo atingidos, buscando alternativas que possibilitem mudanças no meio educacional. Ou seja, no ato de avaliar, o professor estará analisando tanto as dificuldades e o progresso do aluno quanto a qualidade de sua prática pedagógica, analisando se a metodologia utilizada por ele está dando ou não resultado, pois, ela não é utilizada apenas para avaliar o aluno, mas também para viabilizar as relações entre professor e aluno no processo sócio-interacional, em busca da construção do conhecimento. Portanto, é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica, a fim de aprimorar e apresentar melhoria neste momento que é tão significativo para o desenvolvimento de ambos.

O processo de avaliação é muito importante e deve ser visto como mais “um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas” (MORETTO, 2010, p. 11). É por meio da avaliação que o aluno e o professor têm a chance de refletir sobre o processo ensino/aprendizagem de um determinado conteúdo e, em consequência disso, permitir que o professor analise sua prática pedagógica, podendo autorregular seus métodos de ensino.

Apesar de existirem diversas maneiras de avaliar um aluno de LI, como avaliação oral, seminários, produção textual, autoavaliação, pauta de observação, entre outras avaliações, sejam elas em grupo ou individual, observamos que a prova escrita é a mais utilizada, assim como Silva Paiva e Canan (2016, p. 63)

[...] proporciona praticidade, uma vez que é uniforme a todos os estudantes que irão resolvê-la, possibilitando uma correção rápida através do que se convencionou chamar entre os professores de ‘chave de correção’. Ou seja, é uma prova matriz, devidamente respondida, com valores numéricos distribuídos entre as suas questões, servindo de apoio para eventuais consultas, ao se corrigir as demais. Essa praticidade parece vir a calhar na conturbada rotina docente, especialmente daqueles que dividem seus expedientes entre duas ou mais instituições de ensino.

Segundo Libâneo (2008, p. 200), “as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. No Brasil, a prova escrita é muito comum no cotidiano escolar e os principais exames nacionais como ENEM, Provinha Brasil e Olimpíada avaliam o conhecimento dos alunos de escola pública por meio desse tipo de avaliação, com o objetivo de produzir uma análise sobre a educação oferecida nas escolas do país e, a partir daí, estabelecem soluções que resultem numa maior qualidade de ensino.

De acordo com Genesee e Upshur (1996), a prova escrita no processo de ensino/aprendizagem de LI pode ser dividida em duas categorias: com questões fechadas (*closed-ended test*

tasks) e com questões abertas (*open-ended test tasks*). Dentro destas duas categorias, encontramos inúmeras possibilidades e, segundo os autores, outras atividades podem ser adequadas às orientações apresentadas para a elaboração das questões fechadas ou abertas.

Um exemplo de questões fechadas são as questões de múltipla escolha. Esse tipo de questão restringe a um conjunto de respostas predefinidas pelo professor, nas quais o aluno terá apenas uma resposta como correta, não permitindo que os estudantes se expressem. São questões rápidas de serem corrigidas e respondidas, já que as respostas são curtas, como marcar um X, completar as lacunas ou escrever letras. Porém, exige que os professores tenham atenção aos enunciados e também com as alternativas, podendo “ser produzidas conforme a complexidade desejada, dependendo da natureza particular do item e de seu conteúdo” (GENESEE; UPSHUR, 1996, p. 186).

Já as questões abertas, discursivas ou dissertativas, permitem que os alunos desenvolvam uma resposta minuciosa, expondo a sua compreensão, ponto de vista e sugestões sobre determinado assunto. Neste tipo de questão, o professor precisa, ainda mais, definir o objetivo da sua prova. Se ele não souber claramente o que exatamente busca avaliar, não irá extrair nada de útil com as respostas dos seus alunos. Portanto, o professor deve se certificar de que os enunciados das questões se apoiam na finalidade desta avaliação, caso contrário, será uma prova sem um propósito claro. Entretanto, com essas questões, o professor levará um pouco mais de tempo para fazer a correção da prova, pois dois alunos podem responder uma mesma questão de formas diferentes, mas não menos correta, “utilizando vocabulário e estruturas linguísticas diferentes” (GENESEE; UPSHUR, 1996, p. 179).

