

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Andriza Pujol de Avila**

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO  
DE DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

Santa Maria  
2018

Andriza Pujol de Avila

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO DE DUAS  
PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS  
2018

Avila, Andriza Pujol  
A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO DE  
DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA / Andriza Pujol  
Avila.- 2018.  
189 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2018

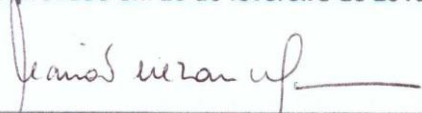
1. Crenças 2. Avaliação da Aprendizagem 3. Espanhol  
Língua Estrangeira 4. Formação de Professores I. Nunes  
Marchesan, Maria Tereza II. Título.

**Andriza Pujol de Avila**

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO DE DUAS  
PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

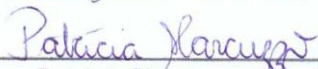
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

**Aprovado em 26 de fevereiro de 2018:**

  
\_\_\_\_\_  
**Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Fernando Zolin Vez, Dr. (UFMT) – Videoconferência**

  
\_\_\_\_\_  
**Ana Lucia Cheloni Prochnow, Dra. (CMSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Patricia Marcuzzo, Dra. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Nunes Marchesan, pela orientação, pelo apoio e pela dedicação na realização deste trabalho.

À equipe do PPGL, especialmente, à Hellen pela atenção de sempre.

À banca examinadora deste trabalho, Prof. Dr. Fernando Zolin-Vesz, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lucia Cheloti, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Marcuzzo e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Ribas Fialho.

Às participantes da pesquisa, sem as quais teria sido impossível realizar este trabalho.

Ao Instituto Federal Farroupilha, pelo incentivo para a Formação Continuada.

À Seline Soares, minha prima, pela amizade, apoio e incentivo de uma vida inteira.

Ao grupo do CEPESLI.

Às amigas e colegas de Doutorado: Maria Cristina Maldonado e Ana Nelcinda Vieira

À minha sogra, Ana Maria Josende, pelo apoio incansável durante os últimos anos.

À minha família, meu bem mais precioso. Obrigada Leandro, Dhana e Analis! Vocês são a minha inspiração.

Ao meu irmão Drauzio, pelo seu jeito de ser.

A meus pais, Neiva e Valmir, que me ensinaram todos os valores com simplicidade e carinho.

A CAPES, pelo incentivo financeiro.

## RESUMO

### A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO DE DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: Andriza Pujol de Avila

ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

A avaliação da aprendizagem escolar é crucial para o curso do ensino e da aprendizagem. Com os novos contornos da educação linguística não há mais espaço para uma avaliação da aprendizagem voltada exclusivamente para a objetividade e homogeneidade, os novos processos requerem considerar aspectos de subjetividade e a utilização de instrumentos diversificados que estimulem a colaboração e a interação entre os aprendizes. No ensino de línguas estrangeiras é preciso que o ensino, assim como a avaliação sejam regidos pela mesma abordagem (SCARAMUCCI, 1997), caso contrário, o processo ocorrerá em desarmonia. Essas orientações também fazem parte das normativas legais que regem o ensino brasileiro de Língua Estrangeira e devem ser apresentadas aos professores ao longo da formação inicial, porém, nem sempre isso ocorre. O tema avaliação da aprendizagem, muitas vezes, é negligenciado nos cursos de Letras (PELISSON, 2007; ZOCARATTO, 2010), por isso, muitos professores não têm conhecimento adequado para dar a verdadeira dimensão do papel da avaliação escolar. Nesta pesquisa, investigou-se qual a relação entre crenças e ações sobre avaliação da aprendizagem na prática de duas professoras de espanhol língua estrangeira da escola pública. Para isso, foram descritos os contextos das duas escolas e realizada a observação de aulas, em seguida, levantadas e analisadas as crenças das duas professoras e estabelecida a relação crença-ação com ênfase para as influências contextuais. Trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo com base na abordagem contextual proposta por Barcelos (2001). Os resultados indicam que as ações da professora Julia, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem, quanto à avaliação da aprendizagem, parecem permeadas por um hibridismo que a prende a uma postura mais tradicional, sem deixar de tentar avançar rumo à Abordagem Sociocultural, com poucas interferências contextuais em sua prática, já que elas parecem minimizadas por suas crenças e normativas da educação. A professora Celine apresenta algumas propostas de aprendizagem com potencial comunicativo, porém outras tantas de viés estritamente gramatical. A avaliação da aprendizagem realizada por ela apresenta forte tendência formativa e o contexto afeta diretamente suas ações. Por fim, confirmou-se a tese da pesquisa de que as crenças do professor direta ou indiretamente influenciam suas ações.

**Palavras-chave:** Crenças. Avaliação da aprendizagem. Espanhol Língua Estrangeira. Formação de professores.

## ABSTRACT

### THE EVALUATION IN SPANISH TEACHING: BELIEF-ACTION OF TWO TEACHERS OF PUBLIC SCHOOL

AUTHOR: Andriza Pujol de Avila  
ADVISOR: Maria Tereza Nunes Marchesan

The evaluation of school learning is crucial to the course of teaching and learning. With the new outlines of linguistic education there is no space for an evaluation of learning oriented exclusively to the objectivity and homogeneity, the new processes require to consider aspects of subjectivity and the use of diversified tools that stimulate the collaboration and the interaction among the learners. In the teaching of foreign languages it is necessary the teaching, as well as the evaluation, to be ruled by the same approach (SCARAMUCCI, 1997); otherwise, the process will occur in disharmony. These orientations are also part of the legal regulations that rule the Brazilian teaching of Foreign Language and must be presented to the teachers throughout their initial formation; however, not always this happens. The theme evaluation of learning, many times, is neglected in the Language courses (PELISSON, 2007; ZOCARATTO, 2010), for that reason, many teachers do not have the adequate knowledge to give a true dimension of the role of the school evaluation. In this research, we investigated which is the relation between the belief and action about the evaluation of learning in the practice of two teachers of Spanish, foreign language of the public school. For this, it was described the contexts of the two schools and performed the observation of the classes, afterwards, gathered and analyzed the belief of the two teachers and established the relation belief-action with emphasis for the contextual influences. It is a study case of qualitative approach and with basis in the contextual approach proposed by Barcelos (2001). The results indicate that the actions of the teacher Julia both referring to the teaching and learning and the evaluation of learning, seem permeated by a hybridism that catches her to a more traditional posture, without trying to advance towards the Sociocultural Approach, with few contextual interferences in her practice, since that they seem minimized by her belief and regulations of education. The teacher Celine presents some proposals of learning with communicative potential, however, many others of strongly grammatical bias. The evaluation of learning performed by her presents strong formative tendency and the context affects directly her actions. Finally, we confirmed the thesis of the research that the belief of the teacher directly or indirectly influences his/her actions.

**Keywords:** Belief. Evaluation of Learning. Spanish Foreign Language. Teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do RS.....	90
----------------------------	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens ...	22
Quadro 2 - Grupos de crenças .....	33
Quadro 3 - Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações .....	43
Quadro 4 - Crença e contexto: algumas definições .....	45
Quadro 5 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças .....	47
Quadro 6 - Principais características das funções da avaliação da aprendizagem .....	78
Quadro 7 - Instituições de Ensino Básico de Santa Maria .....	90
Quadro 8 - Atividades das escolas .....	93
Quadro 9 - Formação e atuação profissional das participantes da pesquisa .....	95
Quadro 10 - Crenças da professora Julia .....	97
Quadro 11 - Crenças da professora Celine .....	98
Quadro 12 - Aulas observadas na escola A .....	99
Quadro 13 - Aulas observadas na escola B .....	100

## LISTA DE SIGLAS

- AC - Abordagem Comunicativa
- AF - Avaliação Fomativa
- AGT - Abordagem da Gramática e Tradução
- CRE- Coordenadoria Regional de Educação
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
- ELE - Espanhol Língua Estrangeira
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LA - Linguística Aplicada
- LD - Livro(s) didático(s)
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LE - Língua Estrangeira
- MCER -Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas
- MD - Material(is) didático(s)
- OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PP - Projeto Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 OBJETIVO GERAL .....	15
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
1.3 JUSTIFICATIVA .....	15
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	19
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA EM UM ESTUDO DE CASO .....	19
2.2 ABORDAGEM CONTEXTUAL DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	24
2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA .....	26
2.3.1 O questionário .....	27
2.3.2 A entrevista .....	28
2.3.3 A observação das aulas .....	29
2.3.4 Material didático das professoras .....	31
2.3.5 Conversas informais .....	32
2.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS .....	32
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	35
3.1 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	35
3.1.1 O construto e evolução do termo crenças no campo da Linguística Aplicada .....	35
3.1.2 Aspectos da relação crença e ação .....	41
3.1.3 Estudos sobre crenças em avaliação da aprendizagem .....	49
3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	54
3.2.1 Avaliação: o que significa? .....	54
3.2.2 A Abordagem Tradicional no ensino de línguas .....	58
3.2.3 O Método Áudio-oral no ensino de línguas .....	60
3.2.4 A Abordagem Sociocultural no ensino de línguas .....	62
3.2.5 A avaliação no ensino de línguas de acordo com as abordagens de ensino .....	67
3.2.6 Funções da avaliação da aprendizagem .....	70
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE .....	78
3.3.1 Fatores que constituem o perfil do professor de LE .....	79
3.3.2 O professor reflexivo diante de sua prática .....	82
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	87
4.1 COMO SE CONFIGURA O CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS? (P1) .....	88
4.1.1 O município de realização da pesquisa .....	88
4.1.2 As escolas fonte de dados da pesquisa .....	91
4.1.3 Perfil das professoras participantes .....	93
4.2 QUAIS AS CRENÇAS EXPRESSAS PELAS PROFESSORAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? (P2) .....	95
4.2.1 Crenças da professora Julia .....	96
4.2.2 Crenças da professora Celine .....	97
4.3 COMO É A AÇÃO DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA? (P3) .....	98
4.3.1 Observação de aulas da prof <sup>a</sup> Julia .....	99

<b>4.3.2 Observação de aulas da profª Celine</b> .....	100
4.4 QUE RELAÇÃO EXISTE ENTRE AS CRENÇAS E A AÇÃO DAS PROFESSORAS CONSIDERADO O CONTEXTO DE ATUAÇÃO? (P4) .....	101
<b>4.4.1 A relação crença e ação na sala de aula da professora Julia</b> .....	102
<b>4.4.2 A relação crença e ação na sala de aula da professora Celine</b> .....	130
4.5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA ENTRE JULIA E CELINE .....	156
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	159
5.1 IDEIAS GERMINAIS .....	163
REFERÊNCIAS .....	165
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PERFIL DAS PROFESSORAS .....	178
APÊNDICE B- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS .....	180
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	181
ANEXO A- NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO .....	183
ANEXO B- EXEMPLO DE MATERIAL DIDÁTICO DA PROFESSORA JULIA ..	184
ANEXO C- NORMAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA A .....	185
ANEXO D- EXEMPLO DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA JULIA .....	186
ANEXO E- EXEMPLO DE MATERIAL DIDÁTICO DA PROFESSORA CELINE .....	187
ANEXO F- NORMAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA B.....	188
ANEXO G- EXEMPLO DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA CELINE .....	189

# 1 INTRODUÇÃO

O mundo globalizado vem gerando grandes transformações na maneira de se conceber o papel das línguas estrangeiras na atualidade, as demandas contemporâneas tornam necessárias novas visões e novas práticas de ensino e aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, de avaliação da aprendizagem. Nesse novo panorama social, não há mais espaço para pautar a avaliação apenas na objetividade, homogeneidade e na individualidade, os novos processos requerem considerar também os aspectos de subjetividade e a utilização de instrumentos diversificados, que estimulem a colaboração e a interação no campo educacional.

Nesse cenário que se configura atualmente, muitos autores brasileiros têm se dedicado a pesquisar sobre avaliação da aprendizagem, Hoffmann (1991, 1993, 2004), Sant'anna (1995), Freitas (1995), Luckesi (1999, 2003), Romão (2001), Grillo (2002), Turra (2003), Gatti (2003), Libâneo (2004), entre outros. No que se refere a avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras, no campo da Linguística Aplicada, Scaramucci (1993, 1997, 1999, 2006, 2009), Rolim (1998), Santos (2003), Ferreira (2005), Marchesan (2005), Barata (2006), Fidalgo (2006) Lucena (2006, 2012), Silva e Figueiredo (2006), Souza (2007), Mozorov & Martinez (2008), Avila (2013), Mulik & Retorta (2014), Ferreira (2015), Porto (2016), têm se mostrado preocupados com este tema de pesquisa. Ainda assim, Scaramucci (2009, p.30) faz o seguinte alerta:

Apesar de a avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas.

Desse modo, acrescenta-se que ainda são poucos os trabalhos que contemplam a pesquisa de crenças e a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras e, por isso, há um campo fértil por ser explorado. A literatura de crenças aponta a importância e a influência das crenças nas ações docentes, por

isso, compreender as crenças de professores auxilia na identificação do modo como esses pensam e agem em sala de aula. Neste sentido, é importante investigar as crenças desses profissionais em seu próprio contexto de atuação, uma vez que as características locais, bem como as diretrizes educacionais, e, além disso, as experiências da formação inicial, continuada e da prática docente influenciam a abordagem de ensinar do professor. Desse modo, o interesse em identificar qual a relação entre as crenças e as ações de professores em serviço quanto à avaliação da aprendizagem no ensino de espanhol como língua estrangeira se justifica pela necessidade de entender como esses profissionais guiam suas ações avaliativas. Entender as crenças dos professores permite reconhecer como os mesmos atuam, e identificar o quanto agem influenciados por suas experiências enquanto aluno ou professor, influenciados por concepções teóricas ou práticas, por exemplos de professores que servem como modelo de trabalho, ou ainda de acordo com as normas da escola e documentos oficiais. Tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e, se necessário, à modificação das ações, atitudes tão necessárias na carreira docente. E também, quem sabe, apontar sugestões para os currículos dos cursos de Letras.

Contribui para o interesse dessa pesquisa o fato de estudos sobre ensino de língua espanhola que combinam as temáticas avaliação da aprendizagem e crenças ser um campo relativamente novo de pesquisa no Brasil, de tal modo que não tem sido encontrada muita bibliografia nessa área relacionada à avaliação da aprendizagem, logo, este trabalho poderá compor essa área de investigação.

Considera-se a avaliação da aprendizagem como uma ação integrada ao processo de ensinar e aprender e que deve atender aos objetivos da proposta de ensino, sendo necessário para que isso ocorra uma postura reflexiva do docente diante de suas práticas, seja de ensinar ou avaliar. É sabido que são poucas as disciplinas que tratam, especificamente, sobre a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores. Na maioria das vezes, conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem são vistos nas disciplinas de didática e/ou como apêndice em outras disciplinas. Na falta de uma formação mais consistente sobre avaliação da aprendizagem, não raras vezes, os professores avaliam os seus alunos baseados na intuição ou ancorados em modelos vivenciados por eles enquanto aprendizes.

Buscando valorizar o papel da avaliação da aprendizagem no ensino e sua importância no curso das ações em sala, nesta pesquisa, investigou-se qual a relação entre crenças e ações sobre a avaliação da aprendizagem de professores de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) da escola pública.

Este estudo foi desenvolvido com duas professoras de espanhol língua estrangeira atuantes no ensino básico da rede estadual de ensino da Região Central do estado do Rio Grande do Sul.

Espera-se com este estudo entender quais são as crenças de avaliação da aprendizagem das professoras e qual a relação entre as suas crenças e suas ações na prática de sala de aula. Almeja-se, a partir de então, apontar para professores em formação, professores em exercício e professores formadores a importância da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como contribuir com a bibliografia da área, por se tratar de um tema relevante para o ensino e por tantas vezes mal compreendido.

A avaliação da aprendizagem é o tema central deste trabalho, porém, não podemos considerá-la um processo isolado de outros aspectos que envolvem o contexto de ensino. As concepções de ensino, aprendizagem e papel do professor ancoradas na prática docente, bem como as expectativas da sociedade em relação ao trabalho do professor, os regimentos e normativas da escola, os documentos oficiais, entre outros, são aspectos que influenciam nas práticas avaliativas. Neste sentido, adotou-se, nesta pesquisa, uma perspectiva da avaliação da aprendizagem como parte de conceitos que se relacionam entre si, tais como: crenças de professores, processo de ensino/aprendizagem de línguas, formação docente e características de avaliação da aprendizagem.

Para a realização desta pesquisa, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa de base qualitativa através de um estudo de caso, utilizando-se da abordagem contextual de investigação de crenças (BARCELOS, 2001). Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram questionários, entrevistas, observações de aula, conversas informais e análises de materiais de aula do professor (caderno didático, de anotações, instrumentos avaliativos).

Diante do exposto, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Como se configura o contexto de atuação e formação das professoras?

- Quais são as crenças que as professoras expressam sobre avaliação da aprendizagem?
- Como é a ação das professoras em sala de aula?
- O contexto profissional de alguma maneira interfere na relação crença e ação das professoras? Que fatores são mais significantes para essas relações?

A partir dessas questões de pesquisa, foram determinados os objetivos desta tese:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar as relações entre as crenças e as ações com foco na avaliação da aprendizagem na prática de duas professoras de espanhol língua estrangeira na escola pública.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o contexto de atuação escolar das professoras;
- Identificar as crenças a partir do dizer das professoras (o que, como e por que avaliam?);
- Observar a prática avaliativa das professoras em sala de aula;
- Discutir as relações entre as crenças e as ações das professoras no contexto de atuação.

Busca-se, assim, sustentar a hipótese principal de que, embora a relação crença e ação nem sempre seja direta, as crenças influenciam fortemente a prática docente.

### 1.3 JUSTIFICATIVA



A motivação inicial deste estudo é o interesse pessoal em pesquisar sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas, especificamente, no ensino de língua estrangeira, minha área de atuação. A falta de uma formação inicial aprofundada e as diferentes experiências vividas ao longo da carreira estudantil criaram em mim muitos nós que precisariam ser desatados, concepções mal compreendidas que deveriam ser retomadas e práticas consideradas intuitivas que precisariam ser justificadas. Pode-se dizer que esse interesse em avaliação iniciou no trabalho de dissertação de mestrado (AVILA, 2013) e agora, em contexto diferente, amplo e aprofundo o assunto. Além da minha inquietude pessoal em relação ao tema, em conversas com colegas docentes, observo muitas angústias e dúvidas desses profissionais sobre a avaliação da aprendizagem, o que demonstra que essa é preocupação recorrente.

Desse modo, a relevância da proposta do estudo justifica-se, primeiramente, pela importância do tema, pois estudos têm demonstrado que os cursos de formação de professores não têm atendido a um aspecto muito importante, o de formar profissionais capazes de reconhecer e refletir sobre a real importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 1999, PELLISSON, 2007, MARCHESAN, 2011). De acordo com Hoffmann (1993), durante muito tempo, o estudo sobre avaliação nos cursos de formação de professores esteve focado em teorias de medidas educacionais, o aprendizado se limitava em torno de como fazer provas e como atribuir notas e medidas, o que pode justificar as posturas docentes com as quais convivemos até hoje.

Em segundo lugar, a minha experiência como estudante de Licenciatura, a atuação como docente e a participação em congressos, apresentando alguns trabalhos de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, têm mostrado que há uma espécie de silêncio sobre essa temática, e que esta é ainda uma questão que incomoda a muitos professores. A avaliação é sempre um tema delicado na rotina docente diante do cumprimento de sua atividade profissional; os professores, por vezes, não possuem elementos teóricos que embasem suas práticas avaliativas, apenas contam com anos de experiência na posição de aluno e com ações baseadas na intuição e no exemplo de seus professores e colegas.

Além disso, quando se trata especificamente do ensino de língua estrangeira, a situação se repete, os professores elegem uma metodologia de ensino para o desenvolvimento de suas aulas e, ao realizarem a avaliação, utilizam-se de métodos dissociados da proposta de ensino (CALDAS, 2001). Essa prática em quase nada auxilia o real objetivo da avaliação, o de ser um processo interativo capaz de orientar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Scaramucci (1997, p.79) enfatiza que o “ensino, assim como a avaliação devem ser regidos por uma mesma abordagem”. Contudo, acredita-se que práticas avaliativas bem sucedidas são possíveis e contribuem para um ciclo exitoso no processo de ensinar, aprender e avaliar.

Este estudo se justifica também porque, ao se refletir sobre de que forma os professores avaliam seus alunos na escola pública e se esses profissionais agem influenciados por suas crenças, poderá ser possível contribuir para a formação de professores, para a prática de professores em serviço e, conseqüentemente, para o aprimoramento de currículos de cursos de formação de professores, uma vez que avaliação da aprendizagem e crenças são assuntos ainda pouco explorados nos cursos de Letras. A esse respeito, sobre o papel das crenças na ação do professor, Barcelos (2006) afirma que revelar as crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo ensino e aprendizagem.

Por fim, este estudo, sobre crenças de professores a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino de ELE, é relevante para os estudos linguísticos em função de haver pouca pesquisa nessa área direcionada ao ensino de ELE no Brasil, compondo, assim, um campo vasto para estudo. Conforme defende Barbosa (2011), é essencial refletir sobre a necessidade de modificar o resistente cenário avaliativo que se reflete dentro das escolas de Educação Básica.

A partir dessas justificativas e, para responder aos objetivos deste estudo, este trabalho está organizado em cinco capítulos, a contar do primeiro dedicado à Introdução.

No segundo capítulo, intitulado *Metodologia*, é feita a apresentação do método que serviu como base para a realização da pesquisa. Divido em quatro seções, primeiramente, explica-se a pesquisa de cunho qualitativo e o estudo de caso, seguido da abordagem contextual de investigação de crenças. Logo após, são

descritos os instrumentos de geração dos dados, divididos em cinco subseções: O questionário, a Entrevista, a Observação das aulas, o Material didático das professoras e as Conversas informais. Na última seção, é apresentada a Categorização Analítica dos dados obtidos.

Optou-se por trazer a metodologia do estudo como segundo capítulo desta tese como forma de contribuir com o leitor. Acredita-se que a compreensão do método de investigação e dos instrumentos utilizados na geração dos dados são importantes em uma pesquisa qualitativa com foco para as ações contextuais. Além disso, a inversão da ordem canônica não é inédita (KANEKO-MARQUES, 2011; MACHADO, 2011; ZOCARATTO, 2010; PELLISSON, 2007; SOUZA, 2007), e, neste caso, pensamos facilitar a compreensão do trabalho.

O terceiro capítulo, intitulado Referencial Teórico, compreende o cabedal teórico que deu sustentação ao estudo. Na primeira seção, são apresentadas considerações a respeito de crenças no ensino de línguas. Na segunda seção, são feitas considerações a respeito da avaliação da aprendizagem. Por último, apresenta-se a revisão teórica sobre o professor de línguas na atualidade.

O quarto capítulo, intitulado Resultados e Discussões, é composto de quatro seções que correspondem/respondem aos objetivos específicos da pesquisa. Isto é, a primeira seção é referente ao contexto de realização do estudo e a apresentação das professoras participantes. Na segunda, buscou-se responder quais são as crenças expressas pelo dizer das professoras. Na terceira seção, são descritas as ações das professoras em suas salas de aula e, por último, na quarta, é discutida qual a relação entre crença e ação nas práticas das professoras em seus contextos de atuação. Ao final, são apontados algumas convergências e divergências entre as professoras.

Por último, no capítulo *Conclusão*, são retomadas as perguntas de pesquisa e apresentados os resultados do estudo. Para finalizar, são apontadas algumas ideias germinais.

## 2 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever o percurso metodológico realizado para desenvolvimento desta pesquisa. Assim, o capítulo inicia com a abordagem de pesquisa qualitativa e descreve-se a abordagem teórico-metodológica referente ao estudo de crenças no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Em seguida, são apresentados os instrumentos geradores dos dados: questionário, entrevista semiestruturada, observação de aula, materiais didáticos do professor e conversas informais. Com o intuito de preservar o anonimato das professoras participantes e também não expor informações que possam identificar as escolas, são usados nomes fictícios. As escolas são denominadas A e B e as professoras são Julia e Celine.

### 2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA EM UM ESTUDO DE CASO

Para esta investigação tomou-se como base a perspectiva qualitativa de pesquisa, uma vez que se buscou o ambiente natural como fonte de (CHIZZOTTI, 2009). A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo fato de que os fenômenos observados se referem a comportamentos e atitudes de determinados profissionais dentro do seu contexto de trabalho, enfatizando as opiniões e crenças por eles expressas. Nesse caso, os profissionais são duas professoras de espanhol língua estrangeira, denominadas Julia e Celine, que atuam em escolas públicas estaduais, nesta pesquisa denominadas Escola A e Escola B.

As duas participantes da pesquisa concordaram em responder o questionário e a entrevista e também permitiram que fossem observadas as suas aulas, atitude que não é muito comum, já que muitos professores concordam em participar de pesquisas acadêmicas desde que não precisem abrir as portas da sala de aula para o pesquisador. As coordenações das duas escolas também se mostraram receptivas ao desenvolvimento da pesquisa e com as constantes visitas da pesquisadora as suas dependências. A dificuldade de encontrar outros professores e escolas que permitissem e se adequassem à realização da pesquisa fez com que não fosse

realizado estudo piloto e, portanto, o material coletado e utilizado para a análise do texto de qualificação servisse também para o resultado final<sup>1</sup>.

Considera-se também que uma pesquisa de abordagem contextual e um estudo de caso apresentam características por demais singulares, quase únicas, o que poderia justificar a ausência do estudo piloto. Pensa-se que o participante analisa a situação e responde ao que é indagado de acordo com as relações ali estabelecidas. Nessa interação, o discurso social vai se constituindo de acordo com a situação comunicacional e pela interação entre o pesquisador e o participante por meio dos enunciados produzidos pelos participantes, que serão únicos e irrepetíveis (DANNA, 2012).

Neste caso, por se tratar de uma pesquisa que leva em consideração diversos aspectos relacionados ao contexto, entende-se que para cada caso um contexto diferente se apresenta; Isso leva o pesquisador a utilizar-se de vários instrumentos de geração de dados e ajustá-los mesmo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em uma abordagem de cunho qualitativo, a preocupação com o processo de investigação é maior que com o produto final. Nesse tipo de trabalho, os estudos geralmente são feitos no local de origem dos dados e supõem um recorte de tempo e espaço determinado, isto é, o tempo e o local de pesquisa são definidos pelo pesquisador. No entanto, é importante destacar que, em estudos qualitativos, a situação que está sendo investigada deve ser mantida com o mínimo de interferência do pesquisador e que, embora almeje-se um determinado grau de isenção, entende-se ser pouco provável a anulação de diferentes influências na composição da pesquisa como um todo. Ademais, as pesquisas qualitativas, por não terem um padrão único, admitem que a realidade é fluente e contraditória e que o processo de investigação depende da concepção, valores e objetivos do pesquisador (CHIZZOTTI, 2009; YIN, 2010).

Dentro do escopo da pesquisa qualitativa, encontra-se o estudo de caso, que se define por se constituir no estudo de um ou mais casos dentro de um contexto mais amplo. Caracterizam um estudo de caso a descrição pormenorizada do estudo e a exaustiva coleta de informações.

---

<sup>1</sup> A afirmação sobre a dificuldade em encontrar professores dispostos a participar de pesquisa acadêmica e permitir a observação de suas aulas é feita com base em relatos de muitos colegas que, ao realizarem suas pesquisas, tentaram e não conseguiram as devidas autorizações.

Dessa forma, este é um estudo de caso porque se centraliza nas crenças de duas professoras de espanhol que compartilham condições semelhantes de atuação profissional, tais como, atuar em escolas públicas estaduais, localizadas na mesma cidade, no interior do Estado, terem assumido a vaga através de concurso público no mesmo ano e cumprirem 20h semanais de trabalho em suas instituições.

No que se refere às características de um estudo de caso, esse tipo de investigação pode ser similar a outras, mas é ao mesmo tempo distinta, pois tem um interesse próprio e singular, sendo que um de seus atributos principais é enfatizar a interpretação do contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Nesta investigação, o estudo foi realizado em um contexto específico local, o da escola pública, e com um pequeno número de participantes, duas professoras de espanhol, o que atende ao intuito de se analisarem as perspectivas qualitativamente e em profundidade, sendo que “um estudo de caso deve ser bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (CHIZZOTTI, 2009, p. 136).

Notadamente para o estudo de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) propõe três abordagens de investigação de crenças, cada uma delas com características e instrumentos de coleta de dados peculiares. São elas: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual. Neste trabalho, que tem como foco a investigação das crenças de professores através de um estudo de caso, optou-se pela abordagem contextual.

A título de uma melhor contextualização, a Tabela 1 apresenta uma síntese das três abordagens propostas por Barcelos (2001), em seguida são descritas as principais características das Abordagens Normativa e Metacognitiva de investigação de crenças. Na subseção seguinte, são feitas as considerações a respeito da Abordagem Contextual, utilizada neste estudo.

Quadro 1 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens

	<b>Normativa</b>	<b>Metacognitiva</b>	<b>Contextual</b>
<b>Metodologia</b>	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas.	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
<b>Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas</b>	Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
<b>Relação entre crenças e pessoas</b>	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admite-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
<b>Vantagens</b>	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre sua experiência de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
<b>Desvantagens</b>	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através de afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Embora proposta por Barcelos (2001) como abordagens distintas para a investigação de crenças, as três propostas de investigação não são excludentes entre si, mas se complementam, por isso é possível observar algumas características semelhantes entre as três abordagens.

**Abordagem normativa:** Essa primeira abordagem surgiu da identificação das crenças de alunos sobre cultura que foram usadas como explicação de suas futuras ações. Por isso, os estudos dentro dessa abordagem colocam as crenças como indicadores de futuros comportamentos dos alunos. (BARCELOS, 2001). Nessa perspectiva, as crenças são definidas como ideias previamente estabelecidas e inferidas por meio de questionários fechados. Isto é, é dada uma série de perguntas ao participante e o mesmo precisa respondê-las conforme as opções oferecidas. O mais conhecido e utilizado desses instrumentos é o questionário BALLI<sup>2</sup>. Nele, as informações são apresentadas ao participante em formato de escala e devem ser respondidas de acordo com as opções disponíveis; em geral, essas opções variam em graus de concordância que vão desde concordar inteiramente até discordar inteiramente.

Na abordagem normativa, “as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas” (BARCELOS 2001, p. 77). Os estudos dentro dessa abordagem descrevem e classificam as crenças e essas são consideradas empecilhos para ações dos aprendizes. Essa proposta trata as crenças de modo descontextualizado e não dá a chance de os participantes refletirem e falarem de suas expectativas, portanto, a relação entre crenças e ações não é alvo de estudo.

**Abordagem metacognitiva:** Tem como pressuposto básico o fato de que alunos e professores refletem sobre seu processo de ensinar e aprender línguas e são capazes de reconhecer as suas crenças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nessa abordagem, as crenças são vistas como conhecimento cognitivo, o que implica reconhecê-las e refletir sobre as mesmas, de tal modo que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação e permite aos alunos reconhecer e pensar sobre algumas de suas crenças.

---

<sup>2</sup> Beliefs About Language Learning Inventory. HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.



Contudo, as crenças descritas como conhecimento metacognitivo são, de acordo com Barcelos (op.cit.), estáveis e às vezes falíveis, chegando a ser consideradas, assim como na abordagem normativa, um elemento dificultador a uma determinada visão de aprendizagem. A relação entre crenças e ação também não é investigada, sendo que as crenças são identificadas apenas pelo discurso do participante sem que haja uma relação com o contexto de ação.

Os principais instrumentos de coleta de informações nos estudos realizados na perspectiva metacognitiva são entrevistas e questionários semiestruturados e autorrelatos. O uso de entrevistas em pesquisas sobre crenças é um avanço em relação à abordagem anterior, pois permite aos participantes a possibilidade de expressarem suas experiências de ensinar e/ou aprender. Nessa abordagem, é reconhecida a relação entre crença e o contexto, embora não sejam inferidas e analisadas as crenças através das ações (BARCELOS, 2001), ou seja, as crenças são identificadas, porém nem sempre existe a preocupação de relacionar as suas origens e possíveis consequências no contexto de atuação dos informantes.

A preocupação significativa em relacionar as crenças com o contexto em que elas emergem é uma característica da Abordagem Contextual, exposta a seguir.

## 2.2 ABORDAGEM CONTEXTUAL DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A Abordagem Contextual é considerada a perspectiva mais atual de investigação de crenças. Nela, as crenças no ensino e aprendizagem de línguas são pesquisadas no ambiente de atuação de alunos e professores. Para a identificação das crenças nessa abordagem, as experiências anteriores dos sujeitos pesquisados são levadas em conta, e as ações desses sujeitos, no contexto da pesquisa, são também relevantes para identificá-las. Nesse sentido, as crenças de alunos e professores não devem ser generalizadas, e sim compreendidas de acordo com contextos específicos, ou seja, dependentes de um contexto de ação (BARCELOS, 2001). As crenças e as relações entre crenças e ações são investigadas no contexto específico, o que permite uma compreensão mais detalhada das percepções dos sujeitos em comparação com as duas abordagens anteriores. Essa abordagem caracteriza as crenças como dinâmicas e sociais, e a relação entre crenças e ações

passa a ser investigada como um aspecto importante dos papéis de aluno e de professor. Observações, entrevistas, diários, portfólios, autobiografias têm sido os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados e, mais recentemente, no Brasil, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento também são fontes de informações (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A Abordagem Contextual se enquadra dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, pois ambas compartilham algumas características, como por exemplo:

- a) Ser naturalista, realizada em contextos naturais;
- b) Ser descritiva, priorizando a coleta de dados através de palavras ao invés de números;
- c) Ser processual, com pouca ou nenhuma ênfase para o produto;
- d) Ser indutiva, os dados analisados não buscam comprovar hipóteses pré-estabelecidas;
- e) Voltada à maneira como os participantes constroem significados de suas ações. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006)

Investigar crenças através da Abordagem Contextual pressupõe identificar bem mais que concepções sobre um determinado assunto. Uma investigação que envolve o contexto de atuação de professores e aprendizes implica considerar questões históricas, políticas, sociais e econômicas que os constituem. Todo esse arcabouço no qual os participantes estão inseridos é que faz emergir as suas crenças, de modo que essas estejam associadas as suas experiências e expectativas.

Por essa razão, a Abordagem Contextual de investigação de crenças é a metodologia apropriada aos objetivos deste estudo, que tem como base desvelar as crenças do indivíduo professor em sua atuação docente. Entendemos, assim, que a partir da investigação das crenças de professores sobre a avaliação no ensino de espanhol como língua estrangeira é possível identificar e analisar como a prática da avaliação vem sendo realizada e entendida pelas professoras participantes em cenários específicos. Além disso, o estudo poderá promover uma reflexão sobre o pensar e o fazer desses profissionais em seu contexto local, o que não impede de ser estendido para outras situações de ensino de língua espanhola no ensino médio na escola pública, desde que em contextos e com profissionais com características

semelhantes e respeitadas as peculiaridades. Desse modo, por se tratar de um dos objetivos específicos deste estudo, a descrição do contexto compõe os resultados da pesquisa.

Além disso, para dar conta de coletar um maior número de informações possíveis sobre as concepções e ações das professoras sobre ensino, aprendizagem e avaliação usou-se uma variedade de instrumentos de geração de dados, que é apresentada na seção 2.3.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA

A geração de dados e o registro de informações é uma das fases mais importantes do trabalho de pesquisa. Gerados os dados, o pesquisador deverá ter capacidade de interpretação dos mesmos (TELLES, 2002), isto é, também ser capaz de construir significados a partir das informações coletadas, levando em conta que essas dizem respeito a pessoas e a um contexto.

Em consonância com a Abordagem Contextual de investigação de crenças, que dá suporte a essa investigação, é necessária a geração de dados através de variados instrumentos. Por isso, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada, observação de aula, análise de materiais didáticos das professoras e conversas informais.

A pesquisa que se filia a uma perspectiva qualitativa requer colaboração entre os envolvidos, isto é, pesquisador e participantes; assim a geração dos dados deve ser feita em um processo de idas e vindas de informações na interação entre pesquisador e pesquisados (CHIZZOTTI, 2009). Neste sentido, os instrumentos utilizados para a geração dos dados não obedeceram a uma ordem cronológica fixa e não estão desvinculados uns dos outros. As conversas informais, por exemplo, aconteciam a todo o momento na escola e contribuíram com uma série de informações importantes para o estudo.

### 2.3.1 O questionário

Neste estudo, os critérios para a seleção das participantes foi o de não serem próximas da pesquisadora e atuarem com o ensino de língua espanhola em escola pública. Feita a eleição das participantes, as mesmas responderam a um questionário (apêndice A) composto por perguntas abertas e fechadas<sup>3</sup>, constituindo-se em um questionário misto. Utilizou-se esse tipo de questionário porque ele permite que sejam feitas perguntas objetivas e que podem ser respondidas apenas com datas e números, por exemplo, mas ao mesmo tempo podem ser feitas perguntas que exijam reflexão e respostas extensas. O questionário misto tem o “propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Com as perguntas apresentadas no questionário entregue às professoras buscou-se coletar informações pessoais, informações sobre formação profissional e levantar indícios de suas crenças sobre formação inicial e avaliação da aprendizagem.

O questionário foi estruturado em três partes; primeiro foi feita a apresentação da pesquisa e dadas as orientações de como o mesmo deveria ser respondido. Em seguida, no bloco 1, foram apresentadas questões de informações pessoais, de formação e atuação profissional e, por último, no bloco 2, foram solicitadas informações sobre aspectos da formação inicial e atuação profissional.

Para melhor compreensão da estrutura do questionário, a seguir apresentam-se os blocos e suas questões:

Bloco 1- Denominado “Formação e atuação profissional”, consta de dados pessoais, formação acadêmica e experiência profissional, com o objetivo de formar o perfil de cada uma das professoras.

Bloco 2- Apresenta 8 questões abertas e um espaço para comentários, sendo que as questões estão relacionadas à formação inicial, incluindo aspectos da

---

<sup>3</sup>Questões fechadas foram entendidas nesse questionário como aquelas que contemplam respostas com datas e nomes de instituições, isto é, não foram dadas múltiplas opções de respostas, porém o participante não precisava discorrer sobre a informação. As questões abertas foram aquelas em que o participante poderia escrever muitas informações. Com a união de questões abertas e fechadas em um mesmo questionário tem-se um questionário misto.

avaliação da aprendizagem na graduação, e sobre procedimento de avaliação na atuação profissional atual. Com esse tipo de questão, espera-se que as respostas apresentem riqueza de detalhes e muitas informações, o que, diferentemente dos outros itens, faz-se necessária uma análise mais criteriosa das respostas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

O questionário foi enviado às duas participantes via correio eletrônico, o que tem se delineado como uma nova forma de se fazer coleta de dados, conforme defendem Ramos e Lessa (2010). Para a professora Julia, o questionário foi enviado no primeiro semestre de 2015, enquanto que para a professora Celine foi enviado no primeiro semestre de 2016. As informações geradas através do questionário permitiram que fosse traçado um perfil acadêmico e profissional das duas professoras, aspecto importante quando se pretende investigar crenças por um viés contextual. Além disso, questões sobre procedimentos utilizados na avaliação da aprendizagem e sobre aspectos da formação inicial dos professores participantes constaram no questionário, por isso, a partir da análise das respostas, foi possível identificar indícios de crenças e organizar a entrevista.

### **2.3.2 A entrevista**

A entrevista, considerada por muitos autores a técnica por excelência nas investigações sociais e humanas, permite a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida do entrevistado. Dentre as suas possibilidades de organização, neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada (LUDKE & ANDRE, 1986), uma vez que foi elaborado um roteiro de perguntas que norteou o encontro, porém sem restrição a outros tópicos que surgissem e pudessem ser explorados ao longo da conversa. Assim, a entrevista aconteceu a partir de um esquema básico, mas não rígido, o que permitiu fazer novos e pertinentes questionamentos.

A entrevista com a professora Julia foi realizada após a análise do seu questionário e teve por objetivo sanar algumas dúvidas surgidas em suas respostas, bem como ampliar e aprofundar as informações já obtidas. O encontro foi realizado em uma cafeteria da cidade no início do segundo semestre do ano de 2015 e teve duração de 52 minutos, período em que foram abordadas questões que já estavam

previstas a partir da análise das respostas do questionário e questões que emergiram ao longo da conversa.

A entrevista com a professora Celine, em razão de seus compromissos, ocorreu em duas partes: uma no primeiro semestre de 2016, em uma sala da escola pública em que a professora trabalha; e outra, na mesma escola, trinta dias após primeira. No total foram 30 minutos de entrevista, e, igualmente como ocorrido com a professora Julia, as questões para a entrevista emergiram da leitura do questionário, com o que buscou-se esclarecer algumas dúvidas e obter novas informações. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de acordo com o critério de transcrição encontrado em Koch (2006, p.82) e adaptado para este trabalho (Anexo A).

Em seguida da realização das entrevistas, foi feita a leitura das transcrições para selecionar o material de análise. As transcrições dos áudios foram lidas várias vezes, na busca de novas interpretações do que foi relatado, e os elementos mais recorrentes na linguagem e coerentes ao objetivo do estudo foram destacados e detalhados com observações. O trabalho de leitura e releitura é necessário para se ter sucesso neste tipo de investigação, pois “é preciso que a pesquisa não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.48).

Após a realização das entrevistas, inferidas as crenças das professoras, passou-se, então, a investigação de suas práticas por meio da observação de aula nas escolas.

