



UFSM

Dissertação de Mestrado

**CRENÇAS SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DA
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA
EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Ângela Luzia Flain-Ferreira

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**CRENÇAS SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DA
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA
EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM
ESTUDO DE CASO**

por

Ângela Luzia Flain-Ferreira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação
de Mestrado

**CRENÇAS SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DA
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM
ESTUDO DE CASO**

elaborada por

Ângela Luzia Flain-Ferreira

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter - Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Gomes Paiva

Pro^a. Dr^a. Désirée Motta-Roth

Santa Maria, 11 de março de 2005.

“As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla”.

Edgar Morin

Dedico este trabalho

*ao meu pai Valter, que sempre acreditou em mim;
aos meus filhos, Aline, Junior, Valquíria e Alexandre,
para que sintam que a nossa formação tanto pessoal
como profissional, nunca termina, sempre há muito
que aprender.
ao Edison, por ser o meu maior incentivador e
compartilhar das minhas conquistas.*

Sem a valorosa ajuda de uma série de pessoas eu não conseguiria ter feito este trabalho. Nesse sentido, agradeço especialmente ao professor Marcos, meu orientador, pela sua atenção, disponibilidade e pela compreensão diante dos meus limites, propondo novas alternativas e valioso suporte teórico durante a realização desta pesquisa. Também pela sua simplicidade e profundo respeito pelas pessoas, que ele ensinou mesmo não fazendo parte do programa.

À professora Déésirée, pela leitura criteriosa e pelas importantes sugestões apresentadas na qualificação, que vieram enriquecer este trabalho.

À Tetê, por ter me incentivado a dar o primeiro passo como pesquisadora em avaliação e por ter me proporcionado importante apoio bibliográfico.

À Márcia, por ser, hoje, mais amiga que colega, por ter dividido tantos momentos de angústia e preocupação, mas também muitos outros de alegria e satisfação.

A todos, que mesmo não sendo citados, reconheço o muito que contribuíram para o as minhas conquistas.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE ANEXOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Introdução	1
1.1 O Problema em sua origem	1
1.2 A Delimitação do problema	3
1.3 A Metodologia para tratar do problema	4
1.4 Os Objetivos	5
1.5 A Relevância da pesquisa	5
1.6 Indicadores de êxito	7
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	9
2. Introdução	9
2.1 A Avaliação e os paradigmas científicos.....	9
2.1.1 O Paradigma científico tradicional.....	10
2.1.2 O Paradigma científico emergente.....	12
2.2 A Avaliação na escola.....	15
2.2.1 A Concepção tradicional de avaliar.....	17
2.2.2 Definições e características da avaliação em novas perspectivas	18
2.3 O ensino de língua estrangeira no Brasil.....	22
2.4. As principais abordagens de ensino de língua estrangeira no Brasil e as características da avaliação em cada uma delas ...	25
2.4.1 A abordagem da gramática e da tradução.....	27
2.4.2 A abordagem direta.....	28
2.4.3 A abordagem estrutural ou audiolingual.....	29
2.4.4 A abordagem comunicativa.....	32

2.5 A formação do professor de língua estrangeira.....	36
2.6 As crenças de ensinar e aprender como herança do professor para o aluno de língua estrangeira.....	40
2.7 Definições de crenças.....	41
2.8 Fatores determinantes na configuração das crenças dos professores	44
2.9 Algumas crenças que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.....	47
2.10 As crenças e os mitos que envolvem o processo avaliativo	49
2.11. Crenças que envolvem o processo avaliativo de língua estrangeira	52
2.12 A teoria de Socioletramento de James Gee	54
2.13 Modelo de Funcionamento da Mente de D'Andrade.....	58
CAPITULO – III – METODOLOGIA.....	61
3 Introdução.....	61
3.1 A Metodologia.....	61
3.2 A condução dos procedimentos investigativos.....	64
3.3. Procedimentos e instrumentos usados para a geração de dados.....	65
3.3.1 Entrevista semi-estruturada e questionário.....	65
3.3.2 Os diários	66
3.4 Procedimentos e categorias de análise de dados	69
3.4.1 Paradigma indiciário.....	70
CAPITULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	73
4 Introdução.....	73
4.1 A Pré- Intervenção.....	74
4.1.1 O que envolve aprender uma língua estrangeira	74
4.1.2 O que envolve ensinar uma língua estrangeira.....	76
4.1.3 O que envolve o avaliar em língua estrangeira.....	78
4.2 Intervenção.	86
4.2.1 O que envolve o aprender uma língua estrangeira.....	86

4.2.2. O que envolve ensinar uma língua estrangeira.....	88
4.2.3 O que envolve o avaliar em língua estrangeira.....	90
4.3 Pós-Intervenção.....	102
4 3.1 O que envolve aprender uma língua estrangeira.....	103
4.3.2 O que envolve ensinar uma língua estrangeira	104
4.3.3. O que envolve o avaliar em língua estrangeira	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
BIBLIOGRAFIA.....	125
ANEXOS.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em língua estrangeira, no período da Pré-Intervenção do trabalho de pesquisa-ação 83

Quadro 02 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em Língua Estrangeira, no período de Intervenção do trabalho de pesquisa-ação 99

Quadro 03 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em Língua Estrangeira, no período de Pós-intervenção do trabalho de pesquisa-ação 109

Quadro 04 - Comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito do aprendizado em Língua Estrangeira, nas três fases do trabalho de pesquisa-ação 112

Quadro 05 – Quadro comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito do ensino em Língua Estrangeira, nas três fases trabalho de pesquisa-ação 114

Quadro 06 - Quadro comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito da avaliação em Língua Estrangeira, nas três fases trabalho de pesquisa-ação 116

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevista e Questionário - Pré-Intervenção	131
ANEXO 2 – Entrevista e Questionários - Pós-Intervenção	132

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

CRENÇAS SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DE CASO

Autora: Ângela Luzia Flain-Ferreira
Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 11 de março de 2005.

Este trabalho tem por objetivo investigar as crenças a respeito de avaliação de uma professora-acadêmica de um curso de línguas, de uma universidade pública, implementado dentro de uma iniciativa extensionista, e a relação dessas crenças com a sua prática no processo pedagógico como um todo. Para a realização desta pesquisa, utiliza-se o método de pesquisa-ação, que Thiollent (1999) define como um tipo de pesquisa social, com base empírica, efetivada através do diagnóstico de um problema, do levantamento de hipóteses de ações e ações propriamente ditas, de modo que teoria e prática associem-se, objetivando a resolução ou o esclarecimento do problema encontrado, de forma conjunta e cooperativa, entre o pesquisador e o participante da situação problema. A pesquisa realizou-se em três fases. A fase de Pré-Intervenção, na qual foram feitas uma entrevista e um questionário com o objetivo de identificar como ela representa-se como aluna e quais as suas concepções a respeito do ensino, aprendizagem e avaliação. A fase de Intervenção, que se constitui da prática em sala de aula e de encontros semanais de estudo, totalizando um semestre do curso de extensão. O objetivo dos encontros era refletir sobre os conceitos e experiências de aprendizagem, ensino e avaliação da acadêmica, diagnosticar os problemas e hipotetizar ações capazes de amenizá-los ou solucioná-los com base na bibliografia da área. E a fase de Pós-Intervenção, que se constituiu de entrevista e questionário para saber quais concepções mudaram e quais permanecem. Ao finalizar o trabalho, os resultados sugerem que as reflexões da acadêmica apontam para mudanças efetivas nos aspectos procedimentais da avaliação. Mas os seus conceitos, na maior parte do tempo, ainda se identificam com o Paradigma Tradicional, que concebe a avaliação como instrumento de comprovação da realização das tarefas de professor e aluno, como controle de participação ou engajamento — tal qual se refere à acadêmica na última etapa — e, finalmente, como instrumento de seleção. Desta forma, pode-se pensar que um primeiro passo foi dado pela professora-acadêmica em direção ao um reposicionamento dos seus conceitos a respeito do processo avaliativo, considerando que em vários aspectos a sua conduta já foi modificada.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL
Universidade de Santa Maria, RS, Brasil

CRENÇAS SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DE CASO

(Beliefs about the concept and evaluation role in teaching English as a foreign language in a prospective and practicing efl teachers context: a case study)

Autora: Ângela Luzia Flain-Ferreira
Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 11 de março de 2005.

The aim of this study is to investigate the beliefs about evaluation of a prospective and practice teacher, as well as check up the relationship of these beliefs with her practice in the pedagogic process as a whole. Her teaching was developed in a Language Course in a public university implemented in an extensionist attempt. In order to accomplish this research, it was used the action research method which Thiollent (1999) defines as a kind of social research with empirical background accomplished through a problem diagnostic, the elaboration of action hypothesis and effective actions in a way that theory and practice can be associated, aiming at the problem solution or understanding. In this sense, researchers and peers together and cooperatively try to solve the problem. The research was developed in 3 phases: the pre-intervention phase was realized through an interview and a questionnaire to identify how the student-teacher represents herself as a student and what are her beliefs about teaching, learning and evaluation. The intervention phase comprised the classroom practice and study weekly meetings, resulting in one semester of this Language Course. The aim of the study meetings was to reflect about the student-teacher concepts and experiences about learning, teaching, and evaluation. Besides this, the meetings offered an opportunity to diagnose the problems and create action hypothesis that were capable of softening or solving them, considering the specific theoretical support. The post-intervention phase was composed of an interview and a questionnaire to know the beliefs that changed and the ones that did not change. At the study end, the results suggest that the undergraduate teacher reflections indicate effective changes in the procedure evaluation aspects. But most of the time her concepts are still identified with the traditional paradigm which conceives the evaluation as an instrument to evidence the teacher and student tasks fulfillment, as a way to control the participation and engagement in class, and finally as a selection instrument. In this sense, it can be thought that a first step was given by the student-teacher towards a replacement of her concepts about the evaluative process, considering that several aspects of her behaviour have already been modified.

CAPÍTULO I

“O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”
Edgar Morin

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema em sua origem

A partir de minha experiência como aluna e professora, pude perceber que a relação professor-aluno tem um significado muito especial na aquisição e na produção do conhecimento. Nem sempre, porém, esta relação é produtiva, principalmente quando o tema refere-se à avaliação.

No trabalho realizado para a conclusão do curso de Licenciatura, investiguei a avaliação sob a perspectiva do aluno por considerar esse assunto muito importante no processo educativo, visto que envolve de forma, indiscutível, professor e aluno. Por esse motivo, tratarei, agora, do mesmo tema, mas sob o ponto de vista de uma aluna em formação, que já está atuando como professora de língua estrangeira para verificar como ela constrói as suas crenças a respeito de avaliação. Além disso, investigaremos como as crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira contribuem para formar a rede teórica que constitui o conceito de avaliação, como tais crenças estão refletidas na sua prática em sala de aula e, em determinadas circunstâncias, alteram-se em alguns aspectos.

Desse modo, a avaliação é o tema central deste estudo. Porém, vale ressaltar que adotaremos neste trabalho uma perspectiva que considera avaliação como o “nó” de uma rede de conceitos correlativos, dentre os quais ensino e aprendizagem. Em vista disso, consideramos importante abordar também, embora de maneira mais periférica, o ensino e a aprendizagem de

Língua Estrangeira para poder melhor retratar o contexto em que se desenvolve a pesquisa e realizam-se as reflexões formativas, mesmo porque partimos do pressuposto de que a avaliação faz parte do processo educativo como um todo.

Nas últimas décadas, a investigação sobre as crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira tem se tornado relevante na área de Lingüística Aplicada. Tais pesquisas têm por objetivo descrever de que maneira esse sistema influencia as ações dos professores e dos alunos nesse contexto e, em menor quantidade, como ele pode ser formado ou modificado.

Barcelos (2001) conceitua crenças como: “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p.72). Assim, quando o professor, principalmente aquele que ainda está em formação, começa a trabalhar, ele já traz uma bagagem de crenças que certamente influenciarão muito mais a sua prática que a teoria que está recebendo.

De acordo com Melchior (1998), a avaliação tem como objetivo ajudar o aluno a perceber seus êxitos e suas falhas e, com o professor, buscar novos caminhos para a superação das dificuldades encontradas. Também pode ser usada somente para classificar e medir o aproveitamento dos alunos, o que, para Luckesi (1999), transforma a avaliação em um instrumento estático, que impede o crescimento. A avaliação é importante e necessária, mas, muitas vezes, está desvinculada dos objetivos propostos e dos conteúdos ensinados, perdendo a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Outras vezes, ela serve aos interesses do professor ou do sistema de ensino, desvinculando-se também nesse caso, da relação professor-aluno.

Podemos dizer que a postura do professor frente ao ensino e, conseqüentemente, frente à avaliação, fundamenta-se nas experiências pessoais, na formação profissional e no papel social que se espera do professor e do aluno. Dentro do processo de formação, a avaliação é um tema

da maior relevância, visto que, se usada de forma adequada, pode nortear o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Cabe ressaltar ainda a grande responsabilidade da universidade na formação desse professor, que, além da competência lingüística e teórica, deve preocupar-se com o seu próprio crescimento como pessoa. Deve, também, promover o crescimento de seus alunos, numa demonstração de envolvimento com a transformação da sociedade da qual faz parte.

1.2 A delimitação do problema

Os acadêmicos, durante sua formação universitária, segundo Hoffmann (1991), passam por um processo avaliativo essencialmente tradicional. Como acontece na maioria das instituições educacionais brasileiras, esse tipo de avaliação é de caráter essencialmente classificatório e excludente, instituindo-se como um processo de ensino em que o professor é o centro, já que transmite o conhecimento, e o aluno deve reproduzi-lo tal como recebeu. Sendo essa a experiência que vive, ele provavelmente reproduzirá essa cultura de ensinar e avaliar. Mesmo que tenha recebido uma formação teórica diferente, quando estiver na situação de professor, o que prevalece na sua atuação são as experiências vivenciadas como aluno, especialmente no início da carreira.

Porém, desde que haja disposição para aprender e mudar, sempre haverá alguma forma de burlar esse sistema circular de reproduzir somente aquelas experiências que foram vivenciadas. Acreditamos que isso é possível através de leituras que permitam conhecer novas formas de avaliar, baseadas em conceitos mais consistentes, bem como através da reflexão sobre a prática, no sentido de transformar a avaliação em um processo contínuo e colaborativo, que beneficie professor e aluno nos processos de aprender e ensinar.

Sendo assim, o problema a ser investigado nesta pesquisa se desdobra em: **a)** a questão das concepções a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação que uma professora-acadêmica possui; **b)** crenças que estão

refletidas no seu trabalho com alunos de uma universidade pública, em um curso de línguas, implementado como iniciativa extensionista; **c)** a reflexão por parte dela, no sentido de saber se as suas concepções são as mais adequadas para serem adotadas; **d)** se a professora-acadêmica, conhecendo outros conceitos, modifica suas concepções e prática, no caso de constatar que tais conceitos sejam mais apropriados para uma aprendizagem mais eficaz no ensino de língua estrangeira.

1.3 A metodologia para tratar o problema

Para a realização desta pesquisa, utilizamos o método de pesquisa-ação. Esse método é definido por Thiollent (1999) como um tipo de pesquisa social, com base empírica, efetivada através do diagnóstico de um problema, do levantamento de hipóteses de ações e ações propriamente ditas, de modo que teoria e prática associem-se, objetivando a resolução ou o esclarecimento do problema encontrado, de forma conjunta e cooperativa, entre o pesquisador e o participante da situação problema. A proposta de trabalho consiste em uma experiência com uma professora-acadêmica em um curso de línguas, implementado como iniciativa extensionista, em uma universidade pública.

A pesquisa realiza-se em três fases: a fase de pré-intervenção, na qual são feitas uma entrevista e um questionário com o objetivo de identificar como ela representa-se como aluna. A fase de intervenção, que se constitui de oito ciclos de quatro aulas e de encontros semanais de estudo, totalizando um semestre do curso de extensão. O objetivo de cada ciclo é proporcionar à acadêmica oportunidade de refletir sobre seus conceitos e sua experiência de ensinar e avaliar, diagnosticar os problemas que está enfrentando, hipotetizar ações capazes de amenizar ou solucionar os problemas levantados, com base na bibliografia da área. Nessa fase, a acadêmica produziu diários, nos quais relata suas experiências em aula. As informações dos diários também fornecem indícios de como ela representa-se como professora.

Por último, a fase de pós-intervenção que é constituída de uma entrevista e de um questionário com o objetivo de identificar as crenças da professora-acadêmica em relação a aprender, ensinar e avaliar. Essas crenças podem ou não ter mudado após todo o semestre em que ela participou do grupo de pesquisa.

1.4 Os objetivos

Objetivo Geral:

*Investigar as crenças a respeito de avaliação de uma professora-acadêmica de um curso de línguas de uma universidade pública, implementado dentro de uma iniciativa extensionista e a relação dessas crenças com a sua prática no processo pedagógico como um todo.

Objetivos Específicos:

*Averiguar as concepções de avaliação que a acadêmica-professora já possui.

*Analisar em que medida a acadêmica relaciona esses conceitos e o papel da avaliação com a sua prática em sala de aula.

*Investigar quais os aspectos dos conceitos e do papel da avaliação da acadêmica que mudam e quais persistem, em função de ciclos de leituras e discussões de que participa.

*Verificar o quanto a acadêmica redimensiona seus conceitos de avaliação e o papel que representa nos processos de ensino e aprendizagem.

1.5 A relevância da pesquisa

Consideramos relevante este estudo, em primeiro lugar, porque a avaliação é um procedimento indissociável do ensino, conforme propõem alguns autores como Luckesi (1999), Hoffmann (1993) e Hadji (2001)), e, portanto, de grande importância, podendo ser sempre melhorado. Em segundo lugar, porque, como professores, sabemos que, na nossa vida profissional,

preocupamo-nos muito mais com o que ensinar e como ensinar, deixando um pouco de lado o avaliar. Perdendo, assim, a oportunidade de fazer uso de uma avaliação que sirva para nos situar e situar o próprio aluno em relação à aprendizagem, para assim tomar a decisão adequada em busca da solução para as dificuldades encontradas. Finalmente, porque a literatura confirma que, muitas vezes, a avaliação não é usada como deveria, e sim como um simples instrumento de classificação e não um processo contínuo, que deve nortear as ações do professor e do aluno.

Entendemos que, se o professor age assim, demonstrando estar preso a concepções conservadoras, perpetuando essa cultura de ensinar e aprender, é porque tais concepções fizeram parte da sua vida, desde o ensino fundamental até a sua formação acadêmica.

Almeida Filho (1993) discute a importância da explicitação da abordagem de ensinar, que orienta o trabalho do professor. Isso será possível quando o professor puder refletir sobre a sua prática, enfatizando os fatores que determinam a sua concepção de ensino, sua formação e, conseqüentemente, a sua forma de ensinar e avaliar.

Os estudos a respeito das crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira são importantes na medida em que procuram explicar como acontece a aprendizagem de uma língua, o relacionamento de professores e alunos, o uso que os alunos fazem das estratégias, a tomada de decisões por parte dos professores e, principalmente, a sua forma de avaliar, assim como outros aspectos na sala de aula de línguas. Para Freudenberg (2002), é possível também relacionar as crenças dos professores a sua formação inicial ou continuada, na tentativa de aperfeiçoar a sua atuação, de forma que se torne mais consciente e crítica.

Para o Curso de Letras e para Programa de Mestrado em Letras, que prepara novos professores, parece-nos importante a realização de pesquisas que contribuem para a reflexão a respeito das concepções e prática desses profissionais, pois é indiscutível a necessidade de que a formação deva ser contínua.

Especificamente a respeito da avaliação, mesmo no novo currículo as Licenciaturas em Língua Estrangeira só têm um semestre de Didática que é a disciplina onde se recomenda que seja tratado esse tema. Evidentemente não significa que não possa ser tratada em todas as disciplinas que compõem o currículo de formação do profissional em Letras.

Porém, o que se percebe é uma histórica resistência à reflexão e a investigação empírica a respeito da avaliação em Língua Estrangeira. Mesmo no novo currículo, ao qual o aluno está sujeito hoje, não há suficiente clareza e destaque ou reformulação das práticas avaliativas, na tentativa de converter teoria em prática, de forma que a avaliação esteja cada vez a serviço da ação educativa, como propõem alguns autores como Hadji(2001).

1.6 Indicadores de êxito

Os indicadores de êxito apontam para uma possível solução do problema. No caso desta pesquisa, entendemos como êxito a experiência crítica e reflexiva de trabalhar com a professora-acadêmica, refletir sobre a sua prática docente, buscar soluções para os problemas detectados, com o intuito de melhorar a sua prática e construir novos conceitos a respeito de aprender, ensinar e avaliar e, principalmente, ver refletidos, nessa prática, indícios de que ela redimensionou em algum grau a sua atuação ou os seus conceitos.

Essa mudança pode ser considerada muito significativa se tomarmos como referência a concepção de Murphey, citado por Barcelos (2001), de que é possível modificar as crenças desde que o comportamento seja primeiramente modificado. Assim, é possível pensar que um primeiro passo foi dado pela professora-acadêmica em direção a um reposicionamento dos seus conceitos, especialmente no que se refere ao processo avaliativo.

Concluída a parte introdutória desta dissertação, que trata dos motivos e da preocupação em estudar a avaliação na formação de professores de língua estrangeira, contextualizamos o problema a ser estudado, evidenciando os

objetivos e mostrando a relevância e os indicadores de êxito desta pesquisa, partimos para os outros capítulos.

O segundo capítulo, intitulado Referencial Teórico, traz a fundamentação teórica da investigação. Examina os paradigmas científicos que influenciaram a educação, bem como as metodologias de ensino e concepções que tratam da avaliação de forma geral e especificamente em língua estrangeira. Discute, também, as crenças que envolvem o processo de ensinar, aprender e avaliar em língua estrangeira. Por fim, trata dos processos cognitivos e discursivos envolvidos na aquisição, perpetuação e eventual modificação dessas crenças (D'Andrade, 1987, Gee, 1999).

O terceiro capítulo desenvolve a concepção metodológica adotada neste estudo, a pesquisa-ação segundo Carr & Kemmis (1988), Kemmis & McTaggart (1988), Thiollent (1996) e Burns (1999). Expõe também as bases procedimentais utilizadas para a geração dos dados, a saber, o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1987).

No quarto capítulo, são discutidos os dados obtidos nas entrevistas, questionários e diários, durante as três etapas que constituem este trabalho de pesquisa e demonstrados os resultados obtidos.

No último capítulo, são apresentadas, como considerações finais, reflexões retrospectivas acerca dos resultados. Além disso, iremos constatar se os objetivos do trabalho foram atingidos satisfatoriamente

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

“Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio para os alunos”.
Edgar Morin.

2. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a base teórica relativa aos paradigmas científicos que deram origem às várias concepções de ensino e aprendizagem de língua estrangeira bem como as concepções de avaliação.

A seguir, expomos conceitos e características das crenças a respeito do ensino, aprendizagem e avaliação em língua estrangeira e as suas influências na formação de novos professores. Finalmente, discutimos como a teoria do socioletramento (Gee, 1999) e do modelo cultural de D’Andrade (1987) contribuem para equacionar os processos cognitivos e discursivos envolvidos na aquisição, perpetuação e eventual modificação dessas crenças.

2.1 A avaliação e os paradigmas científicos

A forma como a educação é desenvolvida reflete a percepção e o conhecimento de teorias vinculadas a determinados modelos de ciência. Dessa maneira, na concepção de Vasconcellos (2002), é preciso reconhecer a urgência de se rever a forma de conceber a ciência e a educação, para que se possa refletir a respeito de reais possibilidades de mudança.

Segundo a referida autora (2002), não se pode negar que a universidade se coloca a serviço da elaboração e reelaboração constante da ciência. A evolução histórica do conceito de ciência está profundamente relacionada à concepção de educação, então, refletir sobre os conceitos e fins da educação

implica refletir sobre os paradigmas científicos da humanidade. Dessa forma, é possível inferir que do mesmo modo que os diferentes paradigmas determinam as concepções de educação, também influenciam os vários enfoques dados ao ensino de línguas e à avaliação na escola.

É importante esclarecer o que pressupõe o Paradigma Tradicional e o Paradigma Emergente, que são os grandes modelos científicos da humanidade, bases da ciência e da educação no transcorrer da história. Na opinião de Morin (2000), estamos numa época de mudança, em que o velho paradigma, obriga-nos a disjuntar, a simplificar e a reduzir, a formalizar sem a capacidade de unir aquilo que está disjunto e sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real. Estamos em um momento em que um paradigma ainda não morreu, e o outro ainda não nasceu. Nesses momentos de transição, ambos coexistem, dando origem aos diferentes enfoques que percebemos na educação como um todo e, conseqüentemente, na avaliação.

2.1.1 O Paradigma Científico Tradicional

Para exemplificar o Paradigma Científico Tradicional, Morin (2001) evoca o “grande paradigma do ocidente”, formulado por Descartes e imposto pelo desenvolvimento da história européia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano proporciona uma dupla visão de mundo quando separa o sujeito e o objeto, cada qual no seu próprio domínio: de um lado, a filosofia e a pesquisa reflexiva, o homem questionando-se sobre os seus problemas existenciais e, do outro, a ciência e a pesquisa objetiva, o objeto sujeito à observação e experiências. Essas concepções, que também levam a um tipo de raciocínio reducionista, do tudo ou nada, certo ou errado, caracterizam o que Morin chama de Paradigma da Simplificação.

Ainda para esse autor, “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos

culturalmente neles” (p.25). Dessa forma, cada paradigma traz implicações para a área educacional e, conseqüentemente, influencia os princípios que norteiam a avaliação.

Vasconcellos (2002) faz um breve relato de como essa influência se desenvolveu historicamente.

Na Idade Média, o pensamento era predominantemente marcado pelo teocentrismo, e a realidade era sagrada por ter sido criada por Deus. Logo, ao homem cabia contemplar e compreender a harmonia existente no universo.

A partir dos séculos XVI e XVII, as descobertas revolucionárias na Física e na Astronomia, vieram a substituir a concepção de mundo orgânico e espiritual pela noção de um mundo máquina, composto de objetos distintos. Esse período, chamado de Idade Moderna, foi marcado pelo Renascimento, caracterizado pelo antropocentrismo e racionalismo, que pôs em xeque o poder da igreja e colocou o próprio homem como centro do desenvolvimento humano.

Descartes contribuiu com os princípios filosóficos que sustentaram o surgimento da ciência moderna. O pensamento cartesiano, exposto no Discurso do Método, destaca as seguintes idéias: a distinção entre o espírito e a matéria e o reconhecimento da superioridade da mente sobre a matéria; a concepção de Galileu de que a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas; e a crença de que é preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade que evidencie a resposta.

Este paradigma científico trouxe duas distinções fundamentais para as Ciências Sociais que estavam surgindo: a separação entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum e a separação entre natureza e pessoa humana. Assim, instalou-se um paradigma que dava supremacia à racionalidade e aos resultados contabilizáveis, resistente de ser mudado. Isso porque a ciência moderna reconheceu a Matemática como instrumento de análise. Logo, passou-se a acreditar que, para conhecer, é preciso quantificar, ou seja, o rigor científico dá-se pelo rigor das medições. Mudar essas concepções é muito difícil, é toda uma estrutura de pensamento,

de conceitos que parecem matematicamente comprovados. Somando-se a isso, Morin (2001) propõe que

Ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu. As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros. (27).

Vasconcellos (2002) coloca que a influência do pensamento cartesiano, ainda hoje, reflete-se no modelo educacional predominante, o qual gera comportamentos preestabelecidos, que não tolera divergências de pensamento, que aceita passivamente a autoridade e a certeza das coisas. Esse modelo exige dos alunos memorização, cópia, ênfase no conteúdo e no produto, punindo erros e tentativas de liberdade de expressão. Da mesma forma, reflete-se na avaliação, traduzindo-se na eficiência e padronização, na mensuração e classificação, que separa ganhadores de perdedores. Assim, de acordo com Morin (2001), “um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro”. (p.27), pois há muitos aspectos do desenvolvimento de um aprendiz que não podem ser expressos pela exatidão dos números, como, por exemplo, hábitos, atitudes, colaboração e participação.

Em contrapartida ao modelo clássico de grande repercussão na área educacional, surgem novas concepções e perspectivas, que Vasconcellos (2002) caracteriza como Paradigma Emergente.

2.1.2 Paradigma Científico Emergente

A partir do século XIX, a concepção mecanicista decorrente do paradigma cartesiano começa a perder o seu poder de influência, inicia-se,

então, uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo. As grandes descobertas e o desenvolvimento de novas teorias embasam uma nova forma de compreender a realidade. As teorias relacionadas à evolução biológica das espécies mudam a concepção de universo, que passa a ser concebido como um sistema evolutivo.

As transformações nos conceitos físicos derrubam os principais conceitos da visão cartesiana em relação ao universo, que passou a ser concebido como um todo indiviso e ininterrupto.

Essa nova forma de ver o mundo, que Morin (1985) denomina de Paradigma da Complexidade, “nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras” (p.59-60).

Nesse tipo de pensamento, Morin (2001) propõe que os dados e informações precisam estar localizados em um contexto para que tenham sentido. Por exemplo: a sociedade é para homens e mulheres mais do que um contexto, ela forma o todo organizador do qual eles fazem parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes se elas estiverem isoladas umas das outras, assim como certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições derivadas do todo.

Nessa relação do todo com as partes, há de se considerar também a presença do todo no interior de cada parte, como no caso do seres vivos e da sociedade. Assim como cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular, a sociedade, como um todo, está presente em cada um de nós, na nossa linguagem, saberes, crenças, normas e obrigações.

Para compreendermos a característica multidimensional do pensamento complexo, é preciso compreender que o homem não é só corpo e alma, ele é, ao mesmo tempo, um ser com dimensões: biológica, psíquica, social, afetiva e relacional, assim como a sociedade em que vive apresenta as dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas, etc. Então, a construção de um

conhecimento significativo há de considerar essa complexidade, não pode separar uma das partes do todo, nem as partes umas das outras.

A complexidade desse novo paradigma, para Morin (2000), caracteriza-se por um tipo de pensamento que é capaz conceber, ao mesmo tempo, a incerteza e a organização. É, também, capaz de reunir e contextualizar, enquanto reconhece, ainda, o individual, o singular e o concreto.