Seja com questões fechadas ou abertas, os métodos avaliativos só obterão bons resultados se: 1) o professor, antes de avaliar um aluno, avaliar primeiro sua prática pedagógica; 2) pontuar o que busca e o que precisa ser avaliado; 3) utilizar procedimento metodológico na elaboração dos enunciados; 4) traçar objetivos para a correção.

Para Luckesi (2003), “verificação” significa “buscar a verdade de algo”, e “avaliação” indica tomar posição sobre o objeto que está sendo avaliado. Mas o que vai diferenciar será a maneira de interpretar esses resultados. Ainda, de acordo com o autor, alguns docentes veem os resultados das provas escritas como uma maneira de classificar os alunos em *inferior*, *médio* ou *superior* por meio de um “padrão” designado. Entretanto, antes de tudo, o professor deverá saber exatamente o que ele irá avaliar e que, independentemente dos resultados, isso não irá determinar se o aluno tem mais ou menos conhecimento do que o outro.

A prova é um momento importante para a formação e o desenvolvimento do aluno, pois “a avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade” (HADJLI, 2001, p. 129), e os enunciados das questões em provas escritas desempenham um papel fundamental. Assim, é necessário que os enunciados sejam bem elaborados para provocarem a reflexão da realidade, pois eles cumprem com sua função de informar e esclarecer a proposta da atividade e, dessa forma, percebe-se que enunciados bem elaborados podem ajudar no desenvolvimento cognitivo e na aprimoração do conhecimento do aluno.

A TAXONOMIA DE BLOOM

No ano de 1956, Benjamin Bloom e colaboradores publicaram o livro intitulado *Taxonomy of Educational Objectives*. Nesse livro, os autores apresentaram uma taxonomia hierárquica de objetivos educacionais que são utilizados para definir e classificar os níveis de habilidade mental do aluno, essenciais na cognição humana. De acordo com os autores, o principal propósito em construir uma taxonomia de objetivos educacionais foi o de facilitar a comunicação e trocas de conhecimento entre os pesquisadores da área da educação. A taxonomia possibilitou uma padronização da linguagem e, com isso, acabou resolvendo um dos problemas da academia, que era a falta de consenso com relação ao significado de algumas palavras. “Neste contexto, instrumentos de aprendizagem puderam ser trabalhados de forma mais integrada e estruturada, inclusive considerando os avanços tecnológicos que podiam prover novas e diferentes ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423).

No Brasil, a Taxonomia dos objetivos educacionais também ficou conhecida como Taxonomia de Bloom. Segundo Anderson (2001), Churches (2009) e Webb (1997), desde a sua criação, a referida taxonomia auxilia no enquadramento de tarefas digitais, desenhos de mapas curriculares, desenvolvimento de cursos *online* e contribui para que os professores reflitam novas maneiras de pensar sobre o processo de ensino/aprendizagem, auxiliando os educadores no processo de ensino e os alunos no processo de aprendizagem.

Para facilitar e melhorar o aprendizado, Bloom *et al.* (1956) criaram três domínios de aprendizado: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor. O domínio Cognitivo é fundamentado na aprendizagem intelectual, ou seja, o conhecimento. O Afetivo é fundamentado nos aspectos relacionados à área emocional e gradação de valores. E o Psicomotor é fundamentado nas habilidades manuais ou físicas. Estes domínios têm suas próprias particularidades, um é mais complexo que o outro e cada um possui seus níveis de aprendizados. É por isso que a Taxonomia de Bloom é uma hierarquia.

Para Ferraz e Belhot (2010, p. 422), as várias vantagens de se utilizar a taxonomia desenvolvida por Bloom no contexto educacional são os de:

oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

Assim, a Taxonomia desenvolvida por Bloom e colaboradores se mostra eficiente, uma vez que permite aos educadores a elaboração de estratégias de maneira a controlar o desenvolvimento do aluno.