### **2.3. 3 A observação das aulas**

Em uma pesquisa de cunho contextual que pretende investigar a relação crença e ação na prática docente, a observação de aulas é um instrumento importante na geração de dados; podendo essas observações servirem de evidência em um estudo de caso (YIN, 2010). Neste tipo de pesquisa, em que a obtenção de informações contextuais é muito importante, a observação atenta é realizada a todo o momento pelo pesquisador, seja no momento da entrevista ou nas visitas à escola.

A observação durante um período de tempo, em local determinado e com aspectos observacionais previamente definidos, é a chamada observação formal, podendo ser classificada como observação direta, para o caso da participação passiva do observador (YIN, 2010). O autor argumenta também que, se a intenção for investigar uma prática escolar, verificá-la em seu funcionamento é valioso para o seu entendimento verdadeiro.

Conforme a classificação de Yin (2010), realizou-se a observação formal com a observação passiva do investigador. Ou seja, foram realizadas observações diretas das aulas das professoras e visitas às escolas, quando se procurou estabelecer diálogos com funcionários, docentes e alunos das instituições envolvidas na pesquisa. As visitas da pesquisadora às escolas eram frequentes, de uma a três vezes por semana, de modo que fosse estabelecida, dentro do possível, uma relação de “intimidade” com o contexto de investigação. Acredita-se que o fato de a pesquisadora ser docente no ensino básico e ter feito parte do quadro do magistério estadual do RS possa ter contribuído para a sua inserção amistosa nos contextos investigados.

Contudo, é importante destacar que as observações nas escolas não foram gravadas em vídeo e/ou áudio, pois, para que sejam feitas imagens que envolvam estudantes menores de 18 anos, é necessária a autorização dos responsáveis. Embora os alunos não fossem participantes diretos da pesquisa, ainda assim participariam das gravações, o que tornaria necessária a autorização. Além disso, como o objetivo da tese é investigar as crenças das professoras, optou-se por observá-las em diferentes aulas, com várias turmas, em períodos de aula variados. Buscou-se, com essa programação, obter maior riqueza de observação quanto às práticas das professoras diante de diversas e inesperadas situações de sala de aula com diferentes grupos de alunos. Com isso, ao todo foram observadas aulas em 11 turmas diferentes com a participação total de, em média, 200 estudantes.

Cabe destacar que a observação sistemática é uma forma de coleta de dados já muito bem estabelecida nas investigações qualitativas. Embora, por algum tempo, tenha sido considerada de pouca cientificidade devido a algumas de suas desvantagens, tais como: tendenciosidade do observador em criar um juízo de valor para os fatos, representação parcial da realidade pela visão distorcida do observante, retomada dos fatos pela memória do observador, sem os registros organizados; essa ideia de instrumento de coleta de dados pouco confiável não mais

se sustenta. Autores, como Lakatos & Marconi (1992), defendem que a observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consiste apenas em ver e ouvir, mas, também, examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Também em favor da observação como instrumento seguro para a coleta de informações, Ludke e André (1986) asseveram que a observação é um dos instrumentos básicos para a geração de dados na investigação qualitativa, sendo imprescindível planejar o que e como observar, bem como estabelecer um rigor para as observações. Além disso, a observação auxilia o pesquisador na identificação e a obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS, 1996, p.79) e permite ao pesquisador um contato mais direto com a realidade.

Para minimizar as possíveis falhas de uma observação sem gravação, foi estabelecido um roteiro de observação e registro (Apêndice B) que atendesse aos objetivos da pesquisa (REIS, 2011). Obviamente, o roteiro de observação estabelecido previa alguns tópicos que deveriam ser observados, porém, eram as ações das professoras em sala de aula que protagonizavam o que deveria ser registrado. Dito de outra maneira, devido à espontaneidade do evento aula e da dificuldade em se prever as situações que poderiam surgir, foi estabelecido um roteiro de observação flexível.

Na primeira aula observada com cada uma das professoras, o foco da observação foram as suas interações com os aprendizes, a metodologia de ensino e os materiais didáticos utilizados. Pretendeu-se, assim, ter uma ideia geral do trabalho das participantes da pesquisa. Posteriormente, para cada observação, o roteiro foi organizado de acordo com o desenvolvimento da aula anterior e em conformidade com os objetivos da pesquisa.

#### **2.3.4 Material didático das professoras**

O Material Didático (MD) utilizado pelas professoras foi uma fonte geradora de dados para esta pesquisa. Embora durante a observação das aulas fosse possível observar o suporte pelo qual as professoras embasavam suas aulas, o



acesso aos mesmos materiais que os alunos utilizavam foi importante para uma análise das concepções das professoras refletidas no material. Essa fonte de dados é denominada por Yin (2010) como “artefatos físicos” e ajuda a desenvolver uma perspectiva mais ampla, concernente às aplicações em sala de aula, indo além do que poderia ser observado durante as visitas de campo (YIN, 2010). Certamente, nem todo o material disponibilizado foi alvo de uma análise pormenorizada, primeiramente pela limitação de tempo na realização da pesquisa, e, em segundo lugar, porque analisar todo o material didático não era o objetivo do estudo.

Compuseram o material de aula o Livro Didático (LD) utilizado pelos alunos, fotocópias de conteúdo, exercícios e provas. As fotocópias de conteúdo, exercícios e provas foram disponibilizadas pelas professoras e a pesquisadora possuía a coleção do LD que era o mesmo utilizado nas duas escolas.

### **2.3.5 Conversas informais**

Neste estudo, foram consideradas conversas informais todos os diálogos realizados com as professoras dentro do ambiente escolar, porém fora da sala de aula, visto que esses eram considerados observação de aula. Foram muitas as conversas informais ocorridas no período em que se frequentou a escola para as observações de aula. Entre assuntos cotidianos, informações importantes para o estudo foram geradas nessas conversas durante o recreio e antes e depois das aulas, na sala de professores e corredores das escolas.

Além disso, as visitas frequentes da pesquisadora nas escolas permitiram que fossem realizados diálogos com outros docentes e funcionários e observado o dia a dia das instituições, o que contribuiu com a pesquisa de modo geral. Diante da variedade de instrumentos utilizados para a geração dos dados e conforme os objetivos deste estudo, estabeleceu-se as categorias analíticas para a análise dos dados obtidos, conforme pode ser observado na seção 2.4.

## **2.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS**

Dentro do escopo da pesquisa contextual de investigação de crenças, a geração dos dados a partir de uma variedade de instrumentos é bastante recomendada. Os dados gerados, neste estudo, emergiram do questionário, da entrevista, da observação de aula, do material de aula das professoras e de conversas informais durante as observações. Conforme define Vieira-Abraão (2006), a associação de diferentes instrumentos é utilizada com o objetivo de reunir os dados para posterior triangulação. Essa variedade de instrumentos proporciona uma maior segurança para o pesquisador na discussão dos resultados e, por conseguinte, uma maior confiabilidade à pesquisa.

As concepções aqui discutidas foram obtidas a partir da triangulação das informações. O recorte dos dados permitiu, após a leitura e releitura, a seleção das informações mais recorrentes e representativas, as quais foram agrupadas em categorias estabelecidas *a posteriori*. Para cada uma das professoras participantes do estudo, definiu-se diferentes grupos de crenças, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Grupo de crenças

Julia	Celine
Grupo 1: Formação docente: reflexão sobre a prática Grupo 2: O papel do professor Grupo 3: Ensino/aprendizagem de línguas Grupo 4: Compreensão sobre a avaliação da aprendizagem Grupo 5: Instrumentos e momentos avaliativos	Grupo 1: Papel do professor e do ensino de LE Grupo 2: O ensino de leitura em LE Grupo 3: A avaliação da aprendizagem Grupo 4: Instrumentos avaliativos

Fonte: Elaborado pela autora

A análise começou com o exame das informações dadas pelas professoras no questionário, na entrevista e nas conversas informais. Em um segundo momento, foram apreciados os dados obtidos por meio das observações de sala de aula e análise do material de aula, no intuito de mapear as ações das professoras manifestadas na prática. Esse mapeamento, além de permitir uma interpretação das crenças subjacentes ao ambiente de ensino em que as participantes estão

envolvidas também permitiu o confronto entre o dizer e o fazer das professoras e estabelecer como se constrói a relação crença e ação dessas profissionais.

Em função da análise dos dados e buscando dar maior sustentabilidade às inferências das crenças das professoras, definiu-se o arcabouço teórico que pudesse embasar a presente pesquisa. Assim, o referencial teórico é apresentado no próximo capítulo.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico que serviu de sustentação para a pesquisa. As considerações necessárias foram divididas em três seções: Crenças no ensino e aprendizagem de línguas, seguido de avaliação da aprendizagem e, por último, aspectos da formação de professores.

#### 3.1 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta seção, são feitas considerações a respeito das crenças no ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, com destaque para o surgimento do estudo de crenças na Linguística Aplicada no Brasil, para a descrição de alguns conceitos que definem o termo e para as possíveis relações entre crença e ação no ensino de línguas. Por fim, são apresentados alguns estudos sobre crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de línguas.

##### 3.1.1 O construto e evolução do termo crenças no campo da Linguística Aplicada

O interesse pelas crenças surgiu devido a uma mudança de visão sobre o ensino de línguas na Linguística Aplicada (LA), isto é, despontou em um momento de mudança em que o enfoque da linguagem passou do *produto* para o enfoque no *processo* de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Significa que a linguagem deixou de ser vista como produto de análise linguística, pois, de acordo com a visão estruturalista, para ser ensinada, a língua era fragmentada em vários segmentos linguísticos. A nova tendência, com o enfoque no processo de aprendizagem, passou a considerar a linguagem em seu aspecto holístico e o aprendiz começou a ser considerado na sua íntegra como indivíduo, com dimensões não só comportamentais e cognitivas, porém, também, afetivas e sociais.

Em princípios de 1950, os aprendizes eram vistos como adultos em miniaturas, sua função era imitar e reproduzir comportamentos considerados aceitos

culturalmente, por isso, eram mímicos, pois o foco era a imitação daquilo que era bom socialmente. O professor era o modelo de correção e o seu comportamento linguístico deveria ser repetido em um processo de formação de hábito.

Na década de 1960, a percepção era cognitiva, pois a faculdade mental dos aprendizes não era ignorada e a capacidade individual de conhecimento passou a ser valorizada. Como a capacidade de raciocínio dos aprendizes passou a ser considerada, eles deveriam descobrir as regras da língua, testar suas aplicações e fazer analogias.

Na década de 1970, os alunos passaram a ser vistos como afetivos e sociais, ou seja, com habilidades biológicas, sentimentais e sociais. Os estudos de Gardner & Lampert (1972) sobre motivação e atitude influenciaram essa visão. Na década seguinte, os alunos foram reconhecidos como *aprendiz estratégico*, uma vez que cada um possui diferentes estilos de aprendizagem e para atingir os seus objetivos desenvolve estratégias e se engaja na aprendizagem autônoma.

Na década de 1990, os aprendizes passaram a ser vistos na sua dimensão histórica-política e social e a linguagem passou a ser concebida como instrumento de poder e atuação no mundo. No ensino de línguas, a teoria sociocultural de Vygotsky e a pedagogia crítica de Paulo Freire foram as maiores influências.

Desde os anos de 1990, o estudo sobre crenças tem sido um campo importante de estudos na área de Linguística Aplicada. Desde então, o número de trabalhos produzidos com essa temática se difundiu no Brasil e no exterior. Os estudos surgiram, principalmente, dos cursos de graduação e pós-graduação, sendo o foco das pesquisas o estudo das crenças de alunos (Leffa, 1991; Silva, 2003), crenças de professores e formação de professores e sobre o ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995; Felix, 1998; Carvalho, 2000; Silva, 2005).

O estudo das crenças, assim como outras temáticas dentro da LA, é complexo, pois envolve maneira de pensar e construir a realidade e, portanto, conforme explica Pajares (1992), trata-se de um conceito que não se presta facilmente à investigação. Nesse sentido, revelar crenças de alunos, professores e professores em formação significa entender em que(m) esses se baseiam na hora de aprender e ensinar línguas, o que permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos visando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores.

Algumas definições importantes para o construto crenças foram propostas por estudiosos ao longo desses anos de expansão. Em geral, as definições se complementam e/ou acrescentam termos de acordo com a evolução do construto nas pesquisas da área. Os primeiros trabalhos brasileiros que se referiram a crenças em linguística aplicada tomavam como referencial teórico a bibliografia produzida no exterior, veja-se os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 2001). Já, a partir do ano 2000, uma grande variedade de pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem despontou no Brasil, o que fez com que, atualmente, exista um vasto campo bibliográfico nessa área, formando base nacional para as pesquisas da área, tendo base fundamentalmente em Barcelos.

Certamente, muitos foram os autores que contribuíram com definições para o construto em questão, no entanto, aqui são apresentados alguns dos mais representativos em trabalhos em LA. Para definir o termo, entre autores estrangeiros, Richards & Lockhart (1998) defendem que o conjunto de crenças é baseado nos objetivos, valores e crenças dos professores em relação ao processo de ensino, na estrutura do sistema onde trabalha e no seu papel como professor. Woods (1996), ao se referir a crenças exclusivamente de professores, usou os termos “crenças”, “pressupostos” e “conhecimentos”, enquanto Borg (2003), também ao tratar de crenças de professores, usou o termo “cognição de professores” como aquilo que os docentes pensam, sabem e acreditam sobre ensinar línguas. A ideia de alicerce sobre o qual os professores de línguas se apoiam é dada por Johnson (1999), ao se referir ao papel crucial que as crenças exercem sobre a prática dos professores.

A partir dessas definições, permite-se sinalizar o papel que as crenças exercem sobre o professor, pois as mesmas persistem desde os conceitos mais involuntários até o conhecimento teórico adquirido. É no viés da importância da identificação das crenças de professores e alunos para a compreensão da prática de ensino e aprendizagem de línguas e no potencial desse estudo para o campo da Linguística Aplicada que os estudos sobre crenças emergiram no Brasil.

Os estudos sobre crenças no Brasil podem ser divididos em três períodos (BARCELOS, 2007). O primeiro deles, chamado Período Inicial, inclui as pesquisas realizadas entre 1990 a 1995, quando poucos autores se dedicavam ao estudo das crenças e a literatura da área era basicamente internacional. O segundo é o Período

de Desenvolvimento e Consolidação que engloba estudos desenvolvidos de 1996 a 2001. Esse momento é de avanço na perspectiva metodológica da pesquisa em crenças e algumas dissertações e teses foram produzidas. Por fim, o terceiro e último período é denominado Período de Expansão e inclui os trabalhos realizados de 2002 até 2007<sup>4</sup>. Pode-se dizer que desse último período até o presente houve uma grande expansão do número de trabalhos voltados às crenças sob seus mais diversos enfoques e públicos, isto é, o período de expansão continua crescente e fortalecido, com ramificações e interagindo com outras áreas do conhecimento dentro da LA.

Entre os primeiros estudos no Brasil, Almeida Filho (1993) se refere às crenças de aprendizagem com o termo “Cultura de Aprender de Línguas”, ou seja, maneiras que o aluno tem de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, a partir do que ele considera como “normal” e típico de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, particulares, em alguns casos, mas também transmitidas como tradição, subconsciente e implícita.

Usando esse mesmo termo, Barcelos (1995) define as crenças como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Entendemos que essas duas definições estão diretamente relacionadas com a tradição de como se ensina e se aprende línguas, sem que haja uma conscientização daquilo em que se acredita. Para os autores, o fator preponderante para formação das crenças é a influência do meio social, econômico e cultural.

A mesma autora, *op.cit* (2001), acrescenta que as ideias, as opiniões e os pressupostos que alunos e professores formulam a partir de suas próprias experiências sobre o ensino e a aprendizagem de línguas é o que compõem as suas crenças, portanto, as mesmas são diretamente relacionadas às práticas vividas em suas experiências anteriores como aprendiz, no caso dos alunos, e como aprendiz e docente, no caso dos professores.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ao definir o termo crenças, em seu estudo, Silva (2005) faz a seguinte colocação:

---

<sup>4</sup> Data da publicação do artigo de Barcelos.

ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distinto de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se reconstróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (p.77)

Uma nova proposição, isto é, a palavra experiência, é acrescentada na definição de Barcelos (2001) e trazida por Silva (2005), o que remete a um pensamento que envolve as práticas vivenciadas por professores e alunos na elaboração de suas crenças, e não mais somente um conceito que era transmitido culturalmente. A definição elaborada por Silva refere-se às crenças como ideias e convicções que se adquirem ao longo do tempo pelas experiências vivenciadas no ensino e aprendizagem de línguas, sendo que elas podem ser modificadas por alguma razão, mas que, antes disso, se mantêm estáveis por bastante tempo.

Nesse período, muitos estudos sobre crenças já haviam sido realizados no Brasil, paralelamente com o que estava sendo feito em outros países (Barcelos e Kalaja, 2003; Dufva, 2003; Kramsch, 2003). A fundamentação teórica sobre crenças já era vasta e consolidada na ciência da linguagem e algumas convicções apresentadas em definições anteriores careciam de novos sentidos. Nesse cenário, o imaginário de crenças como algo fixo e que se perpetua por tradição cede espaço a uma ideia de movimento, que pode ser mais ou menos lento, porém, passível de nova significação, de acordo com a interação do sujeito na sociedade. Assim, as crenças passam a ser vistas como parte da construção e reconstrução de experiências em um contexto de interação, conforme pode ser observado na definição de Barcelos:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

O caráter de reconstrução e (re)significação das crenças por meio da interação social passa a fazer parte daquilo que se entende pelo construto crença. As impressões que professores e alunos têm sobre si e seus pares dentro de um contexto real ou não de atuação, por exemplo, a sala de aula ou um espaço imaginado pelo relato de um companheiro (COELHO, 2006), são as suas crenças,



são “teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências” (op. cit.p.129).

Contudo, as definições são revistas e ampliadas e em consonância com o que vem sendo definido, as crenças podem ser muitas das concepções adquiridas pelo sujeito ao longo da vida; são valores, percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas (SANTOS, 2010). Assim, em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos no decorrer das interações em um contexto histórico e social.

Nesses termos, ao tecerem um panorama do estudo das crenças, Barcelos e Kalaja (2011) apontam que essas podem transformar-se em instrumentos de mediação e exercer efeitos sobre alunos e professores. Percebe-se, assim, que as crenças podem influenciar sobremaneira a ação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, isto é, existe uma relação de causa e efeito (nem sempre direta) entre crenças e ações. Embora essa relação seja dinâmica e intrinsecamente relacionada a outras forças, como por exemplo, interpretações das próprias ações, emoções e influenciada pelos contextos sócio-históricos, as crenças, ações e reflexões estão amarradas entre si podendo ser influentes nas práticas dos professores.

Isso significa dizer que as crenças não dependem de um consenso, isto é, não são exatas e iguais entre os indivíduos, pelo contrário, estão sujeitas a interpretações e são completamente dependentes de um contexto situacional e social. Elas podem ser consideradas ao mesmo tempo individuais e sociais, visto que se constroem em cada um diferentemente, conforme os seus sentimentos, reflexões e experiências gerados a partir da interação coletiva dentro de um grupo cultural homogêneo.

Para este trabalho, em consonância com as definições atuais do construto crenças e considerando o conceito de Barcelos e Kalaja (2011), assim como as autoras, que compreendem as crenças como produtos sociais, históricos e políticos, conectados a contextos sociopolíticos abrangentes o que dá as crenças o caráter fundamentalmente social, entendemos que crença sobre ensino e aprendizagem de línguas é tudo aquilo que se acredita, consciente ou inconscientemente, a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Percebemos as crenças como

resultantes da experiência pessoal, acadêmica e profissional, influenciadas pelo contexto de interação e sujeito a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências, podendo influenciar diretamente - ou não - as ações profissionais e ser influenciadas em maior o menor grau pelo contexto situacional.

Assim, observou-se que o termo crenças foi avançando e agrupando outros conceitos importantes para as investigações realizadas. A ideia de algo estático e fixo dá lugar à dinamicidade e ao contexto. O caráter de natureza individual das crenças passa a ser definido sob forte influência do social, sem status de certo ou errado e sem uma relação obrigatória direta de causa e efeito sobre a ação.

É para explicar as possíveis relações de causa e efeito que é tratada, na seção 3.1.2, da relação entre crença e ação.

### **3.1.2 Aspectos da relação crença e ação**

Como visto na seção anterior, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são consideradas como opiniões e experiências socialmente construídas que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender (PERINA, 2003; SILVA, 2005; BARCELOS, 2006; COELHO, 2006). Tais crenças têm se mostrado importantes, pois são fortes indicadores de como agem professores e alunos. Concordamos com Richards & Lockart (1998) que as crenças dos professores são um reflexo do que sabem e creem e, junto com os processos de pensamento, constituem a base que guiam as suas ações em sala de aula; constituem as crenças do professor suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a escolha das estratégias de ensino até como irá avaliar os alunos.

Ademais, acredita-se que o reconhecimento das crenças é uma maneira de possibilitar uma atitude reflexiva dos professores quanto as suas práticas docentes. O professor, ao tomar consciência de suas crenças, será capaz de regular sua prática e poderá organizar melhor suas decisões dentro e fora da sala de aula. Afinal, a maneira como os professores utilizam suas crenças na sala de aula é negociada socialmente, dentro das salas de aula e nas escolas em que atuam, isso significa que elas estão inseridas dentro de um contexto maior, o que ocasiona variações de acordo com o aprendiz e o contexto (KALAJA, 1995) e, acrescentamos,

com o professor. Sobretudo, a importância da identificação das crenças é a implementação de um sentimento de mudança ou continuidade com vistas à evolução do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A cultura de ensinar<sup>5</sup> do professor é que orienta as suas decisões e ações nas diversas fases do ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993), e as experiências vivenciadas pelo professor tendem a (re)influenciar a sua prática. Desse modo, as crenças possuem estreita relação com a ação (RICHARDS & LOCKART, 1998), podendo exercer grande influência nas ações, assim como as ações também podem influenciar as crenças.

A questão da relação entre crenças e ações é determinante para a pesquisa das crenças e da prática dos professores. Contudo, entre os estudiosos brasileiros ainda é incipiente um referencial teórico sobre a relação entre crenças e ações. Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca-se por retomar os estudos de Richardson (1996) sobre o assunto, visto que essa autora é referência no tema. Assim, apresenta-se, a partir dessa autora, as três maneiras de se entender a relação entre crenças e ação propostas originalmente por Richardson (1996).

- *Relação de causa e efeito*: As crenças influenciam diretamente as ações.
- *Relação interativa*: As crenças influenciam as ações e vice-versa, sendo que mudanças nas crenças acarretariam mudança nas ações e a mudança nas ações levaria a mudança ou surgimento de novas crenças.
- *Relação hermenêutica*: Situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. Por estar atrelada ao contexto, é preciso estar atento a duas possibilidades desta relação: à discrepância entre crença e ação e à influência de fatores contextuais. Nem sempre, professores e alunos agem de acordo com o que acreditam, podendo surgir disso o conflito entre o que pensam e o que dizem e fazem (BARCELOS, 2006), são os pontos de tensão entre o dizer e o fazer, conforme define a autora (op.cit).

Quanto à dissonância na relação crença e ação, a autora (op. cit.), retomando Woods (1996), argumenta que os desencontros entre as ações do professor e suas crenças acontecem quando uma unidade de comportamento se tornou uma rotina inconsciente, realizada de forma não pensada. Acredita-se que um dos fatores que pode levar a essa divergência entre o discurso e a prática do professor é a falta de

---

<sup>5</sup> Neste trabalho cultura de ensinar/aprender e crenças são termos sinônimos.

reflexão sobre suas ações. Assim, a partir de um determinado momento, o professor passa a agir de maneira mecânica, reproduzindo práticas sem analisá-las.

A relação pouco linear entre crenças e ações é sintetizada por Barcelos (2006) em um quadro de explicações teóricas para a relação de dissonância entre crença e ação, feita a partir de vários estudos que apontam a inconsistência das crenças de professores com a sua prática.

Quadro 3: Resumo das explicações teóricas para relação de dissonância entre crenças e ações

<b>Autor(es)</b>	<b>Conceitos usados</b>	<b>Explicação</b>
Woods (1996)	<i>Hot spots</i>	“Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p.39)
Woods (2003)	Crenças abstratas	“Um conjunto de asserções sobre 'a maneira que as coisas são' e 'a maneiras que as coisas deveriam ser ' as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes” (p.207)
	Crenças em ação	Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schon (1974, citado em BasturkmenLowen& Ellis, 2004	<i>Espousedtheories</i>	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento
	Teorias em uso	Crenças implícitas em nosso comportamento
Eraut (1994) e Ellis (1997) citados por Basturkmen, Lowen& Ellis 2004	Conhecimento técnico	“Conjunto de idéias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p.246)
	Conhecimento prático	Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid)
Borg (2003)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	A “mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p.91)
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	“ Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p.38)

Fonte: Retirado de Barcelos (2006, p.31)

Conforme é possível perceber no quadro 3, a pouca relação entre crença e ação ocorre, muitas vezes, pela falta de (re)conhecimento pelo professor do modo como ele atua, isso pelo fato das crenças serem muitas vezes inconscientes, e, sem que haja uma reflexão sobre o *saber* e o *fazer*, essa relação se torna pouco linear. Destacamos a explicação de Borg que tomar conhecimento de algo não significa diretamente mudanças na prática e vice-versa, como, por exemplo, quando um docente estuda e se torna adepto de uma determinada abordagem de ensino, porém, na prática, o discurso teórico do professor não se reflete. Conforme Barcelos (2006, p.28), nesse caso, pode-se dizer que a “crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução da crença, encontrando-se fossilizado, em um estágio anterior ao da crença”. Por essa razão, uma mudança de pensamento não significa uma mudança de comportamento, bem como definir como as coisas são ou deveriam ser não significa que elas sejam feitas como se diz.

Entretanto, a discrepância entre crença e ação não é algo necessariamente ruim e ocorre pela interação entre as escolhas pedagógicas do professor e suas percepções sobre o ambiente escolar (leis, normas e projeto político pedagógico) e os alunos. A falta de coerência entre a crença e ação docente pode acontecer exatamente em um momento de mudança de algumas crenças, quando paradigmas tradicionais estão sendo rompidos, mas ainda não deram lugar ao contemporâneo completamente. Nesse caso, ocorre o conflito entre a crença e ação, entretanto não é algo negativo, apenas um período de transição.

Contudo, outro fator não pode deixar de ser considerado na relação crença e ação, é o fator contextual. Os fatores contextuais determinam a influência na relação crença e ação, o contexto de fato afeta a prática dos professores. Ainda de acordo com Borg:

as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. (BORG, 2003, p. 81)

Também, a abordagem do material didático, a cultura de aprender do aluno, as expectativas de terceiros são forças influentes na abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

Entendemos que o fator contextual deve sempre ser considerado, pois esse é extremamente variável e exerce forte influência na prática docente. Assim, muitas vezes, as crenças dos professores não condizem com suas práticas, porque estes

têm de lidar com situações contrárias as com que de fato gostariam. Nesse caso, os professores passam a agir de acordo com o que o contexto exige, ou conforme eles acreditam que seja possível e não de acordo com suas convicções sobre ensino e aprendizagem de línguas. Embora não seja sistemática a relação crença e ação, “esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente” (COELHO, 2006, p.128), ambas se influenciam.

Por mais forte que seja a crença do professor e ele reconheça não estar agindo de acordo com aquilo em que acredita, ele não se sente com capacidade de mudar as suas práticas por falta de alternativa, e se rende a dissonância de ensinar de uma maneira diferente de sua crença (JOHNSON, 1994). Entretanto, ocorre também que, muitas vezes, o professor forma uma nova crença ou ressignifica uma crença já existente adaptando-a conforme as exigências do contexto, considerando sempre que as ações podem ocasionar experiências que, por sua vez, venham a gerar novas crenças (MICCOLLI, 2010).

Nesse sentido, o viés contextualizado e o caráter social das crenças podem ser observados no quadro 4, que traz definições de pesquisadores sobre o tema.

Quadro 4- Crença e contexto: algumas definições

(continua)

<b>Autores</b>	<b>Definições</b>
Barcelos (2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.
Barcelos (2006)	É uma forma de pensamento, de construção da realidade, “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”(p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.
Coelho (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.

Garbuió (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não, construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.
Arantes (2008)	Consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.
Santos (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.
Barcelos e Kalaja (2011)	Produtos sociais, históricos e também políticos, conectados a contextos micro e macropolíticos.
Batista (2013)	Ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.
Ferreira (2015)	O conjunto de princípios articulados consciente ou inconscientemente a partir de variáveis internas e externas ao sujeito, os quais regem o pensamento e, muitas vezes, também a forma como os indivíduos agem em sociedade. São, portanto, exatamente as convicções nas quais professores e alunos encontram respaldo, muitas vezes mecânico e exânime, para o seu proceder dentro e fora de sala de aula.
Vieira (2016)	Consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto.

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 5, logo abaixo, originalmente apresentado por Barcelos (2006), aponta os principais fatores contextuais observados em estudos da área sobre crenças de professores. De acordo com a autora, os estudos sugerem que o professor se encontra imbricado em uma rede de várias crenças optando por uma

ou outra em dado momento, de acordo com a necessidade. Às vezes, elege-se uma crença e abre-se mão de outra para atender as demandas emergentes do contexto.

Quadro 5- Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Maneira dos professores perceberem a sala de aula;</li> <li>•Influência dos últimos métodos ou de programas de educação</li> <li>•Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores.</li> <li>•Respeito aluno professor</li> <li>•Rotina da sala</li> <li>•Maneira de aprender dos alunos</li> <li>•Material didático</li> </ul>
Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Necessidades motivacionais dos seus alunos</li> </ul>
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula</li> </ul>
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos</li> </ul>
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade;</li> <li>•Arranjo da sala de aula</li> <li>•Políticas públicas escolares</li> <li>•Colegas</li> <li>•Testes</li> <li>•Disponibilidade de recursos</li> <li>•Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).</li> </ul>
Richards & Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Salas cheias</li> <li>•Alunos desmotivados</li> <li>•Programa fixo</li> <li>•Pressão para se conformar com professores mais experientes</li> <li>•Proficiência limitada dos alunos</li> <li>•Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender</li> <li>•Carga excessiva de trabalho.</li> </ul>
Barcelos (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Crenças dos alunos</li> <li>•Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos</li> </ul>
Vieira- Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa</li> <li>•Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula</li> <li>•As expectativas dos professores sobre seus alunos</li> <li>•Material didático usado.</li> </ul>
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.</li> </ul>

Fonte: Retirado de Barcelos (2006, p.34).



Observa-se que, dentre os diversos fatores contextuais citados no quadro 5, que podem interferir nas crenças e assim influenciar as ações dos professores, estão os aspectos relacionados às condições de trabalho, tais como: salas cheias, carga excessiva de trabalho, condições difíceis de trabalho pelo excesso de aulas semanais e, conseqüentemente, pouco tempo de preparação. Essas características podem ser consideradas externas, pois são alheias à vontade do professor e não podem ser modificadas por eles. Sabe-se que essas características são muito comuns ao professor da escola pública, que ainda precisa lidar muitas vezes, com questões relacionadas a políticas públicas escolares, programa fixo, material didático pré-estabelecido, (in)disponibilidade de recursos (físico, humano, midiático), entre outros.

Dessa maneira, consideramos relevante a influência consciente ou inconsciente das crenças na maneira como professores direcionam suas ações e procedimentos em sala de aula e vice-versa. Essa percepção vai ao encontro da relação interativa proposta por Richardson (1996), que define que as mudanças nas crenças levam à transformação nas ações e que a mudança nas ações ocasiona a modificação ou surgimento de outras crenças; embora nem sempre essa seja uma relação tão direta, esses aspectos são diretamente relacionados e influenciados por fatores cognitivos, contextuais e socioculturais em uma relação também hermenêutica.

O caráter de mutabilidade das crenças, atrelado ao aspecto contextual e interacional da origem das crenças (BARCELOS & KALAJA, 2003), explica as transformações e ressignificações de uma crença a partir de novas experiências. Dificilmente, por mais arraigada que esteja uma crença no indivíduo, isto é, presente valor maior sobre outras crenças consideradas mais fracas, ela não foi e nem será sempre igual, dado o perfil dinâmico de sua origem. Para explicar o que se entende por crenças de “mais valor” e crenças “mais fracas”, retoma-se a ideia de Rokeach (1968), que considera as primeiras como crenças centrais e estas últimas como crenças periféricas. As centrais seriam mais resistentes a mudanças, porque estão conectadas com outras crenças, possuem forte relação com a identidade do indivíduo, são comuns a um grupo maior de pessoas e estão estreitamente relacionadas com as práticas vivenciadas. As crenças de menos conexões entre si são as relacionadas mais a gostos e sugestões e, portanto, mais facilmente

ressignificadas, essas são as consideradas crenças periféricas. Conforme explica Barcelos:

quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais interrelacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema [...] (BARCELOS, 2007, p. 118).

As crenças, por serem socialmente construídas e emergirem situadas em um contexto específico, não funcionam como pensamento estático, pelo contrário, se transformam a partir das interações provocando modificações no indivíduo e se modificando também (BARCELOS & KALAJA, 2003). O viés social, dinâmico e experiencial das crenças, vinculado ao seu caráter mediador, pois essas podem ser usadas como instrumento para mediar problemas, e também pelo fato de serem contraditórias, porque mudam ao longo de um período de tempo, e até mesmo dentro de uma mesma situação, coloca em evidência a necessidade de se compreender cada vez mais como essas percepções surgem, se transformam e influenciam as ações dos profissionais de ensino de línguas. Sobretudo, porque são estáveis, mas mutáveis, individuais e sociais, e diretamente relacionadas com o conhecimento (Borg, 2003; Woods, 1996) e tornam-se, muitas vezes, verdades que guiam o comportamento de muitos professores.

Para elucidar o papel das crenças no ensino, na aprendizagem e principalmente na avaliação da aprendizagem, na subseção 3.1.3, são apresentadas investigações com essas temáticas no país.

### **3.1.3 Estudos sobre crenças de avaliação da aprendizagem**

Muitas pesquisas sobre crenças de professores em serviço e de professores em formação inicial e continuada têm sido realizadas no Brasil, o que tem contribuído para formar uma base bibliográfica nacional na área. Por essa razão, e em coerência com o objetivo do estudo em investigar as relações entre as crenças e as ações sobre avaliação da aprendizagem na prática de duas professoras de espanhol como LE na escola pública, optou-se por apresentar resultados de

trabalhos realizados no Brasil que envolvam de alguma maneira temáticas ligadas a esse estudo.

O contexto educacional brasileiro, sobretudo, ao que refere ao ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras, foco dessa investigação, apresenta um cenário amplo de práticas pedagógicas. Desse modo, é importante conhecer e refletir sobre resultados de outros estudos para observar se a realidade investigada nesta pesquisa encontra ou não eco em outros contextos de ensino.

Portanto, buscou-se trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Assim, são referidas as pesquisas de Rolim (1998), Santos (2003), Ferreira (2005), Marchesan (2005), Barata (2006), Silva e Figueiredo (2006), Souza (2007), Zocaratto (2010), Avila (2013), Ferreira (2015), Porto (2016).

Um dos primeiros trabalhos sobre crenças de avaliação da aprendizagem foi o de Rolim (1998), que caracterizou a cultura de avaliar de três professoras de língua inglesa no ensino fundamental da escola pública no interior de São Paulo e buscou apresentar como as crenças influenciam ou até mesmo determinam a prática de avaliar das professoras. Os resultados mostraram que a avaliação é vista apenas pelo caráter classificatório e para isso é atribuída uma nota, que serve para promoção ou retenção do aluno, além de instrumento de incentivo à disciplina. A autora conclui que a cultura de avaliar das professoras influencia na abordagem de ensinar e avaliar. Ademais, as crenças das professoras recebem influência de suas experiências de ensinar e aprender, que, na ausência de reflexão são repetidas intuitivamente.

Resultados semelhantes encontrou Souza (2007). Através de um estudo de caso, a autora investigou as crenças de uma professora de inglês-LE sobre avaliação contínua em uma escola municipal de Goiânia. Os resultados indicaram que as crenças da professora refletem uma prática avaliativa fundamentada em critérios somativos e classificatórios. Contudo, no discurso, a professora participante da pesquisa dá indícios de uso de concepção formativa, ainda carente de aprofundamento e reflexão.

Em sua pesquisa, Zocaratto (2010) encontrou resultados semelhantes ao de Souza (2007). Seu estudo teve por objetivo investigar a cultura de avaliar, no discurso e nas ações, de três alunos de um curso de Letras/ Inglês do Distrito Federal que já estavam realizando a disciplina de estágio supervisionado. Os resultados mostraram que os futuros professores reconhecem a importância da

avaliação e a necessidade de meios avaliativos que não sejam apenas pautados na aplicação de provas. Entretanto, a autora observou que, apesar de alguns momentos os estagiários prezarem por uma avaliação formativa, na maioria das vezes eles se voltam para uma ação que trata a avaliação nos moldes tradicionais. Zocaratto também faz uma crítica ao curso de Letras/Inglês da instituição que não contempla a disciplina de avaliação da aprendizagem em sua grade curricular, o que, segundo ela, leva os alunos a se engajarem em uma prática avaliativa mais intuitiva e baseada na observação.

Corroboram os resultados de Rolim (1998), Souza (2007) e Zocaratto (2010), a pesquisa realizada por Santos (2003) em uma instituição de ensino de línguas livre. Com o objetivo de entender as ações e práticas de professores e alunos o autor investigou as representações sobre avaliação da aprendizagem que afloram dos documentos da instituição, de seus professores e alunos. Os resultados apontaram que as representações da instituição, dos professores e dos alunos são, fortemente, vinculadas a uma visão de avaliação centrada no produto da aprendizagem e, em menor grau, refletem uma visão com foco no processo.

Retrato semelhante é apontado no estudo de Marchesan (2005). Em sua pesquisa com quatro professoras de inglês de uma escola pública da região central do RS, a autora investigou os instrumentos avaliativos usados pelas professoras e por que elas se utilizavam deles. Os resultados indicaram que a prova é o instrumento utilizado e é organizada de modo tradicional: com questões de gramática e estrutura da língua. As professoras acreditam que a avaliação da aprendizagem é uma imposição legal e um instrumento de poder. Marchesan concluiu que há deficiências na formação inicial das professoras e que as mesmas não têm domínio linguístico para fazer outro tipo de ensino e avaliação.

Observa-se que nessas pesquisas, embora em contextos diferentes, foram identificadas crenças que remetem a uma visão tradicional e classificatória de avaliação da aprendizagem. Isso demonstra o quão arraigado estão professores e alunos à concepção de avaliação somativa, com o foco no produto da aprendizagem em detrimento à ênfase no processo de ensinar e aprender.

Por outro lado, o desejo de mudança e alguns indícios iniciais por uma concepção formativa de avaliação da aprendizagem estão presentes no discurso

dos participantes de três dos estudos já citados, bem como nos de Ferreira (2005) e Avila (2013).

Ferreira (2005) investigou as crenças a respeito da avaliação e a relação de suas crenças com a prática pedagógica de uma professora-acadêmica. A professora-acadêmica, aluna de uma universidade federal do RS, teve suas crenças sobre ensino, aprendizagem e avaliação identificadas no início da pesquisa, passou por uma fase de intervenção com práticas em sala de aula e encontros semanais de estudo e, em seguida, foram novamente identificadas as suas crenças. Os resultados mostraram mudanças efetivas nos aspectos procedimentais da avaliação. No entanto, seus conceitos, na maior parte do tempo, ainda permaneciam ligados a um paradigma tradicional de avaliação. Ferreira considerou que foi dado um primeiro passo em direção a um reposicionamento dos conceitos da acadêmica.

Também no interior do RS, Avila (2013) analisou as crenças de quatro professores de Ensino Instrumental sobre a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras. Os resultados revelaram que os professores possuem crenças que estão de acordo com o referencial teórico de ensino instrumental e de abordagem comunicativa, mas apresentam também alguns traços de identificação com a abordagem tradicional de ensino de línguas. Com relação à avaliação da aprendizagem, os professores demonstraram crenças condizentes com a modalidade instrumental de ensino de línguas, com traços de avaliação formativa. Os participantes também apresentaram características de professores reflexivos. Esse potencial formativo é voltado à ressignificação de práticas identificado nos participantes das pesquisas de Ferreira e Avila é bastante alentador, pois demonstra que é possível tecer um caminho em que as práticas avaliativas sejam mais processuais e formativas e, por isso, menos classificatórias.

Um outro aspecto importante nas práticas de sala de aula e que vem sendo discutido nas pesquisas sobre crenças é a forte tendência dos professores em reproduzir os modelos vivenciados enquanto alunos de línguas. A esse respeito, o estudo de caso realizado por Barata (2006) investigou as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Essas crenças foram reveladas a partir da análise das metáforas que as professoras utilizaram ao relatarem suas experiências com avaliação como alunas-avaliadas e outra como professoras avaliadoras durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Os

resultados apontaram para uma similaridade nas crenças, tanto no contexto de experiências como alunas-avaliadas, quanto no contexto de vivências como professoras-avaliadoras.

Em uma pesquisa semelhante, porém envolvendo dois professores da educação básica de Goiás, Silva e Figueiredo (2006) buscaram identificar as crenças sobre erro e correção de dois professores de língua estrangeira em uma escola pública e verificar se as crenças dos professores vão ao encontro das expectativas dos alunos. O estudo apontou que os modelos vivenciados pelos professores (em geral negativos e reducionistas de ensino de língua estrangeira) quando eram aprendizes de língua influenciam sua prática atual e que essa influência tende a se repetir no que se refere ao erro e à correção. Devido a essa repetição, os autores concluem que é importante para o professor conhecer e refletir sobre suas crenças.