Para Vasconcellos (2002), essas novas concepções, relacionadas a um novo paradigma científico emergente, como o pensamento sistêmico, o conceito de auto-organização, o conhecimento como um processo, a noção de que tudo está em movimento e conectado em rede, acarretam profundas implicações na educação.

Nessa nova concepção de educação, o aprendiz passa a ser o foco, considerado um ser de relações, contextualizado, um sujeito capaz de construir o seu próprio conhecimento em interação com os outros.

O erro, que antes era combatido, agora, é visto como parte do processo de aprender, na opinião de autores como Hoffman (1993) e Luckesi (1999). Não somente nas escolas ou na universidade, mas em qualquer aspecto da vida, todos estamos sujeitos a errar. Então, o ideal é aprender com erros. O professor que não admite o erro nos seus alunos está tirando dele oportunidades de aprendizagem.

Em síntese, estamos ainda em fase de transição na área da educação, convivendo com o Paradigma da Simplicidade ou Tradicional, que tem o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a produtividade e a eficácia, o aluno é quem recebe e reproduz as informações recebidas e, no final, é avaliado quantitativamente para que se constate o quanto ele assimilou do que lhe foi ensinado. Já no Paradigma da Complexidade ou Emergente, o aluno passa a ser o centro do processo, o objetivo do ensino é o seu desenvolvimento integral, o que pressupõe que se criem condições para que ele vá conquistando a sua autonomia. Ao professor, cabe orientar esse processo, no qual a avaliação deveria contribuir para o crescimento de ambos, situando e indicando novos rumos. Porém, esse ainda

é um caminho que estamos percorrendo, de acordo com as várias perspectivas pelas quais a avaliação é concebida.

Como é de se esperar, assim como na educação em geral, a coexistência de diferentes paradigmas possibilita que haja também diferentes enfoques nos processos de ensinar, aprender e avaliar o ensino de língua estrangeira.

A seguir, trataremos a avaliação nas diferentes perspectivas, provenientes dos diferentes paradigmas que influenciaram a educação.

2.2 A avaliação na escola

Fazer julgamentos avaliativos é uma característica da vida social. Constantemente julgamos se algo é bom ou ruim, se é aceitável ou não, se pode ou não ser melhorado. A avaliação é uma atividade natural, pois faz parte da nossa existência diária. Tal processo pode ser formal ou informal, pode ser feito explícito ou inconscientemente, ou seja, nós estamos constantemente fazendo avaliações, de um tipo ou de outro, e modificando o nosso comportamento de acordo com elas (Rea-Dickins&Germaine,1993).

Já no contexto educacional, no qual a avaliação é uma parte intrínseca do ensino e da aprendizagem, ela deve acontecer de forma sistemática, com critérios e princípios muito bem definidos. Para os referidos autores, a avaliação é importante para o professor porque é capaz de fornecer uma gama de informações para serem usadas na futura direção da prática de sala de aula, no planejamento dos cursos e na administração de tarefas de aprendizagem e dos estudantes.

Para pensarmos em avaliação na escola, temos de considerar que ela está inserida numa sociedade que determina valores, crenças e comportamentos cuja transmissão é assegurada por essa mesma escola, pois, na concepção de Morin (2000 p.67), “O paradigma que produz uma cultura é ao mesmo tempo o paradigma que reproduz essa cultura”.

Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas têm demonstrado a relação da escola com o contexto socioeconômico no qual está inserida. Esses estudos demonstram que a escola é um espaço político e que os valores e crenças do senso comum que orientam a prática escolar são socialmente construídos a partir de pressupostos normativos e políticos. No Brasil, vem crescendo o número de trabalhos que demonstram a preocupação dos estudiosos com a avaliação educacional e o seu papel como instrumento de reprodução da estrutura social, através dos mecanismos de controle e seletividade que ela pode proporcionar (Sarmiento, 1997).

A respeito disso, Luckesi (1999) defende a idéia de que a sociedade é desigual, pois está estruturada em classes. Afirma, ainda, que a avaliação, quando utilizada independente do processo de construção do conhecimento, pode favorecer o processo de seletividade social, pois, dessa forma, ela está muito mais vinculada à reprovação do que aprovação.

Gama (1987), baseando-se em Enguita, reconhece que é nas relações sociais e nas práticas vividas na escola que as crianças e jovens são conduzidos a aceitar as relações sociais do trabalho adulto. Nesse processo, a avaliação ocupa lugar de destaque, pois é na escola que aprendemos a substituir a nossa auto-estima pela avaliação que os outros fazem de nós, ou deixar que outros decidam o nosso valor. E, mesmo que a escola apregoe o uso da avaliação como diagnóstico, é sua função classificatória que se impõe na prática.

Isso possivelmente ocorre porque, segundo Sarmiento (1997, p.14),

nem sempre os envolvidos têm clareza das funções da avaliação e como eles próprios são capturados por valores, preconceitos, atitudes sociais que vão produzindo e impedindo que a avaliação possa ser utilizada de forma dinâmica, como instrumento da melhoria do processo ensino-aprendizagem diagnosticando falhas, reorientando a prática no sentido de mudanças que permitam uma pedagogia crítica.

Dessa forma, na escola, o aluno vai assimilando e construindo modelos de comportamento e de princípios que devam nortear as relações sociais. Já no caso do professor, se ele não refletir sobre a sua prática de ensinar e avaliar, ela será pautada somente pelos modelos que recebeu, resumindo-se a reproduzir a estrutura social na qual está inserido. No entanto, isso não é necessariamente dessa forma. Quando o professor consegue refletir sobre a sua prática e estar consciente dela, pode mudá-la e, assim, atender as verdadeiras necessidades dos seus alunos, promovendo, não classificando e excluindo através da avaliação.

Entretanto, o que o professor compreende por avaliação e o uso que faz dela vai depender dos pressupostos teóricos em que ele está embasado e/ou quais práticas sociais lhe servem de exemplo.

2.2.1 A concepção tradicional de avaliar

Os trabalhos de Ralph Tyler, a partir da década de 40, foram os que mais influenciaram a avaliação educacional no Brasil, dentro da perspectiva tradicional de avaliar. A sua abordagem avaliativa é resultado de um movimento que se iniciou na década de 30 e que possibilitou a idéia de mensuração através de testes padronizados, dando origem a outros estudos na área que viabilizaram a utilização de vários procedimentos avaliativos como, por exemplo, inventários, escalas, listas de registro e questionários para colher informações sobre o comportamento dos alunos em relação aos objetivos curriculares. Essa proposta utiliza a avaliação como um instrumento capaz de verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa de ensino (Vasconcellos, 2002).

Na concepção de Saul (1995), essa forma de avaliar, resultante de uma concepção tecnológica de educação, termina por apoiar o planejamento de educação, que é externo ao processo de ensino, determinado pela sociedade.

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva tradicional, para Vasconcellos (2002), tende a valorizar os aspectos técnicos, os padrões de

racionalidade e eficiência, o caráter cientificista, os métodos e os procedimentos operacionais. Mesmo que, nesta perspectiva, já estivessem presentes as funções da avaliação como procedimento para diagnosticar deficiências e habilidades, acompanhar e controlar o aprendizado do aluno, informar alunos e professores sobre os progressos obtidos e classificar os estudantes de acordo com o nível de aproveitamento, comparados com o grupo. O que predominou, no Brasil, foi a função classificatória da avaliação em prejuízo das funções diagnóstica e formativa.

De acordo com Luckesi (1999), “a avaliação escolar estipulou como função da avaliação a classificação, e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente”. (p. 34). Desse modo, o julgamento de valor, que possibilitaria uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passou a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Nesses moldes, a avaliação não funciona como pausa para pensar a prática e retornar a ela de forma mais adequada, mas sim como um ponto definitivo de chegada, o que não é aceitável especificamente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como o processo de ensino e aprendizagem.

A escola tradicional adota uma concepção de avaliação classificatória, por isso a qualidade do ensino refere-se a padrões predeterminados, de caráter comparativo, como critérios de promoção, gabaritos de respostas, padrões de comportamento ideal. Nesse caso, a qualidade do ensino é confundida com sistemas de médias e estatísticas (Hoffmann, 1993).

Como reação aos pressupostos teóricos e aos objetivos dessa proposta, surgiram outros enfoques avaliativos, baseados em teorias diferentes. Tais enfoques propõem uma avaliação mais dinâmica e participativa.

2.2.2 Definições e características da avaliação em novas perspectivas

A maioria dos professores acredita que a forma tradicional de avaliar pode ser um bom caminho para assegurar um ensino de qualidade, o que é

justificável devido ao caráter quantificador, e pelo fato de que a família e a sociedade geralmente compartilham dessa concepção, dificultando as tentativas de inovação propostas pela escola. No entanto, Hoffmann (1993) constata que há professores que percebem a necessidade de mudar, quem sabe, estimulados por uma nova visão de ensino. Eles sabem que a avaliação pode ser diferente, tendo muito a contribuir para o crescimento do aluno, do professor e a melhoria do ensino.

A partir da década de 70, no Brasil, foram surgindo novos modelos de avaliação educacional, que correspondiam às expectativas dos professores que, segundo Hoffmann (1993), demonstravam inconformidade com a prática tradicional, classificatória, pelo prejuízo real que pode trazer para a formação intelectual e moral dos alunos.

Para exemplificar como acontece o processo avaliativo, de acordo com os modelos mais contemporâneos, apresentaremos algumas das concepções e características da avaliação educativa, propostas por alguns autores que defendem as novas perspectivas de avaliação.

Na concepção de Luckesi (1999), a “avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo” (p.33). A avaliação, concebida como um juízo de valor, induz a uma afirmação qualitativa sobre um determinado objeto, partindo-se de critérios preestabelecidos. Nesse sentido, quanto mais o objeto avaliado aproximar-se do ideal estabelecido, mais será considerado satisfatório. O julgamento, apesar de qualitativo, não será de todo subjetivo, pois formar-se-á a partir dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade esperada e o fim a que se destina tal objeto. Finalmente, baseando-se no juízo de qualidade e nos indicadores da realidade, a avaliação conduz a uma tomada de decisão com o intuito de corrigir ou reorientar as ações pedagógicas.

Luckesi (1999) defende o uso da avaliação educacional como um mecanismo de diagnóstico da situação, que objetive o avanço e o crescimento

do aluno, que deva servir como instrumento de identificação dos caminhos já percorridos assim como, identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Para Hoffman (1991), “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e a realidade no ato próprio da avaliação” (p.18). A autora concebe a avaliação numa perspectiva construtivista, dialógica e mediadora. Em uma concepção construtivista de avaliação, a qualidade do ensino deve ser analisada em relação aos objetivos perseguidos com vistas ao desenvolvimento máximo dos alunos a partir das oportunidades que lhe são oferecidas pela escola. A ação avaliativa mediadora pressupõe o respeito pelo saber elaborado pelo aluno, partindo do diálogo reflexivo e desafiador a respeito desse saber, buscando uma ação educativa que privilegie a autonomia moral e intelectual dos aprendizes.

Assim como Hoffmann (1993), Antunes (2002) também evidencia a importância de uma avaliação de qualidade, que respeite o máximo de cada um, “É importante que todos façam o melhor possível e que o melhor possível de um possa valer apenas em relação às suas potencialidades e não às dos demais” (p.30), ignorando a existência das diferenças pessoais, como acontece na avaliação classificatória.

Numa perspectiva mais abrangente, Melchior (1998) concebe “a avaliação como um mecanismo regulador da prática educativa, através da compreensão de si mesma e da tomada de decisão racional a partir dos seus resultados” (p.39). Assim, a avaliação constitui-se em um processo, holístico, contextualizado no processo de ensino e de aprendizagem, que deve ser realizado de forma democrática, na qual todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados em consonância com os pressupostos do projeto pedagógico.

Quando a ação educativa dá-se através da interação entre o aluno e o professor, e a avaliação é parte desse processo, Melchior (1998) acredita que ela deve se realizar também de forma participativa, desde a elaboração dos critérios até a expressão dos resultados. Na efetivação de uma ação avaliativa participativa, o professor registra o desempenho do aluno, constata o que ele não aprendeu, propõe atividades alternativas, torna a observar e discute com o aluno as respostas. Assim, vai obtendo resultados provisórios sobre o desenvolvimento do aluno. Esse processo vai gerar um parecer descritivo baseado nas anotações do professor e nas discussões realizadas com o aluno. Também faz parte da avaliação participativa a auto-avaliação, baseada sempre em critérios preestabelecidos conjuntamente. Esses dois instrumentos geram os dados que serão analisados por todos os elementos envolvidos no processo, resultando em uma nota ou conceitos.

Perrenoud (1999) propõe a avaliação como uma concepção formativa. Para ele, essa concepção constitui-se em “toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (p.78). Segundo o autor, para mudar as práticas avaliativas no sentido de passar de menos seletiva para mais formativa, talvez fosse necessário mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino, por isso tanta resistência às mudanças. Em síntese, Perrenoud (1999) defende a evolução das práticas avaliativas de forma que sirvam para ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Em consonância com os autores já citados, Hadji (2001) ressalta que a avaliação deve estar sempre a serviço da ação educativa, contribuindo para a evolução do aluno e situando-o no processo do qual participa, de forma que cada vez se torne mais autor das suas aprendizagens. Ao professor cabe o papel de permitir que os vários instrumentos utilizados para avaliar prestem esse serviço, o que acontecerá a partir da compreensão da avaliação como um fator de formação.

Assim, da mesma forma que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, de modo geral, sofreu a influência dos dois macroparadigmas das ciências, a avaliação no ensino de línguas estrangeiras, não teria por que ser diferente, considerando que esse processo acontece no mesmo contexto escolar em que as outras disciplinas e que os professores saem das mesmas universidades.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de acordo com Mejía (1995), vem crescendo a preocupação dos professores com a avaliação, pois sentem a necessidade de avaliar os resultados dos seus planejamentos, ajustando-os aos objetivos previamente estabelecidos. Essa preocupação é também de grande parte dos professores de outras disciplinas.

Como a avaliação está inserida no processo de ensino e aprendizagem, parece-nos importante tratar também do ensino e das abordagens que têm orientado a prática dos professores na aula de língua estrangeira.

2.3 O ensino de língua estrangeira no Brasil

A importância que é dada ao ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, especialmente ao Inglês, é comprovada tanto pela sua obrigatoriedade no ensino regular quanto pelo crescente número de escolas particulares de línguas que vemos surgir a cada ano.

Cada vez mais, as pessoas acreditam que é necessário aprender Inglês, por isso a demanda vem crescendo tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. Na opinião de Paiva (1996), o que leva tantos países a investir no ensino de inglês como língua estrangeira é o interesse em ter acesso à ciência e à tecnologia, bem como ao comércio e ao turismo internacional e, ainda, à ajuda militar e econômica. Dessa forma, o ensino da língua inglesa traz implicações sociais e políticas. Para a mesma autora, são vários os motivos que levam as pessoas a estudar inglês: fazer turismo, assumir cargo de chefia ou conseguir bolsas de estudos. Poderíamos acrescentar a busca de qualificação profissional, considerando que o acesso a

autores renomados, em muitas áreas de estudo, só é possível para quem lê inglês.

Porém, a nossa realidade quanto à qualidade do ensino de línguas é um tanto desanimadora. Conforme Almeida Filho (1993), um dos fatores que contribui para essa realidade, é o estado das grandes universidades brasileiras, nas quais a área de estudo e pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas tem sido uma das mais resistentes a mudanças, é, também uma das mais demoradas em compatibilizar-se com a pesquisa experimental empírica em contextos nacionais, alimentando a continuidade dos problemas enfrentados nos cursos de Letras, que são os responsáveis por colocar, no mercado de trabalho, novos professores, que fatalmente levarão para a sua prática as lacunas de sua formação.

Moita Lopes (1996) evidencia outro fato preocupante no ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil, que é a ênfase dada à cultura nas aulas de língua. Isso se deve ao interesse teórico pelas regras de uso real da língua e sua aplicação no ensino. O autor ressalta que se por um lado professores e alunos demonstram uma atitude exagerada e de quase adoração pela cultura inglesa, por outro, os livros didáticos correspondem as suas expectativas incorporando as regras da fala para facilitar o uso correto na interação social. Não se quer dizer com isso que ensino da cultura da língua estrangeira seja excluído da sala de aula, apenas que não deve ser o foco da aprendizagem, mesmo porque ensinar cultura não é garantia de ensino comunicativo.

Porém, na opinião de Moita Lopes (1996), a competência comunicativa não está necessariamente relacionada com o ensino da cultura ou das regras de uso da língua, pois sabemos que a maioria dos alunos brasileiros não terá oportunidade de utilizar tal conhecimento, configurando-se em uma aprendizagem que não atende as necessidades dos alunos, o que pode contribuir também para o descrédito no ensino de língua estrangeira. Para o autor, uma abordagem mais coerente com a nossa realidade seria enfatizar o ensino instrumental, principalmente nas escolas de ensino médio, com o

objetivo de ensinar a ler, o que parece ser algo possível de ser atingido com eficiência no contexto atual das escolas públicas brasileiras.

A respeito de como o ensino de Inglês acontece nas escolas, Almeida Filho (2001) acredita que há uma grande diferença entre o que se pratica em sala de aula e o que projetam os acadêmicos, teóricos e pesquisadores nas universidades, pois há que se considerar as disparidades que acontecem no ensino de uma região para outra e entre as diferentes escolas. Ainda, a urgência em aprender uma nova língua, seja para uso pessoal ou profissional, evidencia uma outra disparidade que existe no país há quinhentos anos, aprender sobre a língua (aprender só para quase ler) para conseguir alguma distinção social e, aprender para o uso real, quando isso beneficia o trabalho, a formação ou os contatos internacionais.

A perspectiva de aprender uma língua estrangeira para usos reais é impulsionada, por um lado, pelas exigências da vida e do trabalho e, por outro, pelos ideais de uma elite acadêmica sistematicamente envolvida em criar novas alternativas, que desqualificam a visão por movimentos pendulares, ou seja, ora se ensina a forma da língua explicitamente, ora só implicitamente. Enquanto essa visão estiver prevalecendo, reforça-se a idéia de que o ensino de língua estrangeira presta-se à aplicação de idéias momentâneas do próprio ensino de línguas e das outras ciências como a Lingüística.

De acordo com a concepção de Almeida Filho (2001), se o ensino que desejamos for de origem vivencial do uso e não somente um verniz de distinção sem preocupação com o desempenho na nova língua, será preciso esclarecê-lo e reafirmar os seus traços constitutivos. Mesmo quando já está claro que o ensino a ser desenvolvido é o comprometido com o uso, pode-se optar entre duas bases: ensinar e aprender o sistema primeiro e introduzir gradativamente o uso ou vivenciar a comunicação e nela aprender a língua, mesmo com dificuldades no princípio. A primeira caracteriza-se como abordagem sistêmica gramatical e a segunda, como abordagem comunicativa.

Almeida Filho (2001) acredita que uma mudança nos rumos do ensino de línguas passa por uma análise histórica do que viemos realizando no país;

um exame atento dos pressupostos teóricos e o uso da abordagem comunicativa seriam alternativas à centralização dada ao sistema lingüístico no ensino de línguas. O autor sugere que se realizem mais pesquisas na busca de métodos que correspondam à necessidade do momento e que se invista em um processo reflexivo de formação de professores.

2.4 As principais abordagens de ensino de língua estrangeira no Brasil e as características da avaliação em cada uma delas

Na concepção de Almeida Filho (1993, p.17), uma abordagem equivale a “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo”. Para o autor, em se tratando de ensino de língua estrangeira na escola, tais disposições e conhecimentos precisam também abranger as concepções de homem, de sala de aula e dos papéis que representam professor e aluno de uma nova língua. O conceito de abordagem é, ainda, também entendido como uma filosofia, um enfoque, um tratamento, uma lida, que inclui a construção do processo de aprender e ensinar uma nova língua.

Todo o professor de língua estrangeira, segundo Almeida Filho (idem.), atua de acordo com uma determinada abordagem. As suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua são a essência das competências do professor. A competência mais básica é a *implícita*, que se constitui de intuições, crenças e experiências. No momento em que possuímos uma competência lingüístico-comunicativa para ensinar num sentido mais básico, e o fazemos baseados em como os nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, já podemos produzir um modo de ensinar orientado por uma abordagem implícita, latente e, freqüentemente, desconhecida por nós. Porém, para evoluir rumo a uma abordagem consciente, o professor necessita desenvolver uma competência *aplicada*, que é aquela que o habilita a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente,

permitindo que ele explique porque ensina assim e justifique os resultados que alcança. Finalmente, para elevar-se ao nível mais alto de fruição profissional, o professor necessita desenvolver uma competência *profissional* que o leve a conhecer os seus deveres, o seu potencial e a sua importância social quando exerce o magistério na área do ensino de línguas. Nesse ponto, o professor já é capaz de administrar o seu próprio crescimento e participação em movimentos e atividades de atualização permanente.

Frawley (2000), adotando uma perspectiva sociocomputacional, ou seja, tentando aproximar a teoria sócio-histórica de Vygotsky com o computacionalismo, defende a existência de três tipos de processamento de informações: o processamento não-consciente, a consciência e a metacosciência. O primeiro tipo de processamento ocorre quando codificamos automaticamente as informações sem que elas sejam submetidas à consciência, ou seja, quando aprendemos e transmitimos sem refletir, questionar ou explicar, como no caso da competência *implícita*, de que trata Almeida Filho (1993). O segundo tipo é o processamento consciente, que ocorre quando somos capazes de relatar o que vivenciamos, isto é, as nossas experiências e seus aspectos diversos, de forma constativa e ainda presa a determinações contextuais. O terceiro e último tipo é a metacosciência, quando somos capazes de abordar distanciada, reflexiva e abstrativamente nossas experiências, semelhantemente ao que ocorre quando o professor adquire uma competência *aplicada* e posteriormente a competência *profissional* Almeida Filho (1993).

As abordagens usadas para o ensino de língua estrangeira são várias e vêm mudando desde o final do século passado. Neves (1996) constatou, em levantamento teórico realizado em 1993, que, no Brasil, as abordagens que mais influenciaram a metodologia de ensino de línguas foram: a Abordagem Tradicional ou Gramática e Tradução, a Abordagem Direta, a Abordagem Estrutural ou Audio-Lingual e a Abordagem Comunicativa. Todas as abordagens mencionadas serão apresentadas a seguir. Nelas iremos ressaltar como se efetua a prática avaliativa.

2.4.1 A abordagem da gramática e da tradução

Para Leffa (1988), a abordagem da Gramática e da Tradução tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e é, também, a mais criticada. Surgiu com o interesse em acessar às culturas grega e latina na época do renascimento. Mesmo que esporadicamente, continua sendo utilizada até hoje, com adaptações e com finalidades mais específicas.

Essencialmente, essa abordagem consiste no ensino da segunda língua pela primeira, toda e qualquer informação ou explicação que o aluno necessite, lhe é dada na sua língua materna. Ainda de acordo com Leffa (1988), são três os passos fundamentais para a aprendizagem de uma língua: a memorização prévia de listas de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão.

Essa abordagem configura-se como dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo, enfatizando a forma escrita da língua. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos da pronúncia ou da entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro texto.

Dessa forma, o professor, para empregar essa metodologia, não precisa ter um domínio significativo da habilidade oral, o que ele realmente precisa dominar é a terminologia gramatical e conhecer profundamente as regras e todas as exceções da língua que está ensinando. Segundo Leffa (1988), o objetivo final dessa abordagem seria levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua a qual está aprendendo. Acreditava-se que ele também iria adquirir um conhecimento mais profundo da sua própria língua, desenvolvendo a sua inteligência e o seu raciocínio.

Nessa mesma abordagem, o papel do professor, na visão de Neves (1996), é o de autoridade, e a interação professor-aluno é centrada no professor.

O sistema de avaliação, segundo a autora, compõe-se de testes para verificar o conhecimento de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, bem como de questões abertas para realizar traduções, redações, ditados,

leitura e compreensão de textos e lista de vocabulários. Os critérios de correção não são explicitados para os alunos, portanto, podem ser considerados subjetivos.

2.4.2 Abordagem direta

A Abordagem Direta, conforme Leffa (1988), surgiu como uma reação à Abordagem da Gramática e Tradução. Ao contrário desta, tem como princípio básico que uma língua estrangeira é aprendida através da própria língua estrangeira, isto é, o aluno deve aprender a “pensar na língua”. Dessa maneira, o professor dá informações e transmite significados de palavras, exclusivamente na língua estrangeira ou recorre-se a gestos e gravuras, a fim de se comunicar, mas nunca se faz uso da tradução. A ênfase está na língua oral, sendo que o ponto de partida para os exercícios orais são os diálogos situacionais e a leitura de pequenos textos.

Segundo Leffa (1988), a integração das quatro habilidades, na seguinte ordem, ouvir, falar, ler e escrever é usada pela primeira vez, no ensino de línguas. A gramática e até os aspectos culturais da língua estrangeira são ensinados indutivamente, primeiro, o aluno é exposto aos “fatos” da língua, depois, faz-se a sistematização. Primeiramente, são feitos os exercícios orais e, posteriormente, os escritos. Os diálogos sobre assuntos da vida cotidiana são utilizados com o objetivo de tornar viva a língua usada em aula. A técnica da repetição é usada para aprendizado automático da língua.

Na concepção de Neves (1996), é durante o uso da Abordagem Direta que se inicia a procura por uma fundamentação teórica mais científica para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que se dá com base na Psicologia Associacionista, ou seja, a aprendizagem da LE é associada à aprendizagem da língua materna, e os sons e as sentenças são associados ao significado e à função. O objetivo é a comunicação desde o início, e a fluência oral é privilegiada.

Mesmo que a Abordagem Direta tenha sido mais prestigiada que a anterior, alguns fatores, como a falta de fluência oral, problemas de pronúncia e até a falta de resistência física do professor para manter a ênfase na fala, durante várias horas diárias de aula, dificultaram a sua expansão, levando, sistematicamente, os profissionais a uma regressão metodológica para a abordagem anterior, segundo Leffa, (1988).

O papel do professor, de acordo com de Neves (1996), continua a ser dominante nessa abordagem, pois precisa esforçar-se para manter a aula ativa, a fim de não deixar que o aluno pense na sua língua materna. Da mesma forma que na abordagem anterior, o sistema de avaliação continua subjetivo, pois somente o professor conhece os critérios nos quais os alunos serão avaliados.

2.4.3 Abordagem estrutural ou audiolingual

A abordagem Áudio-lingual, segundo Leffa (1988), surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e não os encontrou. Na busca desses falantes, em um curto espaço de tempo, o exército criou um método de ensino de línguas que privilegiava a fluência oral. Com a ajuda de lingüistas e falantes nativos, formaram turmas pequenas, perfazendo um total de nove horas diárias durante seis a nove meses. Embora este método fosse uma re-edição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada, teve muito sucesso, chamando a atenção das universidades e escolas secundárias. Posteriormente, o método do exército foi refinado e transformou-se na Abordagem que hoje conhecemos como Audiolingual.

Neves (1996) coloca que “a Abordagem Audiolingual criou raízes firmes em todo o mundo porque a sua fundamentação teórica teve o suporte científico da psicologia comportamental e da lingüística estrutural” (p.71). Dessas duas escolas de pensamento, derivam as premissas que norteiam a abordagem em questão. Na opinião de Leffa (1988), a participação de

lingüistas nesse projeto proporcionou ao ensino de línguas o status de ciência. Isso porque as premissas que sustentavam o método foram reformuladas, resultando uma doutrina coesa, a qual por muito tempo dominou o ensino de línguas estrangeiras. As premissas propostas por essa abordagem dividem-se em:

a) a língua é fala, não escrita – o aluno aprende a língua estrangeira da mesma forma que aprende a língua materna: primeiro ouve e fala, depois, lê e escreve. A ênfase está na pronúncia, e o ensino dá-se preferencialmente, através de diálogos gravados de falantes nativos;

b) a língua é um conjunto de hábitos – o behaviorismo, de Skinner, foi o suporte desta abordagem em termos de aprendizagem. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, através de exercícios de repetição;

c) ensine a língua não sobre a língua – aprende-se uma língua praticando, e não através da explicitação de regras. A gramática, porém, era ensinada através da analogia indutiva, como na Abordagem Direta. Os alunos eram desencorajados a perguntar;

d) a língua é o que os falantes dizem, não o que alguém acredita que eles deveriam dizer - É mais importante ensinar o que os falantes da língua padrão usam sistematicamente do que ensinar o que é considerado certo gramaticalmente;

e) as línguas são diferentes – através da análise contrastiva, comparando os sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais das duas línguas, era possível prever os erros dos alunos, concentrando as atividades nesses pontos.

De acordo com Neves (1996), na Abordagem Áudio-lingual, o papel do professor é o de líder e condutor do processo de aprendizagem, mesmo que haja uma grande interação entre os alunos para a memorização de diálogos. Para a autora, o sistema de avaliação dessa abordagem é tido como o mais científico de todos por considerar critérios de validade e confiabilidade derivados da psicometria. Essa forma de avaliar o ensino de língua estrangeira

só foi viabilizada porque a língua foi compartimentalizada de forma que as respostas pudessem ser restritas e objetivas.

Da mesma forma que ocorreu com as outras abordagens, essa também começou a sofrer restrições em relação ao seu uso. Segundo Leffa (1988, p.222),

O humanismo e o cognitivismo que predominavam agora na psicologia não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A idéia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada.

De acordo com o autor, as críticas referiam-se ao embasamento lingüístico e psicológico da Abordagem Audiolingual. A partir da visão de que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação da língua, não havia justificativa para dar maior importância à fala no ensino de línguas. Também não era mais possível desconsiderar a língua como um conjunto de hábitos, se o ser humano era capaz de criar frases novas. Além disso, as repetições intermináveis de diálogos tornavam as aulas exaustivas para os alunos e os professores. A ênfase na forma em detrimento do significado fazia com que os alunos repetissem frases que não se aplicavam a um contexto real.

Scaramucci (1997,p.80-81) faz uma breve retomada dos pressupostos destas três últimas abordagens e da visão de avaliação pertinente a elas. Para a autora, até os anos 60, a concepção predominante é essencialmente formalista ou estruturalista. A linguagem é um código geralmente descontextualizado, constituído de elementos que se combinam, originando sentenças gramaticalmente corretas. O ensino, por sua vez, está centrado nas formas lingüísticas e gramaticais e em itens de vocabulário.