Apesar de abordar três domínios (Cognitivo, Afetivo e Psicomotor) e todos serem importantes na organização e controle dos objetivos de aprendizagem, elegemos, neste trabalho, classificar as provas de acordo com o domínio Cognitivo, por estar ligado diretamente com a relação do aprender e não dos sentimentos e nem das habilidades físicas específicas. Nas palavras de Bloom *et al.* (1956, p. 8), o domínio Cognitivo inclui os objetivos que lidam com a lembrança ou reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades intelectuais. Assim, o referido domínio é relevante no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno, pois está relacionado às habilidades mentais que ele deve desenvolver.

Bloom *et al.* (1956) dividiram a sequência de domínios Cognitivos da Taxonomia de objetivos educacionais em: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. O Conhecimento está relacionado à habilidade de lembrar informações aprendidas anteriormente, por exemplo, recordar regras gramaticais. A Compreensão refere-se à habilidade de construir um significado a partir dos dados apresentados, ou seja, falar com as próprias palavras sobre um determinado assunto. A Aplicação é a utilização do conhecimento ou de um conceito em novas situações, como aplicar no local de trabalho um conhecimento que foi adquirido em sala de aula. A Análise é a habilidade de decompor informações para compreender melhor sua estrutura organizacional, distinguindo entre fatos e deduções. Um exemplo disso é a solução de problemas matemáticos por meio da dedução lógica. A Síntese expressa a combinação de diferentes partes da informação para se ter um novo significado, por exemplo, estudar o ponto de vista de vários autores sobre um determinado tema e criar um novo conceito. E a Avaliação, que é a habilidade de formar julgamentos sobre determinadas ideias e situações, como quando se escolhe a redação mais qualificada para ser publicado num concurso de redações.

Dessa forma, a Taxonomia dos objetivos Cognitivos de Bloom foi estruturada em níveis crescentes de complexidade, passando do mais simples para o mais complexo, o que indica que, para o estudante chegar ao último nível, ele deverá passar, antes, por todos os outros. Primeiramente, o sujeito conhece, depois compreende e assim sucessivamente, até chegar ao último nível: o da Avaliação. “Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 424).

Os métodos de ensino estão em constante mudança e, para continuar auxiliando professores e alunos, à medida que esses métodos foram se atualizando, a Taxonomia de Bloom foi revista diversas vezes por especialistas do mundo inteiro. A que utilizamos foi a de Vasco Pedro Moretto (2010) que nos proporcionou entender a complexidade das operações mentais na resolução das avaliações no processo de aprendizagem.

No livro, *Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*, Moretto (2010) apresenta a prova operatória com o intuito de ressignificar a prática pedagógica, sobretudo, os

métodos de avaliação baseados na taxonomia de Bloom. O autor utiliza a perspectiva construtivista, teoria da aprendizagem elaborada por Jean Piaget em meados de 1920, que se baseia na ideia de que o aluno não apenas recebe as informações passivamente, mas constrói ativamente o seu conhecimento com atividades que o incentive nessa construção. Segundo Moretto (2010, p. 10), “avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende”.

Moretto (2010, p. 178) sistematizou um conjunto de recomendações para a construção de questões operatórias, especialmente em provas escritas, a saber:

- Determinar com clareza e precisão o objetivo da questão;
- Verificar se o conteúdo cobrado é importante, relevante no contexto e potencialmente significativo;
- Buscar concepções prévias do aluno, ligadas ao conteúdo explorado;
- Contextualizar a questão, colocando-a numa situação de possível compreensão para o aluno;
- Fazer perguntas de forma clara e precisa;
- Utilizar linguagem de aproximação.