No que se refere à importância da reflexão sobre a prática docente, nos estudos de Ferreira (2015) e Porto (2016) são corroborados resultados positivos a respeito de momentos reflexivos e colaboração de colegas para um maior reconhecimento das ações docentes.

O estudo de Ferreira (2015) teve por objetivo investigar as crenças de um professor de língua inglesa como língua estrangeira no tocante à avaliação de seus alunos, observando de que forma as mesmas influenciam a sua prática, além de entender como momentos reflexivos podem propiciar o início da ressignificação de crenças e, por fim, analisar o impacto da presente pesquisa sobre as crenças e a prática desse professor. A pesquisa foi desenvolvida na forma de um estudo de caso e permitiu observar que a prática do professor reflete as suas crenças sobre avaliação, demonstrando acentuada conexão entre crenças e ações. A autora destacou ainda o intenso processo reflexivo no qual o professor se encontra, o que propiciou uma abertura para modelos diferenciados de avaliação e o início do processo de ressignificação de algumas crenças sobre avaliação.

O estudo de Porto (2016) não trata diretamente de crenças de avaliação, a autora embasa sua pesquisa no papel das concepções e da experiência compartilhada. O estudo teve como principal objetivo descrever e compreender as experiências de avaliar de cinco professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal do Pará; buscou também documentar as experiências que

esses professores tiveram durante os processos de elaboração de testes de forma individual e de forma colaborativa. Entre as conclusões obtidas no estudo, Porto observou que, por meio da colaboração, os participantes puderam não somente melhorar a prova, mas expor suas opiniões, compartilhar experiências e refletir sobre a sua prática pedagógica, percebendo a avaliação como um importante elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem visando a sua melhoria, o que muito contribuiu para a formação docente dos participantes. A pesquisa trouxe implicações para a formação inicial de professores, pois evidenciou que o professor em formação inicial precisa ter um papel mais ativo no processo avaliativo e precisa, também, ser consciente de que o trabalho colaborativo pode criar oportunidades de crescimento profissional.

Refletindo sobre os resultados desses estudos, asseveramos sobre a necessidade de mudança no paradigma avaliativo de modo que a avaliação possa favorecer alunos e professores no curso do ensino e da aprendizagem. Além disso, os resultados dessas pesquisas apontam fragilidades nos cursos de formação de professores que, muitas vezes, negligenciam a disciplina de avaliação da aprendizagem e/ou não promovem momentos de reflexão sobre a importância desse tema para a prática docente. Acreditamos que um caminho para mudanças significativas nas práticas avaliativas passa pela identificação e reflexão das crenças pelos professores, seja nos cursos de formação inicial ou continuada.

## 3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Por tradição, os estudos de avaliação da aprendizagem são amplamente desenvolvidos na área de pedagogia. Na Linguística Aplicada, muito tem sido realizado, porém, no Brasil, a avaliação ainda é um campo onde muitos aspectos ainda podem ser explorados. Dado o caráter interdisciplinar da LA, que permite a utilização de outras ciências em seus estudos, e refletindo os objetivos desta pesquisa, na próxima subseção, são tecidas considerações a respeito de aspectos importantes para o significado da avaliação escolar.

### 3.2.1 Avaliação: o que significa?

A ação de dar valor a pessoas e objetos é uma prática que nos cerca cotidianamente, essa prática é inerente à condição humana, portanto, realizada a todo o momento, nas mais diversas circunstâncias. A palavra avaliação deriva do latim *valere* e significa ter ou dar valor a algo, atribuir valor e mérito, avalia-se, assim, a partir de concepções e valores, atrelados à época e à cultura (AVILA, 2013). Na perspectiva educacional, a ação avaliativa é exercida desde o surgimento da instrução formal e sempre esteve sob influência do modelo social de determinada época e sociedade (MESQUITA, 2008).

A avaliação, ao longo da história, esteve preocupada em mostrar números, médias e classificações para a sociedade (GARCIA, 1998), a concepção de avaliação, por muito tempo, foi reduzida à prática de exames, de caráter seletivo, como forma de poder que incluía poucos e excluía muitos.

A exemplo desse caráter de medição, a avaliação era exercida pelos chineses há muitos séculos atrás como forma de selecionar os melhores cidadãos para o serviço civil, também na Grécia e Roma antigas a aplicação de exames pelos professores era uma prática comum. (DEPRESBITERIS, 1989) No Brasil, esse modelo de avaliação teve início com o ensino jesuítico em 1549 e prevaleceu por mais de duzentos anos. Embora a avaliação jesuítica não fosse baseada em um sistema avaliativo propriamente dito, a mesma se configurava pelo ensino focado na memorização, em que os alunos eram obrigados a decorar lições tal como estavam nos livros, pois teriam de repeti-las ao professor posteriormente. A esse respeito, Aranha (1989) comenta que:

o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (ARANHA, 1989, p.51)

Nesse modelo de avaliação, era predominante o aspecto classificatório e selecionador, visto que se buscava escalonar os alunos entre melhores e piores, com total autoritarismo do professor em relação à avaliação. O período do império no Brasil foi marcado pela ausência de um sistema de avaliação da aprendizagem, ainda assim, a avaliação exercida seguia um modelo autoritário e controlador, em que os poucos alunos que tinham acesso à educação naquela época eram tidos



como objetos a serem analisados pelo professor que detinha por excelência o conhecimento (BUSATO, 2005).

Somente na Primeira República tiveram início algumas discussões sobre o formato do ensino tradicional e o acesso educacional restrito à elite, porém é em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, liderado por Anísio Teixeira, que ganha força a luta por uma escola democrática e de acesso a toda a população. Com o movimento da Escola Nova surge a ideia de valorização dos interesses dos alunos e o professor passa a ser visto como um facilitador e não mais apenas como transmissor do conhecimento. Desse modo, o sistema avaliativo deveria ser feito de forma subjetiva e a avaliação passaria a ter natureza qualitativa, devendo haver a participação ativa dos alunos e o seu crescimento subjetivo no processo de construção da sua aprendizagem (NUNES et al, 2012).

Entretanto, na prática, o sistema de avaliação proposto pelos escolanovistas não se refletiu e os estudos de Tyler, difundidos a partir da década de 40, foram os que mais influenciaram a avaliação no Brasil (RABELO, 1998). Esse autor defendia um modelo de avaliação por objetivos, que ao final de cada etapa de ensino e aprendizagem os resultados obtidos deveriam ser medidos e comparados com os objetivos estabelecidos previamente. Assim, a avaliação era baseada em testes padronizados, provas objetivas e outros instrumentos capazes de evidenciar a mudança de comportamento dos aprendizes. Com o uso dessas ferramentas, tinha-se a ideia de que o conhecimento poderia ser mensurado com rigor, dando à avaliação um caráter científico e, por isso, menos subjetivo.

Ainda nos dias atuais, existem reflexos dessa maneira de conceber a prática de exames. A função social da avaliação, isto é, a certificação da aprendizagem e a seleção dos estudantes, tem sido bem mais relevante que a função pedagógica de análise dos processos e identificação dos obstáculos ou problemas de aprendizagem (QUINQUER, 2000). Consideramos que ainda se mantém forte a ideia de que se pode medir qualquer tipo de aprendizagem e de a avaliação como algo técnico, preciso e objetivo.

Nesse sentido, no universo escolar, com poucas exceções, os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor são por excelência os documentos que validam o conhecimento, diz respeito somente ao aluno e ao professor, e, na maioria das vezes, segue um roteiro em que o professor ensina, o aluno aprende e demonstra o que sabe para ser avaliado.

Assim posto, esse é um processo solitário e individual que coloca o professor e o aluno em lados opostos, onde o primeiro é capaz de mensurar e classificar todo o conhecimento que o segundo adquiriu, e esquece, conforme explica Vygotsky (1993), que nem todo o conhecimento pode ser medido, quantificado, e que por trás de tudo aquilo que é possível verificar existe ainda muito mais em vias de despontar. Para contribuir pedagogicamente, a avaliação precisa se desvincular do processo classificatório e seletivo, para estabelecer o básico de sua função, que, pela figura do professor, a utiliza analisando e refletindo os resultados dos alunos (MOURA, 2006). Dessa maneira, a avaliação propicia a retomada de conteúdo, o uso de novas metodologias e um redimensionamento de percurso conforme as necessidades do momento, tudo isso, a partir da reflexão do ensino com o objetivo da construção do conhecimento.

Igualmente, nas palavras de Perrenoud (2000, p.51), faz-se necessário “aprender a avaliar para ensinar melhor” e, ainda, não mais separar ensino e avaliação. Nesses termos, o ideal é considerar cada situação de aprendizagem como uma fonte de informações para delinear os conhecimentos e a atuação dos alunos (PERRENOUD, 2000). Essa proposta de avaliação demanda uma relação diária entre professor e aluno onde toda aula é um momento de diagnosticar dificuldades e os avanços dos alunos, a fim de minimizar os obstáculos à aprendizagem e potencializar o desenvolvimento dos aprendizes. Cabe dizer que “aprender a avaliar”, conforme cita o autor, demanda dedicação do professor em repensar o seu trabalho e de fato colocar a avaliação a serviço do aluno, do próprio professor e do processo pedagógico. Para tanto, conforme defende Luckesi (2004), é preciso distinguir o ato de examinar, relacionado à atribuição de nota, da classificação para aprovar ou reprovar o aluno e o ato de avaliar, intrínseco ao ensinar e necessário para diagnosticar as competências e os erros dos alunos. Para o autor,

o ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico para a reorientação da aprendizagem tendo vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui (LUCKESI, 2004, p.04).

Entendemos que a palavra “acompanhamento” é um termo chave quando se fala em avaliação da aprendizagem, acompanhar implica não só coletar informações, mas analisá-las, também observar o aluno dia a dia, para a partir disso tomar decisões que reorientem o caminho da aprendizagem e se atinjam os objetivos de ensino. A proposta de avaliação como recurso a mudanças necessárias defendida por Perrenoud e Luckesi é também corroborada por Demo (1996), segundo ele, o aluno precisa ser avaliado pelo seu desempenho global, verificado todo o dia em seu ritmo participativo e produtivo e não por momentos estereotipados.

É nesse sentido que compreendemos a avaliação como algo colaborativo entre aluno-aluno e aluno-professor, como apenas uma parte do processo de ensinar e aprender, algo social, porém reconhecido nas individualidades, capaz bem mais de ensejar um futuro promissor do que se apegar a pequenos entraves.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é indissociável ao processo de ensinar e aprender e que esses se influenciam mutuamente e estão diretamente relacionados a aspectos sociais, históricos e econômicos de determinadas épocas, na subseção seguinte serão apresentados os três principais pressupostos teóricos que embasam as principais vertentes de ensino e aprendizagem de línguas nos séculos passados e na atualidade: O Método Tradicional, o Método Áudio-oral e a Abordagem Sociocultural<sup>6</sup>, sendo que esta última embasa os documentos oficiais para a educação brasileira atualmente.

### **3.2.2 A Abordagem Tradicional no ensino de línguas**

Em cada momento da evolução, as sociedades organizadas têm definidos valores e conceitos que influenciam as escolhas e atitudes de seu povo. É nesse sentido, que o conceito atribuído à educação é histórico e cultural e está intimamente relacionado às questões do que significa ensinar, aprender, avaliar, papel de aluno, papel de professor, conhecimento, entre outros, que se espera em dada época. Por esses aspectos as abordagens de ensino e aprendizagem refletem esses pressupostos em um determinado momento histórico.

---

<sup>6</sup> Entendemos que existe uma diferenciação entre Método e Abordagem, entretanto, usamos nesta periodização as nomenclaturas conforme elas aparecem nos textos consultados.

O método tradicional prevaleceu e serviu de referência para as abordagens que a sucederam, tendo como aspecto mais relevante a transmissão cultural através dos anos. A educação tradicional tem como fim a moralidade e educar e instruir são processos necessários para a criação e manutenção do homem de bem.

Nesse modelo educacional, o conhecimento é transmitido pronto e acabado pela escola através da educação formal, o que implica ao professor o papel de detentor do conhecimento e responsável pela aprendizagem, enquanto, ao aluno, resta o papel passivo de absorver o modelo cultural transmitido. Nessa concepção de ensino e aprendizagem, não existe preocupação com a participação do aluno na construção do conhecimento, menos ainda, a preocupação com a formação do pensamento reflexivo; os conteúdos e os procedimentos didáticos não têm nenhuma relação com o cotidiano dos alunos e com as realidades sociais. (LIBÂNEO, 2004)

Além disso, as aulas são de caráter extremamente expositivo. O professor expressa verbalmente o conhecimento e o aluno tem a obrigação de memorizá-lo, não há preocupação com as diferenças individuais, portanto, a turma é tida como homogênea e todos são tratados igualmente. Nessa abordagem, o processo de aprendizagem não é considerado e a valorização é para o produto final do conhecimento, que deve ser medido pela quantidade e exatidão das informações que o aluno consegue reproduzir. Portanto, a avaliação é realizada quase que exclusivamente através de provas e exames orais e escritos para examinar e quantificar a exatidão da reprodução das informações, e as notas obtidas pelos alunos representam, na sociedade, o grau de aquisição da cultura adquirida.

Quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, a visão estruturalista de língua persistiu no modelo tradicional de ensino. A Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), mais conhecida como Método Tradicional, foi a maneira de se trabalhar línguas clássicas ensinadas nas escolas, até meados do século XX (MARTINS CESTARO, s/d). O enfoque do ensino e da aprendizagem girava em torno da tradução e da versão de textos literários, já que o método era usado para auxiliar os alunos na leitura desses textos em língua estrangeira.

O objetivo dessa metodologia era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, por isso, a gramática assumiu um papel normativo, sendo um dos focos centrais da aula. Para que os alunos pudessem ganhar consciência das regras gramaticais, extensos trabalhos com a memorização eram realizados e as estruturas

linguísticas eram trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explicava as regras e os alunos as aplicavam por meio de exercícios gramaticais tradicionais (JALIL, PROCAILO, 2009).

Para realizar os exercícios os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas geralmente tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. É importante destacar que a relação professor/aluno era vertical, o professor representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno e a interação professor/aluno era praticamente inexistente. Ademais, o controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar (MARTINS CESTARO, s/d).

Pode-se dizer que o hábito de se traduzir textos em sala, muito comum ainda hoje, advém principalmente desse método, além disso a insistência em se trabalhar elementos da gramática normativa dissociados de outros aspectos que compõem uma língua são resquícios desse modelo de ensino.

### **3.2.3 O Método Áudio-oral no ensino de línguas**

O Método áudio-oral ou audiolingual, como ficou conhecido, surgiu com a entrada dos americanos na segunda guerra; o exército precisou produzir rapidamente falantes fluentes em várias línguas. Desse modo, foi lançado um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

Para dar conta de formar falantes fluentes em um curto período de tempo, o governo americano contratou linguistas e informantes nativos (LEFFA, 1988) e os pressupostos teóricos que embasaram esse método foram os princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos (MARTINS CESTARO, s/d).

Esse método está atrelado à Abordagem Comportamentalista/Behaviorista. Nele, o homem é produto do meio, por isso, seu comportamento deve ser moldado e controlado de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Essa manipulação do comportamento é importante para a criação de hábitos no indivíduo e, para que esse

resultado seja atingido, os mecanismos de reforço e recompensa são amplamente utilizados.

Em nome da eficiência operacional, dada a preocupação científica do comportamentalismo, a base para a educação é o treinamento do aprendiz, que pode ser treinado eficazmente para atingir a técnica necessária ao trabalho produtivo. O produto final é a reprodução de um comportamento pré-estabelecido sem que haja preocupação em explicar por que o aluno aprende, mas, ao contrário, explicar *como fazer* ao aprendiz.

Na prática, no método áudio-oral, as premissas básicas eram: a língua é fala e não escrita e a língua é um conjunto de hábitos. Por essas razões, a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (MARTINS CESTARO, s/d). Ou seja, acreditava-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontecia por meio de condicionamento ou formação de hábitos, quanto mais vezes algo fosse repetido, melhor seria a aprendizagem.

Nesse método, havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros, por isso, o ensino ocorria através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos, e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados através de frases completas e diálogos artificiais (LEFFA, 1988; JALIL, PROCAILO, 2009).

Os diálogos eram aprendidos por imitação e repetição e os *drills eram* considerados a atividade central de prática de uso da língua. Segundo Leffa, “as repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam” (LEFFA, 1988, p. 15). Vale destacar que nessa metodologia o estímulo-resposta era essencial, portanto as respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. Acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos; portanto, deveriam ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo. Assim, os erros eram corrigidos imediatamente pelo professor que era o modelo de uso linguístico que os aprendizes deveriam imitar.

Passados alguns anos, o entusiasmo com esse método diminuiu e percebeu-se que ele não era tão eficiente quanto se esperava. A maior crítica feita ao método áudio-oral era a incapacidade de levar o aluno a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua, isto é, na realidade, os aprendizes tinham dificuldades em se comunicar em situações reais (LEFFA, 1988; MARTINS CESTARO, s/d).

Devido a essa insatisfação com essa e com as outras abordagens surgidas até então, surge um período de transição entre os modelos existentes e uma nova proposta que suprisse as lacunas das anteriores. Uma abordagem completamente voltada à comunicação e com a valorização histórico-cultural desponta, é a Abordagem Sócio-histórica ou Sociocultural<sup>7</sup>, desenvolvida principalmente com base nos trabalhos de Vygotsky.

#### **3.2.4 A Abordagem Sociocultural no ensino de línguas**

A abordagem sociocultural tem suas raízes na teoria da gênese social do psiquismo humano devido à interação e a mediação, desenvolvida por Lev Vygotsky (1991, 1993). O autor estabelece uma perspectiva dialética do desenvolvimento, pois o define como um processo histórico, de dinâmica interna complexa, em que as relações sociais se transformam em novas funções psicológicas devido à interiorização. A obra vygotskyana toma como base a vivência, que estabelece a relação entre a pessoa e o mundo externo. A vivência não é apenas a adaptação ao meio, mas uma transformação do meio pelo ser humano e a própria transformação de si mesmo (LEGENDRE, 2010).

A teoria de Vygotsky se alinha à posição marxista russa, na qual muitos outros autores se filiam. No Brasil, Paulo Freire aderiu a essa linha de pensamento ao desenvolver a sua obra e, portanto, é o autor brasileiro de maior destaque na perspectiva sociocultural.

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educacional não se restringe à educação escolar, trata-se um processo amplo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2005), no qual a interação social do indivíduo desde o seu nascimento já o coloca em constante desenvolvimento. Existe, nessa abordagem, uma

---

<sup>7</sup> Denominação mais conhecida e utilizada no Brasil.

preocupação com o desenvolvimento da reflexão crítica do aprendiz e, conforme destaca a obra de Paulo Freire, o homem é sujeito da educação através de sua ligação com o mundo e com os objetos, é a interação do homem com o seu meio que faz com que ele se desenvolva e se torne sujeito de sua prática. Há de se destacar que esse sujeito é um ser concreto em um determinado tempo e espaço e inserido em um contexto social, econômico, político, cultural, enfim, em um contexto histórico (FREIRE, 1981).

A ideia de ensino e aprendizagem na perspectiva sociocultural é o de levar o indivíduo a modificar-se a partir de uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a (SANTOS, 2005). Nessa perspectiva, não interessa encher a memória do aluno com informações, importa que ele reconheça problemas concretos de sua própria realidade e se engaje em refletir criticamente sobre o tema. Portanto, não há modelos a serem seguidos para a construção do conhecimento, que surge não pela assimilação da memória, mas pela enorme tensão de toda a vivência própria do pensamento (VYGOTSKY, 1993). Ainda para o autor, a elaboração do conhecimento surge no aprendiz através de um processo de conscientização que é sempre contínuo e progressivo, pois, mesmo antes de entrar na escola, a criança já conhece uma série de conceitos que, apenas, serão ressignificados e ampliados pela educação escolar sempre relacionados a um contexto social e histórico. Desse modo, “a cultura não é objeto de transmissão, mas ferramenta de apropriação e exteriorização do pensamento” (LEGENDRE, 2010), participando da construção da identidade e dos conhecimentos.

O papel do professor na concepção sociocultural é o de mediador, alguém disposto a compartilhar experiências e capaz de estabelecer atividades que promovam um clima de colaboração e ajuda mútua entre todos os envolvidos. É importante também que o professor promova condições para o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes, de modo que esses aprendam a valorizar e produzir a sua própria cultura e não apenas admirar e aceitar conceitos socialmente impostos. Cabe ao aluno dialogar e interagir, tentando superar os desafios refletindo sobre o que e como aprende e qual a importância disso tudo para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, existe uma preocupação com o processo e não com o produto final da aprendizagem, no qual a avaliação escolar é bem mais um processo que



consiste na reflexão permanente da prática educativa do professor e dos alunos, do que um processo formal de exames e notas. Acreditamos, conforme propõe Vygotsky, que é mais importante observar como o aluno se desenvolve e progride em relação ao que ele é capaz de fazer sozinho ou com ajuda de outro colega ou do professor para poder auxiliá-lo, do que tentar medir o que supostamente ele já sabe. É nesse viés que, na abordagem sociocultural, a avaliação é formativa e formadora, é ferramenta e objeto de aprendizagem (LEGENDRE, 2010).

Para o ensino de línguas, a abordagem sociocultural traz contribuições importantes sobre a visão de língua e linguagem. A língua passa a ser vista como prática social, como um instrumento psicológico e cultural que permite a compreensão de experiências e relações de interação com outras pessoas em situações concretas de comunicação. Além disso, dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas passa a ser concebido como um processo de mediação dialógica, por meio do qual alunos, professores e contextos de ensino interagem entre si, favorecendo a construção social de significados.

Converge com o viés Sociocultural a Abordagem Comunicativa (AC) de ensino de línguas. Essa Abordagem se destaca a partir do final do século XX e está associada a uma visão interacionista de ensino/aprendizagem. O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é a sua maior preocupação. Na AC a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (LEFFA, 1988). Ainda segundo o autor, as formas linguísticas são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo.

Desse modo, a competência de usar a língua para se comunicar pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Por essa razão, a prioridade dada ao conceito de competências busca um processo de ensino e de aprendizagem mais equilibrado, cujos objetivos são definidos não apenas em termos de conteúdos a serem aprendidos, mas também com base na discussão das habilidades que o aprendiz precisa desenvolver (MARTIS CESTARO s/d). Assim, a aprendizagem da língua, antes relegada a um trabalho segmentado, com foco nela mesma como objeto de estudo, passa a ser focada nos contextos autênticos e nas situações de uso da língua.

A mesma autora acima citada defende que saber comunicar-se significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor, etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre esses diversos planos ou diversos componentes. (MARTINS CESTARO, s/d)

Segundo Leffa (1988), Martins Cestaro (s/d) e Jalil & Procailo (2009), o professor que faz uso da Abordagem Comunicativa passa a ser um mediador da aprendizagem; promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes, encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo. Dessa maneira, o contexto sociocultural ganha maior importância, assim como as interações do tipo aluno-aluno e aluno-professor. Com relação aos erros, o professor geralmente não corrige os alunos imediatamente, porém trabalha os erros como algo construtivo, retomados após as situações de prática em um segundo momento de produção ou uso da língua.

Posterior à AC, especialmente, nesse início do século XXI, ganha destaque o chamado Pós-Método. O pós-método (Kumaravadivelu, 1994; 2001) surge como uma forma de repensar as teorias difundidas até então por considerá-las limitadas e nem sempre compreendidas e aplicadas adequadamente. Basicamente, esse novo conceito defende a autonomia e reflexão do professor diante das possibilidades reais de ensino da língua.

O pós-método defende que cada contexto é único, assim como o professor e os alunos têm suas particularidades, por isso, o professor tem liberdade de buscar a melhor maneira de ensinar cada grupo já que o mesmo também é um produtor de teorias a partir da sua prática. Cabe também ao professor compreender os seus alunos e compreender-se como sujeito sociopolítico e potencializar a formação e transformação crítica e social dos aprendizes.

Entendemos que o pós-método preconiza uma proposta reflexiva ao professor e se encaixa ainda na perspectiva Sociocultural. Defendemos com Vieira- Abrahão que:

a abordagem comunicativa pode ser incluída como um elemento constituinte do pós-método, por ser a abordagem que o antecedeu, de certa forma. Isso pode, talvez, explicar a proximidade entre ambas as abordagens, o que as torna até complementares (VIEIRA ABRAHÃO, 2015, p. 36).

Assim como a autora, entendemos que o pós-método não chega a se firmar como uma nova abordagem, pois mantém sua base da AC, entretanto aprofunda e amplia reflexões importantes acerca do ensino de línguas, sobretudo, sobre o papel e a importância do professor e de sua formação inicial e continuada.

Contrapondo a Abordagem Tradicional com a perspectiva Sociocultural, percebe-se que a visão de indivíduo passa de um ser passivo para ativo e construtor de sua realidade. O conhecimento e a cultura deixam de ser algo a ser transmitido e passam a ser objetos de apropriação e reflexão. A escola de espaço privilegiado de reprodução do conhecimento passa a ser vista como apenas mais um ambiente de aprendizagem.

Embora essas duas abordagens tenham sido as mais difundidas no contexto educacional brasileiro e, segundo Vieira Abrahão (2015), o método da gramática-tradução ainda esteja presente no ensino fundamental e médio brasileiro e a abordagem comunicativa que, em diferentes interpretações, parece orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em variados contextos públicos e privados, não se pretende afirmar que, na prática, as tendências apresentadas tenham sido/sejam aplicadas fielmente, tampouco se pretende valorizar uma em detrimento de outra. Mesmo porque os objetivos e a situação educacional, atrelados à convicção do professor, é que irão determinar qual a melhor abordagem a ser seguida, o que não inviabiliza aderir aspectos de uma ou mais tendências para atender a um propósito de ensino e aprendizagem.

Assim como as principais abordagens do processo de ensino e aprendizagem descritas nesta subseção estão relacionadas a valores e expectativas de determinadas épocas, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, existe também uma periodização de abordagens de avaliação da aprendizagem que está direta ou indiretamente influenciada por conceitos sócio e historicamente valorizados. Na subseção 3.2.5 serão apresentados os períodos de avaliação da aprendizagem no ensino de LE e sua relação com as abordagens de ensino.

### **3.2.5 A avaliação no ensino de línguas de acordo com as abordagens de ensino**

No que se refere à língua estrangeira, a preocupação de estudiosos em teorizar sobre as práticas educativas aflorou no século passado. Em determinados períodos de tempo, sob influência da visão de sociedade, homem, escola que se mantinha socialmente, despontou uma abordagem de ensino de línguas, essa correspondia à concepção de língua(gem) vigente em cada época. Cada nova mudança nas abordagens de ensino corresponde a uma alteração na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. No ensino de línguas, Spolsky (1975) salienta três períodos para a avaliação em LE: o pré-científico; o psicométrico-estruturalista; o sociolinguístico-integrativo.

No primeiro período, pré-científico, que abrange o início do século XX, a língua era tida como um meio para se atingir a cultura da elite. Nessa época, o ensino focalizava o domínio da estrutura linguística da língua alvo. A ênfase estava no ensino da gramática, na aquisição de vocabulário, na tradução e na exaustiva preocupação com as formas da língua. Nesse período, a abordagem de maior evidência foi a AGT, que privilegiava o ensino das regras gramaticais, a memorização de palavras e os exercícios de versão e tradução (LEFFA, 1988). A base dos estudos, em geral, eram obras literárias que serviam, principalmente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Desse modo, o aluno deveria conhecer as regras gramaticais, adquirir amplo vocabulário e ser capaz de fazer traduções de uma língua para outra.

Assim, a base para o exercício da prática do professor era a sua própria intuição, e a avaliação era considerada uma arte inerente ao bom professor. A avaliação da aprendizagem se limitava a um exame final, geralmente escrito, que verificava o conhecimento linguístico adquirido pelo aluno. As tarefas avaliativas consistiam em provas escritas com listas de vocabulário a serem traduzidos, sentenças incompletas para serem preenchidas com as a classes gramaticais adequadas, além de ditados e questões de tradução da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa (NEVES, 1996; PASTOR CESTEROS, 2003). Essa abordagem se alinha a uma perspectiva tradicional de ensino, que tem o professor como o centro do processo e protagonista absoluto do ensinar, do aprender e do

avaliar, enquanto o aluno assume uma atitude passiva e submissa às decisões do professor.

A partir dos anos 40, o destaque foi para o período psicométrico-estruturalista. Impulsionado pela Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de comunicação entre exércitos aliados que falavam diferentes idiomas. A habilidade da comunicação oral passou a ser enfatizada o que não ocorria na abordagem anterior, surgindo assim, o chamado método audiolingual. A linguagem, naquele período, era vista como um instrumento de utilização de códigos que serve para formar sentenças corretas gramaticalmente (ROLIM, 1998), por isso, acreditava-se que a língua poderia ser fragmentada para facilitar a aprendizagem.

Novamente, o ensino focalizava as regras da língua e os exercícios de leitura e escritas eram extraídos de trechos de diálogos, esses eram amplamente utilizados para a repetição e memorização de amostras gramáticas específicas.

Nessa época, a tradução era evitada e a habilidade oral mais explorada através da repetição e memorização de diálogos. A avaliação, por sua vez, consistia em ditados associados a habilidades orais e escritas e na exatidão da pronúncia, ortografia e formas verbais (LEFFA, 1988; NEVES, 1996). Os exames passaram a apresentar questões de múltipla escolha, facilitando a correção; a avaliação se converte em um instrumento científico realizado através de provas objetivas. O ensino e a avaliação são baseados em uma visão mecanicista da linguagem explorada através da manipulação, repetição e memorização de itens linguísticos (SCARAMUCCI, 1999). Essa exatidão e operacionalidade minuciosas exigidas através da repetição de modelos são reflexos da abordagem comportamentalista de ensino e aprendizagem. De acordo com Neves (1996), o Método Audiolingual se sustentou porque fincou suas raízes no estruturalismo linguístico e na psicologia comportamental, o que deu ao ensino de línguas estrangeiras o status de ciência (LEFFA, 1988).

Esses dois períodos, pré-científico e o psicométrico-estruturalista, se filiam às perspectivas tradicionais de educação, nas quais a concepção de avaliação é classificatória e referente a padrões pré-determinados. Nessa concepção de avaliação, o erro é visto com um desvio durante o processo de ensino e aprendizagem que deve ser combatido, e a nota baixa, geralmente, é uma espécie de punição àquilo que o aluno não sabe. Rolim (1998) enfatiza que esse tipo de

avaliação remonta a uma visão limitada e autoritária do ensino fazendo com que avaliar esteja associado a uma prática de verificação de erros e acertos.

Refletindo a abordagem sociocultural, o terceiro período, o sociolinguístico-integrativo, surgiu a partir de 1970 e destacou uma concepção de linguagem voltada à comunicação. Desse modo, a linguagem passou a ser compreendida para além das estruturas gramaticais, contemplando o uso da língua em situações autênticas de comunicação.

Nesse modelo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação privilegiam as tarefas integrativas para analisar a competência comunicativa do aprendiz. Por conseguinte, a avaliação não é apenas de itens linguísticos, mas de aspectos culturais e sociolinguísticos considerados necessários para a efetiva comunicação (PASTOR CESTEROS, 2003). Por essas razões, o período sociolinguístico-integrativo de avaliação em LE se relaciona ao surgimento das discussões de competência comunicativa (CANALE & SWAIN, 1980) e uso funcional da língua (HALLIDAY, 1970), abrindo espaço para a participação efetiva e ativa do aprendiz nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Uma outra tendência é apontada na literatura e se refere ao final do século XX (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Essa última fase está associada à Abordagem Comunicativa de ensino de línguas e seus posteriores, tais como, aprendizagem baseada em tarefas, ensino a partir dos gêneros discursivos, letramento, multiletramento, etc. Todas essas práticas se inserem na perspectiva sociocultural e tomam como base o ensino da língua estrangeira a partir da interação entre aprendizes, considerando sempre o aspecto social da linguagem e focando na questão da comunicação; levando em consideração que os aprendizes precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de maneira crítica e responsável, consciente do seu papel no mundo globalizado e preparado para agir nele (TILIO, 2014).

Dessa maneira, em uma perspectiva contemporânea de ensino e aprendizagem, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento do aluno, do professor e da melhoria do ensino, portanto,

é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio que dispõe o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem (SCARAMUCCI, 1999, p. 119).

Por isso, a avaliação precisa ser uma ferramenta para contribuir com o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem, com isso deve englobar aspectos cognitivos e sociais, ou seja, considerar a evolução do aprendiz em relação à estrutura e uso da língua e de sua formação como cidadão.

No entender de Lucena (2012), no contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem de LE, questões de linguagem não podem ser avaliadas como um conjunto rígido de regras a ser aprendido. Segundo a autora, não existe mais espaço para a apresentação de normas e regras de uso da língua para exclusivamente testá-las em avaliação, mensurando a aprendizagem através de padrões baseados em normas pré-estabelecidas. Respeitando a mudança de visão de língua, de algo sistemático para algo amplo, interacionista e pragmático, faz-se necessário conceber a avaliação de acordo com o objeto e objetivos do ensino e aprendizagem (CUNHA, 2006).

Dessa maneira, entendemos que, quando o professor consegue refletir e estar consciente de sua prática, pode mudá-la, atendendo aos reais interesses e necessidades dos alunos, e não classificando e excluindo através da avaliação.

Assim como as abordagens de ensino e aprendizagem e períodos da avaliação em LE, as Funções da Avaliação também são divididas de acordo com concepções e desempenhos que se pretende no ensino e aprendizagem. Por essa razão, na subseção 3.2.6, serão apresentadas as Funções Diagnóstica, Somativa e Formativa da avaliação da aprendizagem.

### **3.2.6 Funções da avaliação da aprendizagem**

A avaliação faz parte de toda ação pedagógica, por meio dela é possível identificar, aferir e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do professor e do sistema. Todo o processo de ensino e aprendizagem é construído sobre avaliações, e devido, ao papel que desempenha, a avaliação constitui-se de determinada função, podendo ser diagnóstica, somativa e formativa.

Embora essas três funções da avaliação possam ser classificadas de acordo com as características e objetivos de cada uma, não há razão para que elas sejam excludentes entre si, pelo contrário, é interessante que as diferentes funções da

avaliação sejam trabalhadas em conjunto a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

As três funções da avaliação citadas acima têm origem no trabalho desenvolvido por Bloom e um grupo de educadores na década de 1960. A teoria ficou conhecida como Taxionomia de Objetivos Educacionais e aponta a natureza progressiva da compreensão como responsável pela condução e construção do conhecimento. Para Bloom e sua equipe, existe uma estrutura conceitual concebida para auxiliar a definição de objetivos de aprendizagem que serve a alunos e professores. A classificação de metas e objetivos educacionais foi dividida em três domínios, o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. No domínio cognitivo, a principal ideia da taxonomia é que aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam possa ser arranjado numa hierarquia do nível de menor complexidade para o de maior. Dentro do domínio cognitivo, o autor subdivide seis principais categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

O domínio afetivo está relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Já o domínio psicomotor é o que está relacionado a habilidades físicas específicas. A taxonomia de Bloom não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado, portanto, em um planejamento de ensino, a que se considerar objetivo, estratégia e avaliação.

A ideia de avaliação nos estudos da equipe Bloom está relacionada a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos. Assim, Santanna (1995) e Haydt (1997), retomando o autor, apontam que a Função Diagnóstica tem por objetivo diagnosticar e caracteriza-se por identificar conhecimentos e habilidades para detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagens. O diagnóstico é uma sondagem da situação do desenvolvimento do aluno visando verificar em que medida os conhecimentos ocorreram ou não para servir de base a um planejamento das ações de alunos e professores. Outro aspecto dessa concepção de avaliação é o de auxiliar a equipe técnica da escola com relação à formação e remanejamento das classes.



A avaliação diagnóstica tem também a função de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos para localizar as suas possíveis origens e, assim, elaborar um plano de ação que possibilite a solução dos problemas encontrados. Em geral, a função diagnóstica é realizada no início do curso, unidade de ensino, ou período letivo para que haja tempo de planejamento e estruturação das atividades a serem desenvolvidas a partir das dificuldades e avanços detectados.

Esse tipo de avaliação é muito comum, no que se refere ao ensino de línguas, em cursos de idiomas, em que, na maioria das vezes, são aplicados ao aprendiz testes de nivelamento<sup>8</sup> para identificar o seu grau de domínio na língua estrangeira e encaminhá-lo à turma mais adequada. Na escola regular, embora não seja uma atividade usual, essa prática avaliativa também pode ser adotada no início do ano letivo, uma vez que permite ao professor reconhecer o nível de conhecimento do aprendiz na língua estrangeira e com isso estabelecer objetivos e estratégias de ensino que atendam as dificuldades encontradas, bem como possibilitem avanços na aprendizagem. Contudo, não se está dizendo que uma prova aplicada no primeiro dia ou semana de aula poderá refletir todo o conhecimento do aluno na LE, fala-se em avaliação diagnóstica, isto é, um recorrido de informações obtido através de instrumentos diversificados aplicados no começo do processo de ensino e aprendizagem.

De caráter oposto ao diagnóstico inicial, pelo menos no que se refere ao período de aplicação, está a Função Somativa, geralmente realizada ao final da unidade, do curso ou semestre letivo, com o objetivo de classificar o resultado da aprendizagem alcançado pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos (SANTANNA, 1995). Essa modalidade de avaliação apresenta um caráter finalista, é uma constatação sentenciosa, um juízo conclusivo (GRILLO, 2003), que permite a classificação de cada aluno conforme resultado da soma da análise do processo com a verificação do desempenho (ESTEBAN, 2003).

Nesse método avaliativo, a verificação da aprendizagem ocorre de forma fragmentada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é pontual e os principais instrumentos são provas e testes aplicados pelo professor. O foco da função somativa é o produto final apresentado pelo aprendiz, utilizado para classificar e/ou promover o aluno de um nível para o outro, através da atribuição de

---

<sup>8</sup> Embora não seja consenso entre estudiosos da área que “nivelamento” possa ser usado como avaliação diagnóstica, neste trabalho, consideramos assim, pois não nos interessa diretamente essa divisão.

uma nota que representa o produto da aprendizagem (LUCKESI, 2000, SANTANNA, 1995). Esse tipo de avaliação é muito presente no cenário brasileiro, além de estar presente nas práticas pedagógicas de muitas escolas, é comum em processos seletivos, tais como: acesso a escolas militares e profissionais, vestibulares, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), concursos públicos, etc., de tal modo que todas as pessoas em algum momento terão passado pela experiência da avaliação somativa.

A avaliação somativa dá maior destaque ao resultado final do conhecimento do aprendiz e, na maioria das vezes, esse resultado é expresso em notas que servem para classificar a aprendizagem do aluno como satisfatória ou não, e tem uma função importante no processo de ensino e aprendizagem. A principal função da avaliação somativa está em identificar se a partir do objetivo de ensino previsto houve avanço dos aprendizes no rendimento alcançado, sendo possível ao professor observar que, se muitos alunos apresentaram as mesmas dificuldades, pode ter havido um problema, seja por parte do professor em explicar o conteúdo ou pelos próprios alunos. Através da avaliação somativa fica evidente que a aprendizagem não ocorreu e, portanto, novo planejamento deve ser feito para que determinada habilidade seja desenvolvida.

Sem deixar de considerar a importância da avaliação diagnóstica e somativa, as tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), têm dado ênfase para a avaliação de caráter formativo. Além disso, a avaliação formativa<sup>9</sup> ainda é a menos compreendida pelos professores, que muitas vezes tratam a avaliação formativa como uma adaptação em fragmentos da avaliação somativa. Dada a falta de formação adequada, muitos professores acabam apenas incorporando algumas palavras em suas falas, demonstrando ter um entendimento superficial, quando não equivocado, desses conceitos (avaliação formativa, processual e dinâmica) ao serem questionados (Zocaratto, 2010).

Ao que se refere à Avaliação Formativa (AF), essa acontece durante todo o decorrer do processo de ensino aprendizagem e visa verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos (SANTANNA, 1995). Nesse tipo de avaliação, a

---

<sup>9</sup>Esse conceito de avaliação foi desenvolvido originalmente por Scriven em 1967. SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation, In: STAKE, R. (dir) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

ênfase está no aprender, é através dela que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Para Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Essa forma de avaliar permite ao professor identificar deficiências na forma de ensinar e, assim, melhorar a sua forma de trabalho, procurando desenvolver métodos que estimulem o aluno na construção do conhecimento.

A função formativa busca informar professores e alunos sobre o rendimento da aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem, pois nesse sentido indica como os alunos estão progredindo em direção aos objetivos (SANTANNA, 1995). Uma avaliação formativa tem como objetivo proporcionar informações ao professor e ao aprendiz sobre o desenvolvimento deste último ao longo do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando, dessa maneira, as informações necessárias para o ajuste das ações de ensino com vistas à melhoria do processo. Nesse caso, o professor assume papel importante na mediação do conhecimento no momento que o saber é construído. Bem mais preocupado em auxiliar o aprendiz a superar as dificuldades encontradas do que interessado naquilo que ele possa apresentar como produto final da aprendizagem, o professor assume o papel de alguém mais experiente capaz de propor ações e problematizações que auxiliem o aluno a adquirir conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Nesse viés formativo, Hoffmann (1993) defende uma proposta de avaliação mediadora, assim como Perrenoud (1999) e Luckesi (1999, 2000) que defendem uma avaliação com o foco no processo, que busca acompanhar todo o desenvolvimento do aluno de forma contínua. Para os autores, a ação avaliativa deve ser também reflexiva e desafiadora de forma que contribua e favoreça a troca de ideias entre professor e aluno, em um “movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (HOFFMANN, 1993, p.51).