A avaliação, nesta visão, representa uma fase conhecida como psicométrica/estruturalista. O teste¹, como instrumento de avaliação, surgiu neste período e está de acordo com uma visão atomística de linguagem, na qual a língua, para ser testada, deve ser fragmentada em componentes

lingüísticos e habilidades, sendo que cada um desses deve ser testado isoladamente. Os testados geralmente são aqueles considerados problemáticos, se analisados contrastivamente entre as duas línguas.

Nesse período, também se constata, nos testes, de acordo com Scaramucci (1997), a influência de medidas psicométricas, como validade, confiabilidade, praticidade, que vêm para substituir as medidas fundamentalmente intuitivas que predominavam na fase anterior. A confiabilidade foi a mais enfatizada, preconizando que um teste, para ser bom, deve ser confiável antes de ser válido, ou seja, deve medir, de forma consistente, o que se deseja medir. Os itens do tipo múltipla escolha substituem as composições mais subjetivas, como a resposta, que nesse tipo de teste, resume-se a certo ou errado, permitindo, a quem avalia, obter dados quantitativos e uma grande “objetividade”² na correção. Característica essa muito valorizada nessa concepção, por garantir uma grande confiabilidade.

Além disso, esses testes são indiretos, geralmente, medindo competência e conhecimento, independentemente de avaliar habilidades, como se aprender a linguagem fosse a mesma coisa que aprender conteúdos de história ou geografia.

2.4.4 Abordagem comunicativa

A Abordagem Comunicativa traz uma nova visão de ensino de línguas, propondo o estudo como um todo, assim como ocorre na comunicação. A fundamentação teórica desta abordagem está baseada nos estudos em Análise do Discurso, que propunham não só a análise do texto, mas também as circunstâncias em que ele era produzido e interpretado na psicologia cognitiva e na gramática gerativo-transformacional de Chomsky (Neves, 1996).

¹ Scaramucci (1997) usa a palavra teste como termo genérico para “instrumento de avaliação” e não apenas para se referir a “teste de múltipla escolha”.

² A autora esclarece que a objetividade apenas refere-se à correção, uma vez que não há, nesse caso, interferência da subjetividade do avaliador. Porém, não se pode falar de objetividade total em perguntas de múltipla escolha, pois, em sua elaboração, são inevitáveis critérios subjetivos, tornando a objetividade total ilusão.

Enquanto no audiolingualismo o ensino de línguas concentrava-se no código, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. O desafio dos metodólogos, agora, era elaborar um inventário das noções e funções que normalmente expressam-se através da língua, ou seja, aquilo que se faz através da língua.(Leffa, 1998).

As duas classificações sistemáticas de noções e funções, mais citadas, segundo Leffa (idem.), são as de Wilkins e as de Van Ek, ambas em 1976. Wilkins dividiu as noções em duas categorias: semântico-gramaticais, que se referem a noções gerais de tempo, espaço, quantidade, etc, e as funções comunicativas, as quais expressam o propósito para o qual se usa a língua. Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores, como: expressar e descobrir informações factuais, que pode se subdividir em perguntar, identificar, etc. Essas funções são apresentadas, diversas vezes, durante um curso, porque podem ser expressas em diferentes graus de complexidade sintática e em diversos graus de formalidade. O uso da linguagem adequada à situação em que ocorre o ato de fala e o papel que desempenha cada participante são grandes preocupações da Abordagem Comunicativa. A ênfase da aprendizagem está na comunicação, e não na forma lingüística.

Nessa abordagem, segundo Leffa (ibidem), não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas, nem restrições quanto ao uso da língua materna, principalmente no início do curso.

Mudam os papéis de professor e aluno, pois a Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdos, que podem, inclusive, ser negociados com eles, mas também em relação às técnicas usadas em sala de aula, como, por exemplo, os trabalhos em grupo. O professor deixa de ser a autoridade e passa a exercer o papel de orientador. Além disso, deve ser sensível aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões, considerando que o aspecto afetivo é considerado uma variável importante nessa abordagem.

Na avaliação, segundo Neves (1996), os testes são construídos de forma que haja uma mistura de itens com respostas restritas e itens com respostas integrativas, mas todos contextualizados. O objetivo é avaliar o nível de proficiência do aluno, que lhe possibilita desempenhar uma determinada tarefa dentro de limitações reais de tempo, lugar e situação. Os níveis de proficiência são estabelecidos em escalas que explicitam os padrões de proficiência genéricos e específicos. Assim, a avaliação é usada para constatar se o aluno consegue ou não desempenhar adequadamente no nível em que ele se propõe.

Almeida Filho (1993) apresenta de forma mais pontual as características da formalização teórica da avaliação comunicativa.

a) não se resume somente em avaliação de habilidades ou conhecimentos, mas, principalmente em avaliação do desempenho através do uso da língua;

b) os procedimentos são mais qualitativos e holísticos do que quantitativos;

c) são tipos de avaliação que confrontam o estudante com situações e tarefas autênticas ou, pelo menos, verossímeis, que exigem um comando coordenado de capacidades comunicativas para enfrentar ao insumo relevante e às vezes em tempo real;

d) é expressa em conceitos que indicam competência e desempenho em tarefas específicas ao invés de números que sugerem apenas de forma geral, o que o aluno pode ou não realizar.

Na ótica de Scaramucci (1997), a abordagem comunicativa teve sua origem no final dos anos 60. Nesse momento, surge uma visão mais funcionalista de ensino de línguas, na qual a língua passa a ser um código contextualizado, usado em situações reais de comunicação, cujo uso requer normas gramaticais corretas e socialmente adequadas. Embora a visão funcional da linguagem dê conta de aspectos relevantes da comunicação, ela é criticada por segmentar a linguagem através do uso de funções. Essa visão dá origem ao movimento comunicativo que se desenvolveu por volta dos anos 80.

A avaliação, nesse período, conforme Scaramucci (1997), corresponde a uma fase chamada sociolingüística-integrativa, que deixa de enfatizar aspectos e habilidades lingüísticas isoladas e passa a centrar-se numa combinação de habilidades. Os testes incluem tarefas comunicativas, que exigem uma representação mais direta do uso da linguagem. As situações de avaliação são mais próximas das reais de comunicação e levam em conta aspectos como registro e adequação. A composição e a redação retomam seu lugar como métodos para avaliar a produção escrita, enfatizando a validade, e não a confiabilidade do teste. A ênfase na validade pressupõe que a melhor maneira de avaliar a escrita é pedindo que o aluno escreva. Agora, a redação não é mais corrigida de forma intuitiva, há a tentativa de criação de critérios que buscam uma maior objetividade ou uma subjetividade controlada. As entrevistas e interações orais substituem os testes de múltipla escolha para avaliar a gramática.

Com base na concepção de Hamayan, Scaramucci (1997) afirma que, dentro de uma visão de linguagem que aborde o ensino de forma comunicativa, não é adequado obter informações com o objetivo de avaliar, usando um único instrumento formal como a prova ou o teste, que não são excluídos na abordagem comunicativa, mas são combinados com vários outros mecanismos, como a observação sistemática do professor em sala de aula, a partir de critérios previamente definidos, considerando os objetivos do curso. Também são observados opiniões e julgamentos dos alunos, considerando-se os mesmos critérios, a auto-avaliação e, ultimamente, o *portfolio* ou carteira de avaliação, que se constitui de documentos, por exemplo, as melhores amostras de provas e tarefas escritas, observações do professor durante atividades em grupo ou discussões, informações do aluno em outras disciplinas, tarefas de casa e envolvimento nas atividades de aula. De posse de todo esse material, o professor pode construir um perfil do aluno e uma caracterização de como ele está se desenvolvendo no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação é estimulante para o aluno, porque são coletadas sempre as melhores amostras, sendo que o material é fácil de ser interpretado tanto pelo

professor como pelo aluno, o qual pode ver mais claramente o que tem feito e pode assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Dessa forma, avaliação cumpre o seu papel educativo de informar ao professor, aos alunos, a escola e os pais como está se desenrolando todo o processo.

Scaramucci (1997) ressalta a importância dos critérios de avaliação, que devem ser definidos claramente para que possam guiar o aluno e o professor nas tarefas e julgamentos que envolvem um comportamento subjetivo. Também, os objetivos e os pesos de cada tarefa têm de ser explicitados para garantir a confiabilidade e a praticidade desse processo, bem como evitar a concepção de informalidade que costuma estar associada a esse tipo de proposta.

Considerando as quatro abordagens mais utilizadas pelos professores brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras, pode-se afirmar que, por muitos anos, prevaleceu o ensino centrado no professor e nas formas lingüísticas. A avaliação feita de forma subjetiva dá autonomia absoluta para o professor. Dessa maneira, cabe ao aluno esperar para saber qual nota mereceu, sem saber como e em que aspectos foi avaliado. Com a chegada da Abordagem Comunicativa, o aluno ganha espaço e autonomia na sala de aula. Além disso, o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira passam a ter um significado diferente, visto que existe a preocupação com o uso real dessa língua, o que, afinal, deveria ser o objetivo maior da aprendizagem. Quanto à avaliação, pode-se perceber uma maior clareza de objetivos e critérios, embora nada possa garantir que o aluno tenha conhecimento deles. Tendo tratado das abordagens mais utilizadas, no Brasil, para o ensino de línguas, passamos a tratar da formação do professor nesse mesmo contexto.

2.5 A formação do professor de língua estrangeira

Antes de tratarmos dos aspectos que constituem a formação do professor de língua estrangeira e de como esse processo acontece hoje, é

importante caracterizá-lo. Para isso, utilizamos a concepção de Celani (2001), na qual esse profissional pode ser definido como:

um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (p.21).

Dessa maneira, na concepção da referida autora, o professor é um educador autônomo, comprometido com uma prática dinâmica, consciente e reflexiva.

“O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência”. (Leffa 2001,p.333), tanto pela ação do verbo ensinar, que incita uma mudança, relacionando-se com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a língua, referindo-se à fala, já que a capacidade de falar e evoluir são características essencialmente humanas. Lidar com a essência humana pode ser fascinante para o professor, apesar de exigir um longo investimento na sua formação, desde que ele deseje ser um profissional comprometido com a educação e queira atuar de forma reflexiva e crítica. De acordo com Celani (2001), a criticidade é singularmente importante no ensino de línguas estrangeiras “para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada” (p.34).

De acordo com Leffa (2001), a formação do professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, essencialmente, o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para que a aprendizagem se concretize. A formação competente nestas duas áreas, na medida que envolve o perfil de professor desejado pela

sociedade, é uma questão mais política do que acadêmica, pois o que acontece na sala de aula está condicionado ao que acontece fora dela.

Os fatores decisivos no perfil do professor de línguas estão relacionados com determinações externas ao ambiente acadêmico. Entre essas determinações, temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos de secretarias de educação dos estados, etc. De forma menos evidente, temos as forças que derivam das relações de poder que permeiam a nossa sociedade globalizada. Especificamente, no caso das línguas estrangeiras, os fatores políticos e econômicos influenciam a escolha por uma ou outra língua como, por exemplo, a multinacionalidade da língua inglesa atualmente.

Em particular, na formação do profissional de ensino de línguas, Celani (2001) defende a importância de distinguir o que é aprender e ser treinado. Essas duas concepções envolvem dois paradigmas diferentes de educação. Uma visão positivista, na qual o conhecimento é resultado da pesquisa desenvolvida por alguém, que não o professor, dentro de rigorosos padrões científicos, com pressupostos técnico-racionalistas, nos quais as técnicas, adquiridas através de treinamento, podem ser aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. A outra visão, que a autora chama de reflexiva, considera questões mais abrangentes da educação, como as metas, conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, fundamentalmente, a relação dessas questões com a realidade da sala de aula, de forma que o conhecimento seja questionado e construído a partir da reflexão.

A questão da diferenciação entre formação e treinamento na formação de professores, também é considerada relevante para Leffa (2001), que cita, como exemplo, os cursos oferecidos aos professores, em algumas escolas particulares de línguas, nos quais o objetivo é desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. Quando muda o material, o professor recebe outro treinamento. Geralmente, nessas situações, buscam-se resultados imediatos, que devem ser obtidos de maneira rápida e

econômica, não subsistindo tempo para investir na formação teórica do professor.

No entanto, quando se busca a formação, o objetivo é unir teoria e prática de forma permanente e circular; por meio da reflexão. A continuidade na formação do professor é outro aspecto levantado pelo autor, já que, hoje, o conhecimento é um produto rapidamente perecível, o que obriga o professor a estar sempre atualizado.

Na concepção de Celani (2001), se o profissional de língua estrangeira deve ser, um educador, além da capacitação adequada a sua área, deve ser alguém comprometido com o aluno, a sociedade e consigo mesmo. Deve ainda, estar em um processo permanente de educação e produção do conhecimento, centrado na sala de aula, em constante interação da teoria com a prática, “mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal” (p.34).

Para a autora (*idem*), quem deveria formá-lo é a universidade, porém, parece difícil que isso aconteça nos moldes como funcionam a maioria dos cursos de Licenciatura, nos quais as disciplinas como Didática, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação não são integradas entre si e nem com a Prática de Ensino específica. Essa situação não permite que os alunos façam a conexão entre essas disciplinas e a sua área de atuação. Portanto, não percebem a relevância delas no seu currículo. Em relação à Prática de Ensino, no geral, não existe, ou é uma farsa, e a teoria, quando é trabalhada, traduz-se em técnicas, receitas ou “dicas”. Não há uma construção da teoria que deve embasar o ensino de língua estrangeira a partir de uma reflexão sobre a prática.

Outro grande problema é a distância existente entre o discurso da Academia e o cotidiano que o professor recém-formado tem de enfrentar na escola. Enquanto a universidade resiste a mudanças, numa posição de autodefesa, o Estado se exime de preservar a dignidade dos professores no tocante ao salário e às condições de trabalho. O professor, na concepção de Celani (2001), pode, através de uma prática reflexiva, dominar a complexidade

e a imprevisibilidade que encontrará no contexto profissional. Logo, uma participação docente, crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania, impulsionando a sua atuação em rede, tanto na escola como na comunidade educacional, pode fazer com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.

2.6 As crenças de ensinar e aprender como herança do professor para o aluno de língua estrangeira

Os estudos desenvolvidos na área de pensamento do professor, de acordo com Gimenez (2003), demonstram a importância de se estudar e conhecer as teorias e as crenças do professor como forma de melhor compreender a sua prática.

De acordo com Gimenez et al (2003), a importância das crenças no processo de formação de professores, cada vez mais, está aumentando, na medida em que se percebe a relação existente entre estas e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos futuros professores, ou seja, pela contribuição que estas crenças podem oferecer para a elaboração do conhecimento prático e pessoal desses profissionais.

No entanto, Barcelos (2001) afirma que, até agora, a maioria dos estudos realizados a respeito das crenças sobre a aprendizagem de línguas se detêm apenas em descrevê-las, quando deveriam, também, buscar a origem e o papel que exercem no processo de aquisição. Assim, tentar-se-ia entender por que os alunos possuem essas crenças.

É importante considerar que as crenças construídas pelo aluno, visto como um futuro professor, provavelmente serão as mesmas que ele levará para a sala de aula a respeito de ser aluno ou professor de língua estrangeira. A respeito disso, salientamos o trabalho de Barcelos (2000), em que se comprova que os alunos vêem seus professores de línguas como *experts* e, por isso, as crenças dos professores influenciam tão efetivamente as crenças

dos alunos sobre o que é língua e de como deve ser o seu processo de aprendizagem.

Feiman-Floden, citados por Reynaldi (1998), compartilham da idéia anterior e acreditam na influência que o professor exerce sobre a futura atuação profissional de seus alunos. Segundo esses autores, no início da carreira, a cultura de ensinar, que também inclui as crenças, é adquirida por meio da imitação dos professores mais experientes, sem preocupar-se tanto com a aprendizagem dos alunos, pois enfrentam problemas mais urgentes como, por exemplo, o comportamento dos alunos e o conflito entre o que aprenderam na escola e a realidade escolar que se apresenta. Isso acontece até que se tornem mais experientes e autoconfiantes, ao ponto em que as suas próprias experiências possam orientar a prática e a reflexão sobre o seu desempenho. Através disso, relacionam a teoria com as suas próprias ações e também assumem novas práticas, buscando aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, as crenças sobre ensino e aprendizagem fazem parte do todo que se compõe, tanto com os saberes que determinam as ações pedagógicas do professor como pelo percurso de aprendizagem do aluno de língua estrangeira. Por isso, a investigação a respeito de quais são essas crenças e a necessidade de discuti-las, torná-las “conscientes”, é a única possibilidade de avaliá-las. Em vista disso, nas palavras de Sadalla (1998, p.123), “poder replanejar sua ação docente e a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem”.

2.7 Definições de crenças

Da mesma forma que temos hoje diversos estudos que investigam as crenças de aprendizes e professores de língua, também variam os enfoques apresentados pelos pesquisadores à forma como se dá a relação entre tais crenças e processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, é de se esperar que também variem as definições dadas pelos

pesquisadores da área a todo o construto sobre o qual os sujeitos embasam as suas ações. Dentre elas, Barcelos (2001, p.72) propõe as crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas”. Logo, elas são pessoais e socialmente construídas, de acordo com as nossas experiências, dentro do contexto em que vivemos, muitas vezes são internamente inconscientes e contraditórias.

A natureza paradoxal das crenças, na opinião de Barcelos (2000, p.30), deve-se a três motivos. O primeiro motivo refere-se ao verbo acreditar, pois pode ser entendido como demonstração de convicção, certeza (eu acredito), ou pode ainda, demonstrar dúvida (eu não tenho certeza); as crenças, ao mesmo tempo em que encerram a dúvida, fazem emergir o pensamento. O segundo motivo mostra que a crença e o conhecimento têm sentidos distintos, enquanto o conhecimento está relacionado a fatos objetivos, as crenças, à avaliação e ao julgamento. O último motivo corresponde às crenças. Estas não são independentes das experiências, portanto, influenciam, regulam e orientam as ações; da mesma forma que as ações influenciam e representam as nossas crenças; estão baseadas em opiniões, tradições e costumes, portanto, podem ser obstáculos às mudanças.

Para Johnson (1999), as crenças dos professores podem ser consideradas como uma subestrutura que se inter-relaciona com as demais têm como função filtrar o que o professor pensa, fala ou faz em aula. Ainda, podem moldar a forma com ele percebe a realidade. Assim, as crenças apresentam três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental, influenciando, então, o que os professores sentem, sabem, fazem e, também, como interpretam as suas ações.

Segundo Borg (2001), crenças são: “Um posicionamento avaliativo que pode ser sustentado consciente ou inconscientemente, visto que é aceito como verdade pelo indivíduo, e é, portanto, imbuído de um comprometimento emotivo, além disso, serve como um guia para o pensamento e o comportamento”.

Dessa forma, as crenças são de caráter avaliativo e emocional. Esses dois aspectos fundamentam os pensamentos e as ações de cada indivíduo. Para a mesma autora, as crenças possuem quatro características: a crença é um estado mental cujo conteúdo é aceito como verdade pelo indivíduo que a possui; as crenças guiam o pensamento e a ação dos indivíduos; podem ser conscientes ou inconscientes; e, encerram valores de comprometimento, ou seja, há reconhecimento do aspecto avaliativo do conceito de crença.

Almeida Filho (1993) caracteriza como abordagem ou cultura de aprender todo o contexto e implicações que envolvam professor e aluno e o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, que inclui também as crenças.

Já a abordagem ou cultura de ensinar é, para o autor, “o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (p.13). Diante disso, uma abordagem é a força capaz de mover as ações e orientar as decisões do professor nas diferentes etapas da operação global de ensino.

A operação global de ensino, para Almeida Filho (1993), consiste no planejamento de cursos e suas unidades, criação ou seleção cuidadosa de materiais, escolha e construção de procedimentos para efetivar as experiências com a língua alvo e de formas de avaliar o desempenho dos participantes desse processo.

No que tange ao aluno, a cultura de aprender, na concepção de Almeida Filho (idem.), caracteriza-se pelas formas de estudar e de preparar-se para o uso da língua que quer aprender, consideradas “normais” pelos estudantes. Os alunos ainda recorrem às maneiras de aprender, que são típicas da sua região, etnia, classe social e até do seu grupo familiar. Essa gama de culturas de

aprender evoluem no tempo, em forma de tradições. Uma tradição “informa normalmente de forma natural, subconsciente e implícita, as maneiras como uma nova língua deve ser aprendida” (p.13). A incompatibilidade entre a cultura de aprender do aluno e a de ensinar do professor de língua estrangeira pode ser uma fonte de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem. A forma de superar tal dificuldade passa pelo diálogo na busca da superação das diferenças de concepções de cada um.

Mesmo que ainda não haja um consenso a respeito do conceito de crenças, Pajares (1992), evidencia a necessidade de conceituá-las, principalmente as dos professores. Isso porque não é possível, para os pesquisadores, trabalharem com as crenças dos professores, sem antes saber o que eles desejam que as mesmas signifiquem e como esse significado se tornará diferente dos outros conceitos similares. Será, também, necessário, para eles, especificar o que os educadores sabem sobre a natureza e sistema das crenças, de modo que a pesquisa deva basear-se nas suposições ou hipóteses que esse entendimento criará.

Partindo do princípio de que o professor é formador de novos professores e, portanto, o maior responsável por transmitir crenças e comportamentos, seja de forma consciente ou inconsciente, é fundamental que os seus conceitos estejam muito claros para que ele esteja ciente do que faz, como faz e por que faz dessa forma.

2.8 Fatores determinantes na configuração das crenças dos professores

Para melhor entender o que são as crenças dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira e qual é a sua natureza, é importante compreender que fatores podem influenciar e determinar a constituição desse sistema. Para Feiman-Nemser & Floden (1986), um dos fatores que influencia as crenças dos professores é o contexto imediato de ensino, ou seja, a sala de aula, que seria responsável por modelar não somente as suas crenças como também o seu comportamento.

Fatores sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam, bem como fatores individuais, idade, sexo, estado civil, competência e sua posição social e cultural, de acordo com os mesmos autores, são constituintes de uma parte significativa na formação de suas crenças em ensinar.

Richards e Lockhart (1994) propõem uma lista dos fatores considerados determinantes na configuração das crenças dos professores:

a) experiência como aluno de línguas – refere-se ao professor que ainda está em formação, que passa mais tempo em sala de aula como aluno do que como professor de LE, principalmente se incluirmos o Ensino Fundamental e Médio;

b) prática estabelecida – refere-se às técnicas ou métodos, sejam eles impostos ou sugeridos por algumas escolas ou contextos de ensino. Igualmente se pode incluir, aqui, o currículo da escola;

c) fatores de personalidade - são os que determinam os padrões, os estilos ou as atividades de ensino que o professor realizará;

d) princípios baseados na educação – são os conhecimentos oriundos da psicologia, da aquisição de línguas ou da educação que os professores podem tentar aplicar em sala de aula;

e) princípios derivados de um enfoque ou método – referem-se às crenças do professor na eficácia de um método e na sua busca por colocá-lo em prática;

f) conhecimento do que funciona melhor – é o conhecimento construído a partir do contato com os outros professores e com os alunos e que sugere quais são as práticas mais efetivas.

Considerando esses fatores, é possível refletir acerca das crenças que estão profundamente relacionadas com as atitudes e as escolhas pedagógicas que o professor põe em prática, no seu cotidiano, em sala de aula. Baseados nessas crenças, professores e alunos interpretam os fatos relacionados ao processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

É importante, porém, considerar que as crenças, por serem socialmente construídas, são instáveis, por isso podem ser modificadas. Para Barcelos (2001), as crenças são socialmente construídas e culturalmente transmitidas, o que lhes confere um caráter dinâmico. Segundo Murphey, citado por Barcelos (2001), é possível modificar as crenças desde que o comportamento seja primeiramente modificado. Isso não se constitui em tarefa fácil, pois, conforme Sadalla (1998: p. 35),

O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente a ação. Assim, a releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de suas contradições e das existentes entre o que posteriormente pensa que deveria ter feito e o que efetivamente fez naquele momento preciso.

A rotina de uma sala de aula, geralmente, é muito dinâmica, exigindo que o professor tome decisões rapidamente. Quando as faz, tem de considerar e avaliar alternativas, usando critérios que dêem suporte às suas escolhas. Diante disso, Sadalla (1998:36) assevera que “é necessário, estar o professor preparado para lidar com as situações antes de entrar para a sala de aula, avaliando e conhecendo as suas crenças e teorias a respeito do processo ensino-aprendizagem”. Assim, com uma boa fundamentação teórica e disposição para refletir e reorganizar o pensamento, o professor poderá transformar as suas decisões e atitudes. É claro que haverá momentos em que o profissional deverá tomar uma decisão imediata a fim de resolver uma situação-problema criada em sala de aula, por isso, quanto melhor estiver preparado, menores serão as chances de que isso aconteça.

2.9 Algumas crenças que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

Para ilustrar como os alunos de cursos de Letras representam as concepções do que seja aprender inglês como língua estrangeira, ressaltamos os trabalhos de Barcellos (1999), Leffa (1991) e Carmagnani (1993). Mesmo que esses três autores citados tenham realizado seus estudos em contexto de língua inglesa, acreditamos que as suas constatações podem ser estendidas ao ensino de línguas estrangeiras em geral, considerando que o contexto cultural é o mesmo.

O estudo realizado por Barcellos (1999) desenvolveu-se com alunos de uma universidade pública, no sudeste do país, no último semestre do curso de Letras. O trabalho da autora evidenciou três fortes crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a primeira delas demonstra que a metade desses alunos entende que aprender uma língua é conhecer a sua estrutura, estudando itens gramaticais. Suas experiências anteriores, baseadas no estudo de regras e na realização de exercícios repetitivos, influíram para que esses estudantes tivessem esse tipo de concepção. A autora cita duas expressões usadas pelos alunos que mostram o peso que tem a gramática para eles, “a minha gramática é muito fraca” e é preciso “dominar a gramática”. Assim sendo, constatamos uma expectativa negativa, uma sensação de impotência e desânimo frente ao desafio de saber a gramática, o que, na visão deles, é a forma possível de aprender uma nova língua. Essa visão dos alunos prova a existência de um ensino que privilegia a gramática e o léxico desvinculados de um contexto de comunicação social. Embora a teoria e o conhecimento a respeito do movimento comunicativo de ensino de línguas não seja mais novidade no país, os alunos, com raras exceções, não têm a oportunidade de conviver com modelos de ensino comunicativo (Barcelos, 1999).

Além de tudo isso, a concepção de se aprender uma nova língua, por meio de sua estrutura, gera uma espécie de preconceito lingüístico, como no

caso da pesquisa citada - que a língua portuguesa é mais difícil e menos valiosa do que a inglesa. Os alunos demonstram que, se não sabem a sua própria língua, dificilmente aprenderão a inglesa. A autora supõe que tal crença advenha de outra, que percorre em algumas escolas públicas, interessadas em abolir o ensino de língua estrangeira, que questiona a capacidade do aluno em aprender inglês se não souber nem português.

A segunda crença mostra que os alunos acreditam no professor como o responsável pela sua aprendizagem. A ele cabe incentivar, fazer o aluno interar-se, gostar da matéria e, ainda, pressionar e exigir que o aluno estude ou desenvolva as tarefas.

Barcelos (1999) justifica tal crença pelo fato de os alunos estarem acostumados à tutela dos professores, bem como a um controle sobre as suas atividades. Isso é tão forte que os estudantes não acreditam que seja possível aprender se o professor não cobrar ou exigir; também pensam que o bom aluno é aquele que obedece ao professor em primeiro lugar. Essas crenças, segundo a autora, são um alerta aos professores. Estes devem informar-se para orientar os alunos sobre a melhor forma de gerenciar as informações que recebem, objetivando a proficiência lingüística e comunicativa; ao aluno cabe colaborar com o professor, vendo nele alguém que pode ajudá-lo, mas que não é o único responsável pela sua aprendizagem.

A terceira crença refere-se ao fato de que os alunos acreditam que se aprende melhor uma língua estrangeira no país onde ela é falada. Lugar considerado ideal, onde a aprendizagem seria mais rápida e com menor esforço, também apresenta a vantagem de sanar as deficiências de uma aprendizagem realizada aqui, a qual é considerada bastante inferior, já que só se aprende o “mínimo”. Então, a fluência, por exemplo, seria melhor aprendida no exterior. Além disso, para os alunos, aprender aqui exige muito esforço, enquanto, no exterior, a simples exposição à língua parece ser suficiente. Barcelos (1999) reconhece que tal crença está relacionada à crença anterior, em que se aprende quando sujeito à pressão, o que não significa que seja agradável. Então, aprender de forma rápida e sem esforço, seria uma forma de

livrar-se dessa pressão. O incentivo que alguns professores dão aos seus alunos para que se aperfeiçoem no exterior pode estar contribuindo para essa concepção.

Com efeito, a referida autora ressalta que a experiência de viver em um país de língua que se quer aprender é uma ótima oportunidade para vivenciar as especificidades culturais daquela nação, desde que se tenha um conhecimento mínimo dessa língua, para que a experiência seja também proveitosa em relação aos aspectos lingüísticos. O que ela aponta como negativo é o fato de alguns professores e alunos tomarem como único critério de proficiência em uma língua estrangeira o fato de ter vivido ou não no exterior. A ênfase exagerada em uma aprendizagem no exterior induz os alunos a não confiarem na sua própria aprendizagem, acreditando que o único parâmetro válido para a sua proficiência são os falantes nativos.

2.10 Crenças e mitos que envolvem o processo avaliativo

Para tratar das crenças a respeito da avaliação em geral, usaremos, como exemplo, o trabalho realizado por Hoffmann (1998) em um programa de aperfeiçoamento obrigatório, dirigido a professores universitários, de várias áreas, em estágio probatório. Esse estudo revelou que, independente da competência de cada professor na sua área de atuação, a formação pedagógica era inconsistente, incluindo o desconhecimento de teorias de conhecimento, de currículo e outras de natureza pedagógica que sustentassem a sua prática. Em consequência disso, a avaliação, para eles, consistia apenas em um compromisso burocrático, desvinculado do ensino e da aprendizagem, às vezes, seguindo modelos vividos no decorrer da sua escolaridade, outras, acrescentando “toques” pessoais, característicos de posturas rígidas ou permissivas.