Moretto (2010, p. 179) menciona que foi diretor pedagógico e, a partir dessa experiência, elaborou o presente instrumento, uma ferramenta que pode ajudar os professores na construção e organização de suas provas escritas e sugere que o professor/ leitor, apenas para treinamento, construa uma questão de prova seguindo os passos abaixo:

- Especifique o conteúdo a ser explorado na questão;
- Indique o objetivo para a avaliação da aprendizagem, relativo ao conteúdo;
- Escreva o nível de complexidade da questão, na taxionomia de Bloom;
- Elabore a questão dentro dos parâmetros indicados;
- Indique os parâmetros (critérios) para a correção.

Embora curto, o instrumento proposto por Moretto é complexo, quando se leva em conta que a maioria dos professores lecionam em mais de uma escola, geralmente o dia todo, e requer do docente um certo tempo para a construção de uma avaliação. Entretanto, faz-se necessário repensar as práticas avaliativas, já que as provas devem fazer parte do cotidiano escolar, como mais um momento de ensino/aprendizagem. Como Moretto (2010, p. 119), acreditamos que “se tivermos de elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Dessa forma, é preciso repensar o papel da prova e seus mecanismos, pois esta atividade deve ir além de um simples apontamento dos erros.

AS PROVAS ESCRITAS À LUZ DA TAXONOMIA DE BLOOM

Para esta pesquisa, foram recolhidas 11 provas escritas, sendo seis do Ensino Médio e cinco do Ensino Fundamental anos finais, totalizando 36 questões, as quais tabulamos com base na revisão feita por Moretto (2010) da Taxonomia de Bloom. A Taxonomia ou classificação consiste em um conjunto de objetivos educacionais, utilizados para definir e classificar os níveis de complexidade das provas, através do domínio Cognitivo. As questões foram classificadas de acordo com os níveis, do mais simples para o mais complexo, sendo divididos em seis tipos: (Re)Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Julgamento (Avaliação) (MORETTO, 2010)

Nas questões com nível de Conhecimento, o aluno utiliza conceitos básicos e não precisa de muito esforço mental para responder, pois este nível é considerado o mais simples do conjunto de domínios Cognitivos. Nas palavras de Ferraz e Belhot (2010, p. 426), o nível do Conhecimento requer uma habilidade de recordar uma informação ou um fato específico como datas, palavras, teorias, lugares, regras, etc., sendo o objetivo principal trazer ao pensamento esses conhecimentos. Geralmente, são questões que o aluno apenas assinala a resposta correta ou completa espaços em branco. Das avaliações recolhidas, 14 questões se encontravam neste nível. Exemplo:

Imagem 1 - Questão com o nível de Conhecimento.

<p>A. Fill in the Blanks with MUST or MUSTN'T</p> <p>1. She is ill, so she _____ see the doctor.</p> <p>2. It is raining. You _____ take your umbrella.</p> <p>3. You _____ throw litter on the stairs.</p> <p>4. This is a secret. You _____ tell anybody.</p> <p>5. You _____ make noise in the library.</p> <p>6. We _____ hurry or we will miss the bus.</p> <p>7. You _____ eat fruit and vegetables.</p> <p>8. The baby is sleeping. You _____ shout.</p> <p>9. You _____ be friendly to everybody.</p> <p>10. You _____ walk on the grass.</p>
--

Fonte: Prova 6.

A maneira que esta questão foi elaborada conduz o aluno a decorar a regra gramatical. Mesmo que o aluno acerte todas as questões, o professor não saberá se o aluno conseguirá

utilizar o verbo modal *Must* em outras situações, porque ele está limitado a utilizá-la apenas em um contexto. Apesar desse tipo de questão ser frequente como atividades avaliativas, uma prova elaborada apenas com questões de Conhecimento se torna esvaziada, já que não sai de um nível para outro. Vale salientar que “as operações mentais em outros níveis dependem da correta identificação dos elementos constantes na situação complexa. Portanto, as operações nesse primeiro nível são necessárias e importantes” (MORETTO, 2010, p. 159), afinal, primeiro decodificamos (reconhecemos) para depois compreendermos.