Para que haja coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação, as práticas avaliativas utilizadas em aula correspondem, ou deveriam corresponder, ao projeto pedagógico e técnico de cada sistema de ensino, estando assim contextualizada com a metodologia, material didático e conteúdos apresentados pelo professor (LUCKESI, 1999). A avaliação deve ser entendida como ferramenta de

compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (SANTANNA, 1995; LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; TURRA, 2003; HERNANDEZ, 2003).

Referente ao estágio de aprendizagem em LE, existem algumas bases de referências, como por exemplo, o Marco Comum Europeu de Referência para as línguas (MCER) que estabelece níveis para compreender os estágios de domínio do idioma pelo aprendiz. O MCER estabelece seis bases de referência que vão de usuário básico a usuário competente da língua, cada nível estabelece alguns padrões linguísticos que detalha cada uma das capacidades comunicativas: orais, escritas e de entendimento. Esses seis níveis permitem aos alunos identificar seu nível tendo em conta suas destrezas em relação à escala. Embora com base europeia, esses padrões são reconhecidos mundialmente e podem servir de referência para o Brasil na compreensão do estágio de aprendizagem de estudantes brasileiros.

No que se refere à avaliação no ensino de LE, Scaramucci (2006) defende os mesmos princípios apontados por Luckesi. Para a autora, não é possível pensar em avaliação formativa dissociada do planejamento, da metodologia e do material didático. Quando isso acontece, leva a uma desarmonia entre o que efetivamente é ensinado e avaliado, comprometendo a validade de conteúdo da avaliação.

A autora (op. cit.) defende que a visão de língua, linguagem e língua estrangeira tem papel relevante no modo como o professor irá conceber a avaliação e enfatiza que o ensino e avaliação devem refletir a mesma abordagem. Desse modo, considerando que o contexto atual de ensino de LE prevê uma proposta comunicativa/interacional, de interação no ensino e aprendizagem, Lucena (2006, p.42) aponta para a necessidade de a avaliação “resultar de um acordo entre professor e aluno sobre o progresso desse último”. Nessa perspectiva, aprendizagem e avaliação devem ser processos construídos por todos os envolvidos no processo educacional (LUCENA, 2006).

Quanto à relação coerente entre ensino, aprendizagem e avaliação, Schlatter et al (2009) propõem que a avaliação do rendimento dos alunos deve ser realizada através de instrumentos que avaliem aspectos específicos desenvolvidos em aula, de tal modo que os dados obtidos possam servir como uma amostra do que foi

desenvolvido durante um determinado período; “O conteúdo de uma avaliação de rendimento deve espelhar o conteúdo e a forma de trabalho desenvolvidos na sala de aula” (SCHLATTER et al, 2009, p. 164).

Sobre a avaliação em LE, Fidalgo (2006) afirma que a AF tem como objetivo a regulação da aprendizagem e está, diretamente, ligada à ideia de revisão e re-elaboração, não apresentando assim uma concepção linear. Nesse sentido, o professor que se utiliza da AF tem a opção de avaliar-se e avaliar o desempenho de seus alunos em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem e, se necessário, modificar o curso das ações pedagógicas. No contexto da educação escolar, Schlatter et al (2009) apontam que a finalidade de instrumentos de avaliação é estabelecer a extensão do que foi alcançado por alunos, professores e pela própria escola e acrescentam:

no que diz respeito aos objetivos de ensino, para, a partir desse diagnóstico, poder tomar decisões quanto ao (re) direcionamento desses objetivos e das tarefas pedagógicas, sobre os aspectos que devem ser retomados e priorizados e de que maneiras. (SCHLATTER et al, 2009, p. 48)

Feitas essas considerações, entende-se que a AF tem como princípio a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, por buscar conhecer melhor o aluno e analisar a sua aprendizagem durante todo o processo, para só depois julgar de maneira global o resultado desse processo.

Dessa maneira, a avaliação é entendida como parte do processo de ensino aprendizagem e, como tal, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. A avaliação, com esses objetivos, busca identificar as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem quando ainda é possível revertê-lo, nas palavras de Scaramucci:

Avaliar, neste contexto, tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. (SCARAMUCCI, 2009, p. 78)

Com uma visão de linguagem que enfatiza o desenvolvimento do aprendiz para a comunicação e interação na língua estrangeira, tem-se a necessidade de uma avaliação holística, que leve em conta diversos aspectos do processo de ensino

e aprendizagem. Também, na ótica de Rolim (1998), nesse paradigma de ensino de LE, a avaliação tem sido entendida como um processo formativo e educacional, que coleta informações com o objetivo de facilitar, colaborar nas decisões para o avanço e desenvolvimento do aprendiz e do professor. Para a autora, nesse cenário, a ação avaliativa não pode limitar-se à aplicação de provas e testes, pelo contrário, deve-se fazer uso de uma variedade de instrumentos (ROLIM, 1998; PASTOR CESTERO, 2003; SCHLATTER et al, 2009).

O uso de diversificados instrumentos avaliativos permite ao professor coletar informações com o foco em diferentes objetivos e em diferentes momentos em sala de aula. A multiplicidade de mecanismos que podem ser usados para a avaliação em LE incluem “observação sistemática pelo professor, opiniões e julgamentos dos alunos, autoavaliação” (ROLIM, 1998, p.58). A variedade de mecanismos e a visão do processo por diferentes ângulos possibilitam ao professor entender melhor o desenvolvimento do aluno e diminui as chances de interpretações equivocadas da aprendizagem.

Entendemos que, além dos instrumentos avaliativos considerados convencionais, tais como: prova, teste, portfólio, autoavaliação, apresentação de trabalhos, etc., outros instrumentos podem ser utilizados para identificar os avanços e as dificuldades na aprendizagem dos alunos, como por exemplo, observação dos alunos enquanto realizam uma determinada atividade em sala de aula, quando realizam uma pesquisa no laboratório de informática, a realização de uma proposta de exercício (em casa ou sala de aula), perguntas feitas pelos alunos, entre outros. O mais importante, conforme defende Scaramucci (1999), é que a avaliação, com caráter formativo, é um processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapola o uso de testes, provas e a avaliação individualizada, e contempla aspectos afetivos.

Buscando sintetizar as principais características das funções diagnóstica, somativa e formativa da avaliação da aprendizagem, elaborou-se o quadro 6.

Quadro 6: Principais características das funções da avaliação da aprendizagem

FUNÇÃO	CARACTERÍSTICAS
<b>Diagnóstica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identificar conhecimentos e habilidades;</li> <li>-mapear dificuldades;</li> <li>-auxiliar no planejamento de estratégias e objetivos;</li> <li>-realizada no início do processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>
<b>Somativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar o rendimento alcançado;</li> <li>- classificar e promover os alunos;</li> <li>- apontar o produto final da aprendizagem;</li> <li>- diagnosticar dificuldades individuais e do grupo;</li> <li>- realizada ao fim do processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>
<b>Formativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informar o aprendiz sobre seu rendimento;</li> <li>-informar o professor sobre o desenvolvimento do aprendiz;</li> <li>-identificar deficiências no ensino;</li> <li>-possibilitar ajustes necessários de ensino e aprendizagem;</li> <li>-modificar o curso das ações pedagógicas;</li> <li>-contínua, realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Conhecer, identificar e saber usar os três tipos de avaliação da aprendizagem é um aspecto importante do trabalho do professor e pode trazer bons resultados para o ensino, para a aprendizagem e para a prática docente. Porém, é necessário que o professor seja/esteja adequadamente preparado para atuar na diversidade que compõe o ensino de línguas atualmente. Por isso, na seção 3.3, são tratados aspectos da formação de professores de línguas.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Nos dias atuais em que a informação é transmitida em uma velocidade quase instantânea e alcança usuários de praticamente todo o planeta em poucos minutos,

cabe pensar e repensar a formação de professores. Vive-se um momento em que o conhecimento se transforma dia a dia, mas, na maioria das vezes, não transforma o aprendiz, ou melhor, nem chega a ser internalizado por ele, conforme pode ser observado em resultados de indicadores avaliativos de base nacional (MARCHESAN, 2015; MENEZES, 2015).

Nesse cenário, por vezes, desalentador para a educação, o professor de línguas estrangeiras precisa se reinventar para dar conta da demanda de ensinar línguas em contextos complexos, especialmente o da escola pública brasileira. Para isso, a formação docente inicial e continuada é importante para promover e manter uma conscientização crítica dos professores em relação as suas práticas.

Assim, nesta seção, serão apresentados aspectos da formação de professores de línguas, tais como: fatores que constituem o perfil do professor de LE e o professor reflexivo diante de sua prática.

### **3.3.1 Fatores que constituem o perfil do professor de LE**

Diversos fatores podem influenciar a maneira como os professores abordam seu trabalho e desenvolvem estratégias para alcançar determinados objetivos. No entanto, é certo que eles levam para a sala de aula suas crenças, valores, conhecimento e experiências, de modo que se torna muito particular a maneira como cada um reflete o conhecimento teórico-prático, adquirido em sua formação na sua prática pedagógica. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004)

Outro fator importante na definição do perfil do professor é o contexto de atuação, o que gera importante influência nos papéis que irá adotar. Para Richards & Lockart (1998, p. 94) “os professores interpretam seus papéis de formas diferentes, dependendo do tipo de escola em que trabalham, suas personalidades e sua bagagem cultural”<sup>10</sup>. Na interpretação desses autores, os papéis assumidos pelos professores podem ter origens de diversas ordens, como por exemplo:

- devido a fatores institucionais: quando a estrutura e a filosofia educativa de uma determinada instituição refletem na postura do professor;

---

<sup>10</sup>Tradução minha. “Los profesores interpretan sus papeles de formas distintas, dependiendo del tipo de escuela en la que trabajan, sus personalidades individuales y su bagaje cultural” (RICHARDS E LOCKART, 1998, p. 94).



- devido ao enfoque ou método adotado pelo professor: alguns docentes não se reconhecem como executores de uma metodologia específica. Mesmo assim, refletem um modo de ensinar, que pode ser a maneira como foram formados. Alguns métodos definem papéis específicos de atuação para os professores em sala de aula;
- devido a uma visão pessoal de ensino: para muitos professores, a forma como ensinam é uma interpretação pessoal de como pensam ser a melhor atuação para uma determinada situação. Nesse caso, os professores criam seus próprios papéis, baseando-se em teorias de ensino e aprendizagem, experiências pessoais, etc.

Contudo, não significa que, ao assumir um determinado papel, o docente esteja isento de adequar-se a outro, as circunstâncias é que irão determinar o modo mais coerente de atuação. O que, inevitavelmente, está diretamente relacionado ao papel assumido pelo professor é a forma como o ensino será abordado.

Aspectos culturais, regionais e as tradições escolares também influenciam a maneira como se constitui o perfil do professor; os conceitos que se tem de aluno, de professor, de ensino e aprendizagem, e as variações socioculturais de determinado país ou região podem influenciar a conduta docente. A respeito dessa influência, Almeida Filho (1993; 1997; 2009a; 2009b) defende que todo professor age a partir de uma determinada abordagem de ensinar, que equivale a um conjunto de disposições, crenças e pressupostos que envolvem conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira além de significações sobre o que seja ensinar e aprender. Além disso, a abordagem do material didático, a cultura de aprender do aluno, as expectativas de terceiros (pais, escola, sociedade) são forças influentes na abordagem de ensinar do professor. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Nesse sentido, o espaço da sala de aula é por excelência o lugar de aplicação da abordagem do professor; somente as práticas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira refletem a abordagem subjacente à ação docente, perpassada pelos fatores que o constituem como tal.

Outro fator que influencia a prática docente e tem merecido destaque nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem é a proposta de ensino a partir da Abordagem Sociocultural. Essa perspectiva inclusive, como já dissemos, embasa os documentos educacionais oficiais brasileiro. Para o ensino de LE, a Abordagem Comunicativa é apontada como a melhor opção para tornar o aprendiz crítico e

reflexivo a respeito do uso da língua. Entretanto, é preciso que os cursos de formação de professores de línguas (inicial e/ou continuada) deem conta de formar professores não para atuarem com essa abordagem, mas formar professores nessa abordagem, o que seguramente trará impactos e benefícios para o público-alvo final: os alunos da escola.

Sobre esse tema Vieira Abrahão (2012, p. 461) defende que:

uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva.

Decorre, dessas reflexões, a importância de se compreender melhor o papel dos cursos de Letras como corresponsáveis por uma adequada formação de professores, indo além da formação em conteúdos linguísticos e pedagógicos e proporcionando uma conscientização do docente para aquilo que ele poderá enfrentar e como ele deverá agir para melhor solucionar os desafios. Quanto à necessidade de uma formação inicial consistente, Porto (2016) acredita que a formação do professor, orientada pela teoria sociocultural, se faz premente, principalmente, quando o professor começa seu processo de aprender a ensinar. A autora argumenta ainda que devido à pouca experiência no ensino e o pouco conhecimento de bases teóricas, articuladas com a prática, influenciam suas ações, fazendo-o recorrer, muitas vezes, de forma irrefletida, às suas experiências como alunos (ou como professores) e ao que foi aprendido em cursos comumente conhecidos como cursos de treinamento para professores.

Ademais, convém destacar que, na visão contemporânea de ensino, ensinar uma língua estrangeira significa bem mais que propiciar conhecimento linguístico aos alunos, uma vez que ensinar uma LE equivale a ensinar diferentes aspectos, costumes de outra língua, em outra cultura, de outro país. Desse modo, compreende-se que o ensino da LE vai além do ensino de estruturas do idioma e contribui para a formação de cidadãos preparados para atuar em uma sociedade moderna híbrida e diversificada em que as barreiras físicas e as fronteiras geográficas são rompidas facilmente pelo uso das novas tecnologias. Isso, claro, só

poderá ocorrer se o professor agir como um agente de transformação engajado na co-construção de conhecimentos, e que se permite dialogar com o outro, refletir criticamente sobre a sua prática para a busca de novas aprendizagens e perspectivas de mudanças que possam trazer melhorias para seus contextos de ensino e para a sociedade como um todo (PORTO, 2016).

Desse modo, ao considerar esse papel formador, o professor não pode restringir-se ao exercício da transmissão de conteúdo por meio de técnicas e estratégias de ensino pré-estabelecidas. Faz-se necessário um profissional envolvido em processos decisórios em diferentes contextos de atuação, alguém que circula em outras áreas do conhecimento e incentiva a cidadania a partir da própria atuação (FREITAS, 2004; MATOS, 2010). Aliás, as constantes transformações da sociedade exigem do professor um ensino para além das regras de uma língua e demandam um profissional envolvido afetiva e cognitivamente com a formação do aluno a partir da interação para a construção do conhecimento em sala de aula.

Em virtude dessas colocações, defendemos que atualmente o principal papel do professor de LE que deseje atuar com qualidade, renovando-se a todo o momento, como um profissional, capaz de interagir com eficiência nas diversas situações que vive, é colocar-se como um ser consciente e reflexivo engajado no reconhecimento e/ou transformação de suas práticas. No que se refere à avaliação da aprendizagem, refletir sobre práticas avaliativas tende a ser uma forma de contribuição para a prática docente como um todo, já que, a partir das informações coletadas pelos instrumentos avaliativos, é possível analisar o desenvolvimento do aprendiz e a prática do professor para, a partir de então, se necessário, modificar o curso das ações em sala de aula. A reflexão parece ser elemento chave no processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, na subseção 3.3.2, é tratado sobre o professor reflexivo.

### **3.3.2 O professor reflexivo diante de sua prática**

Estudos dedicados a abordagens, métodos e práticas de ensino de língua estrangeira há bastante tempo são comuns no campo da linguística aplicada; investigações sobre a formação inicial e continuada de professores ganharam

espaço e aumentaram nos últimos anos. Com isso, outro tema surgiu da preocupação com a formação docente, são os estudos sobre reflexão e práticas reflexivas de professores (SHON, 1983, 1992, 2000; CELANI, 2001; LEFFA, 2001; PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2003; DUTRA & MELLO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2009b).

Para tratar do que significa ser um professor reflexivo, apresenta-se como conceito inicial a definição de reflexão proposta por Kemmis (1986, p. 5):

Reflexão não é apenas um processo psicológico individual. É uma ação orientada, introjetada historicamente, dotada de contornos sociais e políticos, compromissada em situar as pessoas nos contextos sociais que as envolvem, levá-las a serem partícipes das atividades sociais e a tomarem partido diante de questões importantes. Além disso, o material sobre o qual a reflexão atua nos é dado social e historicamente. Por meio da reflexão e da ação que ela informa, podemos transformar as relações sociais que caracterizam os contextos nos quais estamos inseridos.

Observa-se que a reflexão não é automática, é um pensar orientado que deriva de uma necessidade, propósito ou interesse. Na maioria das vezes, o ato de refletir emerge de alguma questão proposta por outros ou é internamente estabelecido, no qual se busca entender os *quês* e os *porquês* de determinados fatos, ou responder a perguntas de modo a orientar uma ação. Desse modo, refletir criticamente significa posicionar-se em uma esfera de ação, em uma determinada situação, participando da ação social (CELANI & COLLINS, 2003). No contexto educacional, a reflexão implica repensar os saberes pedagógicos a partir de perguntas derivadas da prática pedagógica, cabendo ao professor, desde sua formação inicial, desenvolvê-la de um modo contínuo, engajado, de maneira consciente e crítica (DUTRA & MELO, 2004).

Ao tratar da formação de professores reflexivos, Shön (2000) recomenda que, ao invés da formação de professores baseada na racionalidade técnica, vinculada a regras, tratando basicamente do conhecimento disciplinar, os cursos de formação sejam baseados em uma “racionalidade” prática, relacionada a princípios e orientada a resolução de problemas. O autor (op.cit.p.33) sugere para fazer aflorar o pensamento prático do professor três modelos de reflexão:

- Reflexão-na-ação: é o ato de refletir sobre a ação no exato momento em que ela está sendo praticada. “A reflexão-na-ação tem uma função crítica,

questionando a estrutura do ato de conhecer-na-ação”. Para o autor, conhecer-na-ação refere-se aos conhecimentos revelados nas ações inteligentes, é um processo tácito, que se coloca espontaneamente.

- Reflexão sobre a ação: posterior ao ato da ação, é quando o profissional reconstrói mentalmente as suas práticas tentando analisá-las retrospectivamente.
- Reflexão sobre a reflexão-na-ação: este tipo de reflexão proporciona um diálogo entre o pensar e o fazer. Auxilia o profissional a identificar necessidades e o estimula a buscar novos conhecimentos. Trata-se de uma reflexão voltada para a resolução de problemas futuros.

Na proposta de Shön, evidencia-se a necessidade de que o profissional reflita, constantemente, sobre sua prática, buscando entender o seu modo de agir e vislumbrando situações futuras. Contudo, Dutra & Mello (2004, p. 31) alertam que:

A reflexão só emerge na vida de um professor, no nosso caso de línguas estrangeiras, quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. Assim a formação completa de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem.

A formação de um professor reflexivo é um processo complexo e gradativo, que exige, entre outras coisas, um aprofundamento teórico que possibilite a esse profissional entender de que maneira atua e por que assim a faz. Isso significa que o docente precisa repensar a sua prática e como esta pode melhorar a partir de sua reflexão.

O professor, ao refletir sobre sua prática, tende a desenvolver a capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (ALARCÃO, 2003), sendo capaz de adquirir novos saberes e circular em diferentes contextos. Para que o professor consiga atuar em diferentes esferas de ensino e aprendizagem, a sua prática reflexiva deve emergir desde a perspectiva teórica até a suas experiências específicas de ensino de tal modo que se possam estabelecer estreitas ou distantes relações entre o seu dizer e o seu fazer.

Uma reflexão constante, idealizada e realizada a partir da própria situação de ensino, permite ao professor que ele seja capaz de lançar um olhar indagador sobre

a prática e (re)pensar sobre suas próprias experiências, explicitando as razões de suas escolhas. A capacidade de refletir do professor é fundamental e poderá ocasionar mudanças em suas representações, crenças e práticas (CELANI & COLLINS, 2003). Embora esse não seja um hábito fácil de estabelecer, é uma ação necessária. Quanto a isso, Celani (2003) faz a ressalva de que a prática da sala de aula, por vezes, distancia o professor de seu fazer, tornando difícil uma reflexão transformadora da sua ação. As muitas atribuições que envolvem o professor de língua não permitem que o mesmo encontre um espaço para pensar criticamente sobre seu fazer diário e, com isso, propor sugestões de mudanças.

Entendemos que a reflexão só se justifica na ação. Pensar sobre o agir e o próprio pensar só tem sentido na medida em que ajuda o professor a conceber problemas que surgem em situações práticas e a resolvê-los da mesma maneira. Tal resolução, possivelmente, significará mudanças. Essas mudanças envolvem as convicções, os valores, as intenções e as próprias ações que constituem o profissional docente. Os profissionais ao responderem a problemas práticos, sustentando uma conversação reflexiva com o que está a sua volta, refazem parte de seu mundo prático e revelam processos tácitos de construção e visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SHON, 2000).

Entretanto, refletir sobre a prática somente, muitas vezes, não é condição suficiente para que as mudanças aconteçam. Além da reflexão sobre suas ações o docente necessita de embasamento teórico que sustente a sua reflexão e aponte novos caminhos quando necessário. Faz-se preciso também uma reflexão teórica, ou seja, pensar sobre uma teoria que o aproxime ou distancie daquilo que ele vem realizando, o que às vezes nem sempre é uma tarefa possível facilmente. Afirmamos não ser tarefa fácil porque, em alguns casos, o professor sequer recebeu formação inicial sobre determinados temas e desconhece teorias importantes. Para elucidar essa problemática, citamos, como por exemplo, a avaliação da aprendizagem, que é conteúdo negligenciado em muitos cursos de Letras ou é apenas assunto tratado superficialmente como apêndice de outras disciplinas, o que dificulta uma reflexão docente teórico-prática sobre essa temática.

Sobre a ausência de embasamento teórico em avaliação da aprendizagem em cursos de formação de professores, de acordo com Pellisson (2007), os alunos de um curso de Letras de uma universidade pouco ou quase nenhum contato

tiveram com o tema avaliação durante a graduação, o que não propiciou aos alunos um conhecimento teórico que permita uma reflexão aprofundada. A mesma situação é apontada por Zocaratto (2010) em sua pesquisa com futuros professores de Letras. Segundo a autora, o curso apresenta defasagem em algumas disciplinas do currículo e também em termos de disciplinas ausentes, tais como: Avaliação da Aprendizagem e Planejamento e Produção de Material Didático. Sobre a pouca relevância do tema Avaliação da Aprendizagem nos cursos de formação de professores, Gatti (2003) assevera:

A avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares. (GATTI, 2003, p. 97)

Essa mesma constatação é feita por Barbosa (2011), que afirma que a temática da avaliação da aprendizagem é pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente. Essa é a mesma afirmativa de Vigiá-Dias (1995), que há mais de vinte anos identificou falhas na formação de professor, o que o torna, portanto, segundo ela, com pouca capacidade de reflexão. Por conseguinte, percebe-se que as fragilidades nos cursos de formação de professores são um problema antigo e de difícil solução.

Por outro lado, reconhecemos que iniciativas importantes vêm sendo realizadas para modificar o cenário atual de formação de professores. Com abrangência nacional, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN, 2002; 2015) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como ações pontuais, referimos as reformas curriculares de cursos pelas universidades e os trabalhos realizados por professores formadores em laboratórios de ensino, pesquisa e extensão.

Levando-se em consideração todos os aspectos mencionados neste capítulo a respeito de crenças de professores, de avaliação da aprendizagem, de abordagens de ensino e aprendizagem e formação de professores de língua, entende-se que a formação e a prática profissional docente são tarefas bastante complexas e de constante aperfeiçoamento. E, por essa razão, é importante investigar contextos de práticas de ensino para cada vez mais compreender como os docentes conduzem e como embasam as suas atividades em sala de aula.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo centra-se nos resultados e na discussão dos dados gerados com a pesquisa. As crenças aqui apresentadas foram inferidas a partir do dizer das professoras no questionário, na entrevista e nas conversas informais e, posteriormente, relacionadas com as suas práticas a partir da observação de aulas e análise de materiais didáticos utilizados. Por último, foi estabelecida a relação entre as crenças e o contexto das escolas.

Para melhor organização do capítulo optou-se por dispô-lo seguindo a ordem das perguntas de pesquisa desta tese:

- Como se configura o contexto de atuação e formação das professoras?

Pergunta 1(P1)

- Quais as crenças expressas pelas professoras sobre avaliação da aprendizagem? Pergunta 2 (P2)

- Como é a ação das professoras em sala de aula? Pergunta 3 (P3)

- O contexto profissional de alguma maneira interfere na relação crença e ação das professoras? Que fatores são mais significantes para essas relações?

Pergunta 4 (P4)

Em resposta a P1 são apresentadas as informações do município sede da investigação, os dados das escolas (Escola A e Escola B) e os perfis das professoras (Professora Julia e Professora Celine).

Para compor a resposta 2 são apresentadas as crenças de Julia e Celine, conforme os grupos de crenças.

Em resposta a P3 são descritas as observações das aulas das professoras.

Por fim, em P4 é apresentada a análise das crenças inferidas através do dizer das professoras, discutida com a ação em sala de aula e estabelecida a relação com o contexto de atuação das professoras.



#### 4.1 COMO SE CONFIGURA O CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS? (PERGUNTA 1)

Inicialmente, é importante destacar que a apresentação detalhada do contexto da pesquisa, especialmente da cidade e das escolas participantes<sup>11</sup>, deve -se à metodologia adotada nesta investigação. Por se tratar de um estudo de caso, elucidar o contexto da pesquisa é necessário para situar os dados obtidos. Ademais, um estudo de caso só poderá ser comparado a outro ou generalizado com outras situações de ensino desde que em contextos e com profissionais com características semelhantes, por isso, torna-se importante constar no estudo o detalhamento e as especificidades do contexto da pesquisa e de seus participantes.

Da mesma forma, em pesquisas de crenças com base na abordagem contextual, o maior número de informações a respeito do contexto de formação e atuação dos participantes é importante sobretudo para a análise dos dados. Delinear o percurso de formação e atuação dos professores de modo mais amplo ajuda na identificação e compreensão de suas crenças. Em uma abordagem contextual de investigação de crenças, é importante obter uma gama de informações do contexto específico porque as crenças são consideradas situadas, dinâmicas e sociais, e fortemente influenciadas pelo contexto. Assim, tanto as características do estudo de caso como da pesquisa em crenças de abordagem contextual determinam que seja apresentada uma descrição detalhada do contexto de investigação.

Para atender a essa descrição do contexto, nesta subseção, primeiramente é apresentado o município, seguido das escolas (Escola A e Escola B) e, em seguida, é apresentado o perfil das professoras participantes.

##### 4.1.1 O município de realização da pesquisa

A região onde foi realizada esta investigação é a região centro do estado do Rio Grande do Sul. O município de Santa Maria é uma cidade de porte médio da região central do RS, que tem como base econômica, principalmente, o serviço público. Destaca-se pelo quantitativo militar e pelo número de faculdades,

---

<sup>11</sup> As informações dos dados contextuais da cidade, das escolas e das participantes foram obtidas entre os anos de 2015 e 2016.

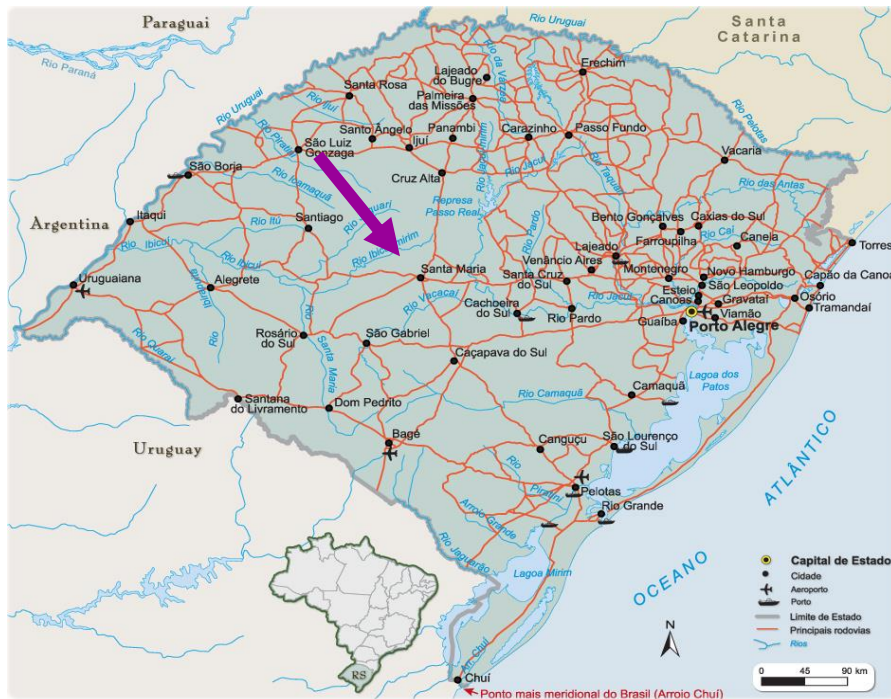
universidades e instituições de ensino superior; são mais de 10 instituições, o que dá à cidade o título de Cidade Cultura. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2014, o município conta com cerca de 274.000 habitantes e é a 5ª cidade mais populosa do Estado do Rio Grande do Sul.

Em razão de sua localização, desenvolvimento econômico e social, a cidade de Santa Maria é referência em saúde, educação e comércio para os pequenos municípios que estão ao seu redor. Por contar com um hospital público universitário e mais dois hospitais que também atendem pelo Sistema Único de Saúde, a cidade recebe pacientes de toda a região. A Universidade Federal de Santa Maria, primeira universidade pública do interior do Brasil, fundada em 1960, atrai jovens de todo o país e do exterior que desejam fazer cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas do conhecimento.

O município se destaca também pelo forte comércio varejista em comparação com as demais cidades da região central. Grandes redes nacionais de supermercados, lojas de departamento e várias pequenas empresas impulsionam a economia local que recebe clientes de outras cidades.

A sua localização geográfica, “no coração” do Rio Grande do Sul, a coloca em um ponto estratégico do estado, pois facilita a chegada e saída da população em direção à região sul, oeste, norte e capital do estado. A cidade está relativamente próxima aos dois países que fazem fronteira com o RS, Uruguai e Argentina, ficando apenas a 243 km de Santana do Livramento, que faz divisa com Rivera, no Uruguai, e a 300 km de São Borja, cidade que faz fronteira com São Tomé, na Argentina, conforme pode ser observado na figura 1:

Figura 1- Mapa com a localização de Santa Maria



Fonte: disponível em [www.mapas-rs.com](http://www.mapas-rs.com)

No que se refere à educação, a cidade está vinculada a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), juntamente com outros 22 municípios da região. Ao todo, Santa Maria conta com 166 instituições de Ensino Básico, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio nas redes pública e privada, segundo dados da 8ª CRE. Na tabela 2, é possível observar como estão divididas as instituições.

Quadro 7- Instituições de Ensino Básico de Santa Maria.

Instituições estaduais	41
Instituições municipais	78
Instituições federais	04
Instituições particulares	43

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da 8ª CRE.

No que se refere às escolas nas quais lecionam as professoras participantes da pesquisa, são duas escolas públicas estaduais. Uma localizada na região central da cidade e uma na zona sul do município, conforme são apresentadas na subseção seguinte.

#### 4.1.2 As escolas fonte de dados da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu a partir da prática de duas professoras que estão vinculadas a duas escolas públicas estaduais. Juntas, essas escolas atendem anualmente em média 1.800 alunos, matriculados no ensino médio politécnico e educação de jovens e adultos.

**Escola A:** localizada na região central do município, atende a alunos de Ensino Médio. Em média, estudam anualmente 1500 alunos, em sua maioria são alunos moradores da zona leste e zona norte da cidade que se deslocam até o centro para estudar. O índice de reprovação na escola é de em média 40% para os alunos de 1º e 2º anos e diminui com alunos de 3º ano, segundo dados de 2014<sup>12</sup>. Por outro lado, o número de alunos matriculados diminui nos segundos e terceiros anos.

Uma realidade comum na escola pública, e também presente na escola A, é o fato de que muitos alunos, especialmente os do noturno, trabalham em turno inverso ao escolar. Assim mesmo, boa parte dos alunos que terminam o Ensino Médio na escola tem a perspectiva de fazer a prova do Enem, ingressar na faculdade e/ou continuar estudando<sup>13</sup>.

Quanto a recursos humanos, compõem o quadro de servidores da escola 110 docentes, 4 desses de língua espanhola, e 23 funcionários entre efetivos e contratados temporários. No que se refere à estrutura física, a escola conta com biblioteca com acervo de mais de 13.000 obras, com 3 laboratórios de informática, 1 laboratório de biologia e 1 laboratório de física e 5 salas equipadas com recurso audiovisual e 5 aparelhos de Datashow portáteis. Além disso, a escola possui

---

<sup>12</sup> Informações da Coordenação Pedagógica da escola.

<sup>13</sup> Segundo a Coordenadora Pedagógica foi realizada no ano de 2015 uma pesquisa com os pais dos alunos sobre a perspectiva de estudo dos seus filhos.

quadra de esportes e galpão crioulo. As salas de aula são amplas e arejadas e possuem ventilador e ar condicionado.

**Escola B:** localizada na zona sul do município, atende majoritariamente alunos de sua região, em um total de 250 alunos de ensino médio matriculados anualmente. Por estar situada em um bairro próximo à saída da cidade, muitos alunos são moradores de bairros mais rurais e distantes. A média de alunos matriculados (frequentando) no 1º, 2º e 3º ano diminui gradativamente.<sup>14</sup> O índice de evasão da escola é maior no turno da noite, por isso, é realizado um controle semanal de frequência. A escola apresenta “excelente índice de aprovação” e muitos alunos estão dando continuidade aos estudos após o término do ensino médio, frequentando pelo menos um curso técnico profissionalizante<sup>15</sup>. Segundo a direção da escola, essa é uma realidade que vem mudando ao longo dos anos, já que antes os alunos buscavam apenas inserirem-se no mercado de trabalho sem preocupação em obter qualificação. No entanto, grande parte dos alunos da escola trabalham no turno inverso ao escolar por uma questão de necessidade, conforme relata a diretora da instituição.

Estão lotados na escola 38 docentes, sendo 3 professores de espanhol, e 6 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui biblioteca (com pouco espaço físico e menos de 2.000 obras), laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra de esportes. No aspecto pedagógico, a escola adota um modelo interdisciplinar em que as aulas são ministradas “em conjunto e simultaneamente”<sup>16</sup> na sala de aula por dois professores, conforme orientação do Projeto Pedagógico (PP). Como segue:

Realizar um trabalho interdisciplinar através de uma organização curricular diferenciada (PP, 2011, p.9).

Dá-se prioridade para um trabalho interdisciplinar, isto é, o trabalho realizado em sala de aula será desenvolvido de forma globalizada, agrupando-se disciplinas afins que compõem cada área. Cada disciplina terá seu professor específico que trabalhará em conjunto em sala de aula (PP, 2011, p.9).

---

<sup>14</sup> O número de alunos presentes nas turmas diminui a cada série. Por exemplo, no 1ª ano frequentam em média 20 alunos e no 3º ano em média 13 alunos, conforme observação da pesquisadora no turno da tarde.

<sup>15</sup> Informações da direção da escola.

<sup>16</sup> Informações da direção da escola.

Para melhor contextualizar as escolas e suas rotinas, no quadro 8 estão sintetizadas as informações.

Quadro 8- Atividades das escolas<sup>17</sup>

	Turnos	Oferta de ensino	Número de alunos matriculados (em média anualmente)	Localização	Relação aluno matriculado/ professor de espanhol
Escola A	- Diurno - Noturno	-Ensino médio politécnico -EJA ensino médio	1500 alunos	Região central do município	375 alunos por professor
Escola B	- Diurno - Noturno	-Ensino Médio Politécnico.	250	Região sul do município	83 alunos por professor

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.1.3 Perfil das professoras participantes

Nesta subseção, são apresentadas as professoras participantes da pesquisa. Para uma melhor organização das informações, primeiro são apresentadas as características pessoais, de formação inicial e continuada de cada uma delas, em seguida são descritas suas atividades docentes na escola pública e, por último, são relatadas suas experiências docentes atuais e anteriores.

**Professora Julia:** Nasceu no final dos anos 60 na região central do RS, tendo realizado uma parte de sua educação básica em escola pública. Formou-se no curso de Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas em uma universidade pública há mais de dez anos. No ano de 2012, concluiu uma Pós-Graduação - Especialização em uma instituição particular. A professora já realizou viagens a passeio e para apresentação de trabalho em congressos em países hispanofalantes.

Julia é servidora pública estadual desde o ano de 2014. Atualmente, ministra a disciplina de língua espanhola para turmas de 2º e 3º anos do ensino médio da

<sup>17</sup> Dados obtidos através do site da 8º CRE no ano de 2015.

escola A. Com carga-horária de 1 hora-aula por semana para o ensino de espanhol, a professora atende a 16 turmas. Além disso, ela atua em um curso particular preparatório para o ENEM.

Em experiências docentes anteriores, Julia trabalhou em uma escola particular de ensino básico, em curso livre de idiomas e em um curso de formação de professores de espanhol a distância.

A professora Julia é calma, tranquila e fala pouco. Ela se relaciona bem com colegas e alunos, embora com os aprendizes os diálogos sejam breves, sobre assuntos de aula ou temas cotidianos<sup>18</sup>. A professora mantém o seu material de aula muito bem organizado e carrega sempre um caderno onde faz os registros de suas aulas. Ela é séria, porém cortês, é segura em suas atitudes e mantém um bom domínio de classe.

**Professora Celine:** Nasceu no início da década de 90 em uma cidade fora da região da 8ª CRE. Até a 3ª série do ensino fundamental estudou em escola particular e posteriormente frequentou a escola pública. Celine cursou Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola em uma universidade pública. Pouco tempo depois, Celine ingressou no Mestrado em Letras.

É professora na escola B desde o ano de 2014 quando foi nomeada por concurso público. Atua na disciplina de língua espanhola para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e também ministra aulas na disciplina de Seminário Integrado.

Celine também é professora de língua espanhola para o ensino fundamental em uma escola particular da cidade. As experiências docentes anteriores da professora Celine são participações em laboratórios de línguas da própria universidade em que se formou.

No que se refere a características pessoais, a professora é vaidosa com simplicidade, é calma, porém falante e gesticula bastante. Ela se relaciona bem com os colegas e alunos e conversa com todos sobre temas variados e também assuntos pessoais. Celine é organizada e carismática, mas, às vezes, parece insegura em relação à aceitação dos alunos<sup>19</sup>.

No quadro 9 é apresentada uma síntese da formação e atuação profissional das professoras participantes da pesquisa.

---

<sup>18</sup> Observação realizada pela autora durante as visitas à escola.

<sup>19</sup> Observação realizada pela autora durante as visitas à escola.

Quadro 9: Formação e atuação profissional das participantes da pesquisa

	<b>Professora Julia</b>	<b>Professora Celine</b>
<b>Ano de nascimento</b>	Década de 60	Década de 90
<b>Formação inicial</b>	-Letras Espanhol	-Letras Espanhol
<b>Pós- graduação</b>	-Especialização	-Mestrado
<b>Atuação profissional atual</b>	-Ensino Básico (público); -Curso preparatório para o ENEM	-Ensino Básico (público e privado)
<b>Experiências anteriores</b>	-Curso de idiomas; -Ensino superior- EaD	- Curso de idiomas- laboratório de línguas da Universidade.
<b>Tempo de experiência docente</b>	10 anos	4 anos
<b>Característica da escola</b>	Escola estadual central.	Escola estadual de periferia.
<b>Tipo de vínculo</b>	Concursada 20h semanais	Concursada 20h semanais
<b>Tempo diante das turmas</b>	16h/aula	13h/aula

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentado o contexto profissional das professoras, a seguir é feita a apresentação dos grupos de crenças inferidos pelo dizer das participantes.

#### 4.2 QUAIS AS CRENÇAS EXPRESSAS PELAS PROFESSORAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? (PERGUNTA 2)

Em resposta à P(2) são apresentadas as crenças das professoras de acordo com os grupos de crenças definidos após a análise dos dados da pesquisa.

Devido à abordagem qualitativa e às características deste trabalho ocorreram diferenças nos grupos de crenças. Embora os instrumentos aplicados para a



geração de informações fossem os mesmos para as duas participantes, cada uma teve a liberdade de se expressar e direcionar as respostas da maneira que mais lhe pareceu conveniente, com isso, optou-se por não insistir no tema para não influenciar as respostas e obter as informações da maneira mais espontânea possível. Por essa razão, as crenças da professora Julia geraram 5 grupos de crenças e as da professora Celine 4 grupos, não houve paralelismo entre os grupos de crenças nem entre as crenças alocadas em cada grupo, embora todas elas contemplem as temáticas ensino, aprendizagem e avaliação, conforme pode ser observado nos quadros 10 e 11, em que os grupos de crenças são apresentados individualmente para cada uma das participantes.

#### **4.2.1 Crenças da Professoras Julia**

As crenças aqui apresentadas foram inferidas a partir do dizer da professora no questionário, na entrevista e nas conversas informais. Após a leitura e releitura, análise e triangulação dos dados foram organizados os grupos de crenças correspondentes à professora Julia.

É importante destacar que, para uma melhor organização do trabalho, visando facilitar a compreensão da leitura, as crenças aqui apresentadas são amplamente analisadas e discutidas em P4, juntamente com a discussão da relação com a ação da professora e as influências contextuais.