Segundo o trabalho realizado com o grupo de professores, a prática avaliativa, na maioria das vezes, consistia na reprodução dos modelos aprendidos com os professores que tiveram ao longo de sua vida escolar,

perpetuando alguns mitos a respeito da avaliação. Mitos esses que justificam a evasão e os altos índices de reprovações no terceiro grau.

A autora descreve cinco mitos resultantes da reprodução dessa gama de conceitos, práticas e crenças que, há muito tempo, povoam a realidade escolar e podem ser desmistificados se analisados de forma objetiva, considerando-se outras perspectivas.

O primeiro mito, segundo Hoffmann (1998), refere-se à *qualidade dos cursos diminuir, quando a maioria dos alunos é promovida e os cursos e os professores mais sérios serem os que mais reprovam*. Acreditamos que a qualidade de um curso ou a competência e a seriedade de um professor não poderiam ser avaliadas pela reprovação de seus alunos. Deveria ocorrer exatamente o contrário; se o papel do professor é ensinar, melhor seria o curso e mais competente seria o professor se mais alunos atingissem os objetivos esperados no final. Da mesma forma que em outras áreas, os melhores profissionais são aqueles que conseguem a evolução, o desenvolvimento e o sucesso de seus clientes, como, por exemplo, os médicos e os advogados.

De acordo com o segundo mito proposto por Hoffmann (idem.), *seria impossível utilizar-se de conceitos ou outras formas de registro na análise de desempenho de um estudante universitário. Somente o sistema de atribuições de notas e cálculo de média seria justo e preciso na aferição da aprendizagem dos estudantes*. Vendo sob outra ótica, podemos partir do princípio de que, se o aluno estudar somente para a prova, ou até colar, a nota não poderia ser considerada um instrumento justo para medir o seu conhecimento, ou, ainda, poderia acontecer de o aluno, em um determinado conteúdo, tirar 90, em outro, tirar 50 e conseguir, no final, a média 70. Por isso, não deveria ser o sistema de médias, mas sim um mínimo de conteúdos aprendidos o critério para a aprovação. (Luckesi, 1999).

O terceiro mito consiste na concepção de que *provas finais extensas e, sobretudo, objetivas são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento*. A crença de que a prova, quanto mais extensa, mais eficiente, torna-se improcedente, porque o tamanho da prova não significa

absolutamente eficiência em verificar conteúdos. Provas muito extensas tornam-se cansativas e, muitas vezes, são prejudiciais ao aluno, pois antes mesmo de concluí-la, ele já está exausto. Além disso, as provas objetivas podem ser eficientes, mas tiram a oportunidade do aluno de demonstrar de outra forma o que sabe e também mostrar quando sabe mais do que foi solicitado. A vantagem de usar mais de um tipo de instrumento para avaliar é exatamente o fato de dar ao aluno e ao professor informações mais significativas e mais abrangentes a respeito do aproveitamento do aluno.

O quarto mito está relacionado com o tratamento que se deve dar aos erros cometidos pelo estudante durante o seu processo de aprendizagem. *Não se pode admitir que um estudante universitário cometa qualquer erro! Que profissional se estará formando?* É sabido que cometer erros não faz parte somente do processo de aprender na escola ou na universidade, mas em qualquer situação da nossa vida cotidiana. Na opinião de autores como Hoffmann (1991) e Luckesi (1999), o ideal seria aprender com os erros, partindo da interpretação da lógica utilizada pelo aluno para chegar à conclusão que chegou. Quando o professor pune o erro, na verdade, está tirando do aprendiz mais uma oportunidade de aprendizagem.

O último mito refere-se à avaliação e é tratado por Hoffmann (1998). Ele preconiza que o processo avaliativo é *uma exigência do sistema que se cumpre rigorosamente. Embora arbitrária e controladora, é um mal necessário!* Indiscutivelmente, a avaliação é uma obrigação burocrática, uma vez que, no final de cada semestre, o professor tem de prestar contas à instituição e, às vezes, também aos pais, a respeito das notas dos seus alunos. Porém, a avaliação não precisa ser um “mal necessário”; ela pode e deve ser um “bem necessário” a todos, inclusive ao professor e à instituição, se usada com o objetivo de proporcionar o crescimento do aluno como profissional em formação, bem como do professor em busca de aprimoramento e da instituição, para promover condições para que os objetivos do professor e do aluno concretizem-se.

A avaliação pode acarretar vários danos ao aluno, quando usada de forma autoritária e somente para medir resultados. O que normalmente acontece é que, antes do processo avaliativo, vêm a angústia, a ansiedade e o nervosismo causados pela insegurança a respeito do que vai ser avaliado e do medo da reprovação. Depois da avaliação, vêm a decepção e a frustração, por não ter conseguido um bom resultado e, o que é pior, a certeza de que aqueles conceitos ou notas são definitivos.

2.11 Crenças que envolvem o processo avaliativo de língua estrangeira

Para tratar das crenças que envolvem o processo avaliativo, no contexto de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, vamos utilizar como referência o estudo de Rolim (1998), realizado com professoras de Ensino Fundamental e Médio.

Em sua pesquisa, a autora constatou que a prática das professoras revela um ensino centralizador e autoritário, no qual a avaliação é usada como instrumento disciplinar e promocional, não diferente dos procedimentos percebidos em todas as outras disciplinas na maioria das instituições escolares do país.

No que se refere à cultura de avaliar, que inclui toda a comunidade escolar, Rolim (1998.) verificou que se enfatizam a competitividade e o individualismo entre todos os envolvidos, entre os professores e, conseqüentemente, entre os alunos. Em relação aos pais, a preocupação é a promoção dos filhos, e não a aprendizagem. Dessa forma, a comunidade escolar concebe a avaliação como resultado do ensino/aprendizagem, e não como atividade contínua nesse processo.

As professoras também acreditam que os alunos não são maduros para participar da avaliação, nem para avaliar a sua aprendizagem e, tampouco, os métodos ou materiais utilizados.

Segundo Rolim (1998), o tratamento dado aos “erros” cometidos pelos alunos são encarados, pelas professoras, de forma contraditória. Algumas

acreditam que devem perdoar os erros dos alunos, pois eles são “eternos” iniciantes na aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo indagamo-nos como um aluno conseguirá aprender se nem o professor, que deveria ser o mediador nesse processo, acredita que ele será capaz disso. A idéia de que a língua deve ser aprendida sem erros transparece na quantidade de exercícios repetitivos dados aos alunos, objetivando a precisão gramatical. Ainda, outra forma de tratar os erros é não corrigir muito para evitar a exclusão.

O instrumento avaliativo mais usado é a prova. Ela é institucionalmente constituída como mais confiável que outros métodos como a observação em sala de aula. O uso quase que exclusivo da prova na avaliação justifica-se, segundo Hoffmann (1993), porque “As notas e as provas funcionam como uma rede de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, pela escola e pelos pais sobre os professores e pelo sistema sobre suas escolas” (p.26). No entanto, esse sistema não é penoso só para o aluno, há professores que sofrem com essa forma tradicional de avaliar, a qual se compara, na concepção de Perrenoud (1999), com uma “faixa de segurança” do ponto de vista que funciona como um fio condutor, estruturando o ano escolar, dando pontos de referência. Assim, o processo avaliativo permite saber se houve avanço na tarefa, ou seja, se o professor está cumprindo seu papel. Portanto, para o professor, é inquietante arriscar-se em busca de novas formas de avaliar ou de interpretar a avaliação, sem o respaldo da estrutura tradicional, pois se torna o único responsável pelos problemas que eventualmente possam ocorrer.

Vale ressaltar, também, as crenças dos alunos a respeito de como o professor deve avaliar, evidenciadas no estudo de Barcelos, citada por Rolim (1998). Tais crenças demonstram que os alunos acreditam que o professor deve exercer o seu poder, utilizando-se, principalmente da atribuição de notas. Deve, também, enfatizar os erros dos alunos que insistem em mostrar que sabem mais do que os outros e, por fim, que o professor deve reprovar para mostrar o seu poder. Então, podemos afirmar que para esses alunos, a

avaliação tem como única função a classificação e constitui-se em instrumento máximo de autoritarismo.

A partir dos estudos referidos anteriormente, notamos que a atuação dos professores de língua estrangeira ainda sofre forte influência das concepções formalistas ou estruturalistas de ensino, que têm o professor como centro do processo e a avaliação como instrumento usado apenas para medir o conhecimento e, conseqüentemente, promover ou reprovar os alunos.

2.12 A teoria de socioletramento de James Gee

Na concepção de Gee (1999), são duas as principais funções da linguagem humana: sustentar a realização de atividades sociais e apoiar associações humanas dentro de culturas e grupos sociais e instituições. Essas duas funções estão conectadas porque as culturas, grupos e instituições são os constituintes das atividades sociais. Podemos concluir, então, que a língua é o elemento que estrutura e compõe as relações sociais, permitindo que se percebam através dela as marcas do contexto, marcas pessoais do discurso, valores e representações dos indivíduos envolvidos na atividade social.

A proposta de Gee (1999) constitui-se em uma abordagem para análise do discurso, ou seja, a análise da linguagem como ela é usada para representar atividades, perspectivas e identidades dos indivíduos, pois, por meio dela, representamos nossos valores, ideologias e aspectos políticos. Os aspectos políticos, aos quais o autor refere-se, estão relacionados ao modo como se estabelecem determinadas relações sociais, em diferentes contextos, dando maior prestígio a uns e não a outros, ou seja, como são distribuídos os bens sociais, valores sociais ou materiais que conferem poder ou status e por que são entendidos como tal.

Nessa concepção, o discurso é equacionado e analisado a partir das relações entre marcas lingüísticas e regularidades discursivas, que remetem às relações sociais. Um acréscimo que nos parece oportuno é também, para o caso de professor e aluno, analisar o discurso considerando as relações entre

indivíduos, sob a perspectiva teórica das faces de Brown e Levinson, apresentada, aqui sob o ponto de vista de Goffman e Maingueneau (2001). De acordo com essa teoria, o indivíduo incorpora duas faces. Uma, negativa, que corresponde ao “território” de cada um, ou seja, o seu corpo, a sua intimidade; e outra, positiva, que corresponde à “fachada social”, ou à imagem que tentamos mostrar aos outros. Dessa forma, todo o ato de enunciação pode constituir-se em uma “ameaça” (no sentido do poder de abalar sua configuração) para uma ou várias dessas faces, pois uma comunicação verbal pressupõe no mínimo dois participantes, ou quatro faces.

Assim, atos de fala como admitir um erro, desculpar-se, que representam atos humilhantes, se configuram em falas que ameaçam a face positiva do locutor. Já o ato de fala de fazer promessas, por exemplo, sendo um compromisso de realizar alguma coisa que demanda tempo e energia, ameaça a face negativa do locutor. Do lado do destinatário, a crítica e o insulto são exemplos de falas que ameaçam a face positiva deste e, por fim, ordens, conselhos não solicitados e perguntas indiscretas ameaçam sua face negativa (Maingueneau, 2001).

Em vista disso, as relações de poder e status podem gerar conflitos nas relações sociais que são possíveis de serem visualizadas no discurso, da mesma maneira que na relação professor-aluno em sala de aula, descritas nos diários produzidos pela acadêmica, nos quais relata suas experiências em classe.

De acordo com Gee (1999), por meio da linguagem, é possível perceber como as pessoas entendem o mundo. Podemos, também, averiguar suas crenças, sentimentos, valores, desejos e aspirações, assim como perceber, de forma mais ou menos explícita, as relações de poder que se estabelecem no contexto dessas pessoas.

Como pode perceber, para o autor, há uma estreita relação entre linguagem e contexto. A linguagem, para Gee (1999), “tem uma propriedade como que mágica: quando nós falamos ou escrevemos nós criamos o que nós temos que dizer para encaixar na situação ou contexto no qual nós estamos

comunicando” (p.11). Porém, ao mesmo tempo em que falamos ou escrevemos, criamos uma situação real ou contexto. Estamos continuamente construindo e reconstruindo nossos mundos não só através da linguagem, mas também através da sua relação com ações, interações, sistemas simbólicos não lingüísticos, objetos, ferramentas, tecnologias e distintas formas de pensar, valorizar, sentir e acreditar.

Dessa forma, quando falamos ou escrevemos, sofremos influência direta ou indireta de vários fatores que sustentarão o nosso discurso. Isso porque o contexto que nos cerca e os nossos papéis em relação aos nossos interlocutores desempenham uma função fundamental na forma como representamos a linguagem nesses ambientes. As atividades desempenhadas nesses contextos, como a identidade, os valores e as funções, assim como os intertextos relacionados ao passado ou presente, a formalidade ou a informalidade ao construir o discurso, ajudarão na mensagem a ser transmitida e serão percebidos nos textos escritos ou orais que produz o indivíduo. Tudo isso, associado à linguagem utilizada, encerra a noção de discurso proposta por Gee (1999).

A condição fundamental para alguém se instituir num discurso é o reconhecimento dos outros participantes da comunidade discursiva. Nós só entenderemos o significado de um texto se ele remeter a quem o está enunciando e à atividade em que essa pessoa está envolvida. Por exemplo, um professor pode afirmar que um aluno está aprovado, ao corrigir uma prova, mas, se um nutricionista disser isso, não terá credibilidade.

De acordo com Gee (1999), o processo de reconhecimento pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente. Também, tem a possibilidade de envolver rótulos que auxiliarão na interpretação do outro ou de si mesmo como participante de um determinado grupo. Tal processo, em princípio, abrange uma atribuição à identidade do indivíduo, bem como a atividade na qual ele está incluído. O processo de interação combina-se com a concepção de reconhecer a si mesmo em uma situação e reconhecer o outro, construindo e delineando as atividades da situação de comunicação.

Gee (1999) propõe uma metodologia de análise do discurso que nos permite perceber, por meio da linguagem, aspectos da mente do indivíduo, processo de interação, atividades desenvolvidas e, ainda, aspectos da sociedade e das instituições que influenciam a comunidade e seus participantes. Essa metodologia compreende ferramentas de questionamento para analisar o discurso, neste caso, o questionário, as entrevistas e os diários produzidos pela professora-acadêmica, com o objetivo de levantar os itens relevantes a respeito das suas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação em língua estrangeira. As ferramentas de que trata o autor consistem em dezoito questões-padrão que podem revelar aspectos do discurso e que se estruturam a partir de seis configurações: semiótica, epistêmica, prática, identitária, política e histórico-relacional.

A metodologia, proposta por Gee (1999), inclui a análise de ego-asserções, presentes no discurso, como forma de evidenciar como são construídas as identidades, socialmente situadas na linguagem. Isso se manifesta na forma como as pessoas referem-se a si mesmas ao falarem em primeira pessoa, tratando-se como “eu”. O autor classifica tais asserções como ego-asserções (*I-statements*). Um exemplo seria: “ eu penso que a vida é melhor aqui.”

As ego-asserções podem ser categorizadas de acordo com o tipo de predicado que as compõem:

- a) declarações cognitivas – a pessoa fala sobre o que percebe, pensa e sabe (eu acho, eu sei);
- b) declarações afetivas – o indivíduo fala sobre seus desejos e suas emoções (eu quero, eu gosto);
- c) declarações comportamentais – o sujeito fala sobre o seu estado ou refere-se às suas condutas (eu estou tranquilo, eu comprei um carro);
- d) declarações intencionais – a pessoa fala sobre ser capaz de, ou ter de fazer alguma coisa ou não (eu não posso agir assim, eu tenho que ler o texto);
- e) declarações determinativas – referem-se a tomadas de decisões e planos de ação (eu me desafio, eu vou para a melhor universidade).

Em suma, os estudos de socioletramento de Gee, usados como ferramenta para a análise do discurso, parecem promissores para equacionar, por meio do discurso da professora-acadêmica as formas como ela representa suas crenças a respeito do ensino, aprendizagem e avaliação em língua estrangeira e com que modelo(s) de professor ela se identifica.

2.13 Modelo Cultural de D'Andrade

Na concepção de D'Andrade (1987, p.112), "Um modelo cultural é um esquema cognitivo que é intersubjetivamente compartilhado por um grupo social. Tais modelos consistem tipicamente de um pequeno número de objetos conceituais e suas relações uns com os outros". Podemos dizer que um esquema cognitivo é intersubjetivamente compartilhado quando todos no grupo conhecem aquele esquema, como consequência, as interpretações feitas sobre o mundo, baseadas no modelo cultural, são tratadas como fatos óbvios.

Geralmente, em um modelo cultural, a maioria das pessoas não tem uma visão organizada do modelo inteiro. Usam-no, mas não são capazes de descrevê-lo razoavelmente. Nesse sentido, o modelo é como um conjunto de procedimentos que sabemos usar e não um conjunto de fatos que possamos recontar, por exemplo, todos têm o modelo cultural de 'estudar', porém nem todos são capazes de descrever todo contexto que inclui este fato.

Para D'Andrade (1987), o modelo cultural é composto por uma variedade de processos e estados mentais, como: percepções, crenças, emoções, desejos, intenções e decisões, que são compartilhados intersubjetivamente por um grupo social. Cada um desses estados ou processos internos da mente podem ser detectados pelos verbos empregados no discurso. Os parâmetros cognitivos, percepções, crenças e emoções são interconectados, um interage com o outro, configurando um fluxo multidirecional, enquanto desejos, intenções e decisões representam um fluxo unidirecional. Se a pessoa tem um determinado desejo, fará uma escolha ou plano de ação que vai gerenciar a sua conduta.

O modelo de D'Andrade aqui utilizado sofreu a inclusão das marcas modalizadoras e do aspecto denominado "falta", conforme sugestão de Richter (2003) e descrição de Souza (2003).

O modelo adaptado apresenta os seguintes parâmetros cognitivos: percepções, crenças, sentimentos e desejos, que se subdividem em intenção, injunção e planejamento.

A percepção é influenciada pela crença ao mesmo tempo em que a revela, pois percebemos o mundo de acordo com as nossas crenças e quando demonstramos o que sentimos ou agimos de determinada forma estamos explicitando aquilo em que acreditamos. A crença alimentada pelo sentimento ou vice-versa, quando incide sobre determinado estado de coisas, como, por exemplo, um descompasso entre a crença e a conduta, provoca a necessidade de suprir essa ruptura, gerando um desejo. Esse desejo é fruto da cultura, da imaginação, das identificações ligadas à realidade que buscam a construção de um novo sentido ou a reformulação de conceitos. O desejo subdivide-se em intenção ou injunção (querer, precisar ou dever), que depende de condições favoráveis. O querer difere do desejar por estar relacionado com o possuir (coisas, imagens, valores, referentes culturais) da cultura vigente. Esse querer pode ser próprio (do ego), por delegação (querer do outro), ou um querer por inovação ou busca. Este último, em teoria psicanalítica, chama-se desejar. Finalmente, em planejamento, acontece quando o desejo tenta concretizar uma ação, ocorre a antecipação da relação meio e fim, dependendo do quanto se quer atingir o objetivo proposto. Considerando o que já foi exposto sobre o Modelo Cultural, ele parece adequado para mapear os processos mentais relacionados a concepções a respeito de ensino, aprendizagem e, especialmente, à avaliação em língua estrangeira.

A revisão da literatura tratou em primeiro lugar dos paradigmas que orientaram a ciência e a educação e as diferentes concepções de avaliação, abordagens de ensino, e a formação do professor que temos hoje em consequência de tais paradigmas, com o objetivo de proporcionar uma visão

linear de como chegamos às concepções que hoje norteiam a prática de professores e alunos.

Em segundo lugar, discutimos as concepções de crenças, em geral, e especificamente as relacionadas com a avaliação, como elas se constituem e são transmitidas dos professores para seus alunos. Essa parte do referencial tem como objetivo situar o leitor a respeito do conceito e influencia das crenças no âmbito educacional e dar suporte a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Por último, tratamos das teorias de socioletramento (Gee, 1999) e do modelo cultural de (D'Andrade, 1987) que são usadas para sistematizar a análise e evidenciar os processos cognitivos e discursivos envolvidos na aquisição, perpetuação e eventual modificação das crenças que a professora-acadêmica revela no seu discurso.

Assim, essa base teórica se constitui como referência para o próximo capítulo, que discute e analisa os dados deste estudo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3. Introdução

Este capítulo refere-se à base teórica que sustenta os procedimentos metodológicos, os quais norteiam esta investigação e o contexto em que foi realizada. Após, abordamos aspectos da geração do *corpus* em cada uma das três fases em que se divide a pesquisa e comentamos os instrumentos utilizados para obter os dados. Apresentamos, por fim, o embasamento teórico que sustenta a sistematização de dados sob a perspectiva do Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1987).

Cabe ressaltar que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo constituída de três aspectos: geração do corpus com sua metodologia; seleção dos dados relevantes a partir do corpus, com base em critérios pertinentes; e conjunto de diretrizes e suporte teórico para a interpretação desses dados. Assim, usamos essencialmente os fundamentos da Pesquisa-ação para a geração do *corpus*. Para a seleção dos dados relevantes dentro do *corpus*, o Paradigma Indiciário foi usado como principal referência, ambos compondo a metodologia desta pesquisa.

Para a interpretação dos dados usamos teorias de fundo cognitivo como a de Socioletramento (Gee, 1999) e a do Modelo Cultural de (D'Andrade, 1987), que se encontram no Capítulo II, junto com os outros autores que também são usados como referências para a interpretação dos dados desta pesquisa.

3.1 A metodologia

O método de pesquisa que orientou este trabalho é a pesquisa-ação. Linha de pesquisa científica que foi criada na década de 40, pelo psicólogo

social Kurt Lewin, e foi aplicada, inicialmente, nas ciências sociais e, depois, transferida para a educação. O trabalho de Lewin tinha como objetivo central o estudo científico das relações humanas, especialmente os problemas relacionados a mudanças de atitudes e a preconceitos, por isso, através da investigação, buscou a melhora da qualidade dessas relações. A pesquisa-ação tinha como princípios o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição simultânea a mudanças sociais e à ciência social (Perez-Serrano, 1990).

A metodologia de pesquisa-ação é definida por Thiollent como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1996, p.14).

Kemmis & McTaggart concebem a pesquisa-ação como “uma forma de investigação introspectiva coletiva, empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a realidade e a justiça de suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações em que elas acontecem” (1988, p.09).

Na concepção de Burns (1999), as variadas conceituações propostas para pesquisa-ação abarcam quatro características comuns:

- a) a pesquisa-ação é contextual, em pequena escala e localizada – ela investiga problemas dentro de uma situação específica;
- b) é avaliativa e reflexiva com o objetivo de trazer mudanças e melhorias na prática;
- c) é participativa porque necessita investigação colaborativa por equipe de colegas, educadores e pesquisadores;
- d) as mudanças que ocorrem na prática são baseadas na coleta de informações ou dados que sustentem o ímpeto de mudança;

Toda a pesquisa-ação, para Carr & Kemmis (1988), tem como objetivos essenciais *melhorar* e *interessar*³, respectivamente, a situação-problema e as pessoas envolvidas. No que se refere à melhora, apontam-se três perspectivas: o melhoramento de determinada prática, a melhora do entendimento desta prática por quem a realiza e o melhoramento da situação em que esta prática acontece. Quanto ao interesse, espera-se que todos os que estejam envolvidos na prática em questão, comprometam-se também, em participar de todas as fases: planejamento, ação, observação e reflexão.

Carr & Kemmis (1988) sustentam que, para que realmente exista uma pesquisa-ação, são necessárias três condições mínimas: em primeiro lugar, exista um projeto envolvendo uma prática social susceptível de ser melhorada. Em segundo, que este projeto seja estruturado de forma que as ações se desenvolvam numa espiral composta de planejamento, ação, observação e reflexão, sendo estas atividades implantadas e inter-relacionadas de forma sistemática e crítica. A última condição implica que o projeto envolva todos os responsáveis pela prática em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradativamente a participação de outras pessoas, as quais também possam ser afetadas por essa prática, sempre num processo colaborativo.

Utilizamos o método de pesquisa-ação para desenvolver este trabalho por seu caráter reflexivo, democrático e transformador, pois, na opinião de Kemmis & McTaggart (1988), o direcionamento dado por Lewin a este tipo de pesquisa “oferece a todos os participantes da ação educativa um enfoque flexível de melhora escolar através da ação e da reflexão criticamente informadas, apropriadas para as circunstâncias e as limitações reais, complexas e não raras vezes, desorientadoras, da escola moderna” (p.12). O diferencial neste tipo de pesquisa é que todas as pessoas envolvidas têm a responsabilidade de decidir sobre as ações a serem tomadas, de forma crítica e com respaldo teórico. Buscando, assim, soluções para problemas reais, que permeiam a sua rotina de trabalho, bem como avaliar os resultados conquistados, num processo contínuo de busca pela melhoria do ensino.

³ Grifo do autor.

Acreditamos que, em educação, as mudanças só podem acontecer quando houver, por parte dos profissionais, a reflexão sobre a prática e a busca de soluções for sustentada pela formação teórica. Na visão de Carr & Kemmis (1988), “o mudar suas práticas, o entendimento ou as situações, a pesquisa-ação mostra a quem a pratica que ele está mudando o mundo, ainda que seja em pequena medida” (p.204).

3.2 A condução dos procedimentos investigativos

Esta pesquisa foi realizada com uma acadêmica do Curso de Letras que atuava como professora no último semestre de um curso de língua inglesa, de caráter extensionista oferecido por uma universidade pública. O curso é composto de sete semestres, com duas aulas semanais. Também participaram da pesquisa cinco universitários que tinham como objetivo aprender a língua inglesa, para buscar melhor qualificação profissional; e duas pesquisadoras, uma colega e a autora deste trabalho.

Durante todo o primeiro semestre de 2003, iniciamos o trabalho com a mesma acadêmica, em uma turma de quarto semestre, que funcionou como piloto. No segundo semestre, realizamos o trabalho de pesquisa propriamente dito.

No primeiro dia de aula, foi aplicado um questionário para investigar as necessidades dos alunos, com o objetivo de atender da melhor forma possível aos seus interesses. O curso no qual a professora-acadêmica trabalha está estruturado de forma que as avaliações são bimestrais e abrangem as quatro habilidades, com exceção da habilidade oral, para a qual não havia uma prova, somente a avaliação diária, realizada pela professora através da observação, sem critérios previamente definidos. No primeiro bimestre, foi feita uma prova oral de forma experimental, gravada em fita cassete e com critérios anteriormente definidos e conhecidos pelos alunos, para familiarizá-los com esses procedimentos. No segundo bimestre, realizou-se uma prova oral efetivamente.

O trabalho realizado com a acadêmica consistiu de reuniões semanais, durante todo o semestre letivo, para proporcionar leituras e discussões que dessem suporte teórico para amenizar ou solucionar os problemas relacionados à avaliação, que ela enfrentava em sala de aula.

3.3 Procedimentos e instrumentos usados para a geração de dados

Os instrumentos utilizados para a geração de dados, pelo método de não-observação, segundo Burns (1999), resultam em dados que são essencialmente introspectivos, ou seja, são relatos pessoais e individuais de eventos, atitudes e opiniões. Esses dados contribuem na medida que podem antecipar assuntos que não são previstos, ou levar a questão além do esperado pelo pesquisador, o que pode ser um estímulo a ocorrências mais aprofundadas de pesquisa. Esses dados também podem sustentar representações ricas e profundas de grupos ou indivíduos e do contexto físico em que elas acontecem. São, dessa forma, muito úteis para gerar dados relacionados às crenças e a comportamentos de professores.

3.3.1 Entrevista semi-estruturada e questionário

Durante o primeiro semestre de 2003, foi realizada, com a professora-acadêmica, uma entrevista semi-estruturada e um questionário, com o objetivo de identificar as razões que despertaram o seu interesse pela língua inglesa, experiências positivas ou negativas que possam ter marcado a sua vida escolar em relação à aprendizagem, ensino e avaliação. Experiências essas que possam ter influenciado as suas crenças em relação ao que seja aprender, ensinar e, mais especificamente, avaliar, o que constituiu o momento de pré-intervenção dessa professora em relação ao trabalho realizado com ela durante os ciclos da pesquisa-ação.

As entrevistas são instrumentos largamente utilizados para gerar dados qualitativos. Para Kemmis & McTaggart (1988), são também mais flexíveis que

os questionários e, por isso, mais úteis para problemas a serem investigados do que para problemas já definidos anteriormente. Burns (1999) opina que as entrevistas semi-estruturadas são amplas e de grande flexibilidade, visto que, geralmente, o pesquisador usa algumas questões preparadas que direcionam e sustentam o foco fundamental da entrevista. Assim, o processo de conversação é mais livre, o controle do pesquisador só é exercido para assegurar que o foco permaneça nos assuntos que estão sendo investigados.

A respeito dos questionários, Burns (1999) evidencia que as questões, normalmente, são focalizadas em assuntos específicos e podem chamar a atenção para as respostas sobre atitudes e fatos. Para Kemmis & McTaggart (1988), as perguntas do questionário podem ser de dois tipos: fechadas ou com um número limitado de opções; abertas, as quais utilizamos, neste trabalho, por serem mais apropriadas para buscar informações ou opiniões, que são úteis nas etapas exploratórias.

3.3.2 Os diários

No momento caracterizado como intervenção do trabalho de pesquisa, a acadêmica-professora escreveu diários, nos quais relatou como desenvolveu as aulas, o que foi trabalhado, como se sentia em relação aos problemas que estava enfrentando e como pôs em prática as possíveis soluções, construídas, a partir da bibliografia da área, nas reuniões semanais de estudo, nas quais eram levantados os problemas, discutidas hipóteses que poderiam solucionar ou amenizá-los.

O diário, para Porlán & Martín (1997), é um recurso metodológico central no processo de investigação e tratamento dos problemas práticos que os professores enfrentam. Isso porque ajuda a explicitar as crenças e teorias implícitas e para onde elas evoluem. Ajuda também a criar hipóteses de intervenção que possam resolver os problemas sob outra perspectiva.

Na concepção de Kemmis & McTaggart (1988), os diários podem conter observações, sentimentos, reações, interpretações, pressentimentos, hipóteses

e explicações. Podem abarcar, desde informações sobre o trabalho de um estudante individualmente até o autocontrole do professor sobre uma mudança em um método de ensino.