Dessa forma, o próximo nível, a Compreensão, é considerado um pouco mais complexo, pois, frequentemente os alunos terão que explicar, descrever ou associar os conceitos básicos do nível de Conhecimento e isso exigirá um pouco mais de esforço mental. Completando os dizeres, o aluno neste nível deverá demonstrar a “habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Das provas analisadas, encontramos cinco questões com este nível. Exemplo:

Imagem 2 - Questão com o nível de Compreensão.

<p>2. What are the meanings of the sentences below: permission, prohibition, ability and possibility</p> <p>a. Can I ask you a question? _____</p> <p>b. You mustn't smoke here. _____</p> <p>c. She may be <u>in the school</u>. _____</p> <p>d. He can play soccer very well. _____</p>

Fonte: Prova 2.

O enunciado da questão é claro no que é proposto para o aluno. Com esta questão, o aluno deverá ter conhecimento dos verbos modais para conseguir compreender qual o significado do verbo modal aplicado em cada frase. Nesse caso, o estudante precisa ir além do reconhecimento, uma vez que é necessário compreender em um contexto o que cada verbo modal expressa. Assim, primeiro ele reconhece quais são os verbos modais para depois compreender o significado de cada um.

O nível de Aplicação requer do estudante a competência de utilizar as informações aprendidas e explicitadas e aplicá-las em novas situações. “Este nível de construção do conhecimento se caracteriza pela transposição da compreensão de um objeto de conhecimento, em caso específico, fato determinado, situação problema peculiar, etc.” (MORETTO, 2010, p. 163). Ao todo, foram encontradas 13 questões dentro deste nível. Exemplo:

Imagem 3 - Questão com o nível de Aplicação.

3. Passe as frases abaixo para forma negativa e interrogativa.

- a. He knows me.
- b. Nei loves pop music.
- c. I love you.
- d. We play cards every week.
- e. She goes to school in the morning.
- f. He talks a lot.
- g. Maria likes milk.
- h. I go to the gym on Mondays and on Fridays.


Fonte: Prova 8.

Na atividade supracitada, para a resolução da questão, o aluno primeiramente deverá reconhecer o tempo verbal das frases (Presente Simples), bem como os verbos; em sequência, compreender as regras do presente simples para depois aplicar o conhecimento. Assim, se o aluno não entender a regra do tempo verbal *Simple Present* e nem reconhecer as classes gramaticais das palavras, ele não será capaz de aplicar a teoria, conseqüentemente não demonstrará “habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

O próximo nível, o da Análise, requer do estudante a capacidade de fazer conexões entre ideias para compreender e criar novos conceitos. Em questões com este nível, o aluno precisa examinar e fazer análise do que é proposto na questão. Nas avaliações que recolhemos, apenas 3 questões se encontravam nesse nível. Exemplo:

Imagem 4 - Questão com o nível de Análise.

QUESTÃO 11- (1,0)



Disponível em: www.colinfisher.com. Acesso em: 30 maio 2016.

Anúncios publicitários buscam chamar a atenção do consumidor por meio de recursos diversos. Nesse pôster, os números indicados correspondem ao(à)

- A) expectativa de vida de um fumante.
- B) comprimento do cigarro.
- C) tempo de queima do cigarro.
- D) idade de quem começa a fumar.
- E) quantidade de cigarros consumidos

Fonte: Prova 5.

Para resolver esta questão, o estudante, antes de mais nada, precisará decodificar (reconhecer) e compreender o anúncio publicitário. Para tanto, será necessário entender tanto a linguagem verbal como a linguagem não verbal, observando como a imagem se relaciona com o texto escrito. Logo após, será necessário que o estudante analise a questão, demonstrando a competência de “subdividir o conteúdo em partes menores” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426), com a finalidade de identificar as partes e suas interrelações e, assim, poder chegar à conclusão de que os números indicados ao lado do cigarro correspondem à expectativa de vida de um fumante.