No quadro 10, são apresentadas as crenças inferidas de acordo com os grupos determinados.

Quadro 10- Crenças da professora Julia

<b>Grupo 1</b> -Formação docente- Reflexão sobre a prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É importante estimular a criatividade do aluno</li> <li>- É preciso deixar o aluno participar e manter um bom relacionamento com a turma</li> <li>- A qualidade do ensino é mais importante que a quantidade de conteúdo</li> </ul>
<b>Grupo 2</b> -Papel do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor é um facilitador</li> <li>- É importante preparar o aluno para a vida (aspecto social).</li> </ul>
<b>Grupo 3</b> - Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O LD norteia o plano de aula</li> <li>- O LD atende a todos os objetivos do ensino de ELE NORTEIA O PLANO DE AULA</li> <li>- Leitura (interpretação) é a única habilidade que pode ser desenvolvida em aula</li> <li>- Para ensinar língua não é preciso focar na gramática</li> </ul>
<b>Grupo 4</b> - Compreensão sobre avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar significa valorizar a aprendizagem e o comportamento do aprendiz.</li> <li>- Avaliação formal é prova, trabalho escrito.</li> <li>- A avaliação serve para apontar o que não foi possível identificar durante a aula.</li> </ul>
<b>Grupo 5</b> - Instrumentos e momentos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades que estimulam a criatividade do aluno são as melhores</li> <li>- Todos os momentos da aula são bons para avaliar</li> <li>- As provas, trabalhos escritos devem ser realizados com consulta</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.2.2 Crenças da Professoras Celine

As crenças aqui apresentadas foram inferidas a partir do dizer da professora no questionário, na entrevista e nas conversas informais. Como já anteriormente mencionado, é importante destacar que, para uma melhor organização do trabalho, visando facilitar a compreensão da leitura, as crenças aqui apresentadas são

amplamente analisadas e discutidas em P4, juntamente com a discussão da relação com a ação da professora e as influências contextuais.

Quadro 11- Crenças da professora Celine

<p><b>Grupo 1</b></p> <p>- Papel do professor e do ensino de LE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação cidadã é muito importante</li> <li>- Não é interessante ensinar a língua pela língua</li> <li>- O ideal é ensinar a língua a partir de aspectos culturais e contrastivos</li> </ul>
<p><b>Grupo 2</b></p> <p>- O ensino da leitura em LE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As possibilidades de trabalho recaem sobre a compreensão leitora</li> <li>- O livro didático é bom para trabalhar leitura</li> <li>- É importante trabalhar questões de sentido na leitura e não a língua com fim em si mesma.</li> </ul>
<p><b>Grupo 3</b></p> <p>- A avaliação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação da aprendizagem é processo</li> <li>- Avaliar significa identificar progressos na aprendizagem</li> <li>- O interesse e a responsabilidade do aprendiz devem fazer parte da avaliação</li> <li>- O comportamento reflete no aproveitamento</li> </ul>
<p><b>Grupo 4</b></p> <p>Instrumentos avaliativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste (prova) não é o melhor instrumento avaliativo</li> <li>- Utilizar-se de uma variedade de instrumentos avaliativos é o mais adequado</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.3 COMO É A AÇÃO DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA? (PERGUNTA 3)

Em resposta a esta pergunta é apresentada a descrição das aulas observadas pela pesquisadora nas escolas A e B. A discussão das práticas observadas é feita junto com a discussão da relação entre crença e ação em resposta à pergunta 4.

### 4.3.1 Observação de aulas da prof<sup>a</sup> Julia

As observações das aulas da professora Julia, na escola A, iniciaram em 18 de abril de 2016 e se mantiveram até o mês de agosto do mesmo ano<sup>20</sup>. As aulas foram observadas nas segundas-feiras em turmas de 2º e 3º anos do ensino médio. Ao total, foram observados 16 períodos em 8 turmas diferentes, conforme quadro 12.

Quadro 12- Aulas observadas na escola A

<b>Aulas Observadas</b>	<b>Turmas</b>	<b>Média de alunos presentes nas aulas observadas</b>
12 aulas	2º ano (5 turmas diferentes)	21
4 aulas	3º ano (3 turmas diferentes)	22

Fonte: Elaborado pela autora.

Em linhas gerais, Julia mantinha uma rotina para todas as suas aulas. As suas ações eram semelhantes em todas as turmas e ocorriam da seguinte maneira:

- ✓ 1º Cumprimentava os alunos ao entrar na sala de aula;
- ✓ 2º fazia a chamada oralmente em voz alta;
- ✓ 3º perguntava quem fez as tarefas para casa (quando tinha);
- ✓ 4º passava por classe e anotava os nomes dos alunos (quem fez/não fez as atividades) (algumas vezes só perguntava);
- ✓ 5º corrigia os exercícios oralmente/no quadro;
- ✓ 6º iniciava uma nova atividade/tarefa/conteúdo do LD;
- ✓ 7º solicitava alguma tarefa para casa.

<sup>20</sup> Durante esse período houve uma greve do magistério estadual que durou 54 dias.

### 4.3.2 Observação de aulas da prof<sup>a</sup> Celine

As aulas da professora Celine foram observadas durante o período de 03 de agosto de 2016 até o dia 28 de setembro do mesmo ano. As observações aconteciam na segunda-feira, terça-feira e quarta-feira semanalmente.

Na escola da professora Celine, os professores ministram suas aulas em dupla com algum colega da mesma área de ensino, em uma proposta de integrar os conteúdos. Conforme consta no Projeto Pedagógico, a escola dá prioridade ao trabalho interdisciplinar desenvolvido de forma globalizada, agrupando disciplinas afins de uma mesma área do conhecimento. Assim, cada disciplina tem seu professor específico que trabalha em conjunto em sala de aula. Nesse caso, a docente participante da pesquisa fazia dupla com uma professora de português. Porém, como Celine aderiu à greve do magistério no ano de 2016 e a professora de português não, no retorno às aulas a professora de espanhol ministrava sozinha praticamente todas as aulas para recuperar os dias letivos paralisados, embora a docente de língua portuguesa estivesse presente na sala de aula. Do total de 29 aulas observadas, cinco foram ministradas e/ou divididas com a professora de português. Nesses dias não houve integração com os conteúdos que vinham sendo desenvolvidos em língua espanhola.

Em razão da proposta de trabalho em dupla dos professores, a carga-horária semanal de língua portuguesa e língua espanhola é de 2h e 20 minutos para cada turma. Ao total foram observadas 29 aulas em turmas de 1º, 2º e 3º ano, conforme quadro 13.

Quadro 13- Aulas observadas na escola B

<b>Aulas observadas</b>	<b>Turma</b>	<b>Média de alunos presentes nas aulas observadas</b>
12 aulas	1º ano (1 turma)	20
5 aulas	2º ano (1 turma)	14
12 aulas	3º ano (1 turma)	13

Fonte: Elaborado pela autora

Em suas aulas, Celine não mantinha uma rotina rígida de ações, entretanto alguns hábitos eram recorrentes:

- ✓ Cumprimentava os alunos ao entrar em aula;
- ✓ A chamada às vezes era feita em voz alta pela professora de português e acompanhada pela professora Celine.
- ✓ Outras vezes, a chamada era feita por Celine em voz alta ou silenciosamente, quando ela apenas olhava e anotava quem estava presente.

A professora Celine não mantinha uma rotina didático-pedagógica em suas aulas. Em cada aula era realizada uma proposta diferente de estudo que variava entre o uso do livro didático, pesquisas no laboratório de informática da escola, conteúdo escrito no quadro pela professora, utilização do recurso de datashow (áudio e vídeo e/ou powerpoint), distribuição de material fotocopiado, etc. Celine não costumava deixar tarefas para casa, apenas, em alguns casos, os alunos precisavam terminar uma tarefa avaliativa para entregar posteriormente.

Relatadas as observações de aula realizadas pela pesquisadora, em resposta à P (4), são discutidas as crenças inferidas pelo dizer das professoras e estabelecida a relação com a ação de cada uma delas.

#### 4.4 QUE RELAÇÃO EXISTE ENTRE AS CRENÇAS E A AÇÃO DAS PROFESSORAS CONSIDERADO O CONTEXTO DE ATUAÇÃO? (PERGUNTA 4)

Nesta subseção, são discutidas as crenças inferidas pelo dizer<sup>21</sup> das professoras e estabelecida a relação com as suas práticas em sala de aula, considerado o contexto de cada escola em suas ações.

##### 4.4.1 A relação crença e ação na sala de aula da professora Julia

---

<sup>21</sup> Para sinalizar as falas das entrevistadas, optou-se pelo uso predominante de citação em bloco com recuo. A transcrição foi mantida conforme o dizer das professoras, sem correção linguística.

A discussão da relação crença e ação está organizada de acordo com os grupos de crenças estabelecidos após a análise dos dados, conforme já apresentados:

Grupo 1- Formação docente: reflexão sobre a prática

- É importante estimular a criatividade do aluno
- É preciso deixar o aluno participar e manter um bom relacionamento com a turma
- A qualidade do ensino é mais importante que a quantidade de conteúdo

Esse grupo foi denominado Formação Docente porque as crenças aqui inferidas emergiram, principalmente, de relatos da professora sobre práticas vivenciadas por ela em sua formação inicial e/ou continuada.

[1] Acho que trabalhar em projetos e trabalhar na monitoria foi bastante interessante. **Q**<sup>22</sup>

No início da entrevista, foi pedido à Julia que explicasse o porquê da resposta do excerto [1], então ela comenta: “foi possível produzir mais, se sentir produtivo”. Em seguida, quando se refere à disciplina que menos gostou na graduação, Julia culpabiliza a maneira de trabalhar dos professores: “pouco criativos, só davam textos” **E**.

[2] o que eu achei falta, por exemplo,.. tu pegar e só colocar um texto a:: dá pro aluno lê e depois responder perguntas, e aí? **E**

Em outro momento, Julia elogia os trabalhos práticos feitos na graduação:

[3] é..a questão, assim, por exemplo, da prática, por exemplo, começando com a::: a prof.<sup>a</sup>XXX que::: propôs da gente trazer material pra pra trabalhar.. materiais diferentes né.. fazer um trabalho mais prático, né? da gente pegar e pesquisar alguns materiais pra elaborar alguma atividade para os colegas. **E**

Nessa mesma linha de raciocínio, a professora comenta sobre um livro que leu durante a graduação que relata sobre a importância de valorizar a criatividade de quem escreve:

<sup>22</sup> Siglas utilizadas para os instrumentos de geração de dados: Q= questionário; E= entrevista; OA=observação de aula; MD= material didático e CI=conversas informais

[4],.. então o que chamava a atenção dela (autora do livro) era isso.. de repente disso, de trabalhar mais a escrita pra essas pessoas.. mas sem tirar aquela criatividade da pessoa. **E**

Com os excertos acima é possível perceber o quanto foram marcantes para Julia, durante a graduação, as atividades que envolveram um trabalho mais prático, que permitisse ao aluno demonstrar sua criatividade e que fosse valorizado por isso. Inclusive Julia diz valorizar a criatividade e a participação dos alunos em suas aulas, conforme será discutido mais adiante.

Um outro aspecto importante na formação inicial de Julia foi o relacionamento de alguns professores com os alunos, para ela não basta que o professor demonstre conhecimento do conteúdo/disciplina, é preciso que o docente se relacione bem com a turma e permita a participação dos alunos em aula.

[5] a gente tinha uma outra professora que é muito boa (...) ela era muito boa só que ela era uma pessoa difícil de temperamento (...) era uma pessoa assim..muito difícil, as aulas eram tensas (...) aquele ambiente tenso que tem que estar esperando uma pessoa te perguntar coisas, assim, e aí se ela for te perguntar ela pode te avacalhar ou pode te elogiar ou pode não falar nada sabe? aquelas coisas assim que é um ambiente tenso...**E**

Sabe-se que aspectos emocionais de intranquilidade e medo podem afetar a aprendizagem, além disso retraem o aluno que quer participar por medo da exposição. Esse tipo de situação foi mencionado por Julia durante a entrevista:

[6] (professor) é o poder máximo em determinado assunto, tu não questiona tu é aluno tu não questiona, tu não fala nada, né..**E**

Em contrapartida, Julia relembra de uma professora com práticas totalmente diferentes em sala de aula:

[7] aí era outra coisa, porque aí tu podia participar  
[8] (...) ela é um pessoa que participa/ te dava espaço pra ti participar né... pra ti discutir os textos. **E**

A crença de Julia de que é importante que o professor mantenha um bom relacionamento com os alunos e que estimule a participação dos alunos em aula encontra eco nos trabalhos de Coelho (2006) e Ferreira (2015). A interação entre professores e alunos na sala de aula se constitui como um dos principais elementos



no processo de ensino e aprendizagem, sendo que sua compreensão não apenas facilita este processo como também influi na sua qualidade (TSUI, 1995).

Conforme foi possível observar (OA), em suas aulas na escola A, Julia mantém um relacionamento amistoso com os alunos, embora não demonstre nenhuma intimidade com eles. Ela sorri bastante, realiza alguns pequenos diálogos sobre assuntos extra-classe e estimula e valoriza com expressões faciais e gestuais todas as participações dos alunos. Mesmo quando precisa chamar a atenção negativamente de algum aluno faz isso de maneira educada, procurando não o constranger diante dos demais colegas.

Essa crença da professora pode estar relacionada com as situações vivenciadas durante a graduação, já que situações de maus relacionamentos com professores foram citados por ela como marcantes. No entanto, essa pode não ser a única influência, uma vez que sua formação pessoal e os aspectos da personalidade também podem moldar esse seu perfil cordial com os aprendizes.

Comentando sobre sua participação em um projeto de formação continuada Julia menciona:

[9] quando eu participei de um grupo de pesquisa (...) quando a gente trabalhou nos textos do Edgar Morin né.. é uma coisa que ele fal/ que ele trata muito é a muito a questão do não se preocupar tanto com a quantidade de coisa que tu dá pro aluno, mas sim o que que ele consegue assimilar, o que que ele consegue aprender, é essa questão, porque, às vezes, a gente se preocupa tanto em dar tanta coisa.**E**

Essa preocupação da professora quanto à quantidade x qualidade do conteúdo ministrado parece ter despertado com a formação continuada. Conforme foi possível inferir, anteriormente, Julia era muito preocupada em terminar o conteúdo estabelecido para a aula/ trimestre. Com a sua participação no projeto ela passou a refletir sobre esse aspecto:

[10] não tô me preocupando muito em ficar dando muita coisa.. enchendo muita coisa. (...) Então, no fim, então eu me preocupo mais deles assimilarem mais o que eles estão vendo.. que que eles estão trabalhando...**E**

Essa reflexão de Julia foi importante pois fez com que ela possivelmente modificasse a sua prática. Conforme se sabe, expor o aluno a muita quantidade de conteúdo não é garantia de que o aprendizado aconteça, pelo contrário, muitas vezes, o aprendiz apenas memoriza as informações para reproduzi-las na hora da

prova, por exemplo, mas logo em seguida não sabe como usar de modo prático o conhecimento. Em uma perspectiva de ensino de raiz sociocultural não é interessante abarrotar o aluno com informações, é importante sim fazer com que ele reconheça situações-problema de sua própria realidade e se engaje em refletir criticamente sobre o tema (LEGENBRE, 2010; MATOS, 2010).

Outro aspecto importante da reflexão de Julia foi o fato de ela tentar compartilhar essa reflexão com a sua colega:

[11] eu não tenho tido esse tipo de preocupação, eu procuro passar isso pra minha colega também.- Olha: não se preocupa tanto em dá..(conteúdo)  
E aí ela já tá mais tranquila com relação a isso, ela não se preocupa em dá tanta coisa, procura mais o que que vão aprender, o que que eles vão assimilar né.**E**

Conforme Celani (2003), devido às muitas tarefas diárias de sala de aula, o professor, muitas vezes, acaba se distanciando do seu fazer o que torna difícil uma reflexão transformadora da ação. Julia fez uma análise de sua prática e observou que mudanças eram necessárias, isto é, foi capaz de refletir criticamente, o que significa posicionar-se em uma esfera de ação, em uma determinada situação, participando da ação social (CELANI & COLLINS, 2003). Em outro trecho da entrevista, Julia acrescenta:

[12] mas aí também eu avalei a questão do tempo em que eu tô com eles, e eu me preocupei muito em dá o conteúdo pra eles, e aí no fim eu vi que foi muito corrido..  
Eu deixava muita coisa pra eles fazerem em casa, porque não dá tempo na aula. Então comecei a deixar um pouco de lado isso, porque no fim, às vezes eu via que muitos deles só copiavam e nem tavam lendo direito o que eles estavam fazendo.. então aí agora eu tô fazendo diferente.. tô fazendo algumas coisas em sala de aula mesmo.**E**

É importante observar que a professora percebeu que a qualidade da exposição, a mediação do professor, o material didático utilizado o envolvimento dos aprendizes são mais eficientes para uma aprendizagem significativa, que apenas a quantidade de conteúdo exposto. A postura reflexiva da professora fez com que ela percebesse que em pouco tempo foram apresentados muitos conteúdos e poucas explicações, o que poderia contribuir para a falta de empenho e aprendizagem dos alunos.

Essa prática da professora foi confirmada durante as observações de aula. Realmente ela não tem pressa em ministrar conteúdos, geralmente inicia alguma atividade em aula e como não dá tempo de os alunos terminarem é solicitado que eles terminem em casa (OA).

Assim, dentre as crenças inferidas neste grupo 1, entende-se que o dizer e a prática da professora está mais diretamente relacionada aos aspectos de sua formação inicial e continuada e, por isso, pouco atrelado à influência contextual do ambiente, regras e normas da Escola A. As crenças e as ações da professora, nesse caso, parecem estar mais diretamente relacionadas às teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem e às orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas, o que pode ser considerado o contexto macro do ensino de línguas na educação básica no Brasil. Conforme pode ser observado na OCEM (2006):

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p. 146)

Além disso, os exemplos e as experiências vivenciadas pela professora enquanto aluna de línguas podem ter dado origem às crenças do grupo 1, especialmente pelos relatos feitos por ela quanto ao relacionamento com determinados professores e quanto à necessidade de valorizar a criatividade do aprendiz.

#### Grupo 2- Papel do professor

- O professor é um facilitador
- É importante preparar o aluno para a vida (aspecto social)

A crença de que o professor deve ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem é explícita na fala da professora Julia.

[13] e a visão que a gente tem, pelo menos na nossa formação, é que professor é um facilitador, né? **E**

[14] tu tá ali pra facilitar, NÉ? **E**

O termo professor facilitador presente na fala de Julia é comum no discurso do professor contemporâneo (ALMEIDA FILHO, 2009a), é a interpretação de professor mediador, contemplado nas perspectivas construtivistas e interacionistas de aprendizagem, que se contrapõem ao Modelo Tradicional de ensino, em que o professor detém o conhecimento e deve repassá-lo ao aluno sem que este faça qualquer tipo de questionamento ou reflexão, apenas aceite passivamente (MIZUKAMI, 1986; SANTOS, 2005).

No que se refere ao papel do professor, Julia parece rejeitar à abordagem tradicional de ensino e dá ênfase a perspectiva interacionista.

[15] eu com os meus alunos.. que são adolescentes eu não me vejo como uma pessoa que sabe muito mais do que eles e que vô tá ali pra / só pra passar coisas, ali pra eles.. não é bom, a gente constrói isso juntos, né? **E**

Na fala da professora, observa-se uma preocupação em valorizar experiências anteriores dos alunos, reconhecendo que professor não “sabe tudo” e que o conhecimento na LE não deve ser algo imposto, mas sim construído com os aprendizes, o que permite pensar que a professora está aberta a aprender com os alunos e valoriza a formação cidadã do aprendiz (BRASIL 1996; 1998; 2006) que perpassa todas as disciplinas e conteúdos.

Essa preocupação com a formação social do aluno, explícita nos documentos oficiais, parece ser compartilhada por Julia. Em um determinado momento da entrevista, ela relata sobre um trabalho que estaria desenvolvendo com uma turma sobre a obra *Don Quijote* e as várias representações que o livro adquiriu no teatro, no cinema, na música, na educação... e o desinteresse de uma aluna em envolver-se com a tarefa:

[16] aí então é pra fazer uma pesquisa.. todos os alunos até agora tinham se.. até determinado momento todos estavam se envolvendo, acharam interessante e tal, aí uma menina veio me questionar.. Por quê? Por que que eles vão fazer isso?...(imitação da fala da aluna pela professora) **E**

Observa-se que Julia se surpreendeu com o fato de a menina não se interessar pela pesquisa e buscou compreender por que isso ocorreu. Naquele momento, ela parece ter identificado o desinteresse da aluna e o atribuiu ao fato de ela viver em uma área da cidade considerada por Julia de pouco desenvolvimento social e econômico:

[17] não..porque não é porque ela é uma menina de... que mora numa área mais.. vamos dizer, mais de subúrbio que ela não vai ter acesso à cultura e a educação. Ela tem todo o direito de ter... mas então eu vou pensar numa estratégia.**E**

Julia demonstrou preocupação em despertar o interesse da aluna e falou em desenvolver uma estratégia para “atingir” aquela aluna, que parece não ter se dado conta da importância daquele conhecimento.

[18] é.. ela não se deu conta.. mas uma estratégia pra chamar a atenção dela pra isso.. então é esse tipo de coisa.**E**

Nas observações de aula, no ano seguinte à entrevista, foi possível observar o trabalho sobre *Don Quijote* novamente realizado pela professora através do LD<sup>23</sup>. O trabalho realizado por Julia seguiu as orientações do LD e a parte desenvolvida foi a de leitura e interpretação de um texto sobre a obra. A professora argumentou que a obra é um marco na literatura espanhola, citou outras obras importantes para a literatura de outros países e questionou os alunos sobre autores e obras relevantes ao contexto brasileiro. Além disso, Julia incentivou os aprendizes a lerem e fez comentários sobre livros lidos por ela. Possivelmente, tenha sido a importância do autor e da obra para a literatura e a importância da leitura para a formação cidadã que a professora tenha tentando incentivar naquela aluna que se mostrou desinteressada no ano anterior.

Em outro momento, Julia novamente se mostra preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Ela se diz “chocada” e enfatiza que, em certa atividade proposta, em algumas turmas, os alunos conversaram a respeito do assunto e expressaram suas opiniões, enquanto em outra, ninguém se manifestou.

[19](...) eu trabalhei uma música sobre a questão do trabalho de um grupo espanhol né ...com umas turmas, e aí fui trabalhar com uma que eu fiquei até meio assim chocada..em outras turmas alguns alunos tiveram aquele pensamento crítico.. avaliaram..olharam .. olharam o vídeo a letra da música e tiraram algumas conclusões. Naquela de lá ninguém falou nada. **E**

---

<sup>23</sup> O LD é disponibilizado às escolas por triênio. Isto é, a cada três anos uma nova coleção didática é distribuída aos alunos por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Este programa foi implantado em 2004 com o objetivo de avaliar e distribuir gratuitamente livros didáticos para o ensino público de todo o país. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, de acordo com o Guia do Livro Didático para Língua Estrangeira Moderna do PNLD (2015), a escolha para indicação de coletâneas no programa pauta-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. Durante a realização do estudo, o LD de língua espanhola utilizado era o *Cercanía Joven*.

[20] Sabe...e aí tu fica olhando assim, mas como é que essas criaturinhas vão sair daqui ano que vem da escola e de repente entrar na faculdade ou no mercado de trabalho e não tem nem...E

Essa posição de Julia encontra respaldo em documentos oficiais, como por exemplo, nas OCEM:

a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional [...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133):

Ao que parece, Julia está interessada em mostrar para os alunos a importância de se prepararem como cidadãos críticos e conscientes do seu lugar no mundo. O incentivo à leitura é sempre reforçado pela professora que dá dicas de livros e pede que os alunos comentem sobre leituras já realizadas (OA).

A fala, a postura e os questionamentos da professora em aula indicam essa sua preocupação em contribuir com a formação cidadã dos aprendizes. Durante as observações de aula, foi possível verificar que a todo o momento Julia tenta relacionar o tema da aula com algo prático do cotidiano, não raras às vezes, ela pergunta sobre o que eles estão aprendendo ou aprenderam em outras matérias escolares na tentativa de estabelecer relações entre o seu conteúdo e os demais.

Além disso, Julia geralmente faz sugestões de leituras, filmes e sites da internet para aprofundamento do conhecimento (OA). Essas atitudes da professora subjazem à perspectiva sociocultural, de levar o indivíduo a modificar-se a partir de uma consciência crítica de sua realidade e com capacidade de intervir propondo mudanças na sociedade (LEGENDRE, 2010; SANTOS, 2005).

Porém, uma fragilidade foi observada na prática de Julia que talvez não favorece o despertar crítico e social dos aprendizes. A professora utiliza-se em todas as suas aulas do LD e a forma como o conteúdo é apresentado no LD e seguido por ela nem sempre estimulam de fato a visão prática, crítica e reflexiva sobre o conhecimento no mundo. Almeida Filho (2015) alerta que a adoção de materiais didáticos prontos, elaborados para um público médio fictício, podem levar a distinção entre o que aparece no material e os objetivos e interesses dos reais aprendizes da LE. Por outro lado, esse mesmo autor defende que “adotar um LD é sempre pensado como uma praticidade desejável nas vidas duras e cheias de professores desta época” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 61). Nesse caso, às vezes, a escolha do

material didático utilizado por Julia pouco contribui para a formação crítico-cidadã dos aprendizes, observa-se, assim, um descompasso entre a crença-ação sobre a importância da formação cidadã.

Após analisar as crenças e a prática de Julia, ao que tudo indica, as crenças inferidas no grupo 2 não apresentam relação contundente com o contexto local de atuação. A influência, neste caso, parece ser de um contexto maior, o da educação brasileira, visto que o papel que a professora acredita ter que desempenhar e busca realizar são condizentes com as orientações governamentais para o ensino de línguas.

A disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006,p.91).

Obviamente que a escola e, conseqüentemente, seus professores e alunos fazem parte do grande contexto da educação brasileira, entretanto, as crenças acima citadas não apresentaram indícios significativos de influência de características peculiares da escola A, do município ou da região diretamente. Entretanto, quando a professora demonstra preocupação pelo desestímulo de uma aluna e atribui a necessidade de ela ter acesso à cultura e à educação independentemente de sua classe social, isso indica que ela está atenta às condições socioeconômicas de seus aprendizes, o que de certa forma sugere uma incipiente influência do contexto nas ações da professora.

### Grupo 3- Crenças sobre ensino e aprendizagem

- O LD norteia o plano de aula
- O LD atende a todos os objetivos do ensino /norteia o plano de aula
- Leitura (interpretação) é a única habilidade que pode ser desenvolvida em aula
- Para ensinar língua não é preciso focar na gramática

Dentre a variedade de materiais didáticos possíveis para o ensino de línguas, o livro didático é “o que tem mais incidência quantitativa e qualitativa na aprendizagem na sala de aula” (FERRO E BERGMAN, 2008). Essa afirmativa se enquadra perfeitamente para ilustrar o trabalho realizado pela professora Julia, conforme ela mesma descreve:

[21] como eu tô trabalhando com o livro eu vou pelo livro.. elaboro meu:: plano de trabalho pelo livro. E

Um aspecto que tem sido bastante discutido (Coracini,1996; Ferro e Bergman, 2008; Tílio, 2008) é que, em especial, na escola pública, o livro didático, por vezes, é a única fonte de conhecimento de que dispõem alunos e professores. Mesmo considerando-se todos os benefícios que a adoção de livro didático possa trazer para o aprendizado ao permitir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material e constituindo-se como uma fonte de atividade prática e de referência à gramática, vocabulário, etc, é preciso ter cautela com seu uso indiscriminado.

Nas aulas da professora, o que se observou foi que ela elege algumas unidades/textos/atividades para trabalhar e as segue basicamente conforme estão expostas no LD, acrescentando apenas algumas explicações e realizando algumas avaliações (provas), já que outras atividades avaliativas são oriundas do próprio LD (OA). Julia mantém esse hábito com todas as turmas e trabalha a mesma sequência de conteúdos e atividades em todas turmas de uma mesma série (2º e 3º ano). Essa ação parece indicar pouca reflexão da professora sobre as características, interesses e reais necessidades de cada grupo de alunos, ou seja, cabe pensar que em alguns aspectos o contexto dos aprendizes é ignorado.

Sobre o papel do LD no ensino de espanhol na escola pública, Vieira (2016) levanta alguns motivos que podem levar ao uso constante do LD, são eles: falta de tempo para planejar as aulas com outros materiais didáticos, falta de motivação, falta de conhecimento sobre como fazê-lo, entre outros. No que se refere à professora Julia, a falta de tempo poderia ser um dos motivos, visto que a professora cumpre 16 horas-aula em 16 turmas diferentes em um contrato de trabalho de 20h. No entanto, a professora demonstra acreditar no potencial do LD para atender os objetivos da aprendizagem e a realidade dos aprendizes, ou seja, utiliza o livro porque acredita na sua proposta.

Em uma das conversas informais, quando questionada sobre uma possível descontextualização do LD à realidade dos seus alunos, Julia foi enfática e disse: “é a realidade sim, tudo é”. A professora relatou ainda que “lutaram tanto para conseguir de graça”, “tem que usar”, “todos os alunos ganham”. A esse respeito, sobre o Programa Nacional que distribui os livros para as escolas públicas, Vieira (2016) defende que é importante porque atende a alunos carentes, que não têm



acesso material a outra fonte de informação em suas casas ou, até mesmo, na escola. Essa afirmativa parece corroborar com a opinião da professora Julia. O destaque para o LD nas aulas de Julia está também relacionado à valorização dos alunos que levam o livro, “eles ganham positivo/negativo” E. O aspecto do LD relacionado à avaliação será discutido nas crenças do grupo 4.

Vale destacar que as crenças da professora em relação ao LD mantêm coerência com a sua prática, uma vez que Julia adota, utiliza e acredita no livro didático disponibilizado pelo PNLD. Entretanto, ao confirmar a crença-ação de que o LD atende a todos os objetivos de ensino, Julia se distancia da visão de cidadania que pretende estimular nos alunos.

Embora o trabalho da docente seja basicamente pautado pelo LD e este apresente também atividades que explorem as habilidades de produção oral e compreensão auditiva, o desenvolvimento de suas aulas focaliza prioritariamente a habilidade de leitura em língua espanhola. Em um trecho da entrevista a professora faz as seguintes colocações:

Andriza: tu trabalhas as quatro habilidades? tu avalias as quatro habilidades? como é que tu fazes essa questão?

[22]a oralidade eu não tenho condições de... (trabalhar)  
então a oralidade é uma coisa assim que tu vai meio que levando né..  
gostaria até de trabalhar mais com eles, mas às vezes não dá, né.  
a parte auditiva eu trabalho algumas vezes em aula. E

Claramente a professora reconhece não trabalhar a oralidade com os alunos e relega a segundo plano a compreensão auditiva, o que parece ser comum nas escolas públicas brasileiras, conforme revelado em pesquisas em diferentes regiões do país. Em uma pesquisa com professores de espanhol de escola pública no RS, Ramos, Sthal e Soares (2015) identificaram em um dos professores participantes a crença de que só a compreensão de textos pode ser desenvolvida. Em outra, realizada com professores de inglês no interior de MG, Zolnier (2010) aponta como dificuldades para o ensino da fala em inglês o grande número de alunos em sala e a indisciplina dos estudantes. Resultado semelhante foi corroborado por Coelho (2006) em um estudo com professores de escola pública da região sudeste, em que uma das professoras investigadas atribui também à carga-horária reduzida, o pouco desenvolvimento da habilidade oral em suas aulas. Igualmente, em pesquisa com professores das regiões Sudeste e Centro-Oeste, Miccoli (2010) revelou a

dificuldade de integração das quatro habilidades e a impossibilidade de usar a língua alvo na sala de aula, entre outros desafios, como aspectos limitadores do ensino de LE nas escolas.

Esse cenário de pequena carga-horária para a língua estrangeira, turmas numerosas, além de heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma é reconhecido pelo PCNEM que o trata como sendo “essa a realidade que temos de enfrentar” (BRASIL, s/d. p. 125). Essa realidade é a mesma enfrentada pela professora Julia, que, possivelmente, também por esses motivos aboliu o ensino da prática oral em suas aulas e desenvolve a auditiva somente algumas vezes.

[23] e aí eu procuro levar sempre algumas coisas né, que nem músicas, eu levei esses dias.  
alguns me pediram.. é eles gostam.. e aí tu leva uma música.. pra trabalhar.. porque eu procuro levar tudo dentro do tema que a gente tá né. **E**

Os relatos da professora demonstram que ela reconhece a importância de expor o aprendiz a insumos de oralidade em LE, além de ser uma atividade que eles gostam e, por isso, pedem. Entretanto, ao que parece, a professora utilizou a música pensando estar trabalhando algo diferente, talvez para desenvolver a habilidade auditiva, porém a mesma serviu como um pretexto para trabalhar um tema que já estava sendo desenvolvido.

[24] importante é a gente trabalhar o tema é isso que eu tô querendo ver com vocês. **E**

Durante a observação, em uma aula, verificou-se que, com uma determinada turma, a professora passou um áudio de um texto escrito no LD e pediu que eles ouvissem e acompanhassem. Ao final perguntou: “Tiveram dificuldades com a compreensão auditiva”? e complementou dizendo que acompanhando com o texto é sempre mais fácil compreender. E, em seguida, seguiu com a compreensão do texto escrito. (OA)

Percebeu-se que, possivelmente, como o que aconteceu com a música, a prática auditiva não foi o objetivo da aula e, sim, algo a mais, diferente, para tratar do conteúdo e da leitura e compreensão do texto. Sendo assim, a exposição dos alunos à oralidade em língua espanhola se resume basicamente às falas da professora, que alterna com o português algumas frases em espanhol durante as aulas. (OA)

Pode se dizer que, nesses casos, o texto e a música são usados pela professora como pretexto para outras atividades, o que denota uma formação inicial deficitária, visto que ela não propõe estratégias adequadas para desenvolver a compreensão auditiva, e o que poderia ser uma importante fonte de aprendizado se restringe a ensejo para outras tarefas.

Diante dessa constatação, a crença de Julia de que a leitura (interpretação) é a única habilidade que pode ser desenvolvida em aula apresenta estreita relação com a sua prática. Em muitas das aulas assistidas, observou-se que a professora parte de um texto escrito, que, geralmente, é lido por ela em voz alta (os alunos dificilmente aceitam ler (OA)) para em seguida realizar as atividades de interpretação do texto propostas pelo LD. Durante a leitura, em cada parágrafo, é feita uma pausa e perguntado se os alunos compreenderam o que foi lido, nesse momento, também é dado/perguntado o significado de algumas palavras. (OA)

Assim, o modo como Julia orienta o trabalho de leitura em sala de aula, mesmo inconscientemente, pode estar sendo influenciado por um modelo vivido por ela durante a graduação. Nas crenças do grupo 1, a professora considera importante despertar a criatividade e propor atividades de envolvimento prático para os alunos, porém, ela parece estar repetindo o modelo monótono de professores “pouco criativos” e que “só davam textos”, também destacados por ela durante a entrevista.

A respeito da prática da professora com relação ao desenvolvimento da habilidade leitora, durante a entrevista ela faz a seguinte afirmação:

[25] é leitura e interpretação.. mas as vezes eles não.. se tu não dá uma orientada.. não discute com eles, as vezes a coisa não flui muito, né.E

A fala da professora demonstra que ela identificou que os alunos (em geral) têm dificuldade em interpretar textos em língua espanhola. Portanto, talvez, por essa razão, Julia faça pequenas pausas na leitura, com o objetivo de ajudá-los na compreensão do texto para, posteriormente, responderem as atividades propostas. A ênfase no ensino de vocabulário durante a leitura do texto, provavelmente, seja uma maneira que ela acredita para auxiliar os alunos na compreensão, a partir da língua materna. O trabalho de tradução lexical, feito por ela ou trabalhado no LD, foi recorrente nas aulas observadas, o que leva a crer que a professora acredita que para aprender uma LE é importante conhecer bem o vocabulário. Essa crença é muito comum e já foi identificada nos trabalhos de Nonemacher, 2004; Conceição,

2004; Coelho, 2006 e Soares & Conceição, 2010. Porém, concepções contemporâneas de ensino de línguas defendem que os significados das palavras no texto sejam apreendidos pelo contexto; assim, os alunos não devem se prender a algumas palavras porque não sabem o que elas significam isoladamente, mas as compreenderão pelo contexto em que as mesmas foram empregadas (TARASOVA et al, 2016).

Fortemente relacionado ao tratamento dado ao vocabulário em LE, está o ensino de estruturas linguísticas descontextualizado de práticas de uso de língua. Ensinar a língua com um fim em si mesma, isto é, ensinar gramática com o foco em sua estrutura e sem fins comunicativos é bastante repudiado na fala de Julia:

[26] muita gramática né.. ( ) assim bem pesado né. **E**

[27] como por exemplo eu tava trabalhando verbos com o terceiro ano e uma aluna disse assim a:: professora a senhora podia fazer uma prova só com isso.. só com conjugação de verbos.. aí tu imagina né?  
eu deixo eles levarem material pra consultar ã::... até porque não.. eu não quero que eles fiquem se preocupando em decorar as coisas né, porque, se não...**E**

Nesses trechos da entrevista, é possível perceber que a professora admite como ideal um ensino de línguas sem o foco gramatical e sem memorização de conteúdo. Além disso, ao se referir a uma colega de trabalho ela faz o seguinte comentário:

[28] .. ela trabalha ainda mais no molde mais anterior a esse que a gente tá trabalhando mais.. ela gosta muito de trabalhar gramática e tal. **E**

Por todos esses aspectos, atrelados ainda às crenças da professora de que é importante estimular a criatividade do aluno (grupo 1) e é importante preparar o aluno para a vida (grupo 2), poderia se dizer que o trabalho desenvolvido por Julia está voltado ao ensino da língua como prática social. Todavia, ainda na entrevista encontram-se afirmações associadas com práticas estruturalistas de ensino: “eu tava trabalhando verbos”, que já dão indícios de uma concepção nem tão comunicativa.

Sabe-se que a gramática tem sido o foco das atenções de muitos professores e alunos (BARCELOS, 1995) e, durante as observações de aula, o que se percebeu foi um grande número de atividades gramaticais sendo desenvolvidas pela professora. Algumas vezes, as atividades eram realizadas isoladas de outras

possibilidades de práticas linguísticas, ou seja, era dada uma explicação gramatical e solicitado que os aprendizes fizessem os exercícios, em geral de preencher lacunas e relacionar colunas (Anexo B) (OA).

Nesse caso, percebeu-se que a concepção de língua adotada pela professora é uma concepção de língua como instrumento de comunicação, diferentemente da noção que ela apresenta no seu dizer, que se encaixa em uma ideia de língua voltada às práticas sociais (TRAVAGLIA, 2002).

Dessa maneira, foi possível identificar que aquilo que Julia diz priorizar em suas aulas não se alinha exatamente com suas ações. A professora acredita se filiar como atuante dentro dos preceitos do comunicativismo, porém o que se verificou foi o que Almeida Filho (1993) considera como o falso comunicativo. Não é esta uma definição pejorativa, pelo contrário é um indício de que transformações podem acontecer já que já foi dado o primeiro passo, o de se acreditar vinculado a uma concepção contemporânea de ensino de línguas.

Nesse sentido, Leffa (2003, p.24) explica que a definição do conteúdo a ser trabalhado em aula depende da concepção de língua que o professor tem. Caso o professor tenha uma compreensão de língua como palavras ligadas por regras gramaticais, seu foco de trabalho será no léxico e na sintaxe. Se, por outro lado, o professor tiver uma percepção de língua como evento comunicativo, suas aulas serão voltadas para formas de comunicação em diversos contextos. Além disso, práticas de ensino de línguas baseadas na abordagem estruturalista são justificadas, muitas vezes, pelos modelos vivenciados durante muitos anos na escola básica e nos cursos de formação de professores (BARCELOS, 1995, 2000; MARQUES, 2001; NONEMACHER, 2004).

Desse modo, acredita-se que as crenças reunidas no grupo 3 apresentam bastante relação entre si e com a ação de Julia. Isto é, de certa forma, uma crença sustenta e reafirma a outra, como por exemplo: o LD atende a todos os objetivos do ensino e por isso o plano de aula é o próprio livro didático. A exceção fica para a crença de que para ensinar língua não é preciso focar na gramática, que pouco encontrou respaldo em sua prática.

A crença de Julia de que o LD atende a todos os objetivos de ensino parece ser uma crença bastante arraigada e que tem direcionado muitas de suas práticas. Entretanto, somos levadas a crer que a professora mantém essa relação crença e ação de maneira mecanizada (Borg, 2003), visto que se houvesse uma reflexão

aprofundada, seria possível identificar as verdadeiras potencialidades do LD e se de fato ele atende a todas as necessidades e heterogeneidades dos seus aprendizes.

No que se refere à influência contextual, pode estar havendo alguma influência do contexto nessas crenças da professora. Uma vez que salas de aula cheias de alunos e a proficiência limitada dos aprendizes são tidas como dificuldades para o desenvolvimento da habilidade oral, além disso, a sua própria interpretação a respeito da abordagem comunicativa pode levá-la a valorizar alguns aspectos do ensino de línguas em detrimento de outros e, ainda, a abordagem do material didático pode estar influenciando sobremaneira as suas aulas. Todos esses são fatores contextuais importantes que podem influenciar o trabalho do professor em sala de aula, conforme exposto no quadro 4, na seção 3.1.