O uso periódico do diário, segundo Porlán & Martín (1997), reflete a visão do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica na qual está imerso. O diário é um guia para refletir sobre a prática; favorece, também, a tomada de consciência do professor a respeito da sua evolução e modelos de referência. Através dele, pode-se focalizar sucessivamente o problema que está sendo tratado, sem perder a noção do contexto.

Outro aspecto favorável ao uso do diário como ferramenta para revelação das práticas e teorias, implícitas ou não, de acordo com Liberali (1999), é que “por sua característica escrita permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica” (p.20).

Liberali (1999), baseando-se na tipologia dos diários de Zabalsa, apresenta três tipos de diário:

1) o diário como organizador estrutural da aula – oferece a seqüência das atividades em aula situadas no tempo;

2) o diário como descrição de tarefas – apresenta a descrição das tarefas e atividades realizadas pelos professores e alunos em sala de aula, revelando a dinâmica da didática aplicada nas aulas.

3) o diário como expressão das características dos alunos e dos professores – nesse tipo de diário, são mais relevantes os aspectos pessoais dos envolvidos no processo didático. Sendo assim, é essencialmente descritivo em relação ao comportamento do aluno e menciona também os sentimentos dos professores e sua atuação.

O processo de construção dos diários, como instrumento válido para a reflexão sobre a prática, segundo Porlán & Martín (1997), deve partir das generalizações iniciais e, gradativamente, buscar uma visão mais analítica conforme se vai categorizando e classificando as diferentes situações e acontecimentos descritos no diário. Numa etapa posterior, ao mesmo tempo

em que se detectam os problemas práticos, estes vão sendo esclarecidos e delimitados na medida em que vão sendo trabalhados. Todo esse procedimento permitirá ao professor questionar e refletir sobre as suas concepções implícitas, já que elas constituem as informações as quais devem ser mobilizadas no processo de desenvolvimento profissional e são, também, o ponto de partida para que se efetivem novos conhecimentos.

Nessa mesma linha de pensamento, Liberali (1999, p.32) propõe o diário como um instrumento para a reflexão e aprimoramento profissional e didático do professor. De acordo com a autora, “o diário se apresenta como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico”, no caso do professor, auxiliaria a organizar o seu comportamento, seja na relação com os alunos ou na revisão dos seus métodos e concepções a respeito do ensino, aprendizagem. Particularmente, no caso desta pesquisa, ajudaria na avaliação do ensino de língua estrangeira e, dessa forma, construiria novas relações com o ambiente de trabalho.

O diário, visto sob esta perspectiva, é um importante instrumento que pode contribuir na mudança das crenças dos professores, mesmo que elas tenham como característica a resistência a mudanças. Isso porque, segundo Porlán & Martín (1997), “elas foram construídas, ao longo do processo de socialização profissional dentro do sistema educativo através da percepção muitas vezes inconsciente, de regularidades e evidências aparentes; por isso possuem um alto nível explicativo e funcional” (p.35). Mesmo assim, para os autores, se submetermos, continuamente, nossas concepções ou crenças ao contraste com a própria realidade, ou com as concepções dos colegas e alunos, e com novas teorias educativas, etc, costumam aparecer contradições e evidências que podem nos levar a mudar, ampliar ou até substituí-las por novas concepções que proporcionem um melhor embasamento para tratar dos problemas que nos preocupam. Porém, a mudança de concepções implica “uma metodologia de desenvolvimento profissional que garanta a coerência global e a continuidade do processo” (p.36). Logo, o diário, por sua

característica descritiva e seqüencial pode ser o instrumento metodológico ideal.

A opção pelo uso do diário, nesta segunda etapa da pesquisa, justifica-se, ainda, por suas características discursivas, que podem ser determinadas e uniformizadas, o que favorece o rastreamento das crenças da professora-acadêmica a respeito do que significa ensinar, aprender e, principalmente, avaliar em uma aula de língua estrangeira ao longo do semestre.

Na última etapa da pesquisa, a pós-intervenção, a coleta de dados, foi feita por meio de nova entrevista semi-estruturada, a qual teve como objetivo identificar quais são as crenças da acadêmica em relação ao ensino, à aprendizagem e, especialmente, à avaliação. Crenças essas que poderiam ter mudado após todos os ciclos de estudo, ou que haviam permanecido.

3.4 Procedimentos e categorias de análise de dados

No primeiro momento da análise, através do Paradigma Indiciário, que é uma abordagem de caráter qualitativo, buscamos pistas que podiam indicar quais eram as concepções da professora-acadêmica sobre avaliação em língua estrangeira e suas conexões com aspectos do ensino e aprendizagem, em três “cortes” do trabalho formativo: na fase de pré-intervenção, na de intervenção e na de pós-intervenção, através das marcas lingüísticas que utilizou nas entrevistas, diários e questionário. Como ferramenta de obtenção desses dados, a partir do corpus, foram utilizados os princípios do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1987). Da remissão desses indícios (sobre as crenças da acadêmica) às respectivas abordagens de ensinar-aprender (no que concerne às redes conceituais de avaliação), resultaram feixes de proposições que foram organizados em tabulações, para cada “corte” do processo formativo.

No segundo momento, as proposições agrupadas foram analisadas e interpretadas na linearidade do processo formativo. Para isso, elas foram abordadas por meio de um instrumental composto basicamente da heurística

de ego-asserções proposta pela teoria do Socioletramento de James Gee (1999), e das marcas verbais e modais do Modelo Cultural de D'Andrade(1987). Com mais esta etapa, averiguamos o quanto a professora-acadêmica, ao longo de seu processo reflexivo, reformulou ou não as suas crenças, sob que aspectos e em que medidas.

3.4.1 Paradigma Indiciário

O Paradigma Indiciário é um modelo de investigação, de caráter qualitativo, no qual o investigador preocupa-se com os detalhes, com o particular, com sinais que podem revelar pistas que podem levar à formulação de hipóteses para explicar ou compreender determinado fato.

Uma forma de demonstrar, na prática, como se realiza esse tipo de investigação é a obra *O Queijo e os Vermes*, de Ginzburg (1987), na qual ele reconstrói a história de um moleiro chamado Menocchio, perseguido pela inquisição, por causa de suas idéias a respeito da origem do mundo e da religião.

Através dos documentos do processo inquisitório, o autor tenta descobrir como Menocchio construiu esses conceitos. Na opinião de Ginzburg, foi graças à farta documentação a qual ele teve acesso que pôde saber quais eram as leituras e discussões, pensamentos e sentimentos do moleiro, bem como rastrear o seu complicado relacionamento com a cultura escrita, com os livros que leu, e, principalmente, com o modo como os leu. Às vezes, ao interpretar o que lia, Menocchio dava relevância aos detalhes, “desse modo, um detalhe acabava se tornando o centro do discurso, alterando assim, todo o sentido” Ginzburg (1987, p. 90). Nem sempre, porém, estão evidentes, nas leituras que ele fez, os indícios que possam justificar tais interpretações, por isso, às vezes, é preciso recorrer a formulações de hipóteses ou suposições que possam explicá-las.

De acordo com Ginzburg (1989), o Paradigma Indiciário surgiu no final do século XIX, no campo das ciências humanas, demonstrando como as

diferentes áreas da ciência usavam a análise qualitativa baseada na observação de detalhes.

Na pintura, por exemplo, o italiano Giovanni Morelli, para descobrir a verdadeira autoria de um quadro, ou a sua originalidade, defendia que o importante era examinar os detalhes mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia, como as orelhas, as unhas, os dedos dos pés e das mãos, e não as características mais vistosas, mais fáceis de serem imitadas. Na literatura, o investigador Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle, apresentava uma perícia em desvendar seus casos, baseada em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, mas indiscutível, sem dúvida. Na psicanálise, Freud usou a análise dos sonhos para explicar as causas dos problemas de seus pacientes e comprovadamente teria sofrido influência do método de Morelli

Segundo Ginzburg (1989), os signos pictóricos para Morelli, os indícios para Holmes (Conan Doyle) e os sintomas para Freud são pistas capazes de captar uma realidade mais profunda que, de outra forma, seria inatingível. O ponto em comum entre os três é a formação em medicina, “que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (p.151).

Nesse sentido, o Paradigma Indiciário propicia a investigação de fatos que possam levar à formulação de hipóteses as quais, segundo Peirce, citado por (Sebeok & Sebeok (1991), podem ser construídas a partir de três tipos de raciocínio: abdução, dedução, indução. Na verdade, a abdução é “meramente preparatória”. Consiste, então, no processo de adotar uma hipótese que nos parece conduzir à predição daquilo que seriam fatos surpreendentes. A dedução é o processo pelo qual se investigam as conseqüências prováveis e necessárias, relacionadas a nossa hipótese; já a indução é o procedimento de testar, experimentalmente, a hipótese.

Outro fator importante a ser considerado na análise de hipóteses, geradas pelo Paradigma Indiciário, como observa Truzzi (1991), é a evidência

negativa, ou a ausência de fatos ou eventos, que é encarada como altamente significativa para Holmes.

Desse modo, a análise dos dados tomará como base os indícios fornecidos pela professora-acadêmica em suas entrevistas, diários e questionário. A partir deles, reformulamos hipóteses que podem ser confirmadas ou não, no decorrer da análise, quando utilizamos, as categorias de análise do discurso, segundo os estudos de Socioletramento de Gee (1999), e o Modelo Cultural de D'Andrade (1987) modificado por Richter (2003).

Enfim, optamos pelo método de pesquisa-ação para desenvolver este trabalho porque possibilita a reflexão sobre a prática e viabiliza uma transformação da realidade. Com ações teoricamente embasadas, objetivamos a melhora ou solução dos problemas enfrentados pela professora-acadêmica, analisando os dados segundo uma perspectiva simultaneamente cognitiva e sócio-discursiva.

Utilizamos o Paradigma Indiciário por permitir que se reconstruísse através de pistas encontradas no discurso da acadêmica o caminho que ela percorreu, ou os fatos que possivelmente contribuíram para que ela construísse as crenças que hoje apresenta a respeito de aprender, ensinar e avaliar uma língua estrangeira.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“Se queres compreender as causas que existiram no passado, olha os resultados que se manifestam no presente. E se queres conhecer os resultados que se manifestarão no futuro, olha as causas que existem no presente”. Nichiren Daishonin

4. Introdução

Neste capítulo, discutiremos os dados obtidos com a pesquisa. Para melhor estruturar a análise, ela será dividida em três partes.

A primeira parte refere-se aos dados obtidos no período de pré-intervenção, com o objetivo de identificar como a professora-acadêmica representa-se como aluna e quais são as suas concepções, crenças e sentimentos em relação ao que seja aprender, ensinar e, mais especificamente, avaliar no ensino de uma língua estrangeira.

Na segunda, por meio dos dados coletados no período de intervenção, buscamos indícios de como a acadêmica se representava como professora e como administrou os problemas que enfrentava em relação às questões de ensino e aprendizagem e, principalmente à avaliação. Também investigamos como ela colocava em prática as possíveis soluções, construídas a partir da bibliografia da área, nas reuniões semanais de estudo realizadas com ela semanalmente.

Na última parte da análise, procuramos identificar quais são as crenças da acadêmica, em relação a aprender, ensinar e avaliar, que possam ter se modificado após todo o semestre de interação com os grupo de estudo, e quais ainda permanecem.

Para selecionar os dados mais relevantes, ou seja, os que mais evidenciam as crenças da acadêmica, utilizamos o Paradigma Indiciário seguindo pistas fornecidas pelas escolhas lexicais, encontradas no discurso da professora-acadêmica, conforme propõe Ginzburg (1989). Para interpretar esses dados, analisamos a ocorrência das ego-asserções presentes no discurso do sujeito da pesquisa conforme categorias propostas por Gee (1999). Ainda, para mapear os processos mentais da professora-acadêmica, usamos como parâmetro o Modelo Cultural da Mente de D'Andrade (1987) modificado por Richter (2003).

4.1 A Pré-intervenção

Para tratarmos do que a professora-acadêmica considera válido no ensino, aprendizagem e avaliação, é importante distinguir o Ensino Fundamental do Médio e Superior, pois foram experiências diferentes. Para maior clareza na análise, esta etapa foi dividida em três partes: a que envolve o aprender, o ensinar e, finalmente, a que envolve o processo de avaliar.

4.1.1 O que envolve aprender uma língua estrangeira

Baseada na sua experiência como aluna, a professora-acadêmica acredita que: *“O melhor jeito de aprender é a pessoa buscar o conhecimento, depois buscar suporte”*. Ela evidencia que o aluno deve estar predisposto, *“sentir-se aberto para conhecer o novo, não adianta ir para a aula sem interesse”*. Então, cabe ao aluno, em primeiro lugar, demonstrar interesse e motivação para aprender e, só depois, buscar ajuda do professor. A professora se declara boa aluna porque **“eu sempre gostei (de inglês), eu nunca perdi o meu interesse, sempre estava correndo atrás”**.

No Ensino Fundamental, o interesse da acadêmica pelo estudo da língua inglesa parece ter sido reforçado pelo fato dela já conhecer a professora e ter tido um bom relacionamento com ela, **“Eu comecei a gostar porque a**

minha professora de Inglês e Português era a mesma, e eu já gostava dela nas aulas de Português". Essa afirmação pode ser um indício de que ela acredita que para aprender uma língua estrangeira é importante gostar do professor.

Outro dado relevante a respeito do que seja válido para aprender uma língua estrangeira é o fato de a professora-acadêmica considerar a aprendizagem da língua inglesa um fator de destaque e reconhecimento dos colegas e da professora. "No inglês **eu me destacava dos demais na turma, participava, e nisso ganhava a confiança em relação aos colegas**". Nesse aspecto, o incentivo da professora parece ter sido importante para ela como forma de obter prestígio, inclusive, junto à família: "até lembro um dia, eu estava na sétima série e eu encontrei a professora...ela felicitou a minha mãe, dizendo que eu sabia muito e sempre me destacava na turma, **eu fiquei tri facera e comecei a gostar mais ainda**". Podemos perceber, refletida no seu discurso, a aprendizagem da língua inglesa como a apropriação de um valor que lhe confere status (Gee, 1999) perante as pessoas que são importantes para ela.

No Ensino Médio, a expectativa da acadêmica em relação à aprendizagem não se concretizou, pois não foi acrescentado quase nada de novo ao que ela já sabia. "Foi decepcionante, eu fui achando que ia ser melhor, e nada".

No Ensino Superior, ela dá indícios de ter encontrado uma forma de aprender diferente das experiências anteriores, mais gratificante e desafiadora: "ela [a professora] começou a dar aulas a maior parte falando em Inglês, era o que **eu queria...**", "**eu nunca tinha apresentado em Inglês...quase morri de nervosa, mas adorei, foi um desafio para mim...**". A acadêmica evidencia o seu interesse em desenvolver a habilidade oral que, até então, não vinha sendo desenvolvida no ensino regular, somente no cursinho de línguas.

Nesta fase, em que ela se representa como aluna, a característica que mais evidencia é a participação e o interesse, dando a entender que o aluno, nesta concepção de aprendiz — ou, no dizer de Almeida Filho (1993) de

acordo com a sua a sua ‘cultura de aprender’— deve ser ativo no processo de aprendizagem.

A professora-acadêmica, ao relatar sua experiência como aprendiz, não demonstra embasar as suas concepções teoricamente. Portanto, as suas ações, de acordo com o modelo de D’Andrade (1987), baseiam-se predominantemente nas dimensões do *crer* e do *sentir*.

4.1.2 O que envolve ensinar uma língua estrangeira

Para a professora-acadêmica, ensinar é *“Motivar a pessoa a querer aprender mais”*. Para ela, esse deve ser o papel do professor, um incentivador.

No Ensino Fundamental, a dinâmica da aula parecia motivar a aluna, mesmo que trabalhasse com exercícios de repetição e muitas listas de verbos para decorar. *“A gente seguia livro, e tinha bastante música... principalmente as que agente traduzia em aula, ajudou a falar, ajudou na pronúncia. ...aí, **eu comecei a gostar**, ... me ajudou estas listas de verbos, hoje em dia tem os verbos mais escabrosos que eu sei, se não fosse os exercícios de repetição...eu não teria guardado”*. Essa afirmação parece indicar que a professora da acadêmica utilizava para ensinar a Abordagem de Gramática e Tradução e a Audiolingual que, segundo Leffa (1988), têm como fundamentos a memorização de lista de palavras, o conhecimento das regras e exercícios de tradução e versão, no caso da primeira abordagem, e a ênfase na pronúncia, no caso da segunda. As letras das músicas pareciam servir tanto para a tradução como para o desenvolvimento da habilidade oral.

De acordo com a acadêmica, a sua professora seria um exemplo para ela por vários motivos, a didática, a capacidade de administrar a aula e atender aos interesses dos alunos:

eu gostava muito da didática dela ... nós éramos uns diabinhos... era aquela bagunça enorme, aula de Inglês que já é uma coisa mais relaxada...então **eu achava** que ela conseguia levar a coisa numa boa, ela conseguia administrar a aula, ela sempre trazia coisas do nosso interesse, a gente

procurava e trazia pra ela, ela procurava seguir o que a gente queria, o livro era bom de seguir...”.

Assim, inferimos que, no Ensino Fundamental, para ela, a Abordagem Tradicional e a Audiolingual, associadas a uma professora com a qual ela tinha um bom relacionamento, se constituía em uma concepção adequada de aprender uma língua estrangeira.

Podemos notar que a professora, ao utilizar as músicas e seguir o que os alunos queriam, já estivesse tentando por em prática os princípios da Abordagem Comunicativa, que, conforme Leffa (1988), propõem que o professor deve ser sensível aos interesses dos alunos, inclusive acatando sugestões. Isso não significa, porém, que a interpretação de tal abordagem estivesse correta, pois não está claro que essas atividades incluíam um objetivo pedagógico com vistas no desenvolvimento da competência lingüística, ou até mesmo dos princípios gerais da abordagem comunicativa.

No Ensino Médio, as declarações da acadêmica sugerem a falta de domínio de classe por parte da professora e o uso de temas irrelevantes para os alunos: *“na aula era pior que no primeiro grau, uma bagunça, os alunos todo mundo fervendo...ela não conseguia controlar, ela não trazia nada do nosso interesse, ninguém era interessado nas aulas”*. A professora tinha interesse em inovar, já que estava envolvida em um projeto de interdisciplinaridade. Mas a sua abordagem para o ensino de línguas se revelava tradicional. Segundo Neves (1999), neste tipo de abordagem, o papel do professor é o de autoridade, e a interação professor-aluno é centrada no professor. A indisciplina e o desinteresse dos alunos, nessa situação, pode ser explicado pela atitude autoritária de tê-los envolvido em um projeto sem o seu consentimento e os temas tratados em aula serem escolhidos exclusivamente pelo professor.

No Ensino Superior, a acadêmica cita como exemplo a sua professora de primeiro semestre pela sua dinâmica de trabalho: *“ela começou a dar aulas falando a maior parte em inglês, ela trazia coisas que **eu achava interessantes...também tinha trabalho escrito... entrevistas..apresentações”***

Por meio do que ela relata, a abordagem adotada se identifica mais com a Comunicativa, que traz uma nova visão de ensino de línguas, propondo o estudo da língua como um todo, assim como ocorre na comunicação (Leffa, 1988).

Para a professora-acadêmica, um bom professor deve ser *“responsável, que se preocupe com o aluno, instiga o aluno”*. Outra característica fundamental do docente, para ela, é o incentivo. Ela cita como exemplo a sua professora de Ensino Fundamental *“... ela sempre me incentivou bastante, ela sempre disse: nunca deixa de lado, porque além de gostar tu tens muita facilidade, vai fazer um cursinho. Assim que eu saí da oitava série, com ela, fui procurar o cursinho”*.

Na graduação, ao fazer comentários sobre suas professoras, a acadêmica também parece valorizar o profissional incentivador e responsável, *“ela está sempre incentivando a gente... ela é uma das professoras mais interessadas que eu já vi na vida... pesquisa para trazer tudo o que a gente precisa, e mais até.”*. O incentivo ao qual ela se refere pode estar relacionado ao fato de as professoras usarem material do interesse do aluno. É possível que esses materiais sejam tão significativos porque ela percebe neles utilidade e possibilidade de uso efetivo, característicos da Abordagem Comunicativa, na qual, segundo Scaramucci (1997), existe a preocupação com o uso real da língua, que, afinal, deveria ser o objetivo maior da aprendizagem.

4.1.3 O que envolve o avaliar uma língua estrangeira.

No Ensino Fundamental, as experiências da acadêmica em relação à avaliação parecem não ter sido tão prazerosas como as de aprender, pois, mesmo que a professora procurasse atender o interesse dos alunos, a avaliação, como era de se esperar, estava de acordo com as abordagens de Ensino Tradicional, que estariam sendo adotadas por ela. Nessa abordagem, segundo Neves (1999), o processo avaliativo se compõe de testes para verificar o conhecimento de regras gramaticais, questões para traduzir, leitura e

compreensão de textos e lista de vocabulários, e os critérios de correção não são explicitados para os alunos.

Quando estava sendo avaliada, ela sentia medo, demonstrando estar consciente do poder do professor e da nota como instrumento seletivo.” *Quando eu não pegava as listas de verbos para decorar eu já me apavorava né? No recreio eu devorava a lista, mas mesmo assim eu ia insegura ... sentia medo porque eu não queria ir mal no Inglês, porque era o que eu mais gostava, eu queria ir melhor do que todo mundo*”. Os sentimentos que ela demonstra em relação à avaliação também podem indiciar a sua preocupação em não perder o prestígio conquistado de boa aluna.

O instrumento avaliativo era sempre o mesmo: “A avaliação era sempre prova, as provas era sempre assim, era bem apavorante, porque ela sempre dava vinte verbos por prova para gente decorar... Assim mesmo eu gostava”.

A experiência de ser avaliada por meio de um só instrumento, sem saber os critérios adotados pelo professor, e com ênfase em itens gramaticais, não foi considerada pela acadêmica como uma forma válida de avaliar: “...eu gostava do jeito que ela dava aula, só na avaliação eu achava as listas de verbos, pior, mais cruel, ela dava uma lista de vinte verbos para a gente decorar e chegava na hora e te dava um branco, a avaliação dela eu não seguiria, mas a aula era legal “. Para Vasconcellos (2002), o Paradigma Científico Tradicional que influenciou as abordagens de ensino e, portanto, de avaliação em língua estrangeira, ainda hoje se reflete no modelo educacional predominante, que exige dos alunos a memorização, cópia, ênfase no conteúdo e no produto. Na avaliação, isso se traduz na cobrança da eficiência e padronização, na mensuração e classificação, que separa aprovados de reprovados.

Na concepção da acadêmica, a sua professora avaliava somente por obrigação e a forma como o fazia não era adequada para saber o que os alunos estavam aprendendo, ou seja, a avaliação estava desvinculada do processo de ensino-aprendizagem. “Ela avaliava porque era obrigado fazer uma prova, ela não avaliava o nosso desempenho, em aula, ela não fazia trabalhinho, era só prova, não tinha avaliação oral.. . Eu acho que se tu avaliar

o aluno oralmente tu ta avaliando muito mais o desempenho dele do que fazer uma lista de verbos”.

O fato de ela acreditar que a avaliação oral é a melhor forma de constatar o desempenho do aluno pode ser um aspecto particular da sua cultura de aprender, na qual ela associa, essencialmente, a participação em aula com a habilidade oral ou porque isso está de acordo com os objetivos do ensino tradicional de línguas estrangeiras, que focaliza as quatro habilidades lingüísticas, enfatizando a habilidade oral (Moita Lopes, 1996).

A experiência da aluna no Ensino Fundamental está de acordo com o que propõe Luckesi (1999), a avaliação escolar na concepção tradicional tem como função a classificação, e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente.

No Ensino Médio, a acadêmica evidencia algumas diferenças *“para avaliar ela usava prova, e trabalhos para avaliar em aula, duas vezes ela fez prova em dupla, colocava um que estava indo melhor com outro que estava com dificuldade, para um ajudar o outro, **acho legal a colaboração entre alunos**”*. Ela parece acreditar que a professora formava duplas heterogêneas o com o intuito de promover a aprendizagem daqueles que tinham dificuldade, o que dificilmente ocorreria se esse tipo de trabalho fosse realizado somente na hora de avaliar. Segundo a acadêmica, havia uma maior variedade de instrumentos de avaliação, mas a prova ainda era o mais importante, talvez porque, segundo Hoffmann (1993), “As notas e as provas funcionam como uma rede de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre os alunos, pela escola e pelos pais sobre os professores e pelo sistema sobre as escolas” (p.26).

Reconhecendo a hegemonia da prova como o instrumento mais confiável, Perrenoud (1999) justifica o seu uso como principal instrumento de avaliação, como forma de proteção, pois se o professor se arrisca em busca de novas formas de avaliar ou de interpretar a avaliação, sem o respaldo da estrutura tradicional, pode ser responsabilizado pelos problemas que eventualmente possam ocorrer.

A respeito da experiência da acadêmica, ao ser avaliada no Ensino Médio, ela relata que: *“eu já me sentia mais tranqüila, porque antes era o demônio para mim, eu não estudava para a prova...porque no cursinho eu já tava bem mais adiantada que na escola, eu já estava até fazendo discussão, o cursinho me ajudou bastante”*. Assim, constatamos que o cursinho lhe oferecia uma aprendizagem mais efetiva que a escola, o que lhe proporcionava tranqüilidade na hora da avaliação.

No curso de línguas, a avaliação *“era sempre a mesma, prova, trabalhos escritos e também a prova oral”* Se a habilidade oral era avaliada, podemos supor que era também desenvolvida em aula, o que vinha ao encontro das expectativas da acadêmica, pois desde o Ensino Fundamental ela enfatiza que não havia avaliação oral, o que pode ser indício de que ela esperava que tal habilidade fosse também desenvolvida.

No Ensino Superior, a avaliação parece estar de acordo com a Abordagem Comunicativa, avaliando as quatro habilidades, a participação e interesse do aluno em aula, *“desde o início ela deixou claro que ia avaliar a nossa participação em aula”*. Esse tipo de avaliação, segundo Scaramucci (1997), realiza-se em atividades que incluem tarefas comunicativas, que exigem uma representação mais direta do uso da linguagem, ou seja, as situações de avaliação são mais próximas de situações reais de comunicação.

A respeito da avaliação no Ensino Superior, a acadêmica evidencia uma outra finalidade na avaliação por ela realizada *“os trabalhinhos escritos que a gente entregava uma ou duas vezes por semana, ela entregava pra gente com as correções e dizia: agora venham aqui na minha mesa e a gente vai discutir o que vocês fizeram de errado, então eu achava legal, até então, ninguém tinha feito isso comigo”*. Ao relevar esses fatos, a acadêmica evidencia a percepção de que a avaliação pode ter uma função educativa, na qual o erro é visto como parte do processo de aprendizagem. Autores como Hoffmann (1991) e Luckesi (1999) defendem que o ideal seria aprender com os erros, partindo da interpretação da lógica utilizada pelo aluno para chegar à conclusão que chegou, transformando o erro em mais uma oportunidade de aprendizagem.

Quanto aos critérios de avaliação, a acadêmica só cita o caso das provas orais, não explicitando se eles eram do conhecimento dos alunos ou não. *“As provas orais sempre eram feitas com banca, o professor e mais um outro, sem o uso do gravador, anotando em uma grade de critérios préestabelecidos”*. A partir disso, podemos deduzir que nas outras habilidades os critérios de avaliação, ou não eram estabelecidos previamente ou também não eram explicitados para os alunos.

Scaramucci (1997) ressalta a importância dos critérios de avaliação, que devem ser definidos com rigor para que possam guiar o aluno e o professor nas tarefas e julgamentos que envolvem um comportamento subjetivo, assim como os objetivos e os pesos de cada tarefa têm que ser explicitados para garantir a confiabilidade e a praticidade do processo.

Em relação à avaliação, no Ensino Superior, ela releva a flexibilidade, a explicitação de critérios e objetivos, por parte de alguns professores, bem como a coerência entre o que é ensinado e o que solicitado do aluno. *“Uma professora não especificava muito o que ia cair, mas o que ela dava em aula caía na prova. A professora de agora,. como conteúdo é abrangente para fazer uma prova, ela vai fazer trabalhos,. nos vamos escolher os tópicos e apresentar, eu achei legal a idéia, ela especificou bem, explicou bem o que ela quer”*.

A acadêmica usa como exemplo uma de suas professoras do Ensino Superior, pela sua forma de avaliar, que *“era tranqüila... ela avaliava para saber o quanto o aluno estava crescendo na aula dela”*. A acadêmica parece acreditar que o processo avaliativo deve ser contínuo e abranger mais do que o uso correto das normas gramaticais com o qual ela estava acostumada, *“eles [os alunos] devem ser avaliados pelo desempenho em aula, pois na hora da prova é diferente, é só no momento”*.

Coerente com a sua cultura de aprender, na qual percebe o aluno como participativo no processo de construção da aprendizagem, a acadêmica, ao tratar da avaliação, demonstra que esse aspecto deve ser considerado relevante. Essa percepção possivelmente é resultante da sua experiência em

ter o reconhecimento na escola e na família como resultado do interesse em aprender e participar ativamente das atividades em aula.

Quadro 1 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em língua estrangeira, no período da pré-intervenção do trabalho de pesquisa-ação.

APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> * A motivação deve partir do aluno. * Para aprender, é preciso gostar do professor e da língua que vai estudar. * Aprender Inglês proporciona destaque e reconhecimento em relação à professora, aos colegas e à família.
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> * O professor deve ser um incentivador. * As abordagens tradicionais são adequadas para o ensino de língua estrangeira. * O professor deve trazer material do interesse dos alunos.
AVALIAR	<ul style="list-style-type: none"> * A avaliação tradicional pode causar medo. * A avaliação pode ser uma ameaça de perda de prestígio. * A prova não deve ser o único instrumento de avaliação. * O desempenho em aula deve ser avaliado. * A habilidade oral é a que a melhor avalia o desempenho do aluno. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * O erro pode ser construtivo na aprendizagem

Quando fala de sua experiência como aluna e do que acredita ser significativo para aprender, ensinar e avaliar uma língua estrangeira, a professora-acadêmica utiliza várias ego-asserções, que na concepção de Gee (1999), são formas de evidenciar como se constroem as identidades no discurso.