Nas questões do nível de Síntese, o aluno precisa reunir elementos diferentes para caracterizar determinadas concepções. Bloom *et al.* (1956, p. 162) definem a Síntese como a junção de elementos e partes de modo a formar um todo, ou seja, é o processo de trabalhar com as partes de forma a combiná-los de maneira a constituir um padrão ou uma estrutura que não estava lá antes. De acordo com Ferraz e Belhot (2010, p. 426), é nesse nível de conhecimento que o estudante demonstrará a “habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um todo”. Das avaliações recolhidas, não encontramos nenhuma questão com este nível.

O nível de maior complexidade é a Avaliação, que consiste na habilidade de argumentar sobre conceitos, fazendo juízo de valor. Bloom *et al.* (1956) afirmam que esse nível envolve o

uso de critérios, bem como de padrões para avaliar até que ponto as partículas são precisas, eficazes, econômicas ou satisfatórias. Os julgamentos, isto é, as avaliações podem ser quantitativas ou qualitativas e os critérios podem ser aqueles determinados pelo aluno ou aqueles que são dados a ele. A avaliação aparece como último estágio da Taxonomia por ser considerado um nível que depende da combinação de todos os outros anteriores: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise e Síntese. No nível da Avaliação, o que é adicionado são critérios incluindo valores. Assim, Bloom *et al.* (1956) ressaltam que a avaliação não representa apenas o fim no processo em lidar com comportamentos cognitivos, é, também, uma ligação principal com os comportamentos afetivos onde os valores, gostar e fruir (e sua ausência ou não) são os processos centrais envolvidos. Questões com este nível de complexidade requerem que o aluno justifique e argumente sua resposta. Das avaliações recolhidas, apenas 1 questão era deste nível. Exemplo:

Imagem 5: Questão com o nível de Aplicação.

Sonnets 66	Soneto 66
Tired with all these for restful death I cry, As to behold desert a beggar born, And needy nothing trimmed in jollity, And purest faith unhappily forsworn,	"Farto de tudo, clamo a paz da morte, Ao ver quem de valor penar em vida, E os mais inúteis com riqueza e sorte, E a fê mais pura triste ao ser traída,
And gilded honour shamefully misplaced, And maiden virtue rudely strumpeted, And right perfection wrongfully disgraced, And strength by limping sway disabled.	E altas honras a quem vale nada, E a virtude virginal prostituída, E a plena perfeição caluniada, E a força, vacilante, enfraquecida.
And art made tongue-tied by authority, And folly (doctor-like) controlling skill, And simple truth miscalled simplicity, And captive good attending captain ill.	E o déspota calar a voz da arte, E o néscio, feito um sábio, decidindo, E o todo, simples, tido como parte, E o bom a mau patrão servindo.
Tired with all these, from these would I be gone, Save that to die, I leave my love alone.	Farto de tudo, penso, parto sem dor, Mas, se partir, deixo só o meu amor."
<i>William Shakespeare</i>	<i>William Shakespeare</i>