#### Grupo 4- Compreensão sobre avaliação da aprendizagem

- 1- Avaliar significa valorizar a aprendizagem e o comportamento do aprendiz.
- 2- Avaliação formal é prova, trabalho escrito.
- 3- A avaliação serve para apontar o que não foi possível identificar durante a aula.

Na questão 7 do questionário, Julia deveria responder se as práticas avaliativas realizadas por ela de alguma maneira se relacionavam com o modo como ela foi avaliada durante a graduação. A resposta foi a seguinte:

[29]Não em todos os tipos de avaliação, trabalhamos com avaliação do aluno integral, não só com provas ou trabalhos, mas também participação, pontualidade, frequência. **Q**

O mesmo questionamento foi feito na entrevista:

Andriza: E com relação à avaliação, tu lembra de alguma prática que tenha ocorrido contigo e que tu faças hoje com teus alunos? Ou que tu não faças de jeito nenhum, entendeu? Alguma coisa nesse sentido?

[30]na questão da avaliação eu penso muito quando fiz esse projeto que eu te falei, que dei aula no XXXX<sup>24</sup>. **E**

[31]o projeto era com a X ela que orientava.. então ela.. eu me lembro da:: das: questionamentos da X. Tu vai fazer isso daqui pra que? né..o que que tu vai fazer? qual é o teu objetivo com isso daqui? o que tu vai avaliar? então a

<sup>24</sup> Neste momento Julia faz referência a um projeto de ensino que ela participou durante a graduação.

gente quando pensa na questão da avaliação a gente pensa nisso né? no plano de aula né? qual que é teu objetivo o que tu vai fazer né e pra que tu vai fazer ((risadas)) e pra que que tu quer.. o que tu vai tá avaliando né? então quando eu penso na avaliação eu penso nisso né.. o que que é? **E**

Observa-se que Julia se recorda de uma prática vivenciada enquanto aluna de graduação que a ajuda a definir um conceito de avaliação. A relação que Julia estabelece entre os objetivos da aula e os resultados que os alunos devem atingir como aquilo que vai definir o que ela irá avaliar é coerente com o que se espera da avaliação da aprendizagem, pois a avaliação não é apenas elemento central do processo de ensino e aprendizagem é, sobretudo, elemento integrador entre os dois processos e, por isso, não deve ser tratada como uma etapa final independente (SCARAMUCCI, 2006). Julia faz ainda outras colocações que coadunam com resposta [29] do questionário:

[32]é.. então eu procuro variar um pouco.. às vezes, fazer avaliação escrita e fazer outros tipos de avaliação também né.. por exemplo, ali no:: no caso do e:: do XXX<sup>25</sup> a gente já tem uma estrutura de avaliação.. tu avalia o aluno não só pela produção dele escrita, tu vai avaliar ele durante o:: o trimestre então tu tem que avaliar a conduta dele dentro da sala de aula né?a:: a pontualidade dele pra entregar trabalho, tu tem que avaliar também a frequência dele, a participação. **E**

Emerge dessa fala da professora a informação de que ela avalia não só aquilo que pode ser considerado como “conhecimento” da língua estrangeira pelo aluno. Faz parte do seu processo avaliativo a conduta do aluno em sala de aula, a pontualidade na entrega dos trabalhos, a frequência em aula e a participação nas atividades propostas. Mais adiante na entrevista Julia reafirma:

[33]então o que que a gente avalia no aluno a:: a frequência.. a responsabilidade dele.. a frequência se ele vem seguido, a responsabilidade se ele traz o material.. se ele faz a:: entrega dos trabalhos, né? Tudo..e aí tudo, a produção dela como é que é... **E**

Julia, para compor a avaliação do aluno, mistura critérios de reconhecimento da aprendizagem e também critérios relacionados à conduta e à responsabilidade do aprendiz. Parece interessante considerar aspectos da conduta e do envolvimento do aprendiz na disciplina, porém isso não pode ser confundido com avaliação da aprendizagem no domínio cognitivo (BLOOM, 1972<sup>26</sup>). Manter a responsabilidade de

<sup>25</sup> Referência ao nome da escola em que trabalha.

<sup>26</sup> Optou-se por manter as referências do autor em seus trabalhos originais, entretanto também foram feitas leituras das versões atualizadas da Taxonomia de Bloom.

carregar o material da aula e chegar no horário na escola são aspectos importantes para a formação da cidadania, por isso devem ser estimulados e valorizados pelo professor como uma aprendizagem de outra natureza.

Ao que parece, o contraponto com o exemplo vivenciado na graduação está no fato de Julia considerar aspectos do comportamento do aluno, o que pode ser considerado do domínio afetivo (BLOOM,1972), no cômputo da avaliação da aprendizagem, o que não aconteceu com ela. Quando ela se refere a “não em todos os tipos de avaliação”, certamente que a prova é um modelo que ela vivenciou e também aplica, assim como os trabalhos, pois, nas questões 5 e 6 do questionário, Julia relembra as suas melhores experiências com avaliação na graduação:

[34]foram os trabalhos e não com provas.

[35] Não acho que o sistema de provas sem consulta é uma ferramenta válida para avaliar o conhecimento e aprendizagem de alguém. **Q**

Contudo, a avaliação exercida por Julia não é oriunda apenas de suas concepções e experiências, visto que a sua prática avaliativa reflete as orientações da escola, conforme pode ser observado em resposta a seguinte questão:

Andriza: E isso é uma orientação da escola, que tem que fazer ou é tua?

[36] Da escola. Faz parte do regimento. **E**

[37]do regimento da avaliação é feita dessa forma né..Não é só uma avaliação formal e escrita, tem toda essa outra parte também. **E**

Ao que tudo indica, existe nessa situação a interpretação da orientação dos documentos oficiais (LDB, PCN, OCEM), que defendem que os alunos devam ser avaliados por critérios qualitativos e quantitativos. No entanto, mesmo os critérios qualitativos podem ser embasados pela expectativa de aprendizagem do aluno. Isto é, avaliação através de instrumentos que possam apontar o progresso cognitivo do aprendiz em determinado conteúdo trabalhado. O aspecto qualitativo consiste em avaliar o aprendiz no nível cognitivo não apenas por instrumentos convencionais, como provas e testes, que, em geral, apontam apenas a classificação numérica obtida (nota) pelo aluno, mas pelo desempenho que o aprendiz apresenta em aula. Como por exemplo, os avanços em relação à realização de uma tarefa, questionamentos feitos pelo aluno que demonstrem determinada aprendizagem,



entre outras formas de avaliá-lo sem que seja preciso quantificar essa aprendizagem.

Nas observações de aula (OA), foi possível verificar que Julia procura cumprir o regimento da escola (Anexo C). Ela realiza no mínimo uma avaliação escrita e faz apontamentos diários sobre as condutas procedimental e atitudinal dos alunos. Dito de outra maneira, isso significa que a professora anota em cada aula o nome dos alunos que trouxeram o LD, fizeram as atividades de casa e participaram em aula.

Sobre o papel do LD na aprendizagem dos alunos, Julia comenta:

[38] a maioria traz..sempre tem uns que não trazem né.. por exemplo, porque a gente também avalia isso.. eles trazerem o livro.. e:: uma coisa assim que eles tem que ter a responsabilidade .. eles ganham positivo negativo. **E**

Dessa maneira, ao final do trimestre, o conceito do aluno é descrito pelas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse caso, o desdobramento das anotações e observações da professora levam a um conceito formado pelas dimensões acima citadas, o que significa, na teoria, que o domínio cognitivo representa 1/3 da composição do conceito e o restante, 2/3, são representados pelo domínio afetivo, conforme a Taxinomia de Bloom.

Entendemos que se, por um lado, é muito importante dimensionar o desempenho afetivo do aprendiz diante dos objetivos de ensino, visto que considerar o processo amplo de ensino e aprendizagem é uma forma de desenvolver o aluno para tornar-se sujeito de suas práticas (FREIRE, 1981), por outro lado, minimizar a maneira de analisar e mensurar o processo cognitivo do aprendiz, sobretudo, em aspectos específicos da matéria escolar, pode incorrer em negligência quanto ao real aprendizado do conteúdo, isto é, da língua espanhola. Por isso, o papel reflexivo do professor é indispensável para questionar o que, como e por que ensina e, conseqüentemente, como avalia dentro das normativas, perspectivas e do planejamento de ensino.

Quanto à influência do regimento da escola no modo com Julia avalia os alunos, a mesma já foi mencionada por Almeida Filho (1993) como as expectativas de terceiros (pais, escola, sociedade) agindo como forças influentes sobre a abordagem de ensinar do professor. No quadro 4, esse aspecto é definido por Borg (2003) pela exigência dos pais, diretores, escola e sociedade como fatores

contextuais que podem interferir nas crenças dos professores. Muitas vezes, o professor é levado a agir de acordo com uma determinação hierárquica superior na profissão mesmo que ele não esteja seguro de que deveria fazê-la, no entanto, as condições o obrigam e aparece então o conflito entre crenças e ações, numa relação hermenêutica atrelada a influências do contexto (BARCELOS, 2006).

Entretanto, é importante observar que Julia não se limita apenas em avaliar a conduta do aluno, conforme exposto por ela no excerto [37]. Além disso, os objetivos das aulas são coerentes com a proposta de avaliação- “fiz uma prova bem semelhante aos exercícios que eles tinham feito na aula” **E**, o que demonstra uma preocupação em observar o desempenho dos aprendizes diante de um determinado assunto trabalhado em aula.

[39]...como tava trabalhando como, por exemplo, charge tava trabalhando vinheta, né? aí pedi pra eles fazerem a primeira questão sobre o que eles entenderam, o que que era o tema central do filme.. e, depois, para fazerem uma vinheta sobre esse tema, né ? **E**

[40] então a gente faz esse tipo de avaliação.. agora, por exemplo, esse trimestre, por exemplo, que eu.. a gente tava vendo o tema do trabalho, eu já pedi pra eles fazerem uma coisa um pouco mais livre, né..?Pra eles elaborarem uma apresentação de power point sobre qualquer tema relacionado ao trabalho.. ou de repente se quiser fazer um vídeo, né?ou .. se quiser pegar uma música. **E**

Nessa passagem da entrevista, a professora comenta sobre avaliar a aprendizagem dos alunos a partir do conteúdo que vem sendo desenvolvido em aula. Esse paralelo entre conteúdo dado e conteúdo cobrado é fundamental, pois “só pode ser avaliado o que foi ensinado” (PERRENOUD, 1999, p.77) e caso isso não ocorra haverá uma desarmonia entre o que é ensinado e avaliado, comprometendo a validade de conteúdo da avaliação (SCARAMUCCI, 2006).

A esse respeito, durante as observações de aula, foi possível verificar que existe congruência entre os conteúdos abordados pela professora em suas aulas e os conteúdos “cobrados” na avaliação. Em geral, a avaliação de um determinado conteúdo é realizada logo em seguida de seu “término”, corroborando a crença das professoras participantes do estudo de Marchesan (2005) de que a avaliação deve ser realizada posteriormente ao ensino. Os exercícios que compõem as avaliações feitas por Julia são semelhantes aos desenvolvidos em aula, sendo possível inferir que a avaliação é um espelho da aula (SCHLATTER et al, 2009), conforme anexo D.

É importante considerar, porém, que, apesar do LD adotado pela professora conter tarefa de leitura e interpretação de texto e a professora realizá-la em sala de aula, na prova não apareceu nenhum tipo de exercício de interpretação. Pelo contrário, os textos presentes serviam apenas para extrair questões gramaticais. Sobre a escolha do instrumento avaliativo para avaliar um determinado conteúdo, Paiva e Canan (2016, p.36) apontam que:

a escolha de um instrumento avaliativo é um gesto imbuído de intenções previamente pretendidas para o momento do avaliar. O que determina as escolhas dos meios avaliativos acaba por caracterizar também a avaliação aplicada pelo docente. (Paiva e Canan, 2016, p.36)

Nesse sentido, entende-se que como Julia priorizou que fossem avaliados aspectos do conhecimento discente em estruturas linguísticas, a prova escrita foi o instrumento eleito por ela para atingir tal objetivo.

Dando segmento à entrevista e considerando que avaliação da aprendizagem é um tema complexo e que, em muitos casos, o professor e a avaliação tem uma relação mal-resolvida (SCARAMUCCI, 2006; ALMEIDA FILHO, 2015; MARCHESAN, 2011), procurou-se compreender qual a importância que Julia dá à avaliação em suas aulas. Para tanto, durante a entrevista foram feitos os seguintes questionamentos:

Andriza: E que importância tu dás, por exemplo, pra a avaliação nas tuas aulas especificamente? Que importância tu dás pra avaliação? Achas que é importante avaliar os teus alunos? Nem tanto? Como é que tu vês isso?

[41]eu acho que é importante fazer alguma avaliação sim. Não, não, não me prendo muito: assim a questão de avaliação, porque assim, o que eu penso mais é eles aprenderem assim.. a avaliação, eu acho que é importante pra tu ver o que eles o que que eles aprenderam.. pegar alguma coisa que não dá pra ti.. que não dá pra ti ver durante a aula por exemplo.. enquanto tu tá conversando e trabalhando ali com eles.. mas durante a minha aula se eu dou uma atividade pra eles fazer eu vou passando pra ver quem é que tá fazendo, o que que tá fazendo, como é que tá fazendo... o que é uma coisa assim que...E

[42]é se tá conseguindo pra ti acompanhar como é que tá sendo o desenvolvimento deles ali. E

Julia diz não se prender muito à avaliação, para ela a avaliação seria importante apenas para obter algumas informações que ela não consegue captar durante a aula. Aqui a avaliação é sinônimo de prova em algum momento específico.

Além disso, Julia diz observar o desenvolvimento dos alunos durante a aula, diz caminhar pela sala de aula e observar quem está fazendo as tarefas, como está fazendo e ir acompanhando o desenvolvimento de cada um.

No contexto escolar, a prova tem sido, por excelência, o principal instrumento de avaliação da aprendizagem. Talvez por essa razão ela seja considerada por muitos, como por Julia, por exemplo, como sinônimo de avaliação formal, relegando aos demais instrumentos avaliativos o caráter de informalidade e até mesmo de descrédito. Conforme relatado por Julia: “Não é só uma avaliação formal e escrita, tem toda essa outra parte também”.

Nos trechos da entrevista é possível observar que Julia julga necessária a avaliação da aprendizagem dos alunos através de uma avaliação escrita, geralmente uma prova. No entanto, nesses mesmos trechos ela diz observar o desenvolvimento dos aprendizes dia a dia, no momento em que a aula está acontecendo.

[43] é nessas avaliações que eu te digo né que eu faço né.. por exemplo, eu faço sempre alguma escrita né ã:: alguma outra ... que não seja assim.. dentr/ avaliando os trabalhos deles durante as aulas, né, o que que eles fazem durante a aula.. também avalio isso também, né. **E**

Embora Julia pareça considerar apenas a prova escrita como a avaliação formal da aprendizagem dos alunos, outros elementos compõem o conceito final do aluno em cada trimestre. De nenhuma maneira acredita-se que a prova deva ser excluída totalmente do universo escolar, pois, se bem elaborada e corrigida com critérios claros, ela pode ser uma excelente fonte de informações sobre o desenvolvimento do aluno, porém não pode ser a única e exclusiva fonte de coleta de dados, deve ser combinado a uma multiplicidade de outros mecanismos tais como, observação do professor, opiniões e julgamentos dos alunos, autoavaliação (SACARAMUCCI, 2009; ROLIM, 1998).

Quanto à realização da prova, Julia comenta:

[44]nesse trimestre eu vi por exemplo uma coisa que eu achei que tava bem claro pra eles, mas que não ficou claro, foi trabalhar os possessivos e os demonstrativos, [...] até que não é tanto quanto os possessivos.. dá confusão, mas ainda assim deu confusão .. mas aí também eu avalei a questão do tempo em que eu tô com eles e eu me preocupei muito em dá o conteúdo pra eles e aí no fim eu vi que foi muito corrido.. então talvez por isso eles não tenham tido tempo de desenvolver melhor. **E**

Ao tomar conhecimento dos resultados das provas, Julia se surpreendeu com o baixo rendimento apresentado pelos alunos em um conteúdo que ela acreditava estar claro e internalizado por eles. Em sua concepção aquele era um conteúdo simples, de fácil assimilação e que dificilmente os alunos fariam confusão. No entanto, o resultado apresentado pelos alunos na prova escrita, mesmo com consulta ao material de aula e realizada em duplas de colegas, foi abaixo do esperado por ela. De posse desse resultado, a professora fez uma avaliação do seu trabalho e identificou uma falha cometida por ela no desenvolvimento do conteúdo “eu me preocupei muito em dá o conteúdo pra eles e aí no fim eu vi que foi muito corrido... então talvez, por isso, eles não tenham tido tempo de desenvolver melhor”.

**E**

Nesse caso, a prova foi de um grande valor, porque, mais que identificar os erros dos alunos e penalizá-los com notas baixas, Julia conseguiu verificar uma dificuldade coletiva que não havia sido identificada com a observação da realização das tarefas pelos aprendizes em aula.

Por essa e outras razões, a prova escrita pode ser um instrumento importante de avaliação da aprendizagem do aluno e do trabalho do professor, porém são recursos igualmente importantes: observar o aluno enquanto ele participa de uma discussão, elabora um trabalho em grupo e realiza as atividades em sala de aula. Nesse sentido, “é importante propor vários instrumentos de avaliação diferentes e coerentes com as práticas da sala de aula e os objetivos que se quer alcançar, para ajustar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, visando maior qualidade” (SCHLATTER et. al, 2009, p. 165).

Em conversa informal, a professora afirmou que gostaria de realizar mais atividades avaliativas (avaliação formal/escrita) com os alunos, porém com apenas um período semanal de aula se torna muito difícil. Por isso, Julia parece utilizar-se de outros mecanismos para a avaliação dos alunos:

[45]então, no fim, então, eu me preocupo mais deles assimilarem mais o que eles estão vendo.. que que eles estão trabalhando.. e aí eu trabalho muito a questão de perguntar assim pra eles o que que significa isso?.. o que que é isso? **E**

[46] A prova é só um momento que ele tá tendo .. né..não é o mais significativo.. eu acho que é importante tu avaliar sim, pra tu ver como é que ele tá, o que é que ele faz, o que que ele não faz, né.. mas eu acho que não pode ser definitivo pra ti. **E**

Esse trecho da entrevista deixa clara a percepção que Julia tem de prova. Em sua fala, ela remete a prova como apenas um momento avaliativo entre vários e, portanto, não o mais significativo. Do exposto, infere-se que o fato de Julia tratar a prova escrita como avaliação formal e não mencionar o acompanhamento diário dos aprendizes também como avaliação da aprendizagem demonstra, talvez, uma falta de domínio teórico sobre avaliação da aprendizagem que é, provavelmente, reflexo do descaso com esse tema nos cursos de formação de professores (HOFFMANN, 1993; PERRENOUD, 1999; PELLISSON, 2007; ZOCARATTO, 2010; MARCHESAN, 2011). Em muitos cursos de Letras, a avaliação da aprendizagem é tratada como apêndice de outras disciplinas ou, quando muito, é ofertada como matéria não obrigatória.

Diante das falas da professora é possível perceber que existe uma preocupação em tratar a avaliação como formativa, capaz de auxiliar no monitoramento da aprendizagem e oportunizar que os alunos sejam avaliados em diferentes momentos do trimestre. Entretanto, nas OA observou-se que esse acompanhamento aula a aula do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes é bastante difícil, as turmas são grandes, alguns alunos mantêm conversas paralelas e a professora dispõe de apenas um período semanal. O que se observou foi o acompanhamento mais efetivo dos aspectos atitudinal e procedimental. De certa forma, essa postura da professora não reflete o que ela expôs no questionário e na entrevista, mas, por outro, lado é condizente ao fato de ela acreditar que a prova é apenas um momento de avaliação e não o mais importante.

Esse quarto grupo de crenças parece indicar significativa relação com os aspectos contextuais de atuação da professora. Em primeiro lugar, o fato do regimento escolar<sup>27</sup> determinar que os alunos sejam avaliados por aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais faz com que Julia estabeleça critérios para avaliar os alunos cumprindo essa orientação. Em segundo lugar, o número de períodos semanais de aula de língua espanhola, segundo ela, dificulta a realização de um maior número de avaliações dos alunos, assegurando que se consiga geralmente realizar apenas uma avaliação escrita. Por último, possivelmente dado os fatores contextuais de sala de aula cheia, pouca carga-horária semanal com cada turma, estar frente a muitas turmas para cumprir a sua carga-horária frente aluno

---

<sup>27</sup> O regimento é elaborado com base nas orientações da Secretária de Educação do RS, no entanto, cada escola organiza e adapta conforme a sua realidade.

(excesso de trabalho) estejam dificultando que Julia faça o acompanhamento diário da aprendizagem dos alunos, conforme os preceitos da avaliação formativa. Contudo, de modo geral, o viés da avaliação formativa está presente no dizer e no fazer da professora.

#### Grupo- 5 Instrumentos e momentos avaliativos

- As atividades que estimulam a criatividade do aluno são as melhores
- Todos os momentos da aula são bons para avaliar
- As provas, trabalhos escritos devem ser realizados com consulta

No que se refere ao modo como proceder a avaliação, durante a entrevista foi feita a seguinte pergunta:

Andriza: Com relação aos instrumentos de avaliação ou a maneira... qual a que tu acreditas que seja a mais eficaz para avaliar o teu aluno? Tem algum instrumento ou algum modo de avaliar que tu digas: esse eu acho que é mais eficaz, dá mais resultado, digamos assim?

[47] eu não sei..eu acho que quando eles é:: têm que fazer alguma coisa.. têm que se exercer a criatividade deles, às vezes dá mais resultado do que tu:: pedir só pra eles responder.. mas têm alunos que preferem só fazer isso né.. como por exemplo eu tava trabalhando verbos com o terceiro ano e uma aluna disse assim a:: professora a senhora podia fazer uma prova só com isso.. só com conjugação de verbos.. aí tu imagina, né? **E**

Observa-se que Julia prefere avaliar os alunos através de atividades que eles precisem produzir algo, conforme ela menciona que eles tenham que exercer a criatividade. Segundo ela é pouco produtivo aquele tipo de atividade em que o aluno apenas precisa responder questões,

[48] tu pegar e só colocar um texto a:: dá pro aluno lê e depois responder perguntas, e aí? **E**

Nesse caso, é importante delinear o tipo de perguntas, pois, muitas vezes, trabalhar com leitura e interpretação de texto é essencial para verificar a compreensão do aluno sobre determinado assunto, além de poder ensinar estratégias de leitura. Porém, as questões de interpretação não podem se restringir a respostas óbvias explícitas no texto, pelo contrário, devem permitir que o aluno

reflita e ative o seu conhecimento prévio para respondê-las, possivelmente, é quanto à validade de questões de respostas mecanizadas que Julia se questiona.

Na prática, a solicitação de Julia que os alunos fizessem uma *viñeta* sobre um determinado assunto pode ter sido considerada por ela como uma atividade avaliativa que estimula a criatividade e dá liberdade de os alunos se expressarem. De modo semelhante, outras atividades foram propostas, foi pedido aos alunos que fizessem uma sinopse sobre um filme, livro ou série e também que produzissem um diálogo (OA). Ressalta-se que as atividades propostas em avaliação foram anteriormente trabalhadas em aula, ou seja, o mesmo tipo e modelo de tarefas avaliativas já eram amplamente conhecidos pelos aprendizes, o que reforça um aspecto importante da avaliação da aprendizagem.

Ainda quanto aos momentos avaliativos, Julia faz as seguintes colocações:

[49] ... mas durante a minha aula se eu dou uma atividade pra eles fazer eu vou passando pra ver quem é que tá fazendo, o que que tá fazendo, como é que tá fazendo...E

[50] e aí eu trabalho muito a questão de perguntar assim pra eles o que que significa isso? O que que é isso? E

Ao que parece, o melhor momento para avaliar os alunos são todos os momentos durante a aula, pois a cada atividade proposta ela fica observando o desenvolvimento dos alunos, quem está participando, o que está fazendo. Julia também faz alguns questionamentos tentando mediar a interação dos alunos. Na perspectiva sociocultural, que valoriza o aprendiz como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, cabe ao professor criar condições para o aluno refletir e resolver problemas concretos (LEGENDRE, 2010), por essa razão, é importante ir acompanhando e incentivando o desenvolvimento e a participação do aluno durante a aula.

Esse tipo de avaliação diária é feito através da observação do professor, que pode estabelecer previamente critérios e itens que devem ser observados e, para o registro das informações levantadas, fazer apontamentos na ficha de cada aluno (LIBÂNEO, 2004). Embora Julia não faça um fichário sobre o desenvolvimento cognitivo de cada um dos aprendizes, de modo geral, ela parece observar os avanços e as dificuldades dos aprendizes (OA)



No que se refere à prova como instrumento de avaliação da aprendizagem, este é um recurso bastante utilizado por Julia, porém não é o único e nem o mais significativo. Para ela, a prova deve ser realizada com consulta,

[51] Não acho que o sistema de provas sem consulta é uma ferramenta válida para avaliar o conhecimento e aprendizagem de alguém. **Q**

[52] eu deixo eles levarem material pra consultar ã:... até porque não.. eu não quero que eles fiquem se preocupando em decorar as coisas, né, porque se não...**E**

[53] então aí eu peguei/ eu deixo eles trabalharem né.. fazer uma prova com consulta.**E**

O fato de Julia liberar a prova com consulta é uma maneira que ela acredita para evitar que os alunos memorizem/decorem o conteúdo somente para a prova. Essa prática de memorização e repetição na avaliação é muito comum na abordagem tradicional de ensino de línguas, o aluno precisa memorizar os itens e regras de estrutura da língua e reproduzi-las no dia da prova. Já, na perspectiva contemporânea, essa postura é evitada, uma vez que o aluno precisa demonstrar conhecimento da língua estrangeira para usá-la em situações reais de comunicação, o que exige competência linguístico-discursiva e não apenas reprodução de formas linguísticas pré-estabelecidas (DUBOC, 2014).

A elaboração de cada instrumento avaliativo reflete aquilo que é subentendido como o mais importante avaliar (GATTI, 2003; ALMEIDA FILHO, 2015). Ao analisar o MD percebeu-se que as avaliações realizadas por Julia priorizam basicamente exercícios gramaticais, tal como em suas aulas em que esse tipo de exercício é bastante realizado, embora perceba-se que a intenção da professora é de que os alunos não memorizem os conteúdos, mas que aprendam e saibam usá-los ou então buscá-los em seus cadernos.

Faz parte da postura da professora permitir a realização das atividades de aula e das avaliações em duplas e com uso do dicionário, além de propor atividades avaliativas para serem realizadas ou terminadas em casa (OA). Durante as avaliações ela circula pela sala e atende aos alunos que solicitam demonstrando interesse em auxiliá-los (OA).

Desse modo, entende-se que a avaliação da aprendizagem não é utilizada por Julia como instrumento de punição ou de controle disciplinar dos alunos, conforme tem sido discutido na literatura da área. Pelo contrário, para a docente a

avaliação é uma forma de identificar as aprendizagens e também uma de suas atribuições profissionais. Diante dessas colocações, novamente percebe-se a postura híbrida da professora entre a Abordagem Comunicativa e a Estruturalista de ensino de línguas, existe a preocupação de que os alunos saibam pesquisar, interagir e aplicar os conhecimentos de língua, mas ao mesmo tempo as atividades, em geral, são de reprodução de algum modelo de expressão de língua(gem).

Sobre a realização de determinadas atividades avaliativas, embora sejam realizadas com consulta, Julia espera que eles se preparem. Ela afirma que “marca a prova”, ou seja, avisa os alunos com antecedência sobre a data e os conteúdos que serão cobrados.

[54] sim..sim.. eu geralmente aviso: ó nós vamos trabalhar isso..mas geralmente eles sabem .. os que já..., a maioria, por exemplo, os do terceiro ano, foram quase todos meus alunos no ano passado. **E**

Além disso, Julia sempre reforça sobre as datas marcadas para realização e entrega das atividades avaliativas e procura saber se os alunos estão preparados para realizar a avaliação. “Estão preparados para fazer isso hoje”? “Podemos começar”? (OA). Também foi observado que Julia cobra responsabilidade dos alunos em relação ao prazo de entrega de tarefas e realização de avaliação.

Considerando que toda avaliação da aprendizagem deve subsidiar o processo de ensino, os resultados da avaliação não surtem efeitos em si mesmo, faz-se necessária uma análise das informações obtidas e um retorno aos alunos sobre os resultados encontrados. Quanto a isso Julia pondera:

[55] sim..corrijo e devolvo ... né e aí faço as observações.. fiz né com a questão do ã:: desse conteúdo aí (pronomes demonstrativos e possessivos) e aí sempre que posso dar uma retomada depois com eles aí.. sempre retomo alguma coisa que eles já viram. **E**

Entretanto, o que se observou nas OA foi a falta de um retorno efetivo da professora sobre a realização da avaliação. Em uma das aulas, após a devolução das avaliações corrigidas, ela apenas comentou que de modo geral os alunos não foram muito bem. Pode se dizer então que o ciclo da avaliação não foi contemplado, pois parte importante deixou de ser realizada. O *feedback* ao aluno é um dos aspectos mais importantes do processo de avaliação formativa, pois é nesse momento que o professor aponta as dificuldades do aprendiz e o direciona à superação (LEWIS, 2003). Nas palavras de Paiva & Canan (2016):

Um dos aspectos mais importantes da avaliação é o fato de ela não ser uma etapa final, sendo indispensável um retorno ao estudante da avaliação feita por ele (correção), o qual não pode ser apenas numérico (notas bimestrais), mas também reflexivo, revisando e ensinando ao discente a melhor forma de corresponder ao que dele foi exigido nas atividades avaliativas empregadas, de forma a habilitá-lo para o próximo conteúdo. (PAIVA & CANAN, 2016, p.28)

A partir do exposto, nesse grupo de crenças, parece não haver influência significativa dos fatores contextuais da Escola A. Essas crenças de Julia parecem estar mais diretamente relacionadas a sua formação inicial e continuada e por sua abordagem de ensinar. Ou seja, o contexto escolar e as condições de trabalho de Julia parecem minimizados em relação àquilo que a professora acredita ser importante na forma como avaliar os seus alunos. Destaca-se, porém, a influência do material didático, já que algumas das atividades avaliativas realizadas pela professora eram atividades propostas no LD, e claro, o cenário nacional da educação básica pública que perpassa todas as situações de ensino.

#### **4.4.2 A relação crença e ação na sala de aula da professora Celine**

##### Grupo 1- Papel do professor e do ensino de LE

- A formação cidadã é muito importante
- Não é interessante ensinar a língua pela língua
- O ideal é ensinar a língua a partir de aspectos culturais e contrastivos

Nas questões 6 e 7 do questionário, Celine respondeu sobre as suas piores experiências com avaliação da aprendizagem durante a graduação e se avalia os seus alunos da mesma maneira como foi avaliada. A professora explicou que a sua pior experiência com avaliação foi com um professor que distribuía um texto e em seguida fazia algumas perguntas e com isso avaliava o semestre inteiro.

Quanto ao fato de avaliar ou não os seus alunos da mesma maneira como era avaliada, Celine afirma:

[56] Não, avalio bem diferente. **Q**

Antes da entrevista foi pedido que Celine explicasse por que faz diferente. Ela relatou que, durante a graduação, muitas de suas avaliações eram baseadas no domínio de algum conhecimento específico, considerando apenas se o aluno sabia ou não sabia aquele conteúdo e, segundo ela, na escola não pode ser assim. E justifica dizendo:

[57] Poucos alunos querem fazer o ENEM, isso pra eles não é uma realidade.

O espanhol é um meio pra trabalhar outras questões que eu considero mais importante pra eles. **Q**

Durante a entrevista, quando questionada sobre esse mesmo assunto, Celine estabelece um contraponto entre as duas escolas em que trabalha:

[58] Porque, por exemplo, lá na outro, dou “no meio deles” com o espanhol. Errou, errou não tem, é totalmente diferente, porque lá eles tão... primeiro que pagando pra aquela coisa específica e é no fundamental, não é obrigatório já no fundamental, não é obrigado terem língua espanhola, então tem, então “vamo pegar firme”. **E**

Essa referência da professora é em relação à escola privada em que trabalha. Percebe-se que a professora acredita que devido o ensino ser pago e o ensino da língua espanhola não ser obrigatório no ensino fundamental, porém estar sendo ofertado, existe uma cobrança maior de aspectos do domínio do conhecimento específico da língua espanhola. Além disso, ela parece crer que os alunos da escola privada farão mais uso da LE, isto é, terão mais oportunidade de contato com a língua fora do contexto da sala de aula, conforme pode ser observado em sua fala seguinte:

[59] **aqui**<sup>28</sup> como eu vejo que não tem tanto essa aplicabilidade da língua e eu não sei porque eles sentem tanto essa necessidade: pra que que eu vou usar isso ? Aí eu vejo que talvez eu tenha que recuar um pouco na disciplina e usar a disciplina pra outras coisas. A gente trabalha gênero, a gente trabalha questões polêmicas. **E**

Observa-se que a professora distingue os seus dois contextos de atuação e pauta as suas escolhas na escola pública pela realidade que ela acredita enfrentar (Richards & Lockart, 1998). Diante dos relatos de Celine, é possível pensar que os alunos não estejam encontrando um significado para o aprendizado da língua

---

<sup>28</sup> Grifo meu.

espanhola e, por isso, não veem uma aplicabilidade fora da sala de aula. É possível também que a própria professora não consiga vislumbrar uma maneira de dar significado ao ensino da LE na escola B, o que contribui para que os docentes e os discentes desacreditem no processo de ensino e aprendizagem de LE (RAMOS et. al., 2015; VIEIRA, 2016).

Talvez, por essa razão, em suas falas, a prioridade de Celine seja trabalhar aspectos de formação social dos alunos em detrimento dos aspectos linguísticos da LE, embora, ambos aspectos possam ser desenvolvidos conjuntamente.

[60] eu prefiro focar na formação enquanto cidadão, **aqui**<sup>29</sup> eu acho que pra eles é melhor. Porque daí parece que eu não modifico nada porque se eu trabalhar a língua pela língua ... eu vou fazer de conta que eu tô ensinando uma língua linda maravilhosa e eles vão fazer de conta que tão aprendendo.  
E

Essa fala da professora remete à crença de que não é possível aprender língua estrangeira na escola pública (Barcelos, 1995). Para Celine, o problema recai no senso comum de que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende (MARCHESAN, 2015). Se por um lado essa postura da professora sugere uma descrença do ensino de línguas na escola, por outro, demonstra uma reflexão da docente diante da dificuldade em ensinar língua estrangeira. Ademais, Celine se mostra preocupada em modificar essa realidade e, por isso, diz focar as suas aulas em aspectos da formação cidadã e até mesmo acaba priorizando o aprendizado dos alunos em língua portuguesa, já que ela trabalha em dupla com a professora de português.

[61] eu vou muito mais pelo aproveitamento dele.. em questão de português ... e não português regrinhas, coisa assim, se ele consegue interpretar texto, se ele consegue se expressar, se ele consegue compreender e se expressar .....porque eu acho muito complicado ele sair do ensino médio sem esse domínio básico.. porque se ele tem isso, depois se ele precisar do espanhol ele vai pagar, ele vai fazer outra coisa, ele vai atrás do espanhol ...**nesse contexto que eu tô**<sup>30</sup> eu acho melhor fazer isso....E

Esse discurso de Celine de que se os alunos precisarem de um maior conhecimento em língua estrangeira eles poderão buscar posteriormente fora da escola é defendido por Tilio (2014, p.938), “caso o aluno tome gosto pela língua, aí,

---

<sup>29</sup> Grifo meu.

<sup>30</sup> Grifo meu.

sim, ele deve buscar um instituto de idiomas”. Assim como o autor, entendemos que escola não deve querer substituir o instituto de idiomas. Além disso, os próprios documentos oficiais (PCNs, OCEM) apontam que o ensino da língua estrangeira na escola não pode ser comparado ao ensino de língua em cursinhos de língua, visto que na escola o ensino da LE possui caráter mais amplo que o domínio da fluência linguística, o de inserção social e formação cidadã do aluno. O autor ainda lembra que, nas escolas, o professor precisa ocupar o lugar de educador, e não de mero instrutor de língua estrangeira, papel que lhe cabe nos cursos de língua.

Nas falas da professora, percebe-se que ela conhece bastante a realidade escolar, e isso parece influenciar bastante a sua prática docente:

[62] é que assim ó: aqui a gente tem uma realidade assim ó: eles trabalham enquanto estão estudando, grande parte deles, a maioria.  
É, às vezes, eu fico me perguntando: nesse lugar onde é que eu tô pra que que serve? ... tu fica com esse questionamento porque tu vê que a realidade deles é diferente é muito diferente do aluno do centro, por exemplo. E

Essa preocupação da professora, sobre a real necessidade do ensino de língua espanhola diante da realidade enfrentada por ela, não a exime de proporcionar aos alunos aprender aquilo de que necessitam para terem uma vida plena de sentido em uma sociedade que requer conhecimento (de diferentes naturezas), comprometimento, responsabilidade (TANCREDI, 2009). Desse modo, entendemos que cabe à professora encontrar possibilidades de os alunos (e ela própria) compreenderem qual o significado do aprendizado de uma língua estrangeira e como isso pode ser um diferencial em sua formação escolar e pessoal. Sobre esse assunto, Tancredi argumenta:

Os contextos de trabalho dos professores são muito desiguais, complexos e instáveis; por isso os professores precisam conhecê-los bem, interpretá-los e atuar em consonância com eles, o que não significa facilitação nem empobrecimento dos conhecimentos que os alunos necessitam aprender (TANCREDI, 2009, p.17).

Entretanto, ao que parece, Celine não se exime de sua responsabilidade como docente, o que é feito por ela são escolhas, pois é a partir desse diagnóstico da realidade que ela diz realizar o ensino de espanhol focando-o a partir de aspectos culturais e em pesquisas realizadas pelos alunos.

[63] Gosto bastante de trabalhar com pesquisa pra eles pegarem partes mais culturais também porque isso daí pra eles .. dá mais enfoque pra formação humana né? E aí tu já aproveita e trabalha as características da língua a partir da cultura eu acho que (isso) é mais proveitoso pra eles aqui nesse nesse (espaço). **E**

O apreço por trabalhos com pesquisas parece ter sido despertado na professora ainda na graduação:

[64] Tive uma experiência boa (...) com algumas apresentações de trabalho que nos tomaram muito de preparação e pesquisa, mas que ficaram muito boas. **Q**

Ao que tudo indica, Celine acredita que o trabalho de pesquisa realizado pelos próprios alunos os envolve mais com a construção do conhecimento, já que o aprender a pesquisar, independente do tema, é uma forma de contribuir para a autonomia dos aprendizes não só para a aprendizagem escolar como para a sua formação social. Além disso, a prática da pesquisa foi uma atividade positiva para ela, e, talvez, por essa razão, a docente acredite que pode ser também interessante para seus alunos. A esse respeito, Dutra e Oliveira (2006), ao investigarem as tensões instrucionais de dois professores de inglês, apontam que a experiência do professor enquanto aluno influencia diretamente a sua abordagem de ensinar.

Sobre essas considerações da professora, além de serem uma manifestação daquilo que a agradou durante sua formação (no caso da pesquisa), são orientações dos documentos e normativas nacionais para o ensino de línguas o desenvolvimento de autonomia dos aprendizes e o ensino da LE a partir de sua própria cultura e do reconhecimento da cultura do outro; “ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba” (BRASIL, 2006, p.94).

Ademais, asseveram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que o viés prático do ensino da língua estrangeira possibilita a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes (BRASIL, 2006).

Durante as observações de aula, foi possível verificar na prática os trabalhos com pesquisa realizados pela professora. Para as três turmas (1º, 2º e 3º anos), Celine propôs uma pesquisa sobre diferentes aspectos econômicos, culinários, musicais, geográfico, etc., de países hispanofalantes. Em sala de aula, ela explicou a natureza do trabalho a ser realizado, como ele deveria ser conduzido e a forma

como deveria ser apresentado, além disso os alunos reuniram os grupos e os países foram sorteados. Após essa fase de orientação, os alunos puderam durante algumas aulas utilizar o laboratório de informática da escola para a realização da pesquisa e eram sempre acompanhados pela professora durante as aulas.

Sobre essa atividade, é importante mencionar que o laboratório de informática não continha computadores suficientes para todos os alunos e até mesmo suficiente para os grupos; algumas máquinas eram lentas e outras não funcionavam e o acesso à internet, às vezes, era ruim, o que não mudou, pois já havia sido relatado por Almeida Filho (2009a) como recorrente na escola pública. Além disso, para muitos alunos o acesso ao recurso tecnológico só era possível na escola, já que em casa eles não dispunham de computador e internet.

Considerando esses fatores contextuais, o trabalho levou mais tempo que o marcado pela professora para ser finalizado (apresentado). Observou-se também a pouca motivação dos alunos em realizar a tarefa e alguns grupos não chegaram a realizá-la. Por fim, cabe ressaltar que a professora não fez nenhum tipo de pré-atividade com os aprendizes antes de propor a pesquisa e nem após as apresentações, o que poderia ter motivado os alunos para à realização da tarefa.

O mais adequado é que o conhecimento novo seja construído com base em algo pré-existente, como na metáfora dos andaimes. Por essa razão, é interessante que os conteúdos novos partam de conhecimentos, ideias e práticas socioculturais relevantes para os alunos, sejam elas já experimentadas por eles, com as quais já estejam familiarizados ou potenciais, ou seja, apresentando novas possibilidades.