Em relação à aprendizagem, observamos, principalmente a ocorrência de ego-asserções afetivas, como, por exemplo, *eu já gostava, eu sempre gostei, eu queria*, as quais o indivíduo usa para falar do que gosta e quer, demonstrando o quanto, para a acadêmica, o aprender está associado a fatores afetivos. Com base no que propõe Almeida Filho (1993), é cabível inferir que a sua experiência como aluna de língua estrangeira pode ter correspondido aos seus interesses ou necessidades afetivas, transformando-se assim em motivação para que ela continuasse estudando. Ou que, dentro do modelo proposto por D'Andrade (1987), os sentimentos positivos dela em

relação à língua inglesa e à professora provocaram o desejo de saber mais, levando-a a agir para que esse aprendizado continuasse acontecendo.

Outro aspecto do desejo de aprender cada vez mais, a língua estrangeira é a relação de poder que pode ser estabelecida a partir do status adquirido (Gee, 1999) como boa aluna, tanto na escola como na família.

Para explicitar o que a acadêmica acredita ser relevante no ensino de uma língua estrangeira, ela utiliza ego-asserções afetivas e cognitivas: *eu gostava, eu achava*. Assim, o fato de gostar da professora e da sua metodologia possivelmente a levou a considerar as Abordagem Tradicionais válidas para o ensino de línguas. Dessa forma, os sentimentos influenciam as crenças (D'Andrade, 1987). Quanto ao fato de ela achar que é importante que o professor trabalhe temas e atividades do interesse dos alunos, parece relacionar-se com a sua experiência no Ensino Fundamental e na Universidade, experiências que se contrapõem ao que ela vivenciou no Ensino Médio. Então, inferimos que a percepção da acadêmica em relação ao uso dos materiais didáticos em aula elicitou sentimentos que respaldaram essa crença.

A crença da acadêmica de que o professor deve ser um incentivador, possivelmente se deve ao fato de ela ter vivido essa experiência e tê-la considerado positiva. Assim, mais uma vez, os sentimentos em seu papel de aluna tiveram influência decisiva nessa sua concepção.

Ao tratar da avaliação, as duas primeiras crenças que a acadêmica evidencia referem-se ao fato de a avaliação causar medo e possível perda de prestígio. Essas concepções são percebidas no seu discurso por meio de ego-asserções afetivas e comportamentais, *eu me apavorava, eu ia insegura, eu queria ir melhor, eu devorava as listas*, que evidenciam os sentimentos de medo e insegurança provocados pelo processo avaliativo, da forma como era realizado no Ensino Fundamental e que, provavelmente, contribuíram para desencadear esse tipo de crença.

É importante ressaltar que quando ela utiliza a ego-asserção de intencionalidade, *eu não seguiria*, é para declarar que não concorda com a forma tradicional de avaliar de sua professora de Ensino Fundamental, que

está relacionada às crenças de que a prova não deve ser o único instrumento de avaliação; o desempenho em aula deve ser avaliado; a habilidade oral é a que melhor avalia o desempenho do aluno e que deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. Assim, os sentimentos negativos relacionados a todos esses aspectos da avaliação podem ter determinado uma visão mais abrangente desse processo, que inclui as crenças de que o erro pode ser educativo, que a avaliação deve ser um processo contínuo e que as quatro habilidades devem ser avaliadas.

O uso de ego-asserções predominantemente cognitivas e afetivas (Gee, 1999) referente a percepções, crenças, saberes, sentimentos e emoções (D'Andrade, 1997), tal como se apresenta nesta fase, sugere que a acadêmica se mostra como um experienciador passivo, alguém que ainda não é capaz de refletir profundamente e explicar teoricamente as experiências que vive.

As concepções que ela considera relevantes na sua experiência como aluna parecem indicar que ela chega à fase de intervenção quando vai atuar como professora e participante da pesquisa, com uma bagagem de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, fundamentada essencialmente em princípios tradicionais.

Porém, alguns aspectos que a acadêmica menciona, como a participação do aluno nas atividades, o incentivo do professor, o uso de material do interesse do aluno e algumas de suas concepções a respeito do processo avaliativo, revelam que ela se identifica com alguns aspectos da Abordagem Comunicativa (Leffa, 1988) mesmo que de forma intuitiva, ou seja, pré-reflexiva. Isto sugere que ela se encontra em um nível de competência implícita, como denomina Almeida Filho (1993), no qual o professor se baseia em sua intuição, crenças e experiências, para embasar a sua prática, e, segundo os parâmetros do modelo de D'Andrade (1987), suas ações encontram-se predominantemente nas dimensões do crer e do sentir, sendo que a dimensão do saber se mostra ainda periférica em seu modelo internalizado de comportamento docente.

4.2 A Intervenção

Na fase de intervenção, trataremos dos dados coletados nos diários escritos pela professora-acadêmica durante o período, lembrando que o corpus nessa fase reflete a prática social formativa baseada nos preceitos da pesquisa-ação educacional. Nesses diários, ela relata a sua experiência como professora e participante do grupo de pesquisa e formação. O diário, para Porlán & Martín (1997) e Liberali (1999), vem demonstrando ser um instrumento valioso para a reflexão e para o aprimoramento profissional e didático do professor.

Ainda nesta etapa, a análise, como anteriormente, será dividida em três partes — aprender, ensinar e avaliar — de acordo com a visão da acadêmica, na situação de professora de língua estrangeira.

4.2.1 O que envolve o aprender uma língua estrangeira

No papel de professora, as declarações da acadêmica nos dão indícios de um aspecto importante e decisivo quanto à estruturação de sua nova conduta: *ela espera dos seus alunos o mesmo comportamento que tinha quando aluna*. Nesse sentido, alimenta a expectativa de que demonstrem interesse e participem ativamente das atividades propostas. A pouca participação nas atividades de produção oral de alguns alunos vai ser preocupação presente na maioria dos diários escritos durante o semestre: “**eu realmente não sei mais o que fazer para que esses alunos (dois deles) tenham a “vontade” de participar, afinal cheguei à conclusão de que é falta de vontade, pois o aluno que menos participa, falta muita aula e até já admitiu que está quase se formando e não tem tempo para se dedicar ao inglês.**”

A passividade de alguns alunos é um fato que causa desconforto e preocupação na professora, principalmente porque ela percebe que tem a responsabilidade de ensinar. No entanto, se o aluno não se mostra predisposto, o professor não pode fazer muito por ele. Ela busca justificativas

para esse comportamento e acredita que a falta de tempo dos alunos e a pouca fluência na língua inglesa são os responsáveis por essa passividade. Desse modo percebemos no relato da professora uma certa frustração, pois dá o máximo de si para ensinar os alunos e não recebe o retorno desejado. Dessa maneira, afirma:

*que para que eu possa ajudá-los a participar mais em aula é necessário que eles se predisponham a querer ajuda...**eu me sinto atada**...quando eu pergunto alguma coisa e noto que ele simplesmente não quer responder (mesmo que essa reação dele seja insegurança por não ter vocabulário suficiente **eu acho que ele deveria se esforçar** para tentar participar). Isso me deixa frustrada, pois parece que não estou dando o meu máximo.*

A partir desse relato, notamos que, no discurso da professora-acadêmica, ela usa a sua própria experiência como aluna de língua estrangeira, ou seja, o que Almeida Filho (1993) denomina de cultura de aprender, como parâmetro de aprendizagem para os seus alunos, a qual ressalta a importância da motivação e da predisposição do aluno em aprender. Ou ainda, conforme Gee (1999), as crenças e teorias vividas pela acadêmica no passado estariam influenciando as suas atitudes no presente.

Diante disso, da mesma forma que acadêmica se preocupava com o seu desempenho como aluna, agora ela se preocupa com a sua atuação como professora e o status social que isso representa (Gee, 1999). Ao mesmo tempo, parece importar-se com a avaliação que pode ser feita a respeito do desempenho dela, já que está sendo observada em aula (vale lembrar que outra professora do grupo de pesquisa atuava também como observadora não-participante) e deve produzir os diários sobre o que acontece durante essas aulas e discutir sua experiência nas reuniões semanais do grupo de formação inicial.

4.2.2 O que envolve o ensinar uma língua estrangeira

As aulas preparadas pela professora-acadêmica foram baseadas em temas e interesses dos alunos de acordo com o questionário realizado no início do semestre. Estes evidenciavam um interesse maior em desenvolver a habilidade oral, indo ao encontro do que a professora pretendia fazer nesse semestre: “ *eu quero estimular a fala e as diferenças culturais entre os países*”.

Na concepção da acadêmica, cabe ao professor despertar o interesse dos alunos: “ **eu tento chamar a atenção de todos, pedindo a opinião dos ‘mais calados’** ”. Ela dá indícios de reflexão sobre a sua prática e percebe que necessita de qualificação profissional: “*gostaria de ter uma base mais forte sobre esse tipo de abordagem (texto como gênero), pois me sentiria mais segura, **eu saberia** melhor trabalhar um texto, de forma interessante, em sala de aula*”. Em função disso, ela se mostra em identificação incipiente com o tipo de profissional de língua estrangeira que propõe Celani (2001), o qual deve estar em constante processo de educação e produção de conhecimento, centrado na sala de aula, em constante interação da teoria com a prática.

Ao referir-se à apresentação de trabalhos em grupo na aula e ter constatado que uma dupla de alunos foi muito bem e a outra não, ela se dá conta do problema e levanta hipóteses de solução: “*reconheço uma falha minha: a segunda dupla era composta por dois alunos que não estão no mesmo nível de fluência em relação ao resto da turma, talvez fosse mais produtivo **se eu tivesse escolhido** as duplas e separado os dois mais comunicativos e misturado com os outros dois*”.

Nas reuniões de estudo, já havíamos sugerido a ela que montasse duplas heterogêneas na tentativa de solucionar os problemas que ela vinha enfrentando em relação à participação dos mais tímidos ou com menos fluência, assim como estimular a colaboração dos que apresentavam um nível mais avançado de competência lingüística, pois, de acordo com o questionário

realizado no início do semestre, eles não teriam tempo para atividades extras, visando à superação de dificuldades.

Outra possibilidade de superação do problema da heterogeneidade da turma foi posta em prática, porém o resultado não foi o esperado “*Tentei ajudá-la fazendo os exercícios propostos nas reuniões, de dizer para a aluna falar em português, e então eu a ajudaria a passar para o inglês, mas mesmo assim não parecia ajudar. Senti-me frustrada, pois parecia que não conseguia desempenhar meu papel*”.

Considerando os sentimentos envolvidos (notadamente de frustração), pode ser que nesses momentos a sua experiência como aluna se sobreponha a de professora. Quando era corrigida ou avaliada, isso significava para ela também uma possível perda de prestígio. Ou ainda, sob a perspectiva da Teoria das Faces (Maingueneau, 2001), a possibilidade do insucesso pode ser uma ameaça a sua face positiva, ou de perda do que ela concebe (e internalizou anteriormente) como prestígio, um bem ou valor social (Gee, 1999).

De acordo com a declaração abaixo, percebemos que para a acadêmica é importante que os alunos participem e gostem da aula, mesmo que isso se restrinja ao tema e ao gênero do material trabalhado em aula, pois ela não evidencia como a aula foi produtiva em termos de competência lingüística.

“*A aula foi muito interessante, todos participaram com bastante interesse. Ao final da aula todos disseram que gostaram do assunto e da propaganda, o que me deixou bastante satisfeita. Gostei bastante desta aula, pois todos foram participativos*” e para referir-se especificamente à participação de um dos alunos mais tímidos “*fiquei aliviada e até feliz*” porque ele deu a sua opinião em inglês a respeito do tema que estavam trabalhando, sem ser solicitado.

Ao mesmo tempo em que ela se preocupa em agradar os alunos, demonstra estar consciente de que o ensino de línguas não pode ficar só nisso: “*confesso que os exercícios não são simples, mas é preciso entender que não*

devemos em uma aula de LE, assistir vídeos somente por diversão, devemos ter outros objetivos traçados”.

Agora, no papel de professora, a acadêmica parece usar o desempenho, especialmente oral, dos alunos, como *feedback* para avaliar a sua atuação como professora, sentindo-se frustrada quando eles não correspondem às suas expectativas — o que parece indicar que essa atitude dos alunos põe em risco o seu sucesso (Gee,1999) como professora, pois ela não parece demonstrar preocupação com a aprendizagem deles, e sim com os seus sentimentos. Atitude que pode ser considerada natural de acordo com autores como Feiman-Floden (1996), segundo os quais, no início da carreira, a cultura de ensinar é reflexo das experiências vividas com professores mais experientes, sem uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos. Portanto, o professor iniciante trata de sobreviver, administrando os problemas que se apresentam, porque nem sempre o que aprendeu na universidade dá conta de resolvê-los. No caso da acadêmica-professora, a falta de participação por timidez ou pouca fluência dos alunos na língua que estão aprendendo, não são problemas de solução imediata. É possível que uma formação teórica no ensino de línguas que lhe permitisse conceber a aprendizagem como um processo em construção, tornasse a sua prática menos desgastante para ela e para os alunos.

4.2.3 O que envolve o avaliar uma língua estrangeira

No início do semestre, após a avaliação diagnóstica, a professora-acadêmica já percebeu nos alunos *“erros um pouco absurdos”* em relação à fala e sentiu-se frustrada ao perceber que no teste escrito *“somente dois deram respostas originais”*; mesmo os que copiaram do texto cometeram erros na escrita. Na próxima aula, o teste foi corrigido e comentado com os alunos, conforme o que foi discutido na reunião semanal. A intenção da professora-acadêmica em corrigir e comentar os teste é considerar que os problemas apresentados pelos alunos devem ser retomados com o objetivo de superá-los,

na perspectiva de usar o erro como fator de aprendizagem, conforme Hoffmann (1991) e Luckesi (1999).

Quanto à avaliação oral, que até então era feita no decorrer do semestre, de forma subjetiva, e, para a qual era reservada uma porcentagem da nota final do semestre, foi discutida em reuniões a possibilidade de que fosse realizada com critérios conhecidos dos alunos e com a mesma frequência e peso que as outras habilidades, considerando que as aulas eram sempre estruturadas em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, nas quais os alunos deveriam discutir, opinar, contestar, oralmente e, algumas vezes, de forma escrita também. Então, foi realizada uma prova oral, de forma experimental, com o objetivo de familiarizá-los com esse procedimento. A apresentação oral foi gravada para facilitar a avaliação e para que futuramente eles pudessem perceber a sua evolução.

Na prova escrita, *“eu achava que as questões mais difíceis deveriam ter mais peso, foi assim que eu sempre fui avaliada. Também achava isso, pois pensava que os alunos deveriam ter como “recompensa” uma valor mais alto na questão em que eles tivessem que se esforçar mais”*. As questões, que a acadêmica qualifica como difíceis, referem-se à classificação e ao uso de conectores, no mesmo estilo das listas de verbos que eram cobradas dela no Ensino Fundamental. A sua concepção de nota como recompensa evidencia a forma tradicional e classificatória de avaliar que se referem autores como Hoffmann (1993), Saul (1995), Scaramucci (1997), Luckesi (1999) e Vasconcellos (2002).

As provas escritas foram estruturadas de forma que as questões de interpretação do texto e opinião pessoal valiam 60% da prova e as questões de língua, sinonímia e referentes, 40%. *“As discussões semanais me ajudaram, como na primeira prova, tentando balancear o valor de cada questão para que fossem distribuídos e ‘justos’ (não fazer como eu antes pensava: as questões mais difíceis devem valer mais)”*. É importante ressaltar que, quando a acadêmica se refere as questões que considera difíceis, trata-se de questões de “gramática”.

Em reunião, foi também aventado que a prova deveria estar de acordo com os objetivos do curso que era explorar o pensamento crítico e dialógico dos alunos através de discussões que envolvessem aspectos culturais obtidos nos gêneros textuais, numa perspectiva que corresponde à proposta de Celani (2001). A proposta da autora refere-se à criticidade. Esta é de singular importância no ensino de línguas estrangeiras como forma de garantir que os valores e a cultura estrangeira que fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos de forma crítica, na qual a formação do cidadão brasileiro seja o princípio fundamental do ensino. Adotando essa concepção de ensino, não teria como justificar que as questões formais da língua fossem mais valorizadas na prova.

Em relação aos critérios de avaliação, a professora relata que as discussões semanais ajudaram, porque ela percebeu que deveria deixar bem claro aos alunos como eles seriam avaliados e o valor de cada questão.

Antes eu não tinha o costume de mostrar os aspectos avaliados, somente dava o valor de cada questão, porém mudei de idéia, é mto melhor para o aluno saber, com antecedência, em que pontos ele estará sendo avaliado, para que ele possa dar ênfase naquele assunto na hora de estudar. Meus conceitos mudaram e acredito, agora, que realmente a avaliação não deve ser um mistério ou até mesmo motivo de nervosismo. O aluno deve ser informado de como ele será avaliado para poder estar mais tranquilo neste momento.

O comportamento da professora-acadêmica em relação aos critérios de avaliação é compreensível. Isso se justifica porque na maior parte da sua experiência como aluna ela esteve sujeita a uma avaliação tradicional, na qual, de acordo com Neves (1999), os critérios são subjetivos e se classificam melhor os alunos que dominam as regras gramaticais e descrições metalingüísticas.

Para a acadêmica, foi importante reforçar a idéia de que “*não devemos cobrar em qualquer questão algo que não tenha sido trabalhado ou mencionado em sala de aula. É impossível exigir dos alunos algo que eles não*

exercitaram ou viram ao longo do bimestre. (essa idéia eu já tinha, mas é sempre bom não esquecer)”.

Dos cinco alunos que chegaram ao final do semestre, três foram reprovados. Isso é justificado nas afirmações retiradas dos diários da professora, pelo desempenho nas provas finais, que parecem ter sido decisivas na reprovação desses alunos. Isso porque, no primeiro bimestre, todos tinham chance de aprovação. Na prova oral, o tema era o mesmo da prova escrita. Foi combinado com eles, previamente, que deveriam levantar pontos positivos e negativos a respeito do uso de computadores na educação infantil. Essa argumentação poderia ser preparada em casa.

Mesmo que durante todo o semestre as atividades desenvolvidas em aula estivessem baseadas na habilidade oral, com o objetivo de interpretar os textos, opinar e criticar sobre o conteúdo cultural dos quais eles tratavam, dois dos três alunos reprovados não alcançaram média na prova escrita por cometerem erros gramaticais e não usarem adequadamente as estruturas da língua. Tal concepção vai ao encontro das crenças a respeito da aprendizagem de língua estrangeira, evidenciadas no trabalho de Barcelos (1999), segundo as quais aprender uma língua é conhecer a sua estrutura, assimilando um conjunto de itens gramaticais.

A seguir apresentaremos os resultados e os comentários da professora-acadêmica a respeito do desempenho de cada aluno.

*Aluno 1: “Na questão da escrita **eu acho que o aluno não poderia ter sido aprovado**, penso que ainda lhe falta fluência para expressar suas opiniões ... **eu acho que ele não evoluiu**. Na prova oral, leu o texto inteiro e, qdo eu fazia perguntas, ele não compreendia, suas respostas não eram muito elaboradas, ficando, basicamente, no “sim” ou “não”. **Eu acho que ele não deveria ter sido aprovado** nesta parte, pois ele, durante o semestre, mostrava-se envergonhado de falar em aula e, portanto, não participava”.*

De acordo com a avaliação feita pela acadêmica, esse aluno deveria ter sido reprovado na habilidade escrita, porém ele teve média 7,4 na prova, o que

indica que a sua reprovação pode ter sido determinada pela prova oral, na qual ele tirou 4,0. O que parece ter pesado subjetivamente foi o seu desempenho durante todo o semestre que não deveria ser considerado, pois nos critérios de avaliação, adotados pelo curso em questão, não estava prevista nota para a participação em aula e esse aspecto também não tinha sido negociado anteriormente com os alunos. No primeiro bimestre, quando a prova oral não fazia parte da avaliação, ele atingiu uma média de 7,7.

*Aluno 2: “Na questão escrita **eu acredito que ele não deveria ter sido aprovado**, pois ele cometia mtos erros gramaticais, referentes aos básicos passados”. Na prova oral, não se preparou., ele foi sincero me dizendo que não teve tempo de fazê-lo **Eu acho que ele não necessitava ser reprovado** nesta parte, mas sem o preparo...acabou saindo prejudicado. Nas aulas, ele era participativo e, se tivesse levado mais a sério esta última parte, poderia ter sido aprovado”.*

A reprovação desse aluno é compreensível, pois o seu desempenho em todas as habilidades durante todo o semestre não foi satisfatória. Ele ficou com médias finais de 6,1 e 5,7, porém a professora parece entender que ele poderia ter sido aprovado na habilidade oral. Ela defende-o dizendo que ele participava das aulas, sugerindo que o que, na verdade, estava sendo avaliado não era a sua competência na produção oral, e sim o seu interesse e participação em aula.

*Aluna 3: **Eu acho que ela não deveria ter sido aprovada**, pois tem mtas dificuldades. Parece que toda a produção escrita dela é o seguinte: escreve tudo, primeiramente, em português e passa para o inglês palavra por palavra, sem prestar atenção nas diferenças estruturais e gramaticais de uma língua para a outra”. Na prova oral ela leu o texto que elaborou e qdo **eu pedia sua opinião**, não me compreendia ou dizia que não sabia o que falar. Durante o semestre eu não notei mto progresso da parte dela, pois somente participava qdo **eu chamava** diretamente e, mtas vezes, dizia não ter opinião para dar”.*

A opinião da professora de que essa aluna deveria ser reprovada na habilidade escrita é particularmente espantosa, pois ela demonstrou um crescimento visível de um bimestre para o outro, de 4,9 para 8,4. O fator determinante da sua reprovação parece ter sido a prova oral, na qual ela tirou 4,0. Também, neste caso, a professora evidencia a pouca participação da aluna nas aulas. Isto pode nos levar a pensar que os critérios utilizados para avaliar a produção oral, determinados pelo curso que ela atua, não foram tão determinantes como parâmetro para a avaliação como a participação do aluno durante todo o semestre. A avaliação feita sobre o desempenho de todo o semestre seria aceitável desde que os alunos tivessem conhecimento disso com antecedência.

Os comentários a seguir são referentes à avaliação dos alunos que foram aprovados.

*Aluno 4: Na questão da escrita **eu acho que ele não deveria ter sido aprovado**, ele escreve bastante, mas comete erros “primários” de concordância e spelling. **Eu penso** que se um aluno ainda está com dificuldade de conteúdos de semestres passados. Ele pode continuar a cometer esses erros e um dia será tarde demais para corrigi-los. Na prova oral, ele preparou seu texto e o apresentou com clareza. Todas as perguntas que eu fazia, ele respondia com argumentos bastante fortes..*

De acordo com a professora, mesmo atingindo a média na prova escrita, ela acredita que ele não deveria ter sido aprovado, pois ainda comete muitos erros, evidenciando que ela ainda não trata o erro como parte da aprendizagem, e que sempre pode ser superado, desconsiderando que a aprendizagem é um processo contínuo.

Aluna 5: :”Na parte de interpretação a aluna foi ótima. Ela respondeu todas as perguntas com suas próprias palavras, dando sua opinião e mostrando claramente que entendeu o assunto principal do texto.. ...ela foi a aluna que demonstrou melhora de desempenho e dedicação ao longo do semestre”.Na prova oral, ela foi ótima, apresentou sua opinião e ainda trouxe informações extra que procurou na internet

sobre o assunto. Ela sempre se mostrou interessada, sempre procurando informações a mais,...sempre foi dedicada e atingiu os objetivos do curso”.

A aluna 5 parece revelar o que a professora acredita ser essencial em um aprendiz de língua estrangeira. Além de atingir os objetivos do curso, demonstra dedicação, procura mais informações sobre os temas tratados em aula e sempre se mostrou interessada.

Comparando o desempenho dos alunos no primeiro e no segundo bimestre, é possível constatar que o principal motivo da reprovação desses alunos foi a prova oral: *“ da parte oral até que eu não fiz o que tínhamos discutido no grupo que era melhor para fazer, de gravar o aluno, que é bom para ter como referência, até para eles, daí no dia eu não fiz, não consegui achar o gravador.”*

Quando se discutiu no grupo a possibilidade dos alunos saberem quais os critérios usados para avaliá-los, considerando que as aulas centralizavam-se na habilidade oral como forma de expressar suas opiniões e críticas, tornou-se evidente que essa habilidade deveria ser tratada com a mesma relevância das demais. Mais precisamente, a avaliação oral deveria ser a respeito de temas tratados em aula e ser gravada para facilitar a correção.

Para uma professora em formação, como esta acadêmica, e até mesmo para um professor em serviço com alguma experiência, é preciso ter em conta a dificuldade de avaliar o aluno preenchendo uma tabela de critérios ao mesmo tempo em que está interagindo com ele. As fitas com as provas gravadas serviriam também para que o aluno pudesse ouvir a sua própria fala, detectar os erros apontados pela professora, tentar corrigi-los ou sanar suas dúvidas. A acadêmica optou por usar uma tabela de critérios para avaliação oral já existente no curso em que está atuando. Na prova experimental, realizada no primeiro bimestre, a proposta foi posta em prática. Já, no último bimestre, não. A prova foi realizada pela acadêmica com a grade de critérios, sendo marcada ao mesmo tempo em que ia conversando com o aluno, porque, segundo ela,

não conseguiu um gravador. Acreditamos que a prova realizada dessa forma possa ter comprometido a avaliação desses alunos, servindo, assim, como principal instrumento de reprovação.

I BIMESTRE

ALUNO	PROVA ESCRITA - 8.0	TRABALHOS – 2.0	TOTAL
Aluno 1	6.2	1,5	7,7
Aluno 2	4.6	1,5	6.1
Aluna 3	4.9	1.2	6.1
Aluno 4	7.2	1.6	8.8
Aluna 5	7.4	1.5	8.9

II BIMESTRE

ALUNO	PROVA ESCRITA –10	LISTENING - 50	TRABALHOS ESCRITOS- 5.0	PROVA ORAL - 10	TOTAL
Aluno 1	7.4	3;8	3.1	4.0	6.1
Aluno 2	6.7	3.0	3.2	4.3	5.7
Aluno 3	8.4	3.8	2.8	4.0	6.3
Aluno 4	7.1	4.4	4.5	8.5	8.2
Aluno 5	9.1	4.4	4.6	8.0	8.7

NOTAS FINAIS

ALUNO	TOTAL
Aluno 1	6.9
Aluno 2	5.9
Aluno 3	6.2
Aluno 4	8.5
Aluno 5	8.8

Quando questionada a respeito dos objetivos da avaliação, a acadêmica demonstra perceber na avaliação uma oportunidade de detectar problemas para poder ajudar os alunos. Porém, neste caso, segundo ela, a “ajuda” seria através da reprovação, para que ele tivesse a chance de num próximo semestre sanar esses problemas, que se situam, para ela, em nível gramatical. O argumento é o que segue: se o aluno foi reprovado porque cometia erros típicos dos primeiros semestres, então, caso ele não encontre um professor que retome tais conteúdos, corre o risco de ficar repetindo indefinidamente o último semestre cursado. *“Na minha opinião é para isso que serve a avaliação:*

o professor detectar os erros dos alunos, analisar e tentar corrigi-los para ajudar o aprendiz a melhorar seu desempenho. Eu sinto que com o aluno 4 eu não fiz isso, pois ele foi aprovado, mas no próximo básico ele continuará a cometer os mesmos erros”.

O argumento tal como se apresenta — reprovar a fim de poder repassar os mesmos conteúdos — sem dúvida, é falacioso. Para começar, a reprovação do aluno e sua conseqüente retenção num dado semestre não implicam (dada toda uma conjuntura) que os mesmos conteúdos apresentados nesse semestre letivo se repitam mais adiante — e da mesma forma e com a mesma ênfase. Não é difícil perceber o motivo: não há garantias ao aluno de que o *mesmo* professor ministre o mesmo semestre letivo mais adiante; e ainda assim, estar-se-ia apostando que esse professor mantivesse os mesmos procedimentos (ou quase). E mais: admitindo que essa “repetição tal e qual” viesse a ser possível, ela estaria entrando em grave contradição com a máxima de que a avaliação tem a finalidade de reformular os aspectos equivocados da didática progressa.

Essa contradição embutida no preceito de que “(o ato avaliativo de) reprovar é um benefício ao aluno, pois permite ao professor repetir mais adiante as atividades realizadas no período letivo anterior”, por desconcertante que pareça, pode subsistir intocada no imaginário conceitual do docente na medida em que implica um outro conceito-chave ainda mais básico e arraigado: que, em havendo notas baixas numa sala de aula, o problema (ou erro, ou inadequação) é sempre do aluno: o professor nada fez (e nada faz) de errado; logo, não teria motivos para pôr em dúvida a própria conduta, alterando-a mais à frente.

A professora-acadêmica justifica a reprovação dos alunos pelo desempenho destes em aula. Este fato demonstra, por um lado, que a acadêmica não tinha clareza do que realmente estava sendo avaliado naquele momento. De outro lado, mostra que a prova oral não se destinou a refletir somente o resultado da competência oral, mas também a participação em aula durante todo o semestre, revelando o uso de um critério subjetivo não previsto, que pode estar mais associado à grande importância que ela dá à participação

dos alunos em aula, mais até do que efetivamente a sua competência lingüística. *“Eu gostaria de dizer que, na minha opinião, a reprovação dos três alunos refletiu o desempenho deles em aula. Se eu pudesse, não reprovava ninguém, mas como o sistema é esse (o aluno tem que ter uma nota mínima “x” para poder seguir em frente), eu o sigo”.*

Quadro 2 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em Língua Estrangeira, no período de Intervenção do trabalho de pesquisa-ação.

APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> * A motivação deve partir do aluno. * Para aprender, é preciso participar em aula. A falta de pré-requisitos dos básicos anteriores pode ser motivo para a não-participação em aula.
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> * O professor deve despertar o interesse dos alunos. * A qualificação profissional é importante para melhorar o ensino. * A passividade dos alunos é frustrante para o professor * O professor deve trazer material do interesse dos alunos. * A aula é boa quando todos os alunos gostam e participam.
AVALIAR	<ul style="list-style-type: none"> * A avaliação não deve ser motivo de nervosismo. * O desempenho em aula deve ser avaliado. * Os critérios de avaliação devem ser conhecidos dos alunos. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * A avaliação serve para detectar os erros e corrigi-los para ajudar o aprendiz. * Os gramaticais não devem ser tolerados. * A participação em aula é fundamental para a aprovação. * A avaliação instituída é para ser seguida.