2. In your opinion, what did William Shakespeare want to tell us with Sonnet 66?

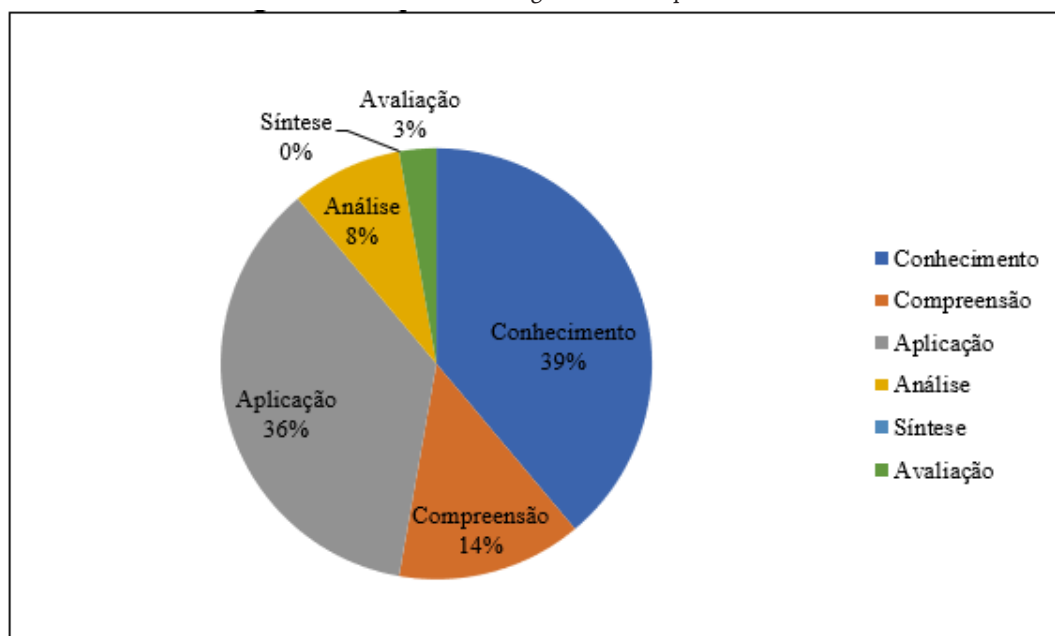
Fonte: Prova 3.

Nesta questão sobre o soneto de Shakespeare, para o aluno chegar à avaliação, que é a proposta da atividade, antes de qualquer outra coisa, ele precisará reconhecer o gênero do discurso para poder interpretar o texto. Como resalta Bakhtin (2010, p. 285), entender os gêneros do discurso é tão importante quanto entender as “formas da língua nacional (a

composição vocabular e a estrutura gramatical) para a compreensão mútua”. Deste modo, o estudante poderá partir para aplicação das informações adquiridas a partir do texto, não esquecendo de analisar o conteúdo em partes, para em seguida dizer qual o sentido global do soneto, sintetizando as informações, e por último, chegar a respostas que consistem “em julgar o valor do material” (BLOOM, 1956, p. 168), trazendo além da informação sobre o que o Shakespeare quer dizer com o texto, a própria opinião do estudante. Observa-se que, nessa atividade, o discente precisa passar por todos os níveis de cognição para chegar ao último, o da Avaliação.

Assim, após a análise das 36 questões das provas que recolhemos, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 - Níveis Cognitivos das questões.



Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir do Gráfico 1, podemos concluir que as questões com o nível de Conhecimento (39%) são constantemente utilizadas como recursos avaliativos nas provas analisadas; logo em seguida, as atividades de Aplicação (36%); passando para as questões de Compreensão (14%); indo para a Análise (8%); e, por último, a Avaliação (3%). Outro ponto verificado foi o grande número de questões fechadas, correspondendo a 77,7% das questões, nas quais o estudante precisa apenas marcar um x, enumerar, escrever V ou F, ou completar lacunas. As questões de interpretação textual são escassas, apenas 3 provas apresentaram algum tipo de texto. Acreditamos que o trabalho com a leitura deve perpassar todas as disciplinas da educação básica, uma vez que a aprendizagem dos sujeitos, no âmbito escolar e fora dele, está

fundamentada na leitura, pois é a partir dos mais variados textos que o aluno tem acesso aos diversos conhecimentos. “Ler é, em uma primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância” (SILVA, 1986, p. 49).

Observou-se, também, que as provas analisadas não seguem uma lógica hierárquica, ou seja, não iniciam com uma atividade do primeiro nível Cognitivo, Conhecimento, até chegar ao julgamento (Avaliação). “Todo desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica para que, no momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431).