Para motivar os alunos na realização da pesquisa, poderia ser interessante estabelecer alguns pontos em comum ou não entre a cultura brasileira, regional e a dos países pesquisados, inclusive como suporte à pesquisa, visto que o indivíduo que aprende uma nova língua não se desvincula de sua língua materna (BRASIL, 2006). E, conforme Vygotsky (1993), a assimilação de um idioma estrangeiro utiliza todo o repertório semântico da língua materna, sendo que a língua e a cultura do aprendiz servem de mediadoras para o conhecimento da língua nova.

Uma outra atividade relatada pela professora envolvendo questões culturais de países hispanofalantes foi a apresentação da produção cinematográfica argentina *Relatos Selvagens*:



[65] passei pra eles um trabalho que até ficou um pouco atrasado em função da greve<sup>31</sup> .. peguei e passei pra eles aquele filme, o relatos selvagens que é argentino, pra eles terem uma .. diferença do que que é a estética do cinema argentino, que é totalmente diferente do que a gente tá acostumado com o brasileiro, principalmente com esse americano que eles recebem muito mais. Aí eu trabalhei questões do filme com eles pra... pra trabalhar esse aspecto mais relacionado com o espanhol. **E**

Durante as observações de aula, foi possível acompanhar a apresentação do filme nas três turmas. Conforme relato da professora (OA), o filme já havia sido exibido para as turmas antes da greve, porém, como os alunos ainda não haviam entregue a atividade avaliativa referente ao filme, Celine optou por repassar o filme e solicitar outra vez o trabalho. Novamente, assim como na atividade de pesquisa sobre os países, em nenhum momento, durante as aulas observadas, percebeu-se que a professora tenha chamado a atenção dos alunos para as diferentes características do cinema argentino/brasileiro/americano, conforme mencionado por ela na entrevista, apenas foi solicitado aos alunos que respondessem e entregassem algumas questões. Entretanto, destaca-se que, diferentemente do que ocorreu com o trabalho de pesquisa, pela limitação dos recursos da sala de informática da escola, a exibição do filme não revelou dificuldades, uma vez que todas as salas de aula possuíam Datashow e televisão ou retroprojektor.

Embora seja perceptível a interpretação do contexto pela professora e que ela procure pautar as suas práticas a partir do que ela considera adequado para atender aquela demanda local, em alguns momentos são encontradas fragilidades nas suas ações. As duas atividades anteriormente relatadas parecem carecer de uma reflexão, não em relação aos objetivos, mas quanto à execução e aos resultados de aprendizagem que poderiam proporcionar. Tanto em relação à pesquisa, quanto em relação ao filme, os aspectos culturais do Espanhol não foram discutidos e nem contrastados com a língua e cultura brasileiras, indicando que os alunos deveriam autonomamente estabelecer as suas próprias relações.

Além disso, o filme foi exibido dublado em língua portuguesa e sem legendas, bem como a apresentação da pesquisa pelos alunos foi apresentada escrita e oralmente em português, o que pode se dizer negligenciou o contato dos aprendizes com a língua espanhola, deixando de considerar que é a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol como um conjunto de valores e de relações

---

<sup>31</sup> No RS, em 2016, houve uma greve do magistério estadual que durou 54 dias.

interculturais (BRASIL,2006). Observou-se também que o contato dos alunos com a LE ocorre apenas através dos textos, já que a professora não se comunica em espanhol na sala de aula.

Contudo, neste grupo de crenças, foi observada uma considerável relação entre o dizer da professora e sua prática diária. A interpretação do contexto norteou as suas escolhas e aquilo que ela acredita como importante para o desenvolvimento humano/social dos alunos foi posto em prática. Dadas as condições socioeconômicas de muitos dos aprendizes e de suas famílias, que em sua maioria se veem distantes do acesso à cultura diferente daquela que os circunda, e, talvez, por essa razão não projetem a educação como forma de realização de mudanças, Celine, diante dessa realidade, opte por focar na formação social e nas possibilidades existentes para além do ambiente no qual eles estão acostumados.

Ainda assim, ao que parece, faltou uma reflexão aprofundada (SHON, 2000) de Celine sobre o que, por que e como ensina (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009b) com vistas a um melhor envolvimento e aproveitamento dos aprendizes. Sobretudo, com relação à potencialidade do ensino de LE para transcender o “local” e dar acesso a diferentes culturas.

#### Grupo 2- O ensino da leitura em LE

- As possibilidades de trabalho recaem sobre a compreensão leitora
- O livro didático é bom para trabalhar leitura
- É importante trabalhar questões de sentido na leitura e não a língua com fim em si mesma.

À pergunta da entrevista sobre qual das quatro habilidades de ensino da LE é a mais desenvolvida, Celine respondeu que a leitura é priorizada em suas aulas, conforme o excerto a seguir:

[66] A gente trabalha bastante... mais leitura, assim de interpretação, leitura.  
E

[67]...é mais leitura. E

Diante da descrença generalizada entre pais, professores e alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (SCHLATTER, 2009), a leitura e compreensão de texto parecem ser por excelência as habilidades mais enfatizadas no ensino de LE. A falta de formação dos professores, a baixa carga-horária de LE no currículo, alunos desmotivados, turmas superlotadas, falta de recursos tecnológicos são problemas enfrentados na escola (MICCOLI, 2010) e parecem corroborar para que das quatro habilidades que compõem o ensino e aprendizagem de LE, ouvir, falar, escrever e ler, somente esta última seja realizada.

Os PCNs e OCEM preconizam que aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. A esse respeito, Celine afirma:

[68]...ano passado a gente trabalhou muito questão de diferença de gênero, de gênero homem e mulher, de preconceito com a mulher, de violência com a mulher, e aí acabou que refletiu no ENEM, deu certinho com a questão do ENEM, e aí a gente achou muito legal, muito bacana que dava discussões bem legais. A gente trazia tipo publicidades- mostrava: “olha como é isso daqui! tá tratando a mulher de um jeito mais violento, mais pejorativo”. **E**

Diante desses comentários da professora, percebe-se que ela utiliza uma diversidade de textos para explorar temas atuais, complexos e relevantes para a formação dos alunos, o que corrobora a opinião de Tilio (2014); segundo o autor, o ensino de uma LE pode se configurar como uma oportunidade de discussão de temas relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno, uma vez que se trata do ensino da língua através do seu uso. Neste caso, a professora parece não utilizar os textos para tratar de aspectos linguísticos específicos, visto que a atividade de compreensão leitora tem um objetivo macro, como ela mesmo explica:

[69] eu vejo que, às vezes, talvez eu tenha que recuar um pouco na disciplina e usar a disciplina pra outras coisas; a gente trabalha gênero, a gente trabalha questões polêmicas. **E**

Sobre a escolha dos textos em espanhol para compreensão e debate, Celine diz utilizar bastante o LD.

[70] Porque a gente escolheu o livro deles, o de espanhol é bem legal nesse sentido. Ele tem bastante essa questão de temas mais polêmicos ou temas que dão mais pano pra manga, que tu consegue trabalhar em cima dele. **E**

Segundo a professora, o LD adotado pela escola apresenta muitas opções de temas e gêneros sociais e que são utilizados por ela:

[71] Ele (o LD) tem uns textos assim muito bons, com gênero sobre violência, sobre tecnologia. Então eu uso mais esses textos deles e aí normalmente eu tento acompanhar com algum power point, alguma imagem, que daí a partir da imagem ou questionamento antes do texto a gente vai dando a ideia pra trabalhar assim com eles. **E**

Conforme discutido anteriormente, o LD é um dos materiais didáticos mais utilizados em sala de aula. Sem fugir à regra, Celine também faz uso desse material, entretanto, o LD é apenas mais um entre os vários recursos didáticos utilizados por ela (OA). Durante as observações de aula foi possível acompanhar o desenvolvimento de duas atividades envolvendo diretamente a leitura e a interpretação de texto, ambas realizadas com os alunos de 3º ano.

Em uma das propostas, a professora utilizou o LD adotado pela escola. A atividade realizada constava no volume 2 (destinado ao 2º ano) da coleção<sup>32</sup> e o tema era Padrão de Beleza. Conforme dito por ela na entrevista e ratificado na OA, como forma de sensibilizar os alunos para a tarefa, a professora iniciou com questionamentos sobre o que eles mudariam em seu próprio corpo e anotou a resposta de cada um no quadro, além disso, ela fez uma introdução ao tema. Essa iniciativa é bastante positiva, pois tenta envolver os aprendizes naquilo que será desenvolvido e, portanto, se tornarem mais motivados. Porém, o que se observou, mesmo diante da motivadora insistência da professora, foi uma apatia dos alunos que quase nem sequer responderam às perguntas de Celine. Em seguida da sensibilização para a tarefa, a professora distribuiu o LD aos aprendizes e fez a leitura em voz alta dos dois textos. Ao final, Celine teceu alguns comentários de interpretação e vocabulário e solicitou que os alunos respondessem as questões de 1 a 6 presentes no livro, que foram respondidas oralmente (em português) (OA). Dessas seis questões, duas deveriam ser respondidas de acordo com o texto e quatro eram de respostas pessoais.

A segunda atividade de leitura e interpretação de texto foi levada por Celine em fotocópia. Trata-se de um texto extenso sobre futebol e identidade que segundo a fonte foi retirado de um outro LD para o qual foi adaptado. Ao final apareciam três

---

<sup>32</sup> Os alunos têm acesso aos livros didáticos na escola. Os alunos não levam os livros para casa, os mesmos ficam em armários na escola e são de uso comum para os três turnos. Quando necessário os alunos copiam as atividades do livro no caderno.

perguntas que deveriam ser respondidas de acordo com o texto e uma última questão que solicitava que os alunos traduzissem o texto ao português com ajuda do tradutor do celular e do dicionário.

A professora solicitou aos alunos que sentassem em duplas e que lessem o texto e respondessem as questões. Os dicionários bilíngues de português/espanhol da escola foram levados à sala de aula. Celine circulou pela sala e auxiliou os alunos, ao final da aula pediu que entregassem a atividade, pois seria avaliativa. Os alunos poderiam entregar na aula seguinte (OA). A professora justificou o fato da atividade ser avaliativa dizendo que na semana seguinte haveria Conselho de Classe: “eu preciso disso para escrever alguma coisa (sobre vocês)”(OA).

Analisando o modo como a professora conduziu as atividades de leitura e interpretação de texto destaca-se como ponto interessante as temáticas dos textos: beleza e futebol, esses são dois assuntos bastante conhecidos dos brasileiros e, sobretudo dos jovens. Ferreira (2002) defende que os problemas que a escola vem enfrentando podem ser minimizados com um olhar do professor voltado aos interesses dos aprendizes, por isso, o fato da professora não se prender exclusivamente ao LD destinado ao terceiro ano e ter usado o material de outra série parece interessante. Nesse caso, o importante é a temática do texto e como ele poderia auxiliar no conhecimento dos alunos.

Destaca-se também a tentativa de sensibilização dos alunos antes da realização da atividade sobre Padrões de Beleza momento em que Celine tentou que os alunos refletissem sobre si e o quanto eles podem estar influenciados pela imposição social da beleza nas mídias, para que ao ler o texto eles pudessem ou não se identificar com as novas informações. Esse tipo de atividade é bastante coerente com a abordagem sociocultural, uma vez que é através das relações sociais, da capacidade de identificar-se a si mesmo e o outro como ser concreto em um contexto social, cultural e histórico que é possível reconhecer a própria identidade e ser capaz de propor intervenções para mudar conceitos socialmente impostos.

Entretanto, em parte, as duas propostas de atividade de leitura pouco extrapolaram o trabalho de interpretação do texto para além da decodificação e identificação de informações específicas: Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo, o que envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (SCHLATTER, 2004; 2009). Tais atividades limitaram-se apenas a

respostas que poderiam ser extraídas diretamente do texto e não foram explorados outros aspectos como: gênero do texto, público-alvo, condições de produção e circulação do texto, semelhanças e diferenças com a cultura brasileira, etc... (BRASIL, 2000, 2006)

Além disso, na segunda tarefa de leitura, foi solicitado que os alunos traduzissem o texto à língua portuguesa. Ao que parece, neste caso, faltou um objetivo para tal, inclusive que justificasse a tradução de todo o texto. Um ponto favorável para essa tarefa foi a liberação do uso dos dicionários por meio dos aparelhos celulares, ou seja, integrar as novas tecnologias comuns aos jovens atualmente com as atividades em sala de aula.

No que se refere à atividade de leitura e interpretação do texto, realizada com base no LD, é importante destacar que, em uma outra aula posterior, o mesmo material foi utilizado para que os alunos identificassem todas as preposições da língua espanhola presentes naquele texto. Isto é, em uma determinada aula, a professora conceituou a classe gramatical “preposição” e listou uma série dessas palavras no quadro; em uma outra aula, distribuiu novamente o LD aos alunos e solicitou que identificassem todas as preposições que apareciam no texto. Quando questionada por uma discente por que precisavam identificar todas as preposições do texto, a professora respondeu: “porque tenho que trabalhar preposição com vocês” (OA).

Diante do exposto, as palavras de Schlatter (2009) elucidam o fracasso na formação de leitores quando se utiliza o trabalho de leitura como pretexto para o exercício da gramática.

Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Durante as observações de aula foi possível presenciar uma série de outras atividades realizadas por Celine que evidenciaram o ensino da gramática em LE descontextualizadas da noção de língua como produtora de sentidos e significados (Anexo E). Essas práticas da professora se colocam em conflito com algumas de suas afirmações:

[72] aí eu aproveito pra trabalhar questões de sentido. O que que isso aqui quer dizer? E se eu trocar isso por isso? Qual é que é a diferença de sentido?

Aí eles ficam batendo cabeça, “sora dá a resposta, sora dá a resposta. Não vou, vai pensar né... E

Ao que parece, existe no dizer da professora uma expectativa de ensino da LE baseado em teorias pós-modernas sobre linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), no entanto, na prática, muitas vezes, as atividades propostas não alcançaram o objetivo de coadunar com essas concepções e limitaram-se a exploração de aspectos linguísticos e de decodificação de textos.

Nesse sentido, diante das crenças desse grupo 2, identificadas no dizer da professora, foi possível inferir que “as possibilidades de trabalho recaem sobre a compreensão leitora” e que “o livro didático é bom para trabalhar leitura” foram evidenciadas em sua prática. Contudo, a crença de que “é importante trabalhar questões de sentido e não a língua com fim em si mesma” encontrou pouco respaldo nas tarefas apresentadas pela professora, tal foi o número de atividades gramaticais propostas sem fins comunicativos.

No que tange aos aspectos contextuais, cabe dizer que as influências do contexto neste grupo de crenças aparentam ser pouco significativas. Acredita-se que a maneira como a professora faz a transposição da teoria à prática, isto é, o modo como ela planeja e executa suas aulas é em maior grau influenciada por sua formação inicial e continuada e por suas experiências enquanto aprendiz de línguas.

### Grupo 3- A avaliação da aprendizagem

- Avaliação da aprendizagem é processo
- Avaliar significa identificar progressos na aprendizagem
- O interesse e a responsabilidade do aprendiz devem fazer parte da avaliação
- O comportamento reflete no aproveitamento

Diante das falas de Celine é possível perceber a sua preocupação com o caráter contínuo da avaliação da aprendizagem, de característica formativa em detrimento a avaliação essencialmente somativa. Quando solicitado que ela comentasse sobre a importância da avaliação da aprendizagem em suas aulas ela respondeu:

[73] é que lá<sup>33</sup> a avaliação como entidade por si só ela é importantíssima...e o resultado dela é que conta... a minha opinião sobre o resultado da avaliação não:: (conta muito) até porque eu tenho alunos que são bons, aí chega na hora do teste e não dá não vai, e ai tu vê que o processo não refletiu no resultado. Só que eu não tenho o que fazer. **E**

O contexto e as normativas da escola particular a que a professora se refere parecem exigir avaliação somativa com foco no produto da aprendizagem, e por, essa razão, é necessário que o aprendiz apresente bons resultados nas avaliações escritas. Caso o aluno apresente um bom rendimento e avanço durante o processo de ensino e aprendizagem e isso não se reflita no produto da avaliação, a professora pouco pode fazer em relação a sua nota/média/conceito já que, como ela mesma explica, a sua opinião sobre o processo e o resultado da avaliação não conta muito. Quando Celine afirma que não tem o que fazer a esse respeito, ela parece lamentar que seja assim, não com caráter de avaliação formativa, em que ela poderia valorizar o desempenho e os avanços do aprendiz durante as aulas.

Em contrapartida, na escola pública, o cenário relatado pela professora é outro:

[74] aqui eu consigo reverter o resultado eu consigo ver muito mais o processo e avaliar pelo processo que pelo resultado; são duas realidades ((fala abafada)) completamente viradas, contrárias. **E**

Essa diferenciação entre os modelos de avaliação adotados em determinadas instituições de ensino e não em outras se deve, segundo Celine, ao efeito retroativo causado pelos processos seletivos para os cursos de graduação (ENEM, vestibular), que, em geral, cobram em suas seleções o modelo de avaliação somativa. Se atentarmos para as propagandas divulgadas pelas escolas privadas, constataremos a valorização atribuída às escolas que mais aprovam (PAIVA & CANAN 2016).

Conforme ela relata:

[75] Eu acho que tá muito voltado pra essa questão da aprovação no vestibular. Conteúdo da escola conteúdo do vestibular, conteúdo da escola conteúdo do vestibular... e aí aqui como não é o foco a gente até trabalha, chega na em época de ENEM foca, traz questões do ENEM, trabalha como é o estilo do ENEM, mas não é o foco do ano inteiro. **E**

Como a escola pública que Celine trabalha não tem como foco esse tipo de preparação o modelo de avaliação adotado por ela pode ser outro, por isso, ela

---

<sup>33</sup> Nesse momento a professora faz referência à escola particular em que trabalha.



prefere o acompanhamento, permitindo que ela se sente junto ao aluno, dê algumas explicações, libere a consulta ao caderno nas avaliações, aplique trabalhos de recuperação...(OA). O que se observou foi que, em vários momentos, a professora realizou o acompanhamento dos alunos enquanto realizavam as atividades buscando identificar e sanar as dificuldades dos aprendizes. Contudo, de modo geral, poucos aprendizes se mostravam interessados, tinham o caderno completo e faziam os exercícios.

A respeito do papel do professor, segundo Richards & Lockart (1998), os professores tomam posições diferentes dependendo do tipo de escola em que trabalham. Em outras palavras, o professor interpreta uma prática específica para uma escola específica, de acordo com suas ideias de como aquela escola funciona, levando em consideração os fatores institucionais, o método adotado pela escola e o método em que o professor acredita seguir, o que corrobora com concepções de Celine sobre a avaliação da aprendizagem nos contextos distintos em que atua.

Dando seguimento à entrevista, foi interrogado sobre qual a importância da avaliação:

[76] eu acho importante ter a avaliação física mas muitas vezes acaba que eu não fico só com avaliação do resultado da disciplina então eu vou indo... pego bastante português, se tem uma melhora no português, porque a gente trabalha em dupla né. Então são as duas disciplinas que tem que concordar com o resultado, e aí as vezes eu avalio muito mais outros aspectos do que a língua específica. **E**

O que se infere dessa fala da professora é que para ela o reconhecimento da aprendizagem dos alunos no ensino de espanhol, sobretudo, aquele representado pelo documento escrito, é importante, mas não é a única maneira de avaliar os aprendizes. Em razão do trabalho realizado em conjunto com a professora de português, Celine, muitas vezes, leva em consideração o desempenho dos alunos nessa disciplina e não só o que eles aprendem em espanhol. Quando ela se refere que avalia muito mais outros aspectos do que a língua específica, demonstra coerência com a sua crença de que a formação cidadã é muito importante (Crenças do grupo 1). Isto é, a valorização do progresso do aluno em outra disciplina, em sua preparação para agir em sociedade e sendo capaz de demonstrar criticidade.

Além disso, essa ação de Celine faz cumprir as orientações da escola de que as aulas sejam ministradas em duplas e, portanto, a avaliação da aprendizagem se

dê de igual maneira. A esse respeito, cabe ressaltar o estudo de Porto (2016) que apontou que a prática colaborativa entre docentes melhora as percepções dos professores sobre a prática pedagógica e o processo avaliativo.

Indo além, durante a entrevista, buscou-se compreender como a professora percebe se os alunos atingiram os objetivos propostos/ esperados na disciplina:

Andriza: Como que tu percebes se os alunos atingiram os objetivos propostos?

[77] ã:: eu dou bastante atenção pra questão de empenho e trazer as coisas porque vários não entregam, vários não fazem, e ai eu tenho os que entregam e fazem já tem um ponto positivo. Aí, dentro desses eu tenho que avaliar o que é proveitoso e o que não é proveitoso, porque não me adianta um aluno esforçadíssimo me entrega tudo, tudo, tudo, mas o nível tá muito abaixo ... **E**

É interessante mencionar a divisão feita por Celine em relação à avaliação dos alunos. Se por um lado a professora reconhece e pontua o empenho dos aprendizes que realizam as tarefas, por outro, ela analisa os dados obtidos em relação ao desempenho cognitivo apresentado, pois conforme é ressaltado não é suficiente que o aluno apenas seja responsável, é preciso também que ele demonstre adquirir conhecimentos esperados ao longo da disciplina. Quanto a isso ela é taxativa:

[78] então eu tenho que pesar essas duas coisas: o comprometimento e a responsabilidade que vem primeiro, e ai depois dentro daquilo ali qual é a qualidade daquilo ali que eles estão entregando. **E**

Portanto, pode se dizer que são feitas avaliações em separado de um mesmo instrumento físico. Primeiro é avaliado o aspecto afetivo, em seguida o aspecto cognitivo (BLOOM, 1972). Acerca dessa atitude de Celine, valorizar o ponto positivo e a verificação de quem fez é uma demanda do regulamento da escola, que junto com o desempenho cognitivo leva em conta os aspectos atitudinais do aprendiz, como comprometimento e responsabilidade na avaliação final do aluno (ANEXO F). Sobre isso, Celine ressalta que a avaliação do aspecto afetivo é feita geralmente em dupla com a professora de português: “Muito mais junto do que qualquer outra coisa”, “a gente senta e conversa” **E**.

Convém mencionar que durante as OA foi possível observar a coerência entre o dizer e a prática da professora que, além de propor avaliações da aprendizagem através de vários instrumentos, a todo momento lembrava os alunos sobre a importância de realizar as tarefas. Ainda sobre o reconhecimento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, Celine relata:

[79] e dá pra perceber MUUITO. E

Diferentemente de muitas escolas públicas, na escola B, as turmas são pequenas e, pelo modelo de ensino adotado, a carga-horária semanal é de 3h/aula por semana (em dupla), o que permite conhecer melhor o aluno e acompanhar o seu aprendizado, por isso, a ênfase da professora em afirmar que é possível identificar “MUUITO” o progresso dos aprendizes. Esse contato mais direto com os alunos permite que Celine faça as seguintes considerações a respeito daqueles que não apresentam bom desempenho na disciplina:

[80] CASO assim bem específico bem da disciplina é um pouquinho de falta de interesse:: normalmente não é porque eu (os alunos) não entendi, é porque eu não tava afim de fazer .. porque como eles fazem bastante coisa em aula, então se eles tão fazendo e não conseguem eu vou lá e sento junto e fico junto “é assim é assado, faz assim que é mais fácil faz assim que tu vai entender melhor” ... sempre que eles chamam eu tô indo. E

É possível identificar através dos relatos de Celine e também das observações de aula que ela procura fazer esse acompanhamento dos aprendizes enquanto eles realizam as atividades, avaliativas ou não, pois até mesmo durante as provas/trabalhos, por exemplo, foi observado que a professora não se opunha em esclarecer dúvidas, o que demonstra uma visão menos punitiva e classificatória da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1999, 2004). Contudo, em alguns momentos algumas expressões utilizadas por Celine demonstram que a avaliação da aprendizagem pode ser usada como forma de controlar os alunos indisciplinados ou desinteressados e, portanto, pode ser usada como instrumento de controle do professor. Frases do tipo: “na prova vão me chamar”, “quem tem caderno completo vai se lavar” são utilizadas pela professora em sala de aula (OA).

Ademais, dado esse acompanhamento feito com os aprendizes, a professora tem propriedade em identificar quando um aluno tem dificuldades de aprendizagem ou não demonstra interesse em aprender:

[81] aham a:: é que como aqui a gente considera muitas coisas pra avaliar, acaba que quando vai muito mal não é só comigo, e não é porque não tá entendendo, é porque é por falta de vontade e aí tu começa te irritar um pouco, esse tipo de aluno que não tá afim e aí eu dependendo eu não corro atrás

((negando)) ã ã porque eu prefiro aquele que tá interessado e faz tudo errado, porque daí se ele tiver com problema eu vou dar outro trabalho vou dar uma coisa pra compensar pra ele tentar alcançar aquilo de alguma forma ou então até mesmo os PPDA'S<sup>34</sup> que eles fazem depois pra tentar compensar. **E**

Nesse caso, a professora faz a análise dos dados obtidos com os instrumentos avaliativos, seja pelo caráter afetivo ou pelo cognitivo e identifica as dificuldades dos aprendizes. Quando o mau desempenho está relacionado a aspectos cognitivos, ela busca alguma outra forma para o aluno demonstrar o conhecimento adquirido, no entanto, ela fica chateada quando identifica a falta de interesse e, às vezes, não dá outras oportunidades. Identifica-se, assim, que a professora se utiliza da avaliação para tomar decisões e reorientar o caminho da aprendizagem (SCARAMUCCI, 1999), o que indica uma tendência formativa em vários aspectos da avaliação da aprendizagem realizada por Celine.

Conforme relato da professora, muitos aprendizes se demonstram desinteressados, e essa é uma realidade comum às escolas públicas de periferia. De acordo com Ferreira (2002), a escola e a educação como um todo vêm enfrentando problemas que podem ser amenizados desde que haja um olhar voltado aos interesses do aluno, que se preocupe em fazer com que o aprendiz sinta prazer em estar na escola, que se empenhe em adquirir conhecimento, o que parece ter sido feito por Celine, embora com algumas deficiências nas estratégias adotadas. Em sua escola, o cenário de falta de interesse, indisciplina e carência econômica dos alunos é uma realidade, conforme observado nas aulas, nas visitas à escola e conversas informais com outros professores.

Ainda assim, cabe destacar o olhar voltado a auxiliar os alunos que atravessam dificuldades é característica da professora Celine, que em seus relatos menciona:

[82] é que assim oh! aqui a gente tem uma realidade, assim oh! eles trabalham enquanto estão estudando, grande parte deles, a maioria.

---

<sup>34</sup> Plano Pedagógico de Apoio Didático (PPDA), onde estão descritas as dificuldades que o aluno deve corrigir com ajuda dos professores, usualmente utilizado como tarefa para compensação da nota.

teve aluno ano passado que desistiu e a gente teve que insistir muito pra voltar, porque a casa inundou e aí molhou tudo, perdeu todos os trabalhos, perdeu tudo o que tinha feito. A gente teve que insistir pra voltar teve que dar uma “mão” pra essa “criatura” terminar o terceiro ano. **E**

Essa fala da professora e a proximidade que ela mantém com os alunos (OA) demonstram a sua preocupação com o contexto em que ela atua. “É uma região bem assim difícil” **E**, disse ela durante a entrevista. Esse olhar da professora para os alunos, buscando compreender as peculiaridades de cada um e o ambiente circundante da escola, é muito importante e significa humanizar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, especialmente, quando a professora se refere em “dar uma mão”. Nesse caso, possivelmente, ela precisou rever os aspectos avaliativos em relação ao aluno e valorizar muito mais o seu desempenho global, verificado dia a dia no seu ritmo participativo e de interesse. Diante do exposto, essa ação da professora parece ter sido tomada após uma reflexão sobre o papel da escola na formação dos alunos, onde paradigmas tradicionais de classificação dos alunos através de notas obtidas como produto da aprendizagem cedem espaço a uma análise mais ampla do reconhecimento do que seja realmente ensinar, aprender e avaliar em diferentes situações e necessidades, sobretudo em contextos adversos, como o qual Celine está inserida.

Outros dois aspectos importantes merecem ser considerados quando se trata de identificar as crenças sobre avaliação da aprendizagem da professora Celine e que também são comuns nas escolas em geral. Primeiramente, a cobrança institucional e social (direção, pais, terceiros) a respeito da materialidade avaliativa, isto é, a obrigatoriedade de o professor apresentar até uma determinada data conceitos/notas que demonstrem o quanto cada aluno se desenvolveu. Entretanto, muitas vezes, o período de tempo que o professor dispõe para coletar informações e analisá-las é curto em relação às datas para apresentar a avaliação. O ano letivo é dividido em trimestres e os resultados parciais devem ser apresentados ao final de cada um. Antes do fim do trimestre é feito um conselho de classe onde o professor precisa apresentar uma posição a respeito de cada aprendiz, além disso, muitas vezes, atividades extras são realizadas pela escola (paralisação, períodos reduzidos, visitas externas) o que encurta ainda mais o período de avaliação dos alunos. Sobre esse assunto, Libâneo (2004) assevera que a atribuição de nota/conceito após um curto período de aula é uma prática inadequada que não

reflete o progresso do aluno nas variadas formas de manifestação do seu rendimento escolar que se verificam no decorrer das aulas.

Ainda a esse respeito, foi observada (OA) uma colocação de Celine quando um aluno perguntou por que determinada atividade seria avaliativa: “eu preciso disso para escrever alguma coisa (sobre vocês no conselho de classe)”(OA). Percebe-se, então, que, nesse caso, as exigências de um sistema podem ter levado a professora a considerar uma tarefa como “valendo nota” porque precisaria apenas dar resposta as exigências institucionais. O que nos leva a crer que não raras às vezes uma concepção formativa e formadora da avaliação se vê atravessada por ritos tradicionais que se mantêm nas escolas brasileiras, o que, conseqüentemente, leva os professores, assim como Celine, utilizar-se de um único instrumento avaliativo para validar um processo de avaliação da aprendizagem.

Em segundo lugar, a organização curricular por áreas do conhecimento leva o aprendiz a avançar/aprovar na área como um todo. Ou seja, é feito um conceito geral do aprendiz através da média dos conceitos das disciplinas que compõe a área do conhecimento, no caso de Celine, a disciplina de espanhol se insere nas Linguagens e suas Tecnologias. Em outras palavras, significa dizer que se um aluno não apresenta bons resultados na disciplina de espanhol, mas o mesmo não ocorre com as demais disciplinas da área, ele obtém um parecer positivo para o avanço na aprendizagem.

A esse respeito Celine relata:

[83] eu acho que a ideia do trabalho por área ela é muito boa.. só que na P-R-A-T-I-C-A ela não aconteCE do jeito que deveria acontecer e ai acaba que fica que fica com falha.. [...]a gente teria que pensar como área .. a gente não pensa como área, a gente pensa cada um com sua dupla ou com seu trio e depois junta. **E**

Sobre isso, a professora faz uma (auto)crítica sobre o trabalho por área na forma como ele vem sendo realizado em sua escola. Entende-se que é o caso de boas ideias propostas pelos Documentos Oficiais para o ensino, que na prática não atingem os objetivos esperados; muitas vezes o fracasso na transposição da teoria à prática se dá pela falta de formação dos professores para atuar em novos modelos educacionais, entre outras tantas razões, o que dificulta que mudanças aconteçam de fato na ponta do iceberg que é a sala de aula. Quanto as normativas e orientações oficiais para a avaliação da aprendizagem, Celine tem a seguinte posição:

[84] acaba sendo um processo muito individual.

Às vezes até a gente discute ali nas horas de reunião, porque cada um tem um jeito diferente de pensar e de avaliar e aí acaba que dá conflito também. **E**

Veja-se, então, que aquilo que era para ser um momento de reflexão nas reuniões pedagógicas, especialmente para fixar bases comuns, as práticas dos professores para cumprir aquilo que está legalmente estabelecido, acaba sendo motivo de conflito, o que gera e mantém práticas avaliativas bastante distintas dentro de uma mesma escola. A esse respeito, segundo Gatti (2003), analisar e refletir sobre os meios avaliativos que venham a criar, os professores e toda a equipe escolar, é uma forma de apurar e melhorar as suas formas de avaliação e também para se tornarem mais justos na apreciação das diversas aprendizagens de seus alunos, o que se sabe nem sempre ocorre durante as reuniões escolares.

Ainda sobre a avaliação dos alunos por área do conhecimento, a professora faz a seguinte afirmação:

[85] Porque faz o conceito da área e aí as vezes eu//não dou o feedback porque a área foi pra frente.

NORMALMENTE depois que tá fechado lá no final, final eu não costumo dar o feedback. Eu vou indo no trimestre em aula. **E**

Desse modo, podemos inferir que a maneira como o resultado final da avaliação da aprendizagem dos alunos é expressa pode interferir na retroalimentação (SCARAMUCCI, 2006) do processo de ensino e aprendizagem. Concluir por que um aluno ou grupo de alunos apresentou avanços em uma determinada área multidisciplinar e por isso não é necessário retomar as dificuldades por eles apresentadas é uma ilusão que o conhecimento tenha sido apreendido.

O *feedback*, ou seja, o retorno do professor diante dos resultados expressos pelos aprendizes é uma das fases principais da avaliação da aprendizagem mais importante que o próprio resultado final expresso pela nota (RENANDYA & RICHARDS, 2003). É através do *feedback* que o aprendiz toma conhecimento das suas dificuldades e progressões e tem a oportunidade de assumir junto com o professor a responsabilidade sobre a sua aprendizagem. Quanto a isso, o fato de Celine mencionar que dá o retorno aula a aula durante o trimestre é importante e o que indicam as teorias contemporâneas de avaliação.

Entretanto, nas OA não se identificou essa prática, nem mesmo quando as avaliações escritas eram devolvidas. Cabe dizer que não existe um momento ou

maneira ideal de realizar o *feedback*, e que isso depende do planejamento do professor, porém se ele ocorre muito tempo depois da atividade desenvolvida perde o sentido de ajudar na melhoria do desempenho do aluno, pois um *feedback* tardio não terá relevância dentro do contexto de aprendizado daquela avaliação, atividade ou processo (DAROS & PRADO, 2015).

Diante do exposto nesse grupo de crenças da professora Celine, podemos inferir que de modo geral a sua prática avaliativa possui estreita relação com as suas crenças. A professora acredita que a avaliação é processo e que avaliar significa identificar os progressos apresentados pelos aprendizes e, na prática, demonstra aplicar os preceitos de uma avaliação formativa. Além disso, utiliza-se para compor a avaliação dos alunos a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB, 1996).

Entretanto, conforme discutido acima, fatores legais atravessam a prática da professora que precisa adequar as suas convicções para atender as determinações legais e institucionais. Outra constatação é a influência do contexto em sua prática, que, como ela mesma menciona- “É uma região bem assim difícil”, e a leva a agir tentando adequar-se com aquela realidade, embora isso nem sempre seja possível, por inúmeras razões e pela sua própria formação, exemplos e fragilidades comuns a muitos professores e que levam o docente a realizar apenas parte daquilo que acreditam.

Entende-se, assim, que Celine talvez não tenha podido efetivar na prática todas as suas crenças sobre avaliação porque mudanças nas ações relacionadas ou influenciadas por fatores contextuais foram necessárias, o que pode ocasionar o surgimento de novas crenças ou a modificação de crenças já estabelecidas.

#### Grupo 4- Instrumentos avaliativos

- Teste (prova) não é o melhor instrumento avaliativo
- Utilizar-se de uma variedade de instrumentos avaliativos é o mais adequado

Segundo Celine, utilizar-se apenas de avaliação somativa pode não favorecer o processo de ensino e aprendizagem já que restringe a possibilidade de o aluno



demonstrar o seu conhecimento e como esse mesmo aluno pode ser afetado pelas escolhas do professor ao elaborar o instrumento de avaliação.

[86] Eu não sei se a avaliação dá o re(...) o espelho do que a criatura aprendeu ... porque a avaliação::o eu posso sentar hoje e fazer um tipo de avaliação de um conteúdo e amanhã vou sentar e vou fazer um outro tipo de avaliação do mesmo conteúdo e aí pode ser que justamente aquela parte que no dia me deu na telha de colocar na avaliação aquilo que a criatura não sabe e pode lascar todo o resto que ela sabe. **E**

Essa ponderação de Celine a respeito da subjetividade da elaboração das avaliações, especialmente das provas, já foi discutida por muitos autores (LIBÂNEO, 2013; GATTI, 2003; SANT'ANNA, 1995; CONSOLO, 2004; SCARAMUCCI, 2000). Entretanto, quando se trata de avaliação escolar, o caráter científico da avaliação da aprendizagem é mais difícil de ser aplicado, uma vez que a prova é elaborada por um único professor (o professor da disciplina) que geralmente leva em consideração vários aspectos, tais como: a sua percepção sobre o conhecimento dos alunos em determinado conteúdo, a quantidade de aula ministrada com aquele conteúdo, exercícios realizados em aula, etc. Além de escolhas bastante pessoais a respeito do conteúdo que irá compor a prova e como as questões serão construídas. Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar (GATTI, 2003), o que de certa forma aumenta o seu compromisso.

Ao que parece, por essa razão, Celine prefere dar aos alunos a oportunidade de serem avaliados através de diferentes instrumentos ao longo do semestre, pois para ela é mais importante que o aluno saiba filtrar o aprendizado e expressá-lo do que apenas memorizá-lo e reproduzi-lo na prova.

[87] Tu vê que é decoreba, tu vê que sentou, leu e memorizou, mas não consegue aplicar aí eu tento dar uma pesada também. **E**

Entretanto, nem sempre foi assim, pois, como ela mesma relata, em um determinado momento ela fez a prova (teste) e o resultado foi negativo.

[88] foi resultado negativo e aí eu achei muito ruim porque tá tu vai lá dá aula dá língua aí tu vai lá e faz um teste e eles não estudam pro teste ou não prestam muito atenção na aula pro teste então não me resolve eu fazer o teste porque é só pros dois perderem tempo eu e eles.. **E**

Como os alunos não estudaram e não se mostraram interessados em determinado conteúdo da língua espanhola durante as aulas, Celine acredita que o resultado expresso por eles na avaliação escrita não mensurava o conhecimento adquirido. Então o caráter de avaliação da aprendizagem, através dos dados obtidos pelo instrumento avaliativo “teste” não se concretizou e fez com que a professora pensasse ser uma perda de tempo. Compreendemos com Hoffmann (2004) que, por meio dos instrumentos, podemos conceituar a avaliação aplicada e dimensionar o seu impacto nos estudantes, visto que é impossível discutir avaliação separadamente dos instrumentos de verificação.

A partir de então, a professora acredita que coletar as informações sobre a aprendizagem dos alunos através de uma variedade de instrumentos lhe dê melhor resultado.

[89] então é mais trabalhos, trabalhos, trabalhos, trabalhos e essas atividades pequenas em aula relativas a conteúdos específicos. **E**

Celine acredita que verificar a aprendizagem dos alunos por meio de diferentes atividades em sala de aula seja a melhor maneira de identificar os seus avanços e dificuldades. A sua afirmação de que “aí pode ser que justamente aquela parte que no dia me deu na telha de colocar na avaliação aquilo que a criatura não sabe” pode não ser a forma mais justa de avaliar os aprendizes, já que se trata de momentos únicos e estereotipados. Quanto a isso, sabe-se que fatores emocionais e comportamentais, como nervosismo e falta de estudo, podem influenciar o desempenho dos alunos e, possivelmente, por essa razão, a professora prefira utilizar-se vários instrumentos avaliativos em diferentes momentos.

Celine ainda acrescenta:

[90] Eu tenho um pouco assim de restrição com TESTE, TESTE eu prefiro trabalho.

Então tem o caderno completo, nós vamos fazer um trabalho, tu vai usar o que tu tem no teu caderno e aquilo que tu conseguiu filtrar, daí tu vai fazer a transposição...eu tento fazer assim. **E**

Essas afirmações vão ao encontro de sua afirmação anterior de que não lhe agrada que os alunos memorizem e decorem os conteúdos para reproduzi-los no dia da prova. Para ela é mais desejável que o aluno saiba interpretar e demonstrar o conhecimento adquirido quando necessário.

Os trabalhos de pesquisa também são vistos por Celine como bons instrumentos avaliativos.

[91] Trabalho de pesquisa eu prefiro fazer bastante com eles, sempre tem algum. E

Durante as OA, foi possível confirmar o quanto ela realiza pequenos trabalhos e a pesquisa como instrumentos para a avaliação dos alunos. Os testes também foram realizados nas turmas de 1º e 2º ano. Alguns trabalhos avaliativos versaram em leitura e interpretação de texto e responder questões sobre um filme. O trabalho de pesquisa<sup>35</sup> foi realizado e acompanhado pela professora na sala de informática e apresentado na sala de aula.

Quanto aos testes, esses foram agendados com antecedência e foi dito qual seria o conteúdo contemplado. Durante a entrevista Celine, afirmou que marcava a prova previamente e avisava qual seria o conteúdo- “eu aviso”. Durante a observação das aulas, foi possível fazer essa confirmação. Entretanto duas situações aconteceram: na primeira situação, em uma das turmas, não foi possível realizar o teste na data marcada, porque não havia dado tempo de realizar a revisão dos conteúdos, que posteriormente foi feita em uma aula anterior à data do teste. É importante mencionar que antes de cada teste foi feita a revisão e os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer as dúvidas. Durante o teste, foi liberada a consulta ao caderno.

Na segunda situação, a revisão se estendeu ao longo do período e, quando o teste foi entregue faltava pouco tempo para o fim da aula, por isso não deu tempo de os alunos terminarem. Eles devolveram o teste para a professora e, na aula seguinte, puderam terminar, muito alunos faltaram às aulas e a aplicação do teste se estendeu para alguns por muitos dias.

Esses fatos foram objeto de análise porque se identificou na professora, em primeiro lugar, uma cultura de que os alunos não cumprem prazos. Em várias observações de aula e também na entrevista, foram ouvidas as seguintes afirmações: “eles ESQUECEM das coisas”, “era pra hoje, mas...”; porém, evidenciou-se que ela própria não exige muito rigor dos alunos no cumprimento dos prazos permitindo que tarefas sejam entregues mesmo após a data estabelecida. Em segundo lugar, a quantidade de vezes que o mesmo filme foi passado (2x) e o

---

<sup>35</sup> Já discutido nas crenças do grupo 1.

fato de não ter sido bem calculado o tempo necessário para a realização do teste, o que também aconteceu com outras atividades, levam a crer que, por vezes, falta um planejamento para a execução do plano de aula, o que contribui para a irresponsabilidade do aprendiz diante das atividades avaliativas propostas. Essa postura de pouco rigor na cobrança de prazos e no próprio planejamento docente não contribuem para a formação cidadã dos aprendizes, aspecto esse considerado importante por Celine. Pelo contrário, podem denotar despreocupação com a atividade docente e com a capacidade de os alunos de cumprirem prazos e regras, condutas necessárias para a vida em sociedade.

Nas crenças sobre os instrumentos avaliativos, suas práticas correspondem com as crenças verbalizadas, pois foi possível observar que Celine utiliza-se de vários instrumentos avaliativos para recolher informações sobre a aprendizagem dos alunos. A prova, segundo ela, não é o melhor instrumento, mas não deixou de ser aplicada com exceção para a turma de terceiro ano. Quanto aos conteúdos presentes nos testes, eles eram basicamente “cobrados” através de exercícios de aplicação da gramática (Anexo G), apresentados na forma de Verdadeiro ou Falso, Completar Colunas e Conjugação Verbos, o que destoa de sua afirmação de que prefere que os alunos saibam filtrar e fazer a transposição dos conteúdos quando necessário. Observou-se também que as atividades cobradas na prova refletiam os exercícios de aula e de revisão, demonstrando uma tendência na prática a uma concepção gramatical e estruturalista da LE, mas que é diferente da proposta dos documentos oficiais quando defendem que não pode ser objetivo de o professor de língua estrangeira propor o domínio integral do código; logo, as atividades de construção e de avaliação do conhecimento propostas não devem voltar-se para esse fim (BRASIL, 2006).

Dessa forma, entende-se haver um hibridismo entre as concepções de língua(gem) e abordagens de ensino apresentadas pela professora. Por um lado, ela defende e acredita na Abordagem Sociocultural como forma de alavancar o desenvolvimento crítico e social dos aprendizes, porém, por outro lado, se evidenciou que na prática os preceitos desta Abordagem nem sempre são aplicados.

Por fim, quanto às influências contextuais na escolha dos meios avaliativos utilizados pela professora, não foi possível identificar claramente a influência do contexto local da escola e dos alunos, e sim pela maneira como a professora

interpreta o contexto no qual está inserida. Suas ações parecem muito mais influenciadas pela forma como conduz as suas práticas pedagógicas e pelas orientações dos documentos oficiais e da literatura da área.

Assim, finalizada a análise e discussão dos dados da pesquisa, surgiram algumas características da atuação de Julia e Celine que merecem reflexão. Desse modo, passamos aos pontos de convergência e divergência entre as professoras participantes.

#### 4.5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA ENTRE JULIA E CELINE

Embora este trabalho não tenha por objetivo estabelecer uma análise constrastiva e comparativa entre as duas participantes, após a análise e reflexão sobre os dados considerou-se coerente apresentar alguns pontos de convergência e divergência nas crenças, ações e contexto das participantes.

Como características semelhantes entre ambas, destacamos:

##### Julia e Celine

- Preocupação com a formação cidadã;
- Hibridismo quanto a abordagem de ensino adotada (Abordagem Tradicional x Abordagem Sociocultural);
- Priorização do ensino da leitura em ELE;
- Influência da Formação Inicial na prática docente atual;
- Viés formativo para a avaliação da aprendizagem;
- Realização de prova com consulta;
- Utilização de diversos instrumentos avaliativos.

Diante do exposto, os pontos convergentes nas práticas de Julia e Celine demonstram que, mesmo professoras com formação em épocas diferentes e perfil pessoal pouco semelhante, elas guardam características comuns em suas atuações. Acredita-se que essas influências partem, primeiramente, do sistema de formação de professores, que, por mais que sejam feitas mudanças nos currículos dos cursos e outras tentativas de atualização, se mantém muito semelhante por décadas. Em

segundo lugar, o sistema escolar vigente parece colocar o professor em uma situação já pré-estabelecida e de pouca probabilidade de mudança, tal é o número de observações feitas durante o estudo que apontaram para manifestações das docentes em modificar práticas e culturas arraigadas e que foram/são impossibilitadas por questões normativas, institucionais e até mesmo atravessadas pelas crenças de todos aqueles que formam o ambiente escolar, já que assim se apresenta o contexto sócio histórico vigente. Por último, destaca-se também a perspectiva de avaliação formativa presente na ação das duas professoras. Considera-se compreender a avaliação da aprendizagem dos alunos como uma possibilidade de avaliar-se a si mesmo, o planejamento das aulas e os avanços e dificuldades diárias de cada aprendiz um avanço necessário para que se alcance qualidade no processo educacional.

Além disso, aproveitar-se da proximidade de Santa Maria com países de língua espanhola - Uruguai e Argentina, é uma possibilidade e talvez um diferencial para motivar os alunos na aprendizagem do espanhol. Explorar questões comerciais, sociais, culturais e turísticas desses países pode ser uma forma de envolvê-los com a aprendizagem, que de algo utópico e distante ganha contornos práticos e próximos da realidade dos aprendizes, porém essa relação não foi observada com potencialidade nas práticas observadas.

Como características divergentes entre ambas, destacamos:

Julia	Celine
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca carga-horária (1 per. semanal);</li> <li>• Muitas turmas e muitos alunos;</li> <li>• Alunos agitados, conversam bastante.</li> <li>• Metodologia restrita ao LD com segurança e planejamento das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga-horária diferenciada (3h semanal);</li> <li>• Poucas turmas e poucos alunos;</li> <li>• Alunos indisciplinados, desinteressados e desmotivados;</li> <li>• Diversidade de propostas didáticas com dificuldade de execução.</li> </ul>

Quanto aos pontos divergentes entre as participantes do estudo, destaca-se a formação inicial e continuada e as crenças pessoais como aspectos que podem estar influenciando à prática de cada uma delas. Além disso, claro, as possibilidades reais de cada professora, pois, no caso de Julia, com muitas turmas e apenas um período semanal, é ilusório que se pense ser possível estabelecer e cumprir projetos audaciosos em relação ao ELE, embora a escola ofereça infraestrutura física e tecnológica adequada. Pensamos que pequenos avanços são necessários e que não há razão para negligenciar o ensino da língua estrangeira na escola, pelo contrário, faz-se *mister* que a LE cumpra o seu papel no processo educacional. Contudo, reconhecemos os entraves e a realidade de ser professor de escola pública na conjuntura atual.

No que se refere à Celine, diferentemente de Julia, dispõe de maior carga-horária e turmas menos numerosas, o que poderia facilitar a realização, em parceria com a professora com a qual trabalha em conjunto, de um projeto de ensino que atendesse as necessidades dos aprendizes e que a longo prazo pudesse contemplar o ensino efetivo da língua espanhola com possibilidades reais de uso dessa língua. Cabe, porém, mencionar que a desmotivação e o desinteresse dos aprendizes, bem como a falta de apoio das famílias, parece sustentar implicitamente a ideia de que não é possível modificar o cenário vigente.

Ademais, a metodologia adotada pelas professoras, restrita ao LD no caso de Julia e a dificuldade de execução de algumas propostas didáticas de Celine, é um fator importante que subjaz à ação docente e, por isso, merece ser objeto de reflexão por parte das docentes.

Por fim, após terem sido feitas a análise e a discussão dos dados do estudo e tecidas as reflexões sobre os pontos convergentes e divergentes entre as participantes, passamos às conclusões da pesquisa e às ideias germinais.

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as relações entre as crenças e as ações com foco na avaliação da aprendizagem na prática de duas professoras de espanhol língua estrangeira na escola pública, averiguando-se como essas crenças influenciam suas ações pedagógicas e em que medida são influenciadas pelo contexto circundante. A hipótese sustentada na pesquisa e confirmada com a análise dos dados foi que, embora a relação crença e ação nem sempre seja direta, as crenças influenciam fortemente a prática docente.

Para confirmar ou refutar essa hipótese, foram propostas, consoante os objetivos específicos, quatro questões centrais de pesquisa que orientaram a realização do estudo. Na primeira questão, buscou-se responder como se configura o contexto de atuação e formação das professoras. Em seguida, inferiu-se do dizer das participantes, através do questionário, da entrevista e das conversas informais as suas crenças sobre avaliação da aprendizagem. Na terceira questão, a ação diária das professoras em suas respectivas salas de aula foi relatada. Por último, buscou-se estabelecer a relação entre as crenças e as ações das professoras, verificando-se quais influências contextuais interferem nessa relação.

Desse modo, retomando a análise desenvolvida, acreditamos ter condições de tecer algumas considerações que, se não indicam conclusões definitivas a respeito das crenças e ações das professoras participantes, são pelo menos fortes indícios das percepções que permeiam as suas práticas pedagógicas.

Sobre a professora Julia, destaca-se o perfil amistoso e agradável, mas também sério e seguro de dar aulas. As crenças sobre Formação Docente, identificadas em seu dizer, parecem motivadas não só por sua formação inicial, mas também por sua formação continuada. Acredita-se que a professora tenta reproduzir os modelos considerados positivos vivenciados por ela e refuta as experiências que para ela foram pouco produtivas. Indícios incipientes de que Julia tem potencial para a reflexão sobre a prática também foram identificados em seu dizer.

Extremamente organizada e confiante, conduz a sua prática prioritariamente na perspectiva tradicional de ensino de línguas. Faz uso preferencial do LD, com ênfase em tarefas de leitura e interpretação de textos e em exercícios gramaticais. Conforme as suas próprias afirmações, faz uso do LD distribuído pelo Governo



porque acredita em seu potencial para atender as demandas do ensino de espanhol para o ensino médio.

O uso irrestrito do LD e a quantidade de conteúdos gramaticais propostos por Julia destoaram um pouco das crenças inferidas em seu dizer, que levavam a crer que fosse adotada por ela uma Abordagem Sociocultural de ensino de línguas. Entretanto, através de seu discurso com os alunos, inúmeras vezes, foi possível identificar a preocupação da professora em levá-los a refletir sobre uma formação crítico-social para atuarem como cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

Quanto à avaliação da aprendizagem, a prova realizada por Julia apresenta características da Abordagem Áudio-oral, visto que se trata de avaliar a língua em fragmentos, composta por questões de preenchimento de lacunas e múltipla escolha.

Ainda assim, como a professora considera e utiliza a prova como apenas um dos vários instrumentos que compõem a avaliação final dos alunos, dando a eles outras oportunidades de demonstrar o conhecimento, além de valorizar o aspecto qualitativo de conduta e comprometimento do aprendiz, pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem realizada por Julia é mais formativa e menos somativa, consoante as suas crenças e atendendo as normativas da escola e as orientações dos documentos oficiais.

Destaca-se que as ações da professora, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem quanto à avaliação da aprendizagem, parecem permeadas por um hibridismo que a prende a uma postura mais tradicional, sem deixar de tentar avançar rumo à Abordagem Sociocultural.

De modo geral, as crenças manifestadas no dizer da professora refletem as teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem e as orientações dos documentos oficiais para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Na prática, nem todas as crenças manifestadas apresentaram relação direta com a ação, o que não significa que implicitamente não possam estar influenciando as ações da professora. Quanto à influência do contexto em suas ações, os aspectos normativos, legais e orientadores parecem ser significantes na ação de Julia, bem como as condições comuns da escola pública - salas cheias, carga-horária elevada e um período semanal para o ensino de ELE. Porquanto, as características singulares dos aprendizes e dos grupos de aprendizes aparentemente não fazem com que a professora (re)orienta as suas ações.

No que se refere à professora Celine, a mesma é simpática e amiga dos alunos, pois busca manter-se próxima de cada um deles. Tanto em suas falas como em suas ações percebe-se que ela conhece bem a realidade de sua escola e procura pautar suas práticas para atender essa realidade. Em sua prática, evidenciou-se a busca por uma Abordagem Sociocultural de ensino de línguas com a perspectiva de contribuir para a uma formação crítica e reflexiva dos aprendizes, embora algumas atividades mal planejadas ou com falhas na execução comprometam o êxito da proposta de ensino.

Algumas propostas de aprendizagem com potencial comunicativo são realizadas pela professora, como por exemplo, pesquisa no laboratório de informática e utilização de recurso audiovisual, porém atividades de decodificação do texto e o mesmo como pretexto para o ensino da gramática também foram observadas. Evidenciou-se que uma grande parte de suas crenças se refletem na prática, ou pelo menos há uma tentativa de efetivação, o que torna menor a distância entre as crenças e as ações.

A avaliação da aprendizagem realizada por Celine apresenta forte tendência formativa. A utilização de vários instrumentos para a coleta de informações sobre o desempenho dos aprendizes, as várias oportunidades para realizar as tarefas e a valorização dos aspectos atitudinal demonstram essa tendência. Porém, quando se trata da realização de testes/provas, a AGT parece ser o modelo seguido pela professora.

De modo geral, as crenças manifestadas no dizer da professora refletem as teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem e as orientações dos documentos oficiais para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Na prática, boa parte das crenças manifestadas apresentaram relação direta com a ação, embora a transposição da teoria para a prática tenha apresentado algumas fragilidades. Quanto à influência do contexto em suas ações, os aspectos normativos, legais e orientadores parecem ser importantes na ação de Celine, entretanto, o senso comum sobre as possibilidades de ensino na escola pública e as suas experiências anteriores enquanto aprendiz parecem estar influenciando a sua prática docente.

Além disso, a professora compreende o contexto escolar no qual está inserida e busca realizar um trabalho que contemple as suas singularidades. O cenário de

desinteresse e indisciplina dos alunos é uma realidade para Celine e afeta diretamente o desenvolvimento de suas aulas, além de ser uma característica local é também reflexo do ensino público no Brasil, sobretudo nas periferias.

Diante do exposto, o que se infere é que as participantes parecem orientadas por um princípio de ensino, aprendizagem e avaliação ainda transitórios, bastante marcados por traços de uma Abordagem Tradicional, mas também com indícios de um desejo de aplicação de uma Abordagem Sociocultural que valorize a formação integral do aluno.

A esse respeito, revelam grande preocupação as possíveis falhas dos Cursos de Letras e até mesmo dos cursos de Formação Continuada, que parecem não estarem conseguindo (re)significar modelos de ensino de línguas inadequados para os dias atuais. Ou ocorre uma falta de orientação para uma abordagem que contemple as necessidades dos aprendizes para o uso da LE, ou ocorre uma má formação docente que impossibilita a transposição da teoria à prática conforme os preceitos da abordagem adotada, visto que foram essas as principais dificuldades observadas com as participantes do estudo.

O pouco tempo destinado a conteúdos sobre avaliação da aprendizagem e/ou a ausência de disciplinas sobre esse tema nos cursos de formação contribuem para a dificuldade das docentes em conduzir a avaliação da aprendizagem dos alunos na perspectiva formativa. As fragilidades teóricas, isto é, a má interpretação do que seja avaliar formativamente, atreladas às orientações burocráticas das instituições, favorecem para que, na prática, a AF não seja evidenciada plenamente, conforme se espera.

Embora reconhecendo que a formação inicial não exerce papel determinante na futura prática docente, visto que a formação é um processo contínuo e atravessado por inúmeras outras implicações, ainda assim, compreendemos que precisamos ter consciência que, para que o futuro professor de língua estrangeira possa ser um profissional qualificado, são necessárias muitas mudanças nos cursos de Letras, desde a revisão da grade curricular até o questionamento do(s) objetivo(s) do curso de Letras, se é ensinar a língua estrangeira, formar professores nessa língua, ou ambos, e ainda prover ao futuro professor muitos contatos com a realidade escolar no período de sua formação inicial. Além disso, a predisposição e a importância de uma reflexão constante sobre as práticas docentes são aspectos que precisam ser bem conduzidos e orientados na graduação. O profissional que

não reflete sobre suas ações tende a reproduzir modelos pré-estabelecidos independente do contexto de atuação.

Além dos problemas de formação inicial, outro aspecto de merecido destaque são as políticas públicas educacionais, que tanto no âmbito estadual<sup>36</sup> como no federal, impõem mudanças para o ensino, sem que haja, na maioria das vezes, participação dos principais interessados (aprendizes, professores e comunidade escolar) e sem a formação pedagógica dos docentes, o que seguramente gera práticas conflituosas, indecisas e até mesmo distantes do que foi originalmente proposto.

Por fim, a realidade econômica do estado do Rio Grande do Sul durante a realização desta pesquisa não pode deixar de ser mencionada. O cenário de falta de investimento na educação pública gaúcha se reflete na falta de infraestrutura das escolas, na falta de professores e, especialmente, no parcelamento dos salários do funcionalismo estadual. Todas essas “ausências” perturbam e comprometem a dignidade de muitos professores, que levaram à cabo muitas paralizações e uma greve de 54 dias no ano de 2016, uma das maiores do estado nas últimas décadas, período esse em que os dados foram coletados. Reforça-se, então, que é nesse panorama econômico difícil do RS e no cenário político e econômico conturbado do Brasil que as professoras participantes abriram suas salas de aulas e se dispuseram em contribuir com o desenvolvimento intelectual/ teórico produzido nas universidades do nosso país.

Dessa maneira, espero que o singelo estudo aqui apresentado possa contribuir para a reflexão de alunos de graduação em Letras, professores em serviço e professores formadores em contínua direção a uma prática mais coerente, qualificada e justa do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras.

## 5.1 IDEIAS GERMINAIS

Todo trabalho de pesquisa científica requer escolhas que são feitas pelo pesquisador. Nesse processo de escolhas e recortes de tempo e espaço é que são

---

<sup>36</sup> Em 2012 houve a implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas gaúchas. Até o momento essa proposta não foi revogada, mas já há indícios de relaxamento quanto as exigências da proposta e mudanças nas disciplinas.

determinados certos objetivos, porém muitos outros poderiam ser explorados. Fazer uma ou outra opção já é uma limitação para o estudo, assim como a eleição das teorias que dão sustentação à pesquisa, visto que cada vertente teórica permite uma série de possibilidades.

Especificamente neste estudo, o que foi uma limitação foi também uma conquista: trabalhar com professores em suas práticas diárias. Pois, mesmo com a aceitação dos mesmos em participar não desejávamos ser invasivas ou parecer estar fazendo juízo de valor de suas ações. Quero dizer que, muitas vezes, tive vontade de fazer muitas perguntas, esclarecer com detalhes pormenorizados algumas dúvidas e aumentar o período de observação de aulas, mas deixei de fazê-lo por zelo, respeito e empatia e, então, busquei suprir essas necessidades de outras formas através dos instrumentos de geração de dados do estudo.

Ademais, durante a realização da pesquisa, outras ideias de investigação me pareceram pertinentes e não puderam compor este trabalho. A primeira, seria retornar às duas participantes as crenças por mim inferidas e propor uma reflexão para ver o quanto elas se identificam ou não com suas crenças e como isso acontece. A segunda seria propor às professoras uma reflexão sobre a relação crença-ação de cada uma, buscando compreender por que algumas crenças encontram respaldo na ação e quais fatores levam ao desencontro.

Desse modo, como alternativa de uma agenda futura de investigações para pesquisadores da área, sugiro: um estudo longitudinal de crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de LE; um estudo de crenças sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva de alunos e/ou professores e alunos; pesquisas com gestores e coordenadores sobre esse mesmo tema e pesquisas com a sociedade em geral, para compreender como a avaliação da aprendizagem é entendida por pais, professores particulares, de cursinhos e outros profissionais.

O saber a gente aprende com os mestres e com os livros.  
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.

Cora Coralina

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação**. 3º ed. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3º ed. Campinas: Pontes, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Quatro estações no ensino de línguas**. 2º ed. Campinas, Pontes, 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

AVILA, A.P. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. -RS, Santa Maria, 2013.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: teoria e prática em questão**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARCELOS, A. M F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 71 - 93, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

\_\_\_\_\_.; KAJALA, P. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 281-289, Sept. 2011.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo. 1972.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_, MEC, SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, código e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 30 jan. 2012

BUSATO, Z.S.L. **Avaliação nas práticas de ensino e estágio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CALDAS, L.R. **O ensino renovado, avaliação renovada?** O processo avaliativo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas, SP. 2001.

CANALE, M., & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. 1980. **Applied Linguistics**, 1, 1-47.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CELANI, M. A. A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat/ ALAB, 2001, p. 21-37.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.19-335.

\_\_\_\_\_. & COLLINS, H. 2003. **Formação continua de professores em contexto presencial e a distância**: Respondendo aos desafios. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. (orgs) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 69-105.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-146.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. 285f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.6. n.2. p. 59-77, 2006.

DAROS, F.A.G; PRADO, M.R.M. **Feedback no processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456\\_9283.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf) Acesso em 09/09/2017.

DANNA, C. L. **O teste piloto**: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. Disponível em <http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos.htm>. Acesso em 31/05/2016.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.



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

DUBOC, A.P.M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K.B; RETORTA, M.S. **Avaliação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP. Pontes, 2014.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V.(Org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. S.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-102.

FÉLIX, A. **As Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, C.N. **Reflexões sobre leitura em língua estrangeira na escola pública**. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100016&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100016&script=sci_arttext) Acesso em 28/07/2017.

FERREIRA, A. L. F. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso**. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

FERREIRA, T.R.S. **A avaliação no ensino de inglês como LE: Crenças, reflexões e resignificação**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em LA) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERRO, J.; BERGMANN, J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FIDALGO, S. S. **A linguagem de Inclusão/Exclusão Social-Escolar, na História, nas Leis e na Prática Educacional**. Tese de Doutorado (Linguística aplicada e estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. Lisboa: Dina livro. 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do Oprimido**. 28a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, M, A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: Implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (Org) **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004. p. 117-130.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação -Uma Prática em Busca de Novos Sentidos**. Rio de Janeiro: DP& A editora, 1998.

GARDNER, R.C. & LAMPERT, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) **Attitudes and motivation in second language learning**. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.

GATTI, B.A. O professor e avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

GRILLO, M. Práticas docentes e referenciais norteadores. **Mimeo**. PUCRS. Porto Alegre. 2002.

\_\_\_\_\_, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M (Orgs). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

HAYDT, R.C.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ªed. São Paulo, Editora Ática, 1997. 159 p.

HERNANDEZ, I.R.C. Avaliação numa proposta construtivista. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M (Orgs). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. Dossiês, Portfólios, Relatórios de Avaliação. IN: HOFFMANN, J. **Avaliar para promover. As setas do caminho**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In:

**Congresso Nacional de Educação**, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2009. p. 775-784.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

\_\_\_\_\_. K. E. **Understanding language teaching: Reasoning in action**. Boston: Heinle&Heinle, 1999.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KANEKO-MARQUES, S.M. **O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2011, 237f. Doutorado (Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista, São Jose do Rio Preto, 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: Kalaja, P & Barcelos, A.M.F (Orgs.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer, 109-128, 2003.

KUMARAVADIVELU, B (1994). **The Postmethod Condition: Emerging Strategies For Second/foreign Language Teaching**. San José State, University of California, new york.

KUMARAVADIVELU, B (2001). **Toward a Postmethod Pedagogy**. San Jose State, University of California, New York.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEFFA, Vilson J. [\*Metodologia do ensino de línguas\*](#). In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Gonzalo Abio. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. A look at students' concept language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.

\_\_\_\_\_. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat/ALAB, 2001.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LEGENDRE, M. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425-446, 2010.

LEWIS, MARILYN. **Feedback em aulas de idiomas**. SBS 7. São Paulo: SBS.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

\_\_\_\_\_. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: IX CBLA. 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#31>. Acesso em: 20 dez. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

\_\_\_\_\_, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_, C. C. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: julho de 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P, R, A, C. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

MARCHESAN, M.T.N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor e a avaliação: uma relação mal-resolvida. In: Rosaura Albuquerque; Vaima Alves Motta. (Org.). **Linguagem e Interação: O ensino em foco**. 1ªed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p. 203-224.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira no RS: uma visão da realidade justificando o estudo de crenças. In: Marchesan, M.T.N; Vieira, A.N.G; Avila, A.P; Prochnow, A.L.C (Org) **Aprendendo e ensinando: Crenças em LA**. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 11-25.

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MARTINS CESTARO, S. A. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> . Acesso em: 26 mai. 2017.

MATOS, D.C.V.S. A avaliação no ensino de ELE. In. Espanhol ensino médio. **Coleção Explorando o Ensino**. 2010, v 16. Brasília, Ministério da Educação.

MENEZES, D.A. Ensino de inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. **Educação & Linguagem**. v. 18, n. 2, p.101-119. Jul.-dez,2015.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso**. São José do Rio Preto: 2008. 238 f: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2008.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010, p. 135-150

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

MOROZOV, I. MARTINEZ, J.Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOURA, L.T. **Avaliação escolar e afetividade**. Disponível em: <http://www.duplipensar.net/artigos/2006-Q2/avaliacao-escolar-e-afetividade.html>. Acesso em 10 jun. 2015.

MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2014

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In. Paiva, V. L. M (Org). **Ensino de língua inglesa- Reflexões e Experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (Org) **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

NUNES, I; SILVA, D; SILVA, V; ARAÚJO, V. **Avaliação da aprendizagem: breve histórico da origem aos dias atuais**. Disponível em <http://quemescrivequerfalar.blogspot.com.br/2012/11/avaliacao-da-aprendizagem-breve.html>. Acesso em 19 de out. de 2015.

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

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. **En perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos**. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. 2003. p.503-514.

PELLISSON, J. A. **Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, C.V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês**. 2016, 286f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse. In. MULIK, K.B; RETORTA, M.S. **Avaliação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, SP., Pontes, 2014.

QUINQUER, D. Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. In. **La evaluación como ayuda al aprendizaje**. Barcelona. Graó, 2000.

RABELO, E.H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

RAMOS, R; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010, p. 103-134.

RAMOS, A. G; STAHL, L; SOARES, N.R.In. Marchesan, M.T.N; Vieira, A.N.G; Avila, A.P; Prochnow, A.L.C (Org) **Aprendendo e ensinando**: Crenças em LA. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 27-58.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. (2011). Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2). Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). Acesso em: 28/05/2015.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Simon Schuster Macmillan, 1996. p. 102-119

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo. **Projeto Político Pedagógico**, Santa Maria, 2011.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIM, A.C. **A cultura de avaliar de professores de LE (inglês) no contexto da escola pública**.Campinas: 1998, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL., UNICAMP, Campinas. 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed, São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, P.B. **Avaliação: representação da instituição, dos professores e alunos**. Dissertação (mestrado LAEL) PUC, SP, 2003.

SANTOS. R.V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**. N. 40. p.19-31. 2005.

SANTOS. E.F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNB, Brasília. 2010

SCARAMUCCI, M.V.R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. In: **Outras palavras**. Semana de Letras, 5.,1993, Maringá. Anais.Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

\_\_\_\_\_. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J, C,P (Org). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1999.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada** 36, p. 11-22, 2000.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador- Sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L; Santos, S (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-63.

\_\_\_\_\_. **Validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos** (Port LM/L2 e Inglês LE). Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books. 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1992, p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M; SCARAMUCCI, M.V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e o uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v.39, n.3. p. 345-378,2004.

\_\_\_\_\_. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. V.7. n, 1, p.11-23, jan/abr 2009.

SCHLATTER, M. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação**. – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1

SILVA, N.P. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, K. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2005.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Blach. 2ª ed.1973.



\_\_\_\_\_. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1974.

SOARES, T. S. R. CONCEIÇÃO, M. P. (2010) Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: Kleber Aparecido da Silva: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, p.113-129.

SOUZA.J.P.J. **Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNB. Brasília. 2007.

SPOLSKY, B. 1975. Language Testing: Art or Science? In Moller, Alan. 1981. "Reaction to the Morrow Paper". In **ELT Documents 111 – Issues in Language Testing**. London: The British Council.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: UFSCAR, 2009.

TARASOVA, L.; BURGEILE, O.; D. J, PEREIRA. Relações entre o ensino de língua inglesa e o conceito de experiência em Freire. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), V. 4, n. 1, p. 115-126, 2016.

TELLES. J.A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**. V.5. N.2 p.91-116.2002.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925- 944, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>. Data de acesso: 23/03/2016.

TRAVAGLIA, L, C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez,2002.

TSUI, Amy B.M. (1995) **Classroom Interaction** . New York: **Penguin**, 122 pgs.

TURRA, C.M.G. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M (Orgs). **Avaliação**: uma discussão em aberto. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

VIEIRA, A.N.G. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático**.2016, 182f. Tese (Doutorado em Letras) - UFSM, RS. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs) **Crenças e ensino de línguas**- foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p.219-321.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**: estudos linguísticos. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Algumas Reflexões Sobre A Abordagem Comunicativa, O Pós-Método e a Prática Docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em sala de aula de língua estrangeira: Abordagem de ensino e avaliação da aprendizagem**. 1995, 196f. Dissertação (Mestrado em Letras) Unicamp, SP, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOODS, D. **Teacher cognition in language learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOCARATTO, B. L. **A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do df: estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília. 2010.

ZOLNIER, M. C. A. P. (2010). Crenças de professores sobre a habilidade de produção oral. In A. M. F. BARCELOS & H. S. H. COELHO (orgs.), **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, pp. 179-205.

## APÊNDICE A - Questionário perfil das professoras

### Questionário Pesquisa de Doutorado em Letras

Caro(a) colega.

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr. Maria Tereza Nunes Marchesan. Solicito a sua colaboração respondendo este questionário de forma mais completa possível. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade e a de sua escola serão preservadas.

O questionário é de caráter dissertativo, portanto, por favor, não responda apenas com *sim* ou *não*. Utilize os espaços para *comentários* sempre que achar necessário e **não se restrinja em escrever apenas no espaço delimitado**, amplie-o conforme a sua necessidade.

Andriza Pujol de Avila

#### Bloco 1- Formação e atuação profissional

<p><b>Dados Pessoais</b> Nome Data de nascimento</p>
<p><b>Formação Inicial</b> Curso Instituição Ano</p>
<p><b>Pós-graduação</b> Curso Instituição Ano</p>
<p><b>Atuação profissional atual</b> Escola Disciplina(s) e série(s) Ano em que começou a trabalhar Comentários</p>
<p><b>Experiência docente anterior</b> (se houver mais de uma experiência duplique esse item) Escola Disciplina(s) e série(s) Período de atuação Comentários</p>

**Bloco2- Aspectos da Formação Inicial**

1- No aspecto pedagógico, o que mais te marcou no tempo da graduação?
2- Quais foram as tuas melhores disciplina na graduação? Por quê?
3- E quais foram as piores? Por quê?
4- Cite o nome de algum professor que tenha sido marcante em tua formação. Por quê?
5- Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, quais as tuas melhores experiências durante a graduação? Porquê?
6- E quais foram as piores? Por quê?
7- De modo geral, tu avalias os teus alunos da mesma maneira como foste avaliada por teus professores na graduação? Algum professor em especial?
8- O que orienta as tuas avaliações com os teus alunos? Segues algum modelo (pessoal, teórico, legal, etc.)
9- Comentários:

## APÊNDICE B – Roteiro de observação de aulas

Professor \_\_\_\_\_

Conteúdo da aula \_\_\_\_\_

Data da observação \_\_\_\_\_

- 1- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aula anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens?
- 2- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?
- 3- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
- 4- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas pelo professor são suficientes para promover o avanço do grupo?
- 5- As intervenções são feitas no momento adequado e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
- 6- O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- 7- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- 8- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?
- 9- O professor faz anotações de quem traz o material e isso “vale ponto”?
- 10- A participação vale nota?
- 11- O que é considerado para a nota da disciplina?
- 12- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CENTRO DE PESQUISA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS INSTRUMENTAIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Relação crença-ação sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de espanhol língua estrangeira

Pesquisador responsável: Andriza Pujol de Avila

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9582. Sala 1103, Prédio 67, Campus de Camobi. UFSM, Santa Maria, 97105-160.

Local da coleta de dados:

Eu, Andriza Pujol de Avila, doutoranda e Maria Tereza Nunes Marchesan, orientadora, responsáveis pela pesquisa Relação crença-ação sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de espanhol língua estrangeira, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar as crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de espanhol língua estrangeira na escola pública. Acreditamos que ela seja importante porque à medida que as crenças dos professores são desveladas esses têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e modificá-las quando necessário. Além disso, este estudo poderá contribuir com a literatura em Linguística Aplicada, uma vez que relaciona o estudo das crenças com a avaliação da aprendizagem de línguas, um campo ainda pouco explorado na LA.

Para sua realização será feito o seguinte: revisão bibliográfica, questionário, entrevista, observação de aula, tabulação, análise e discussão dos dados. Sua participação será como informante da pesquisa, tendo de responder o questionário e as entrevistas e permitindo a observação de suas aulas.

A entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcrita pelo pesquisador. Os dados da pesquisa em arquivo (físico ou digital) ficarão sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa, no Cepesli- Sala 1103, prédio 67, campus Camobi da UFSM.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos, tais como: (in)disponibilidade de horário para diálogo com a pesquisadora e exposição do trabalho realizado em sala de aula. Os benefícios que esperamos são apresentar os resultados da pesquisa ao participante e contribuir com a pesquisa científica.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Normas para transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nível de renda... ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vocal ou Consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para : : : : ou mais	Ao emprestarem os...éh: : : ...o dinheiro
Silabação	-	Por motivo Tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...existe uma... retenção
Comentários descritos Do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as  linhas	A. na casa de sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinação ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...

Fonte: Koch (2006, p.83 e 84)



**ANEXO B- Exemplo de MD da professora Julia**

- Completa los espacios con los demostrativos adecuados:

- a) Buenos días, estos son Vicente y Luis, los nuevos pasantes del departamento jurídico. Y este es el señor Martínez, director del departamento comercial.
- b) Aquellos que están sentados allá afuera son Pedro y Ana, mis primos.
- c) Este vestido que acabo de probarme sí me queda bien, ahora bien aquel que me probé el otro día era horrible.
- d) Aquellos amigos tuyos que me presentaste el otro día eran muy simpáticos.
- e) Estos últimos años han sido especialmente duros, pero la época de la facultad... ¡Aquellos sí que fueron buenos años!
- f) ¿Me alcanzas ese libro que está a tu lado, por favor?
- g) ¿Querés este chocolate que dejó Marcos?

**ANEXO C- Normas para avaliação da aprendizagem na escola A**

<b>CONCEITUAL</b>	<b>PROCEDIMENTAL</b>	<b>ATITUDINAL</b>
<p>C1 - O aluno apresenta conhecimento satisfatório.</p> <p>C2 - O aluno apresenta dificuldade em conhecimentos básicos da área.</p> <p>C3 - O aluno demonstra pouca capacidade de reflexão para estabelecer relações entre os conhecimentos.</p> <p>C4 - O aluno apresenta dificuldade na leitura, interpretação e criticidade.</p> <p>C5 - O aluno apresenta dificuldade na leitura e produção textual.</p> <p>C6 - O aluno apresenta dificuldade na interpretação e resolução de problemas.</p>	<p>P1 - O aluno é organizado e executa as atividades propostas.</p> <p>P2 - O aluno não é organizado e não executa as atividades propostas.</p> <p>P3 - O aluno executa parcialmente as atividades propostas.</p> <p>P4 - O aluno não é atento às atividades propostas em aula.</p> <p>P5 - O aluno é atento parcialmente às atividades propostas.</p>	<p>A1 - O aluno apresenta conduta adequada à convivência escolar.</p> <p>A2 - O aluno não apresenta conduta adequada para convivência coletiva (conversas paralelas, uso de celular, similares ou outros materiais fora do contexto).</p> <p>A3 - O aluno falta muitas aulas.</p> <p>A4 - O aluno chega frequentemente atrasado.</p> <p>A5 - O aluno é infrequente.</p> <p>A6 - O aluno é infrequente em Ed. Física.</p> <p>A7 - O aluno é pouco frequente em Ed. Física.</p> <p>A8 - O aluno não é pontual na entrega de trabalhos e/ou atividades.</p> <p>A9 - O aluno esquece frequentemente os materiais didáticos.</p>

## ANEXO D- Exemplo de avaliação da professora Julia

Alumno: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ grupo: \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

1. La opción que completa, respectivamente y correctamente, los espacios en blanco contenidos en el texto es:

A Cia. Pelayo S.A.

Av. Eugenio Matienzo, s/n – Parque Industrial – Rio Cuarto – Córdoba.

Estimados Señores,

En \_\_\_\_\_ última entrega detectamos averías en \_\_\_\_\_ artículos. Sabemos que \_\_\_\_\_ problemas no son frecuentes, sin embargo esperamos que consideren con urgencia esta reclamación. Hemos enviado una reclamación por escrito. En esa lista constan todos los problemas detectados. Necesitamos la reposición de los artículos antes de que termine este mes. El contacto que firmamos el año pasado contempla situaciones como \_\_\_\_\_ que ahora se presenta. Según aquel documento, los costos de reenvío correrían por cuenta de ustedes. En espera de \_\_\_\_\_ remesa, los saluda atentamente,  
Rafael Quiñones.

FANJUL, Adrian.(Org). Gramática y práctica de Español para brasileños. Sao Paulo: Moderna, 2005. P. 37 (Adaptado).

- a) Su – algunos – esos – esta – su.
- b) Vuestra – muchos – estos – aquella – su.
- c) Tu – algunos – esos – esta – suya.
- d) Suya – buenos – aquellos – aquella – tu.
- e) Vuestra – muy – estos – esa – vuestra.

## ANEXO E- Exemplo de MD da professora Celine

2. Lee el texto y luego haz lo que se te pide:

*¡Hola! Mi nombre es Silvia, soy brasileña, pero mis papás son extranjeros. Mi padre es argentino y mi madre es española. Somos una familia pequeña. Y tú, ¿de dónde eres?*

- a) Subraya los verbos presentes en el texto y a continuación escribe en qué persona están conjugados. \_\_\_\_\_
- b) En tu cuaderno, escribe un breve texto para presentarte. Sigue el modelo del texto que has leído.

3. Completa las frases con el verbo estar:

- a) ¿Dónde \_\_\_\_\_ Pablo?
- b) ¡Qué linda \_\_\_\_\_ hoy, Silvia!
- c) \_\_\_\_\_ [nosotros] en casa. ¿Dónde \_\_\_\_\_ ustedes?
- d) ¡\_\_\_\_\_ [vosotros] todos locos!
- e) La sopa ya \_\_\_\_\_ fría.
- f) ¿Cómo \_\_\_\_\_ el tiempo hoy?

4. Escribe frases con el verbo ser, conjugándolo en la forma adecuada:

- a) Pedro y Marta – uruguayos: \_\_\_\_\_
- b) Tú – muy amable: \_\_\_\_\_
- c) Paco y Luisa – de Cuba: \_\_\_\_\_
- d) El libro azul – de Inés: \_\_\_\_\_

## ANEXO F- Normas para avaliação da aprendizagem na escola B

<b>Data</b>	<b>Nº</b>	<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Discriminação</b>
	<b>01</b>	<b>Autoavaliação</b>	
	<b>02</b>	<b>Interesse, participação, organização e responsabilidade</b> (assiduidade, envolvimento do aluno com os conteúdos e atividades propostas, organização do material e do caderno, pontualidade na realização e entrega das atividades propostas e outros)	
	<b>03</b>	<b>Convivência</b> (cumprimento das Regras de Convivência da escola, tolerância, postura, respeito, comportamento, linguajar e outros)	
	<b>04</b>	<b>Avaliação Interdisciplinar</b> (valorização das atividades desempenhadas em outras Áreas do Conhecimento)	
	<b>05</b>	<b>Atividades Complementares Compensatórias de Infrequência</b>	
	<b>06</b>		

ANEXO G- Exemplo de avaliação da professora Celine

AVALIAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: 202 Data: 1/1

1. Lee la historieta a continuación y haz lo que se te pide:



a) Encuentra 1 verbo regular y 1 verbo irregular, en presente de indicativo, enmárcalos y justifica porqué lo son:

---



---



---

b) De acuerdo con tus conocimientos ¿qué es un *selfie* y cuál es la diferencia entre tu definición de *selfie* y la de los niños?

---



---



---



---



---

2. Completa con el verbo en Presente de Indicativo conjugado en la persona indicada entre paréntesis:

- a) Leer (tú): \_\_\_\_\_
- b) Amar (nosotros): \_\_\_\_\_
- c) Comer (usted): \_\_\_\_\_
- d) Cantar (ellas): \_\_\_\_\_
- e) Pescar (vosotras): \_\_\_\_\_
- f) Abrazar (yo): \_\_\_\_\_
- g) Escribir (tú): \_\_\_\_\_

- h) Vivir (nosotros): \_\_\_\_\_
- i) Reciclar (tú): \_\_\_\_\_
- j) Beber (ustedes): \_\_\_\_\_
- k) Creer (ella): \_\_\_\_\_
- l) Crear (él): \_\_\_\_\_
- m) Correr (yo): \_\_\_\_\_
- n) Difundir (vosotras): \_\_\_\_\_