Nesta fase da pesquisa, quando a acadêmica está atuando como professora, suas expectativas em relação aos aprendizes de língua estrangeira parecem estar baseadas nas suas próprias concepções ou, conforme Almeida Filho (1988), cultura de aprender, já revelada na fase de pré-intervenção. Os alunos não correspondem ao papel de aluno com o qual ela se identifica, por isso, sente-se preocupada e frustrada, demonstrando esses sentimentos no seu discurso através do uso de ego-asserções cognitivas e afetivas (Gee, 1999), tais como: *eu acho, eu me sinto atada e eu não sei mais o que fazer.* Dessa forma, de acordo com D’Andrade (1987), podemos afirmar que o conflito entre as crenças da acadêmica e o comportamento dos alunos provoca

sentimentos que a levam a buscar justificativas para a situação. Tais justificativas se revelam nas crenças de que para aprender é preciso participar em aula é a falta de pré-requisitos explica a passividade dos alunos. Em parte, as concepções dela explicariam o conflito em que se encontra, justificando as crenças que ela apresenta a respeito da aprendizagem.

Ao constituir-se no discurso, como professora, a acadêmica utiliza na maior parte das vezes ego-asserções comportamentais, *eu tento, eu ajudaria, eu dirigia, eu tivesse escolhido*, para demonstrar a sua conduta frente às situações que mais a incomodavam, a timidez e a falta de participação dos alunos. O uso predominante de ego-asserções comportamentais indicia que ela, ao assumir o papel de professora, se preocupa mais com as atitudes que deve tomar que com os sentimentos envolvidos.

As crenças da acadêmica, de que o professor deve estimular e incentivar os alunos, demonstram implicitamente a afinidade com uma abordagem de ensinar mais centrada no aluno, que se evidencia também quando se refere aos temas e materiais usados em aula. Essa concepção de ensinar, possivelmente é resultado da sua experiência como aluna, que, segundo Richards e Lockhart (1994), é um dos fatores determinantes na configuração daquilo que o professor acredita que seja adequado para ensino de línguas. Cabe ressaltar que, a nosso ver, as experiências que geram crenças não são necessariamente positivas — podem ser negativas, configurando-se em exemplos que não devem ser seguidos.

A concepção de que o conhecimento teórico é necessário para que o professor seja bem sucedido surge da reflexão da acadêmica em busca de solução para as situações conflitantes que ela percebe em aula.

De acordo com o modelo cognitivo-discursivo de D'Andrade (1987), a acadêmica, na situação de professora, deixa de ser um objeto experienciador como na primeira etapa, para tornar-se um agente ativo. Esse modelo permite explicar como a acadêmica tenta resolver os problemas que está enfrentando. No primeiro momento, ela percebe que os alunos não participam, gerando sentimentos de frustração e sensação de não poder cumprir a sua tarefa de

professora adequadamente. Ou seja, o contexto não correspondia à cultura de ensinar e aprender que ela possuía. Ela demonstra o desejo de mudar essa situação, quando externa nos diários e nas reuniões a sua preocupação. São discutidas hipóteses de soluções que levam a novas condutas. Porém, não percebe, no decorrer do semestre, uma mudança significativa no comportamento dos alunos, permanecendo nela a sensação de frustração pela não participação oral dos alunos, como se esse fosse o único critério confiável para avaliar a atuação de um bom professor. Isso é explicitado na crença de que a aula é boa quando todos os alunos gostam e participam.

Nesta fase, a acadêmica teve oportunidade de refletir sobre vários aspectos da avaliação, deixando entrever um reposicionamento, especialmente quanto à especificação dos critérios de avaliação para os alunos, a coerência entre os objetivos e a avaliação, desmistificando a idéia de que as questões de gramática deveriam ser recompensadas com um peso maior na nota. A acadêmica também demonstra conceber a avaliação como um processo tranquilo para o aluno: em síntese, um processo de caráter mais formativo e menos excludente, conforme as concepções de autores como Hadji (2001). Ela indicia no seu discurso essas concepções mais recentes através de ego-asserções cognitivas (Gee, 1999) como *eu achava*, *eu não tinha o costume e*, *eu não saberia*, especificamente para valorizar a importância do conhecimento teórico na qualificação profissional do professor.

Porém, os princípios que parecem nortear a sua prática na hora de avaliar, evidenciados, principalmente nas provas finais, demonstram ainda uma forte influência do quadro conceitual tradicional de avaliação (Hoffmann,1993, Luckesi,1999, Vasconcellos,2002), com todas as críticas, armadilhas e contradições que há pouco apontamos. Essa influência, podemos reconstituir hipoteticamente, a acadêmica parece ter sofrido no Ensino Fundamental e Médio e “repassado” à sua conduta atual. Um de seus indícios mais conspícuos é priorizar as formas gramaticais, inclusive “punindo” aqueles que não demonstram o interesse e a participação esperada em aula, sendo

inclusive um fator preponderante na reprovação desses alunos, mesmo não sendo um critério explícito.

Para explicar o resultado obtido pelos alunos, no final do semestre, ela utiliza somente ego-asserções cognitivas, *eu acho, eu acredito, eu penso*, demonstrando que agora é capaz de explicar porque avalia dessa forma, mesmo que não use nenhum suporte teórico. Podemos supor que as informações sobre avaliação que ela processou caracterizam-se agora como afloradas à consciência, pois ela é capaz de relatar as suas experiências de forma constativa, ainda que um tanto presa às determinações do contexto (Frawley, 2000).

A ausência de ego-asserções afetivas no corpus produzido nesta etapa pode ser um indício do seu distanciamento em relação aos sentimentos que antes ela atribuía à avaliação — já que desta vez não é ela quem sofre o processo avaliativo.

O que se pode concluir no final desta etapa é que a professora-acadêmica amplia as suas concepções a respeito do processo avaliativo, porém ainda não consegue pôr em prática tudo o que parece ter aprendido, pois em alguns aspectos reflui às suas experiências pregressas (como aluna) de avaliação como processo de seleção e exclusão, que claramente se evidencia quando deixa entrever a aceitação da avaliação da forma como está constituída: “embora arbitrária e controladora, é um mal necessário” Hoffmann (1998).

4.3 A Pós-intervenção

Na fase de pós-intervenção, os dados foram coletados após o período de intervenção. Como nas etapas anteriores, a análise será dividida em três partes: a que envolve o aprender, a que envolve o ensinar e, finalmente, a que envolve o processo de avaliar na concepção da professora acadêmica após o período de intervenção da pesquisa.

4.3.1 O que envolve aprender uma língua estrangeira

O aluno de língua estrangeira, ideal na concepção da professora-acadêmica, é interessado, “*sempre procura saber mais, participa da aula, participa bastante, demonstra gostar da aula*”. A respeito da melhor forma de aprender “ ***eu penso que a melhor forma é tu ter a vontade de aprender, é a primeira coisa, e daí, tem que ter a motivação, e depois tem que ter uma pessoa que ajude, mais experiente, no caso o professor***”. Essas concepções parecem fazer parte do todo que compõe a cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) da acadêmica, pois permanecem estáveis desde a fase de intervenção.

Ainda, a respeito da melhor forma de aprender, ela demonstra compartilhar de uma outra crença já evidenciada por Barcelos (1999) de que se aprende melhor uma língua estrangeira no país onde ela é falada: “***Eu acho que o melhor ainda seria aprender fora, no Brasil se aprende bem, mas eu acho que não tem como aprender uma língua sem estar inserido na cultura. Tem como aprender, mas não é aquele aprendizado total, completo, porque a gente só aprende quando agente vivencia as coisas, eu penso assim***”. Ela parece demonstrar que para aprender efetivamente o ideal seria incorporar-se aos hábitos culturais e, conseqüentemente, a língua do falante nativo. Moita Lopes (1996) alerta para o risco de alienação e domínio cultural que podem estar inseridos nesse tipo de concepção, pois sugerem uma identificação total com o outro, em detrimento da sua própria cultura.

Tratando da importância de aprender uma língua estrangeira, a acadêmica parece ver o Inglês como a língua de maior prestígio social, porque faz parte da nossa vida e também pode ser símbolo de boa formação: “*tu tem inglês quase todo o dia na tua vida, então tu precisa usar, até como uma questão cultural, se e eu sei falar inglês eu estou num nível mais adiantado, é uma coisa assim ... quase de sobrevivência todo mundo tem que saber falar pelo menos mais uma língua além do português e o inglês é o mais pop, é o que está mais na moda*”. Os motivos pelos quais ela acredita ser importante

saber inglês são os mesmo que a maioria das pessoas no Brasil. Entretanto, Paiva (1996) assinala que a nossa língua dá conta de nomear os conceitos que precisamos; logo, o uso que fazemos de palavras em Inglês está muito mais associado a nossa necessidade identificação, mesmo que simbólica, com uma nação de grande poder político e econômico do que a necessidade de nomear novos conceitos.

Na concepção da acadêmica todo mundo tem que saber falar mais de uma língua e o inglês seria o ideal. Para Moita Lopes (1996), essa concepção é difícil de se justificar, pois a maioria dos alunos quer ou precisa aprender Inglês somente por uma motivação instrumental, isto é, a leitura sem nenhuma intenção integrativa. O que se percebe no ensino hoje é uma situação desafiante que associa uma verdadeira veneração da cultura de língua inglesa e a utilização de materiais didáticos que enfatizam as regras de uso da língua, sem a preocupação de verificar se realmente esta é a necessidade dos alunos brasileiros.

4.3.2 O que envolve ensinar uma língua estrangeira

O professor ideal, na concepção dela é aquele *“dedicado, esforçado, a mesma coisa do aluno, fica sempre procurando mais, sempre indo adiante, deve ser comunicativo, não deve ter uma distância muito grande [do aluno]”*.

No momento em que foi questionada sobre a eficiência dos materiais usados em aula, ela demonstra preocupação. Porém, o parâmetro para medir a eficiência desses materiais em aula é o engajamento dos alunos no exercício proposto *“tem exercícios que **eu bolo** de fazer em aula que **eu vejo que dá certo**, e daí **eu me sinto bem**, funcionou **eu vi que os alunos se engajaram naquilo e tento continuar usando**. No caso de não dar certo ela vai refletir; e as hipóteses que ela levanta mostram que os materiais são preparados sem considerar o nível dos alunos, portanto não utiliza uma metodologia adequada que dê suporte para as suas ações pedagógicas *“...e o que não dá certo daí **eu fico pensando** porque não deu certo, qual é o ponto que deu errado naquilo**

ali, é porque exige muita língua, que as vezes eles não tem, ou porque é uma coisa muito parada, que é uma coisa que eles não gostam, então tu vê o que deu errado". A forma de atuar da professora-acadêmica sugere que ela, para selecionar ou preparar as atividades, age orientada por uma abordagem implícita, (Almeida Filho,1993) ou conforme Frawley (2000), ela usa as informações que recebeu sem refletir, questionar ou explicar.

A respeito da importância do conhecimento teórico que o professor precisa ter, ela reconhece a sua necessidade, bem como percebe que a prática também é fator de aprendizagem, sugerindo que o ideal é unir teoria e prática, pois, como sugere Leffa (2001), o professor que deseja ter uma boa formação, deve ter como objetivo a união da teoria e prática de forma permanente e circular.

*“tem que ter, eu vejo que muito **eu precisaria**,[de teoria] principalmente de prática em sala de aula, de saber como lidar com um aluno de tal maneira, é com a prática em sala de aula que se aprende também, mas tem que inserir uma teoria dessas, principalmente teoria de gêneros é muito importante, que **eu nunca tinha visto antes**, daí com o projeto de vocês que **eu comecei a ver mais a fundo**, que eu vi que é muito importante”.*

4.3.3 O que envolve avaliar uma língua estrangeira

A avaliação é considerada importante pela acadêmica, porém ela levanta a questão do aluno dar mais importância para a avaliação que para a própria aprendizagem, o que é de se esperar, já que os alunos sabem que no final do semestre o que conta é a nota, fato que ela mesma constatou na fase de intervenção, quando disse que o sistema é esse e, portanto, deve ser seguido. *“**Eu acho** que importante é, mas **eu acho** que às vezes a avaliação é mais levada em conta que o próprio aprendizado,... tipo um aluno que vai uma vez na semana e daí só uma semana antes da prova se mata estudando porque ele quer passar*”. Ela demonstra não perceber que se isso acontece é

porque o sistema avaliativo permite, o que não seria possível se avaliação fosse contínua e fizesse parte do processo de ensinar e aprender.

Quanto à importância da avaliação para o professor, ela evidencia que é importante para saber o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, demonstrando que a sua concepção está de acordo com a avaliação como instrumento de verificação em relação aos objetivos de ensino, ela indicia ainda não conceber a avaliação como referência para mudanças de atitudes em relação ao que não foi aprendido. “*é importante porque o professor precisa saber, se aquele aluno aprendeu durante aquele semestre todo, que ele estava ensinando*”.

Sobre os instrumentos de avaliação, como já foi tratado na etapa de pré-intervenção, as provas continuam sendo motivo de nervosismo e medo, “***Eu odiava [risos]... era aquela tensão toda antes da prova... Eu sempre adorei trabalho, assim... me engajar nos trabalhos e preparar, prova é diferente***”. Mas não deixa de reconhecer que a prova é um instrumento confiável, revelando que ela, como a maioria dos professores, de acordo com Hoffmann (1993) e Perrenoud (1999), sente na prova segurança por ela representar um instrumento de reconhecida credibilidade.

Eu acho que prova escrita é bom para avaliar porque a gente pode dar uma nota certinha para o aluno, só que eu acho que um trabalho em grupo, em aula, rende mais para o próprio aluno, ali ele vai se engajar muito mais, uma prova parece que é uma coisa mais passiva, ele vai estudar em casa e vai responder. O trabalho parece que ele bota mais a mão.

Por meio do relato da acadêmica percebemos que ela pode estar usando a avaliação para comprovar a realização de tarefas, participação e interesse, configurando-se em um instrumento de controle. “... ***eu sempre digo para eles, participem porque isso também conta, em cada aula eu dou um trabalhinho, nem que seja escrito para eles me entregarem para eu ver, esse aqui tava participando, tava trabalhando daí a partir disso eu vejo se ele tava***

em aula, tava interessado. **Eu acho que trabalho é mais importante do que prova**".

Quando a acadêmica fala a respeito do quanto a participação no grupo de pesquisa influenciou nas suas concepções a respeito do processo avaliativo. Percebemos que em vários aspectos ela conseguiu ampliar a sua forma de conceber esse processo:

*uma das coisas que **eu mais destaco** é aquela parte da divisão das questões que o grupo me ajudou, eu nunca tinha pensado, eu fazia assim: eu ia fazer uma prova valendo 10, o writing que eles vão escrever bastante vamos botar 4, não pensava bem em como distribuir a nota na prova, aquilo ali me ajudou um monte, os critérios todos, o que eu devo ver na parte escrita, não, só ler tá mais ou menos vou dar um sete, na parte da própria elaboração das questões, tipo não fazer aquelas que o aluno vai achar direto no texto, aí eu não vou poder avaliar porque ele copiou direto do texto.*

A sua prática anterior nos dá indícios de que ela avaliava de forma intuitiva, sem qualquer fundamentação teórica, baseada nas suas experiências como aluna e, que foi a partir das discussões no grupo e das leituras realizadas que ela começou a perceber o processo sob outro ângulo.

Porém, na avaliação oral, ela não conseguiu efetivar nas provas finais o que se havia proposto, mas reconhece que dessa forma seria melhor: " *da parte oral até que **eu não fiz o que tínhamos discutido** no grupo que era melhor para fazer, de gravar o aluno, que é bom para ter como referência, até para eles, daí no dia eu não fiz, não consegui achar o gravador, mas **eu queria ter feito**, daí agora eu vou usar para as minhas próximas avaliações*".

Outro aspecto importante é a questão do erro como fonte de aprendizagem, também referido nas etapas anteriores: "O *negócio de corrigir os trabalhos e devolver para eles, para eles lerem e virem com dúvidas, **eu geralmente corrigia** trabalho e ou devolvia e não comentava nada ou até nem devolvia, ficava para mim o trabalho*".

No final desta etapa, após o trabalho de intervenção, a acadêmica propõe a avaliação como um instrumento útil para situar professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que seria muito bom se não ficasse só nisso: *“**Eu acho que serve tanto para o professor como para o aluno, é para os dois lados, o aluno que refletir sobre a nota dele, ele vai ver se realmente aprendeu e o professor vai saber, eu vi pela prova que ele fez, que ele aprendeu, é uma satisfação para os dois lados.**”*

Ela demonstra reconhecer que precisa aprender mais sobre o assunto e que não leu toda a bibliografia sugerida no grupo de trabalho. Parece acreditar que avaliação tradicional é somente aquela usada para controlar a disciplina em sala de aula: *“**Eu penso assim, que o conceito da avaliação eu ainda não li tanto sobre isso, ainda não li toda a bibliografia indicada, [no grupo de pesquisa]. Acho que conceito de avaliação na cabeça dos alunos e de muitos professores ainda está um pouco naquela coisa tradicional, essa coisa de dar nota porque o aluno vai se comportar bem.**”*

Da mesma forma que na fase de intervenção, ela evidencia estar consciente de que a avaliação é importante, porque o sistema ainda é esse, ou seja, funciona como instrumento de seleção, quando, na verdade, deveria ser importante pela contribuição que pode dar na construção do conhecimento. *“A avaliação é importante, hoje em dia, se a gente tem que passar de uma matéria para a outra através da nota, é importante, o sistema ainda é esse, não tem como não pensar em avaliação. Ela tem que ser bem refletida eu quero aprender mais, **eu gostei muito** das coisas que aprendi no grupo, que eu apliquei e continuo aplicando na minha turma ainda.”*

A acadêmica parece demonstrar que o que efetivamente mudou foram os aspectos práticos da avaliação. Mas, a maioria dos seus conceitos ainda se identifica com o Paradigma Tradicional (Vasconcellos, 2002) que concebe a avaliação como instrumento de comprovação da realização das tarefas de professor e aluno, como controle de participação ou engajamento — tal qual se refere à acadêmica nesta última etapa — e, finalmente, como instrumento de seleção.

De acordo com Murphey, citado por Barcelos (2001), é possível modificar as crenças desde que o comportamento seja primeiramente modificado. Então, pode-se pensar que um primeiro passo foi dado pela professora-acadêmica em direção ao um reposicionamento dos seus conceitos a respeito do processo avaliativo, considerando que em vários aspectos a sua conduta já foi modificada.

Quadro 3 - Crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito de aprender, ensinar e avaliar em Língua Estrangeira, no período de Pós-intervenção do trabalho de pesquisa-ação.

APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> * A motivação deve partir do aluno. * O aluno aprende melhor fora do Brasil. * O aluno aprende melhor uma língua estrangeira estando inserido nessa mesma cultura. * Aprender inglês é necessário. * A língua inglesa é a que tem mais prestígio no Brasil.
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> * O professor deve ser dedicado e comunicativo. * O professor deve trazer material do interesse dos alunos * A qualificação profissional é importante para melhorar o ensino. * O ideal é unir teoria e prática
AVALIAR	<ul style="list-style-type: none"> * Às vezes o aluno valoriza mais a avaliação que o aprendizado. * A prova é um instrumento preciso de avaliação. * É mais produtivo, para o aluno, a avaliação através de trabalho. * A avaliação serve para controlar realização das tarefas em aula. * Os critérios de avaliação devem ser claros e conhecidos dos alunos. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * O erro deve ser construtivo na aprendizagem. * A avaliação serve de instrumento para que professor e aluno comprovem o que é ensinado e aprendido. <p>O sistema avaliativo é esse (aprovação através da nota) não tem como não pensar em avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> * É importante estudar mais sobre a avaliação.

Para posicionar-se, nesta última etapa, sobre o que seja relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira, a acadêmica usa ego-asserções cognitivas: *eu penso, eu acho, eu sei*, (D'Andrade, 1987) para explicitar as suas crenças sobre como se aprende e porque é importante aprender inglês.

Da mesma forma que nas etapas anteriores, a professora-acadêmica continua acreditando que o interesse em aprender deve partir do aluno. Ela parece evidenciar que na questão da aprendizagem se identifica com alguns princípios da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1983), acredita que o aluno aprende melhor quando é sujeito no processo, quando participa ativamente.

Ela também parece estar de acordo com algumas das crenças, comprovadas pela literatura, a respeito da aprendizagem de língua estrangeira, segundo as quais se aprende melhor fora do Brasil (Barcelos, 1999), que para aprender uma língua é preciso também aprender a cultura que a utiliza (Moita Lopes, 1996), e que aprender inglês é necessário e proporciona maior prestígio social (Paiva, 1996).

Quanto as suas crenças a respeito do ensino, o seu discurso revela o uso predominante de ego-asserções cognitivas: *eu to sabendo, eu aprendo, eu fico pensando, eu vejo que dá certo, eu vi, eu nunca tinha visto antes, eu comecei a ver*. O uso que ela faz do verbo *ver* sugere que ela percebe o que está, ou não, acontecendo a sua volta, revelando uma reflexão sobre a sua prática, sem basear-se em teorias de ensino de línguas, pelo menos de forma consciente, pois escolha e a preparação do material didático parece ser determinada pelo gosto e preferência dos alunos. O que parece relevante, nesta etapa é a reflexão que ela faz quando percebe que não atinge o objetivo previsto e busca respostas.

As ego-asserções afetivas como: *eu me sinto bem e eu precisaria*, revelam que ela continua considerando o engajamento dos alunos nas atividades como o parâmetro para avaliar o seu sucesso como professora, e deseja ter um conhecimento teórico que justifique as suas ações pedagógicas. Também demonstra sentir a importância da formação teórica como forma de melhorar a sua atuação em aula, ajudar na solução dos problemas que enfrenta e dar suporte à metodologia de ensino que ela queira adotar.

Na questão da avaliação, a acadêmica demonstra que refletiu sobre alguns aspectos, demonstrando uma mudança de comportamento em relação

aos aspectos práticos como, por exemplo, o tratamento que é dado aos erros, os critérios, a coerência entre os objetivos e a avaliação. Mas, quanto a suas concepções a respeito do que seja e para que serve o processo avaliativo, não foi possível perceber uma mudança que se efetivasse na prática, pois, ao que tudo indica, ela continua percebendo a avaliação como um instrumento de controle e seleção.

Quando fala de suas concepções e dos instrumentos avaliativos, a acadêmica usa ego-asserções cognitivas, como *eu acho*, *eu penso*, para justificar o uso dos instrumentos e expor as suas convicções, porém, ainda sem uma referência teórica.

As ego-asserções afetivas aparecem quando ela trata dos sentimentos relacionados à prova e aos trabalhos realizados quando aluna, evidenciando o quanto a avaliação através de provas, da forma como ela experimentou, foi marcante afetivamente, para ela.

A conduta da acadêmica em relação aos resultados conseguidos no grupo de pesquisa é expressa através de ego-asserções comportamentais: *eu mais destaque*, *eu não fiz*, *eu queria ter feito*, demonstrando com clareza o que aprendeu.

Assim, podemos concluir que a acadêmica termina este trabalho de pesquisa-ação com algumas mudanças emergentes em relação aos aspectos práticos da avaliação, mas conceitualmente continua predominantemente presa às suas concepções iniciais, mais próximas do Paradigma Tradicional de avaliar (Vasconcellos, 2002).

Para que possamos ter uma visão linear das concepções da professora-acadêmica, ao longo do processo de pesquisa-ação, foram construídos três quadros demonstrativos, com o objetivo de explicitar quais as crenças permanecem, quais se modificam e que novas crenças surgem durante as três etapas da pesquisa em que ela participou.

Quadro 4 - Comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito do aprendizado em Língua Estrangeira, nas três fases do trabalho de pesquisa-ação.

PRÉ-INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
*A motivação deve partir do aluno. * Para aprender é preciso gostar do professor e da língua que vai estudar. * Aprender Inglês proporciona destaque e reconhecimento em relação à professora, aos colegas e a família.	* A motivação deve partir do aluno. * O aluno deve estar predisposto a aprender. A falta de pré-requisitos dos básicos anteriores pode ser motivo para a não participação em aula.	* A motivação deve partir do aluno. * Se aprende melhor fora do Brasil. * Se aprende melhor uma língua estrangeira estando inserido nessa mesma cultura. * Aprender inglês é necessário. * A língua inglesa é a que tem mais prestígio no Brasil.

Comparando as crenças que a professora-acadêmica demonstrou possuir durante as três fases da pesquisa, em relação à aprendizagem, percebemos que a concepção de que para aprender é preciso que o interesse parta do aluno atravessa as três fases sem modificar-se. Sugerindo que, para ela, o professor não pode ensinar se o aluno não estiver pré-disposto a aprender, portanto, o ensinar e o aprender são concebidos como um processo dialético, construído por ambos. Nesse aspecto, ela parece identificar-se com uma concepções de ensino, relacionada ao paradigma da complexidade (Morin,2001) ou emergente (Vasconcellos, 2002), no qual o aluno é considerado um ser de relações, capaz de construir o seu conhecimento em relação com os outros.

Outro aspecto que permanece é a sua concepção de que aprender Inglês é importante por ser uma forma de obter prestígio. O estímulo parece ter sido diferente nas duas etapas, antes era importante por significar destaque na família e na escola, hoje essa condição indica estar relacionada ao fato de a língua Inglesa ser considerada a de mais prestígio no âmbito profissional e social, concepção comum entre os brasileiros e já comprovada nos estudos de Moita Lopes (1996), Paiva (1996) e Almeida Filho (2001).

Sobre o que é necessário para aprender uma língua estrangeira, é possível perceber que enquanto nas duas primeiras fases ela evidenciava a importância dos aspectos afetivos como gostar do professor e da língua que estava aprendendo, e a pré-disposição do aluno. Na última fase, ela trata esse aspecto de forma 'mais pedagógica', ou seja, ela explicita qual é a melhor forma de aprender, na sua concepção, demonstrando uma mudança de concepção, em decorrência do papel social (Gee,1999) que ela estava desempenhando, demonstrando que as suas crenças, conforme propõem Barcelos (2000) e Perina (2003), citando Borg, estão atreladas a nossas experiências, assim como regulam e orientam as nossas ações e vice-versa.

A concepção de que a falta de pré-requisitos pode ser uma explicação para a não participação dos alunos surgiu quando ela encontrava-se na situação de professora, no momento em que a acadêmica tentava explicar a passividade de alguns alunos. Entendemos que a falta do conhecimento lingüístico adequado para aquele semestre, é uma possível explicação, mas outro aspecto que também pode ser considerado é a incompatibilidade entre a cultura de aprender do aluno e a de ensinar do professor (Almeida Filho, 1993), trazendo conflitos e, principalmente frustração para ambos.

As crenças de que se aprende melhor fora do Brasil e estando inserido na cultura estrangeira, somente aparecem na última etapa. Estas já foram tratadas no estudo de Barcelos (1999), e atribuídas ao fato de que os alunos acreditam que dessa forma a aprendizagem será mais rápida e mais fácil. Porém, como no caso específico da professora-acadêmica, a aprendizagem de Inglês não parece ter sido um problema. Nesse caso, essa crença pode estar associada principalmente ao status que ela atribui a essa língua e, conseqüentemente, a cultura a qual ela representa Moita Lopes (1996) e Paiva (1996). Assim, podemos perceber que algumas crenças permanecem, outras se modificam de acordo com a experiência que a acadêmica está vivendo e novas concepções aparecem, confirmando o caráter dinâmico e social das crenças Barcelos (2002).

Dessa forma, as concepções da professora-acadêmica parecem revelar que ela se identifica com uma concepção de aprendizagem mais focada no aluno e que aprender a língua inglesa, especificamente, representa reconhecimento e prestígio.

Quadro 5 - Comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito do ensino em Língua Estrangeira, nas três fases trabalho de pesquisa-ação.

PRÉ-INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> * O professor deve ser um incentivador. *As Abordagens Tradicionais são adequadas para o ensino de língua estrangeira. *O professor deve trazer material do interesse dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> * O professor deve despertar o interesse dos alunos. * A qualificação profissional é importante para melhorar o ensino. * A passividade dos alunos é frustrante para o professor *O professor deve trazer material do interesse dos alunos. * A aula é boa quando todos os alunos gostam e participam. 	<ul style="list-style-type: none"> *O professor deve ser dedicado e comunicativo. *O professor deve trazer material do interesse dos alunos * A qualificação profissional é importante para melhorar o ensino. * O ideal é unir teoria e prática

Ao tratar do ensino, a única crença que permanece inalterada no discurso da acadêmica é a que se refere aos materiais didáticos, os quais, de acordo com ela, devem ser do interesse do aluno. Essa concepção pode ter sido construída a partir de sua experiência como aluna de ensino fundamental e universitário, que parecem ter sido as mais positivas que ela teve no ensino de língua inglesa. Um dos motivos, conforme a acadêmica, era o uso que os professores faziam de materiais interessantes. Outro aspecto que podemos ver refletido nesta concepção, é a sua afinidade com uma abordagem de ensino centrada nos interesses do aluno, como, por exemplo, a Comunicativa (Almeida Filho, 1993).

O papel do professor, nas duas primeiras etapas, permanece mais ligado ao aspecto afetivo. Enquanto, na última etapa, a acadêmica já demonstra a preocupação com os aspectos práticos da competência

profissional, como a dedicação. O mesmo acontece com as concepções de ensino, que indiciam ter mudado, pois antes se identificava com as Abordagens Tradicionais. Na última etapa, ela propõe que o professor deve ser comunicativo, demonstrando uma concepção mais contemporânea que descentraliza o papel do professor.

A concepção de que a qualificação do professor melhora a qualidade do ensino e que a prática deve estar embasada em uma teoria (Celani,2001) só aparecem quando ela começa a participar do trabalho de pesquisa. Esse conceito parece ter sido construído a partir das reflexões sobre a prática e busca de soluções para os problemas que enfrentava em aula, com base nas leituras indicadas pelo grupo de pesquisa.

Duas crenças que aparecem somente no período de intervenção, e, que se referem ao que ela pensa sobre a passividade dos alunos e o que ela considera ser uma boa aula, como foi tratado anteriormente podem estar associadas ao sentimento de perda de prestígio, como professora, pois este era o papel social que ela estava desempenhando (Gee,1999, Maingueneau, 2001).