Das 11 provas recolhidas, sete apresentaram questões voltadas exclusivamente para a gramática normativa, dando a impressão de que os professores que elaboraram as provas pesquisadas veem o ensino de LI como uma atividade puramente mecânica, não considerando que o ato discursivo é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200). Outro fator que chamou a atenção foi a falta de cabeçalho e de formatação. É importante salientar que “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (SORDI, 2001, p. 173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas avaliativas fazem parte do sistema de ensino/aprendizagem educacional brasileiro e é muito difícil pensar em conteúdos ensinados sem a cobrança de uma prova no final. Um está diretamente relacionado ao outro: o professor ensina, o aluno aprende e prova o que aprendeu por meio de uma avaliação. Entretanto, nem sempre essas avaliações atestam um real aprendizado dos alunos, já que muitas delas não desenvolvem a capacidade de reflexão, como podemos observar nas provas analisadas, em que há uma ênfase aos conteúdos gramaticais. De acordo com Villas-Boas (1998, p.21), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”. Em outras palavras, a avaliação quando bem formulada pode ajudar no progresso tanto cognitivo e metacognitivo dos estudantes, transformando, assim, o social.

É consensual, entre os autores pesquisados (HOFFMAN; LUCKESI; MORETTO), que a avaliação deve ser um conjunto de práticas e procedimentos que possibilitem ao professor verificar a aprendizagem dos alunos, servindo como uma lâmparina que ilumina o caminho de forma a orientar e regular as ações. De acordo com Moretto (2010, p. 9), “não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”. O resultado da pesquisa realizada aponta que as questões do nível de Conhecimento do domínio Cognitivo são as mais utilizadas e apenas uma questão tinha o mais alto nível de complexidade,

o de Avaliação. No entanto, como foi mencionado anteriormente, o ideal é que o professor construa avaliações que contemplem o maior número possível de níveis, na busca de verificar o lugar de aprendizagem em que os alunos estão, bem como estabelecer novos desafios para que os alunos possam melhorar e aprimorar seu conhecimento.

De acordo com Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 11), é na escola que o aluno tem a oportunidade de “significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”. Quando o professor compõe provas que vão aumentando os níveis das questões, ele está buscando reinventar sua forma de ensinar, avaliando não só os alunos, mas, também, a qualidade do seu método de ensino. A partir disso, o professor investiga quais foram os níveis nos quais os alunos se saíram melhor e os que não se saíram tão bem, quais conteúdos foram trabalhados melhor, quais conteúdos precisam ser retomados, conservando “o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA; HOFMANN; ESTEBAN, 2010, p. 12).

O processo de avaliar é muito importante e deve ser visto como mais um momento de aprendizagem, já que é através dele que o aluno irá refletir sobre sua aprendizagem em um determinado conteúdo, e o professor irá analisar se sua prática pedagógica foi de fato compreendida ou se precisa de algum complemento. Dessa forma, torna-se importante que o professor estabeleça metas e objetivos antes de preparar suas aulas; uma vez que essas metas e objetivos não forem alcançados, o professor poderá reavaliar o seu processo de ensino e adotar novos métodos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. W; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética de criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. v. 1. New York: David Mckay, 1956.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BROADFOOT, P. **Education, assessment and society: A sociological analysis**. Open University Pres, 1996.
- CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**. Edorigami, 2009.
- DALBEN, A. I. L. F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GENESEE, F; UPSHUR, J. **Classroom-based evaluation in second language education**. New York: Cambridge University Press, 1996.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HAYDT, R. C. C. Técnicas e instrumentos de avaliação. In: HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre, Educação e Realidade Editora, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Editora, 2008.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a

identidade de classe social: Alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**

(UNICAMP), n. 55, p. 541-563, Campinas, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135022177581>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SARUBBI, M. I. **Curriculum**. Buenos Aires: Stella, 1971.

SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, E. T. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

SILVA PAIVA, V. M. A.; CANAN, A. G. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva.** Natal: EDUFRN, 2016.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VILLAS-BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução: Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEBB, N. **Research monograph number 6: Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education.** Washington: CCSSO, 1997.

Recebido para publicação em: 16 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 18 jul. 2021.