Assim, a respeito do que seja significativo no ensino, as crenças da professora-acadêmica parecem revelar que ela se identifica com as concepções mais modernas de ensino, que reservam para o professor um lugar mais próximo do aluno. A partir da experiência como professora, a acadêmica percebe a necessidade de aprimoramento e qualificação profissional. Talvez por inexperiência, considere a participação dos alunos em aula como o parâmetro mais significativo de avaliação para o seu trabalho.

Quadro 6 - Comparativo das crenças apresentadas pela professora-acadêmica, a respeito da avaliação em Língua Estrangeira, nas três fases trabalho de pesquisa-ação.

PRÉ-INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> * A avaliação tradicional pode causar medo. * A avaliação pode ser uma ameaça de perda de prestígio. * A prova não deve ser o único instrumento de avaliação. * O desempenho em aula deve ser avaliado. * A habilidade oral é a que a melhor avalia o desempenho do aluno. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * O erro deve ser construtivo na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> * Os erros gramaticais não devem ser tolerados. * A avaliação não deve ser motivo de nervosismo. * O desempenho em aula deve ser avaliado. * Os critérios de avaliação devem ser conhecidos dos alunos. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * A avaliação serve para detectar os erros e corrigi-los para ajudar o aprendiz. * A participação em aula é fundamental para a aprovação. * A avaliação instituída é para ser seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> * Às vezes o aluno valoriza mais a avaliação que o aprendizado. * A prova é um instrumento preciso de avaliação. * É mais produtivo para o aluno a avaliação através de trabalhos. * A avaliação serve para controlar a realização das tarefas em aula. * Os critérios de avaliação devem ser claros e conhecidos dos alunos. * Deve haver coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. * O erro deve ser construtivo na aprendizagem. * A avaliação serve de instrumento para que professor e aluno comprovem o que ensinado e aprendido. * O sistema avaliativo é esse (aprovação através da nota) não tem como não pensar em avaliação. * É importante estudar mais sobre a avaliação

A respeito das crenças sobre avaliação que a acadêmica evidenciou nas três etapas da pesquisa, percebemos que duas permanecem durante todas as etapas, a que trata da coerência entre o que se ensina e o que se avalia e avaliação do desempenho em aula, que em princípio se revelava como participação em aula. Na última etapa, aparece como controle de realização tarefas e, para comprovar o que está sendo ensinado e aprendido. Constituindo-se em um uso da avaliação como controle, referido-se às concepções tradicionais tratadas por autores como Hoffmann, 1993, Luckesi, 1999, e Vasconcellos, 2002.

Em relação aos instrumentos avaliativos, a acadêmica se refere na primeira e última etapa, ela demonstrou acreditar que a prova é um instrumento preciso, porém não deve ser usada exclusivamente, pois os trabalhos são mais adequados porque o aluno é mais participante nesse caso. Neste aspecto, as suas crenças parecem ser originadas de diferentes concepções. A precisão da prova, de acordo com Scaramucci (1997), pertence aos pressupostos de abordagens de ensino de línguas essencialmente formalistas ou estruturalistas. No entanto, a avaliação por meio de trabalhos, por representar maior participação do aluno, está de acordo com as novas abordagens de ensino, como, por exemplo, a Comunicativa conforme propõem Leffa 1988, Almeida Filho, 1993 e Scaramucci 1997.

As concepções em que a professora associa a avaliação com fatores afetivos como medo e perda de prestígio só aparecem nas duas primeiras fases. Provavelmente, são resultantes da sua experiência no Ensino Fundamental e Médio que, de acordo com os relatos dela, estava baseada em Abordagens Tradicionais de ensino e, conseqüentemente, de avaliação. Podem ter sido a causa da acadêmica ter desenvolvido esse tipo de sentimento em relação à avaliação.

A importância dos critérios de avaliação, que foi um dos principais temas das discussões no grupo, ela demonstra ter percebido o seu significado como forma de tornar a avaliação um processo justo e principalmente ético Scaramucci (1997).

A relevância que ela demonstra dar a avaliação oral, na primeira etapa, acreditamos que esteja relacionada com outras duas concepções que aparecem nas etapas posteriores, como avaliar participação e desempenho em aula, bem como a comprovação do que é aprendido e ensinado.

O erro como parte da construção do conhecimento, que em princípio era visto como uma oportunidade de aprendizagem (Hoffmann, 1993 e Luckesi 1999), na segunda etapa, foi considerado inadequado, inclusive motivo para reprovação, porém, na última etapa, ele volta a ser tratado como na primeira, demonstrando uma inconsistência conceitual por parte da acadêmica.

A avaliação concebida como forma de detectar os erros e ajudar o aprendiz, só aparece na etapa de intervenção, porém essa ajuda pode vir em termos de reprovação, pois de acordo com a acadêmica, repetir o semestre seria a forma do aluno superar os erros que vem cometendo. Assim, uma concepção em princípio educativa se transforma em uma prática que se reduz a detectar os erros e reprovar, como se repetir o semestre fosse garantia da superação dos problemas se aprendizagem. As duas últimas concepções da acadêmica, tratadas acima, podem representar o momento em que vivemos hoje, na educação onde coexistem os dois paradigmas, o tradicional e o emergente (Vasconcellos, 2002) ou da simplicidade e o da complexidade (Morin, 2000, 2001), ou seja, percebemos a necessidade ou queremos mudar, mas ainda estamos presos às crenças e concepções construídas ao longo da nossa historia de aluno e professor.

Quanto ao processo avaliativo da forma como está instituído, nas duas etapas finais, a professora indica uma atitude de aceitação e conformismo, acreditando que o processo avaliativo é assim. Portanto deve ser seguido. Se a professora tem esse posicionamento a respeito da avaliação, é provável que ele esteja refletido nas suas atitudes em sala de aula e, conseqüentemente, seja percebido pelos alunos, que em resposta valorizam mais a avaliação do que a aprendizagem. O comportamento da acadêmica frente ao processo avaliativo, provavelmente se deve à sua experiência como aluna, que segundo Feiman-Nemser e Floden (1986), seria um fator responsável por modelar crenças e comportamentos dos professores.

A concepção de que é importante estudar mais sobre avaliação, parece ter surgido a partir das discussões no grupo de pesquisa e da necessidade de buscar soluções para os problemas que enfrentava em aula. Nesse aspecto, particularmente nos parece muito relevante a contribuição do trabalho de pesquisa que a acadêmica participou, considerando que ela percebeu a importância de unir teoria e prática, como garantia de um ensino mais eficiente, conforme autores como Celani (2001) e Leffa (2001).

Em síntese, as crenças da acadêmica, em relação à avaliação, parecem demonstrar que em alguns aspectos ela adquiriu novas concepções; em outros, modificou as concepções que tinha e as pôs em prática como, por exemplo, o uso de critérios claros e conhecidos dos alunos. Finalmente, em outros ela continua presa aos exemplos de avaliação tradicional que vivenciou como aluna, como, por exemplo, acreditar que a reprovação seria a solução para que o aluno supere os problemas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um”.

(Ginzburg, 1987, p. 25)

Este estudo teve como objetivo investigar as crenças a respeito de avaliação de uma professora acadêmica que atua em um curso de línguas de uma universidade pública, implementado dentro de uma perspectiva extensionista, e a relação dessas crenças com a prática da professora-acadêmica no processo pedagógico como um todo.

Primeiramente, averiguamos as concepções de avaliação que a acadêmica-professora já possuía. Depois, analisamos em que medida ela relacionou esses conceitos com a prática em sala de aula; investigamos quais os aspectos dos conceitos de avaliação da acadêmica que mudaram e quais persistiram, em função de ciclos de leituras e discussões de que participou; e, por último, verificamos o quanto a acadêmica redimensionou seus conceitos de avaliação. A partir dessas constatações, consideramos que os objetivos da pesquisa basicamente foram atingidos.

A metodologia de pesquisa-ação, pelo seu caráter reflexivo e transformador, se mostrou valiosa ao grupo na efetivação deste trabalho, por possibilitar que, durante as reuniões semanais realizadas com a acadêmica, tivéssemos a oportunidade de refletir sobre os problemas que se apresentavam, levantar hipóteses de solução para serem efetivadas em sala de aula de forma contínua durante todo o semestre, e sensibilizar a acadêmica-

professora para perceber a importância de o professor embasar teoricamente a sua prática.

Ao utilizarmos como ferramenta para obtenção dos dados mais relevantes dessa pesquisa, o Paradigma Indiciário (Ginzburg,1987), entendemos que esse procedimento teve êxito em possibilitar, por meio das marcas lingüísticas registradas no material produzido pela professora-acadêmica, a análise de seus sentimentos, atitudes, concepções e, a partir disso, as relações que se estabeleciam na prática de sala de aula.

Na fase de pré-intervenção, na qual a acadêmica relata a sua experiência como aluna enfatizando os aspectos mais relevantes para ela a respeito do processo de ensino, aprendizagem e avaliação — ou seja, em que ela se representa como ainda como aluna em seu imaginário — a característica mais conspícua é a função didática da participação e do interesse, dando a entender que o aluno, na sua concepção de aprendiz ou, conforme a sua cultura de aprender (Almeida Filho,1993), deve ser ativo no processo de aprendizagem. Os aspectos afetivos estão bastante evidenciados, indicando que, para ela, o aprender uma língua estrangeira está estreitamente relacionado a gostar do professor e da língua que está aprendendo, bem como a considerar esta uma fonte de reconhecimento social (Gee, 1999).

Quanto ao ensino, ao mesmo tempo em que ela demonstra identificar-se com as abordagens tradicionais, também revela que o professor deve ser incentivador e procurar atender aos interesses dos alunos.

Porém, no que se refere à avaliação, no Ensino Fundamental, o tom das suas concepções contrasta visivelmente, dado que estão relacionadas a experiências essencialmente negativas, onde para ela prevaleceram sentimentos de medo e angústia. No Ensino Superior, a professora-acadêmica amplia tais concepções, percebe outros aspectos do processo, como a importância da coerência entre o que é ensinado e avaliado, dos critérios avaliativos e do erro como fonte de aprendizagem. Nesta fase ela ressalta a importância da avaliação oral, entendida como forma de medir a participação em aula, que ela demonstra ser um aspecto fundamental na aprendizagem.

Tomando essa fase no seu todo, inferimos a importância que, no seu percurso como aluna (no qual vai introjetando os papéis de aluno e professor dentro da cultura tradicional de ensinar e aprender línguas), desempenharam os aspectos emocionais da relação aluno-professor e aluno-disciplina (língua estrangeira).

A fase de intervenção se constituiu da experiência da acadêmica como professora e de encontros semanais de estudo, totalizando um semestre do curso de extensão. O objetivo desses encontros era proporcionar à acadêmica oportunidade de refletir sobre seus conceitos e sua experiência de ensinar e avaliar, diagnosticar problemas e hipotetizar ações capazes de amenizá-los ou solucioná-los, com base na bibliografia da área.

A partir dos relatos e discussões no grupo, pode-se constatar que a professora acredita ser fundamental a participação, principalmente oral, para que se efetive a aprendizagem em sala de aula. Essa participação também é usada por ela como parâmetro de avaliação do seu próprio trabalho; assim, o sucesso no ensinar está pautado pelo quanto os alunos participam nas atividades propostas. Há a preocupação em proporcionar atividades e temas que sejam do interesse dos alunos. Vemos aqui o reflexo das crenças e valores que assimilou durante os anos de experiência pregressa como aluna. Entretanto, durante a sua experiência como professora, mostra aos poucos perceber também a importância da formação teórica como suporte para a solução dos problemas enfrentados pelo professor, embora ainda, de modo geral, em termos de mera constatação.

Quanto ao processo avaliativo, a professora pôde refletir sobre a sua atuação, chegando a reformular alguns aspectos, basicamente de ordem prática (esquemas procedimentais), como critérios, coerência e adequação dos valores das questões. Porém os conceitos relacionados à avaliação ainda resistem à mudança, visto que permanece muito forte nela a concepção de que a participação em aula é o critério fundamental de eficiência tanto para a aprendizagem como para o ensino. Mesmo que se possam perceber algumas mudanças no comportamento da professora em relação ao processo avaliativo,

as suas concepções — principalmente aquelas mais diretamente ligadas ao aspecto afetivo e valorativo dos papéis de professor e aluno — permanecem essencialmente arraigadas às experiências vividas como aluna do Ensino Fundamental, de fundo classificatório e promocional.

Por último, houve a fase de pós-intervenção, cujo objetivo era investigar as crenças da professora-acadêmica em relação a aprender, ensinar e avaliar, em termos de terem ou não mudado após todo o semestre de interação no grupo de pesquisa. No que tange à aprendizagem, o papel do aluno na concepção da acadêmica permanece inalterado ao longo de todo o processo: ela concebe o aluno como alguém ativo e participante nesse processo. Novas concepções afloram nesta fase — como por exemplo: a) uma língua estrangeira se aprende melhor fora do Brasil, inserido na cultura que utiliza a língua a qual se quer aprender; b) é preciso aprender Inglês, pois é a língua de maior prestígio no Brasil.

Em relação ao ensino propriamente dito, a única concepção que atravessa as três etapas diz respeito aos materiais didáticos, que, segundo a acadêmica, devem estar de acordo com o interesse (mais uma vez!) dos alunos. Nesta fase, ela demonstra, refletida nas suas concepções, a preocupação com o aspecto basicamente afetivo do profissional do ensino, ao destacar o valor da dedicação e do empenho em buscar o conhecimento teórico que embasa a sua prática.

Os resultados desta terceira etapa apontam que a professora-acadêmica ampliou as suas concepções a respeito do processo avaliativo, inclusive ao perceber a sua função na construção do conhecimento. Porém não demonstrou ter convertido em nova prática tudo que aparentemente aprendeu a respeito. Isto porque, em alguns aspectos, continua usando, para justificar seus procedimentos e opções, conceitos que convergem com suas experiências pregressas de avaliação como processo de seleção e exclusão. Isto revela algumas resistências comuns para conceitos internalizados no tempo de aluna, o que não invalida o fato de que ela terminou a pesquisa dando a entender que

estava profundamente sensibilizada, reconhecendo a necessidade de mudar os seus esquemas mentais.

Não podemos descartar a hipótese de que a Academia, nos seus cursos de graduação, na medida em que não fornece outras opções viáveis e melhor fundamentadas de avaliação, contribua, a seu modo, para que o graduando fossilize seus conceitos de avaliar introjetados na cultura tradicional de ensinar-aprender LE e, assim, resista fortemente a mudanças nessa dimensão da prática pedagógica. Este aspecto poderá, a nosso ver, abrir-se a futuras investigações.

Podemos, pois, findar este trabalho com a (provisória) conclusão de que a acadêmica terminou este trabalho de pesquisa-ação com algumas mudanças emergentes em relação aos aspectos práticos da avaliação, ou seja, quanto às técnicas de intervir em sala de aula com propósito avaliativo. Estas mudanças, mesmo importantes, até este momento não foram acompanhadas ainda de uma mudança em suas teorizações a respeito do processo avaliativo, o que poderá ser alcançado com a manutenção de um trabalho de formação continuada.

Apesar dessas dificuldades, somos levados a acreditar que a tomada de consciência e a reflexão a respeito das concepções, crenças e mitos que orientam a prática dos professores constituem a única forma de proporcionar mudanças na sua forma de atuar. É importante ressaltar o papel fundamental da Universidade nesse processo, por ser a responsável pela formação dos novos professores, considerando tudo o que o que propõe a literatura, atualmente, a respeito da importância e significado que tem o papel do professor para seus alunos e o quanto a sua atuação vai ser determinante na carreira deles.

BIBLIOGRAFIA

Almeida Filho, José Carlos. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, nº1, vol. 1, p.15-29, 2001.

ANTUNES, Celso. *A avaliação da Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A Cultura de Aprender Línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (Org). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *.. Understanding Teachers' Language Learning Beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. 357f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua).- The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000. In: LEFFA, Wilson J. (Compilador). TELA. (Textos em Lingüística Aplicada). Pelotas: Educat, 2000. [CD-ROM].

_____. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, nº1, vol. 1, 71-92 2001.

BORG, M. *Teacher's Beliefs*. ELT. Journal, 55,2 Oxford. 2001.

BURNS, Anne. *Collaborative action research for english language teachers – Cambridge*: University Press, 1999.

CARR, Wilfred & Stephen KEMMIS. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARMAGNANI, A. M. *Ensino Centrado no Aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*. 1993. (Mimeo).

CELANI, M.A.A. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão?* In: LEFFA, V. J. (Org). *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

D'ANDRADE, Roy. *A folk model of de mind*. In: QUINN, Naomi & HOLLAND, Dorothy (Org.) *Cultural models in language & thought*. Cambridge: University Press, 1987.

FEIMAN-NEMSER, S. FLODEN, R. *The Cultures of Teaching*. In: WITTROCK. *Handbook of Research on Teaching*. New York :MacMillan. 1986.

FRAWLEY, William. *Vigotsky e a Ciência Cognitiva. Linguagem e integração das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREUDENBERGER, Francieli. *Crenças de Professores – natureza e origens*. In: *Formas e Linguagens*. Abr/Jun. Nº 2. Ijuí. Editora Unijuí. 2002.

GAMA, Zacarias Jaegger. *A avaliação na escola de 2º grau*. Campinas, SP: Papiros, 1997.

GEE, James P. An introduction to discourse analysis. In: *Theory and Method*. New York: Routledge. 1999.

GIMENEZ, Telma. *O Ensino de Línguas Estrangeiras na Perspectiva do Professor*. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA. (Textos em Lingüística Aplicada). [CD-ROM]. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003.

GIMENEZ, T, MATEUS, E.F, ORTENZI, D.B.G, REIS,S. *Crenças de Licenciados em Letras sobre Ensino de Inglês*. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA. (Textos em Lingüística Aplicada). [CD-ROM]. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito & Desafio – Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Mediação. 1991.

_____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da - pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação. 1993.

_____. *Pontos & Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação. 1998.

JOHNSON, K. *Understanding Language Teaching. Reasoning in Action*. Heinle and Heinle Publishers, 1999.

KEMMIS, Stephen & MCTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes, 1988.

LEFFA, Vilson. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, Hilário, VANDRESSEM, Paulino.(Orgs.) *Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

_____. *A Look at Students' Concept of language learning*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 17, jan/jun, 1991.

_____. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org). *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LIBERALI, Fernanda C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 310 f. Tese. (Doutorado em Lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifca Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. *A avaliação da Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEJÍA, M^a N. Alfaró. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In:ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.) *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

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

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas. São Paulo:Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEVES, Maralice de Souza. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda Interferem na Prática em Sala de Aula. In: PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. (Org.) *Ensino de Língua Inglesa - Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

- PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. A língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. (Org.) *Ensino de Língua Inglesa- Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- PAJARES, M.F. *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*.v.63,n.3.p.307-332. 1992.
- PEREZ SERRANO, M^a Gloria. *Investigación – acción:aplicaciones al campo social y educativo*.Madrid: Dykinson, 1990.
- PERRENOUD, *Avaliação da Excelência a regulação das Aprendizagens – Entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PORLÁN, Rafael & José MATIN. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora, 1997.
- REA-DICKINS, Pauline & GERMAINE, Kevin. *Evaluation*.Oxford: Oxford University Press.1993.
- REYNALDI. M.A. *A Cultura de Ensinar Língua Materna e Estrangeira em um Contexto Brasileiro*. 1998. 135 f. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – São Paulo. 1998.
- RICHARS, Jack C. & LOCHHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHTER, M. Gustavo, MOREIRA, Tânia.M, SOUZA, Rosângela M. *A leitura de diários como prática social reflexiva*. In: Expressão – revista do Centro de Artes e Letras. U.F.S.M. Nº 1. jan/jun/2003.
- ROLIM, Ana Claudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola publica*. 1998. 161f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- SADALLA, Ana Maria.F.A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Alínea, 1998.
- SARMENTO, Diva Chaves. *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SEBEOK Thomas A. & UMIKER-SEBEOK, Jean. Você conhece meu método – uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SCARAMUCCI, Matilde V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira: In:ALMEIDA FILHO, José C.P.(Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira*.Campinas, SP. 1997.

SOUZA, Rosangela S. *O Ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa na concepção de futuros professores*. 2003. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria. 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*.São Paulo: Cortez, 1996.

TRUZZI, Marcelo. Sherlock Holmes – Psicólogo social aplicado. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

VASCONCELLOS, Maura. M. Morita. *Avaliação e ética*. Londrina : Editora UEL, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

A - Entrevista semi-estruturada realizada na fase de Pré-Intervenção.

- 1) Como começou o teu interesse pela língua Inglesa?
- 2) Quantos anos tu estudastes Inglês no I grau?
- 3) Tu lembras de algum professor em especial? Porquê?
- 4) Como era a forma dele trabalhar? Como ele avaliava?
- 5) Por qual motivo tu achas que o professor avaliava?
- 6) Teus professores tinham o hábito de verificar o que os alunos já sabiam a respeito do Inglês?
- 7) Eles discutiam a prova com os alunos? Retomavam o que não tinha sido aprendido?
- 8) Tu lembras de algum fato que tenha marcado a tua vida escolar e que esteja relacionado com a avaliação?
- 9) Em algum momento tu sentiste que avaliação te beneficiou, prejudicou ou da forma como era feita ela refletia exatamente a tua realidade em relação à aprendizagem de Inglês?
- 10) Como te sentias quando sabias que estavas sendo avaliada? Porquê?
- 11) Quantos professores tu consideravas como exemplo pela forma como avaliavam? Porquê?
- 12) Tu te consideravas uma boa aluna de Inglês? Porquê?

B –Questionário realizado na fase de Pré-Intervenção

Questões sobre a crença do professor

A fonte das crenças do professor

- 1-Que línguas estrangeiras você estudou ou aprendeu?Você tinha sucesso?Como suas experiências como aluna afetaram suas crenças sobre o ensino de língua ou aprendizagem?
- 2- De que maneiras sua personalidade influencia o modo que você ensina? Quais são as influências mais importantes sobre sua abordagem para o ensino?
- 3-Você acha que o inglês é mais difícil de aprender do que outras línguas?Quais são os aspectos mais difíceis de aprender inglês?
- 4-Que dialeto você acha que deve ser ensinado?
- 5-Você acha que é importante falar com uma pronúncia igual a do nativo?

Crenças sobre a aprendizagem

- 6-Como você define aprendizagem?
- 7-Quais os melhores modos de aprender uma língua?
- 8-Como você passou a se interessar pela língua?

Crenças sobre o ensino

- 9-Como você vê o seu papel em sala de aula? Como isso apareceria para um visitante?
- 10-Que métodos de ensino você tenta implementar em sua aula?
- 11-Que recursos de ensino você faz uso?
- 12-Como você definiria um ensino efetivo?
- 13-Qual é a sua abordagem para a administração da sala de aula?
- 14-Quais são as qualidades para um bom professor?

Crenças sobre o programa e o currículo

- 15-Quais são os elementos mais importantes em um programa de ensino de língua?
- 16-Qual você acha que é o papel do livro didático e dos materiais de ensino em um programa, como devem ser?
- 17-Como você decide o que irá ensinar?
- 18-Até que ponto o seu ensino é baseado nas necessidades dos seus alunos?
- 19-Qual é a tua atitude em relação à avaliação em um programa de língua?
- 20-Que mudanças você gostaria de ver em seu programa?

Crenças sobre o ensino de língua como uma profissão

- 21-Que tipo de treinamento você acha que professores de língua precisam?
- 22-Qual é o aspecto mais gratificante do ensino para você?
- 23-Você acha que professores de língua devem ser avaliados através de suas carreiras? Nesse caso, que forma deve ter essa avaliação?

Baseado em Richards, Jack C. & Lockhart, Charles. **Reflective Teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press, 1994

ANEXO 2

A - 1 – Entrevista semi-estruturada realizada na fase de Pós-Intervenção.

As questões utilizadas estão baseadas no questionário utilizado por ROLIM, Ana Claudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 161f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

- 1-Com tu consideras que é o teu desempenho nas habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em inglês?
- 2-Na tua opinião qual é o papel do ensino de uma LE em qualquer grau?
- 3-De que forma um professor pode aprender com a sua própria experiência e com a experiência dos colegas?
- 4-O professor precisa ter algum tipo de conhecimento teórico? Quais?
- 5-Na tua opinião qual é a melhor forma de aprender uma língua estrangeira?
- 6-Como tu caracterizas um bom aluno?
- 7-Como um professor contribuir para que seus alunos aprendam uma LE
- 8-Como é um professor bem sucedido?
- 9-Na tua opinião, qual é a importância da avaliação?
- 10-Quais instrumentos tu achas que devem ser utilizados? Porquê?
- 11-Ao julgar os alunos que critérios tu adotas?
- 12-Tu achas que os testes e provas são necessários? Porque?
- 13-O que tu priorizas para elaborar os testes?
- 14-Explica como tu corriges os alunos, nas habilidades escritas e orais?
- 15-Quando um aluno demonstra que não aprendeu determinado conteúdo, o que tu fazes?
- 16-Qual é o sistema de avaliação adotado no teu curso? Tu consideras eficiente?
- 17-Quem elabora esse sistema?
- 18-Já foste reprovada alguma vez, em que disciplina? Porquê? E como te sentiste?
- 19-Quando tu achas que um aluno deve ser reprovado?
- 20-Para que achas que serve a avaliação?
- 21-De que forma tu achas que o trabalho realizado contribuiu para a tua formação em termos de avaliação?

A - 2. Comenta cada uma das crenças relacionadas com a avaliação

- a) Os professores gostam de ensinar, não de avaliar.
- b) É comum o aluno centrar sua atenção nos tópicos que, provavelmente, serão avaliados, ou seja, só estudam o que é exigido nos testes.
- c) Os alunos devem ser avaliados nos tópicos que exigem memorização.
- d) Os alunos priorizam as avaliações que recebem nota.
- e) O bom teste deve ser difícil para ser valorizado pelos alunos.
- f) Ameaçar com notas é necessário para fazer os alunos estudarem e manter a disciplina.
- g) Um bom livro didático é uma maneira adequada para melhorar o rendimento e a aprendizagem dos alunos.
- h) Avaliar não é tarefa que deva ser compartilhada com os alunos, é ao professor que cabe esse papel.

- i) Se for permitido aos alunos iniciantes de língua estrangeira cometerem erros, será mais difícil para eles falarem corretamente mais tarde.
- l) O professor deve exercer a sua autoridade, atribuindo notas de comportamento e disciplina.
- m) O professor deve atribuir notas baixas ou reprovar para mostrar que é exigente e enérgico.
- n) É mais produtivo corrigir os erros dos alunos, imediatamente após ocorrerem.
- o) O erro deve ser aceito, uma vez que é um fenômeno natural que faz parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.
- p) Os erros dos alunos são um termômetro da eficiência do professor.
- q) Quando um professor tolera alguns erros, os alunos sentem-se mais confiantes em usar a língua-alvo, do que se todos os erros forem corrigidos.
- r) Os alunos estão sempre esperando que os professores os corrijam.

A -3. Gostaria que tu comentasses aspectos que consideras importantes a respeito da avaliação que não foram por mim abordados.

B – Questionários realizados na fase de Pós-Intervenção

B-1- Questionário CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), baseado no questionário BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory), desenvolvido por Horwitz (1985, 1988) – Versão do Professor.

*Questão não presente no questionário original foi acrescentada Ademilde Felix ao utilizar este questionário em pesquisa com professoras de LE, relatada em artigo intitulado “Crenças de duas professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira”, no livro “O Professor de Língua Estrangeira em Formação” de Luis Carlos P. de Almeida Filho. 1999.

Este questionário tem por objetivo evidenciar algumas crenças que as pessoas têm sobre a aprendizagem de língua estrangeira.

Leia cada sentença e escolha uma das alternativas: (1) concordo plenamente; (2) concordo em parte; (3) não tenho opinião a respeito; (4) não concordo.

- 1) É mais fácil para uma criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.
- 2) Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira.
- 3) Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.
- 4) A língua que estou ensinando é: muito difícil (); difícil (); de dificuldade média (); fácil ().
- 5) É importante falar uma língua estrangeira com boa pronuncia.
- 6) É necessário saber bem a cultura do país para falar a língua estrangeira.
- 7) O individuo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente.
- 8) É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua.
- 9) É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.
- 10) É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira.
- 11) Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente?

a. menos de um ano () b. 1 – 2 anos () c. 3 – 5 anos d. 5 – 10 anos e. ninguém consegue aprender uma língua estudando uma hora por dia (). Obs: fluência de pessoa para pessoa.

12) Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.

13) Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante.

14) Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde.

15) Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastantes regras de gramática.

16) É importante praticar no laboratório de línguas.

17) As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens.

18) É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.

19) Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola.

20) Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução.

21) Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego. 22) É mais fácil ler e escrever do que falar e entender

23) Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras.

24) Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira.

25) Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos.

26) As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes.

27) Os brasileiros demonstram aptidão para aprender línguas estrangeiras.

28) Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.

29) * Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil.

B - 2 - Questionário QUALE (Questionário para levantamento de atitudes para com a Língua Estrangeira), baseado no questionário FLAS (Foreign Language Aptitude Survey), desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon e adaptado em Horwitz, 1985) e também utilizado por Ademilde Felix em sua pesquisa.

Leia com atenção cada sentença e decida se (1) concorda plenamente; (2) concorda em parte; (3) não tem opinião a respeito; (4) não concorda.

1) É difícil aprender uma língua estrangeira.

2) A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida.

3) Proficiência significa a aplicação correta das quatro aptidões.

4) A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua..

5) Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos audiovisuais para construir um programa eficaz.

6) É importante que os alunos aprendam regras gramaticais.

7) O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam lingüisticamente perfeitas.

8) O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética.

9) Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno.

- 10) Um problema de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência.
- 11) A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua.
- 12) A aprendizagem de uma outra língua exige disciplina.
- 13) A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo.
- 14) Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam.
- 15) A capacidade para aprender língua é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira.
- 16) O laboratório de língua é um recurso indispensável para o ensino e aprendizagem de LE.
- 17) O ensino de LE deveria começar no primário.
- 18) O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas dos alunos em LE reflete seu desempenho nos testes escritos.
- 19) Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação.
- 20) Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente.
- 21) Os alunos deveriam responder as perguntas na LE com respostas completas.
- 22) O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE.
- 23) Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas.
- 24) Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil.
- 25) A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas.