

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

**CRENÇAS E REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andriza Pujol de Avila

Santa Maria, RS, Brasil

2013

CRENÇAS E REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Andriza Pujol de Avila

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

Orientador: Prof. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan.

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**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 E REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

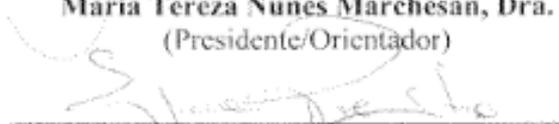
elaborada por
Andriza Pujol de Avila

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:



Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra.
(Presidente/Orientador)



Eliana Rosa Sturza, Dra. (UFSM)



Maria Inez Probst Lucena, Dra. (UFSC)

Santa Maria, 05 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de uma maneira ou outra contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial, a Capes que apoiou e financiou esta pesquisa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

CRENÇAS E REFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

AUTORA: ANDRIZA PUJOL DE AVILA

ORIENTADOR: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 05 de março de 2013.

O estudo de crenças no ensino e aprendizagem de línguas é um campo recente de investigação no Brasil, assim, desenvolver pesquisas com essa temática contribui para a identificação de comportamentos que guiam a ação de professores e alunos em sala de aula. No que tange à avaliação da aprendizagem, considera-se que esta é um processo integrado ao processo de ensinar e aprender e deve atender aos objetivos específicos de cada modelo de ensino, sendo necessária uma postura reflexiva do docente diante de suas práticas. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo geral analisar as crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem em cursos instrumentais de línguas estrangeiras à luz do perfil de professor reflexivo. Para tanto, foram apontadas as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras e identificadas as crenças de professores quanto à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental; por fim, verificou-se em que medida as crenças identificadas são características de um professor reflexivo. Para desenvolver este estudo de caso, utilizou-se a metodologia das abordagens metacognitiva e contextual para o estudo de crenças (BARCELOS, 2001). Os sujeitos participantes desse estudo foram quatro professores que atuaram em cursos de português e espanhol línguas estrangeiras instrumentais no Centro de Ensino e Pesquisa de Língua Estrangeira Instrumental-CEPESLI/UFSM. Os resultados indicam que os professores possuem crenças coerentes com a proposta teórica do ensino instrumental de línguas. Sobre a abordagem comunicativa os participantes apresentam conceitos compatíveis com o proposto na literatura da área, e apresentam também, em menor grau, sinais de identificação com as abordagens tradicionais de ensino de línguas. Quanto à avaliação da aprendizagem as crenças dos professores aludem com coerência à modalidade instrumental de ensino de línguas; com traços de avaliação formativa. Foi possível concluir que algumas das crenças dos professores apresentam características reflexivas, o que demonstra um potencial comportamento reflexivo por parte dos docentes.

Palavras-chave: Crenças; ensino instrumental; avaliação da aprendizagem; professor reflexivo.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

BELIEFS AND REFLECTIONS OF TEACHERS ON LEARNING ASSESSMENT IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

AUTHOR: ANDRIZA PUJOL DE AVILA
ADVISER: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN
Defense Place and Date: Santa Maria, March 05, 2013.

The study of beliefs in language teaching and learning is recent in Brazil, thus, developing researches in this area contribute to the identification of behaviors which guide the teachers' and students' actions in the classroom. In terms of learning assessment, it is considered an integrated process to teaching and learning and should meet the specified objectives of each teaching model, requiring a reflective posture from the teachers towards their practices. In this sense, this study has as general objective to analyze the beliefs teachers have about learning assessment in Foreign Languages for Specific Purposes Courses in the light of the profile of a reflective teacher. For this purpose the teachers' beliefs about teaching and learning in the Teaching of Foreign Languages for Specific Purposes were pointed out and the teachers' beliefs regarding learning assessment in the Teaching for Specific Purposes were identified. Finally, it was verified to what extent the identified beliefs characterize a reflective teacher. To develop each case study, the used methodologies were the metacognitive and contextual approaches for the study of beliefs (BARCELOS, 2001). The participating subjects of this study were four teachers who worked in Portuguese and Spanish Foreign Language for Specific Purposes Courses in the Teaching and Research of Foreign Languages for Specific Purposes Center – CEPESLI/UFSM. The results indicate that the teachers have beliefs which are coherent with the theoretical proposal of teaching of languages for Specific Purposes. Concerning the communicative approach, the participating present compatible concepts with what is proposed in literature, and they also present, to a lesser extent, signs of identification with the traditional approaches of language teaching.. As to the learning assessment, the teachers' beliefs allude consistently to the teaching of languages for Specific Purposes, with traces of formative assessments. It was possible to conclude that some of the teachers' beliefs present reflective characteristics that demonstrate a potential reflective behavior from the teachers.

Key words: Beliefs; teaching for specific purposes; learning assessment; reflective teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de crenças: décadas de 80 e 90	22
Quadro 2 – Construto crenças por estudiosos brasileiros.....	23
Quadro 3 – Crenças por um viés contextual.....	24
Quadro 4 – Crenças dos professores-participantes da pesquisa	106
Quadro 5 – Crenças com traços de professor reflexivo.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico A – Características de ensino e aprendizagem no LEI.....	65
Gráfico B – Instrumentos/momentos avaliativos	92
Gráfico C – Procedimentos avaliativos.....	94
Gráfico D – Ideias avaliativas.....	100

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário perfil	127
Apêndice B – Questionário investigativo	129
Apêndice C – Roteiro entrevista semi-estruturada.....	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Estrutura da dissertação	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 A abordagem instrumental	16
2.1.1 As origens do ensino instrumental de línguas	16
2.1.2 Ensino instrumental: as principais características e os mitos que o rodeiam.....	17
2.2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas	20
2.2.1 Crença: diversidade conceitual.....	21
2.2.2 Crenças e ações: relações existentes.....	25
2.3 O professor de línguas na atualidade	27
2.3.1 O papel do professor de línguas na atualidade.....	28
2.3.2 O professor reflexivo.....	30
2.4 A avaliação da aprendizagem e o ensino de língua estrangeira	34
2.4.1 Tendências de avaliação da aprendizagem.....	34
2.4.2 Ensino, aprendizagem e avaliação: teorias de ensino de língua estrangeira.....	38
2.4.2.1 Abordagens Tradicionais.....	39
2.4.2.2 A Abordagem Comunicativa.....	41
2.4.2.3 A visão de professor, de aluno e avaliação no ensino comunicativo de LE.....	44
2.4.3 Funções da avaliação da aprendizagem.....	46
2.4.4 A avaliação formativa.....	47
3 METODOLOGIA	52
3.1 O estudo de caso na abordagem qualitativa.....	52
3.2 Abordagens de investigação de crenças no ensino e aprendizagem de línguas.....	53
3.3 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.....	55
3.4 Contexto de realização da pesquisa.....	58
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	59
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1 Crenças sobre instrumental.....	62
4.2 Crenças sobre avaliação	81
4.3 Crenças sobre formação de professores.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos autores têm se dedicado a pesquisar sobre avaliação da aprendizagem - Libâneo (2004), Sant'anna (1995), Freitas (1995), Hoffmann (1991, 1993), entre outros - e avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras - Scaramucci (1993, 1997, 1999), Rolim (1998), Marchesan (2005), Ferreira (2005), Fidalgo (2006) Lucena (2006, 2012) -. No entanto, pesquisas em crenças sobre a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras ainda são poucas e, no que se refere ao ensino instrumental de Línguas Estrangeiras (LE), quase nada é encontrado.

Por entender que o ensino instrumental de línguas é uma modalidade com características singulares de ensino e aprendizagem e que a avaliação exerce um papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, acredita-se que esta deve ser vista como parte do processo de ensino que visa a orientação na tomada de decisões. Desse modo, entende-se que o processo de avaliação da aprendizagem deve estar de acordo com as características da situação específica de ensino de línguas.

Nesse sentido, o interesse em identificar quais são as crenças de professores quanto à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas se justifica, primeiramente, pela necessidade de entender como estes profissionais guiam suas ações avaliativas nessa modalidade de ensino. Dessa maneira, entender as crenças dos professores permite reconhecer como os mesmos atuam e se agem, principalmente, influenciados por suas experiências como aluno, professor, concepções teóricas, práticas. Tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e à modificação das ações, critérios tão necessário na carreira docente.

Outra justificativa se dá porque os estudos sobre ensino instrumental de línguas que combinam as temáticas avaliação e crenças, são um campo relativamente novo de pesquisa no Brasil, de tal modo que não tem sido encontrada muita bibliografia nessa área relacionada à avaliação da aprendizagem. Logo, este trabalho poderá contribuir com essa área de investigação, uma vez que se trata de

um estudo de caso e pode refletir o que acontece também em outros contextos de ensino de línguas estrangeiras instrumentais.

A partir da minha experiência docente no ensino instrumental de línguas estrangeiras, surgiu a necessidade de compreender melhor as características e o funcionamento dessa abordagem de ensino. Nesse sentido, leituras foram feitas e dúvidas foram sanadas com professores mais experientes. Sobre o processo de ensino e aprendizagem muito foi encontrado sobre o assunto, porém, no que tange à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental, quase nada foi encontrado especificamente. Atrelado a isso, o gosto pessoal pelo tema fez com que surgisse a ideia de pesquisar sobre crenças em avaliação da aprendizagem de professores do ensino de línguas estrangeiras instrumentais.

Desse modo, a avaliação é o tema central deste trabalho. Porém, como não podemos considerá-lo um processo isolado de outros aspectos que envolvem o contexto da sala de aula, adotou-se, nesta pesquisa, uma perspectiva da avaliação como apenas uma parte de conceitos inter-relacionados, tais como: crenças, abordagens de ensino e processo de ensino e aprendizagem.

Toda a avaliação da aprendizagem deve corresponder aos objetivos e às características do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, entende-se que a avaliação, como parte do processo, deve ser adequada e coerente à proposta de ensino e, conforme defende Freitas (1995), não pode estar desvinculada dos objetivos de ensino. A avaliação deve ser um meio para que se identifique o desenvolvimento dos alunos, visando à tomada de decisões para que se alcance os objetivos propostos.

Para que sejam tomadas decisões que contribuam com o desenvolvimento da aprendizagem, é preciso que o professor reflita sobre as informações coletadas e sobre o contexto de ensino da língua estrangeira. Ao fazer essa reflexão, o docente tem a oportunidade de analisar, criticamente, suas práticas de modo a gerar novos conhecimentos que redefinam o seu fazer. Dessa maneira, podemos dizer que o professor precisa adotar uma postura reflexiva diante de suas práticas, não só de avaliação, mas de ensino, aprendizagem e de todos os conceitos teóricos e práticos que envolvem o seu fazer docente.

Ademais, acredita-se que o reconhecimento das crenças é uma maneira de possibilitar uma atitude reflexiva dos professores quanto às suas práticas docentes. De acordo com Gonçalves Ramos (2011), o professor ao tomar consciência de suas

crenças será capaz de regular sua prática e saber mais claramente o que está ensinando a seus alunos.

Nesse sentido, embora recente no campo da Linguística Aplicada (LA), o estudo das crenças no ensino e aprendizagem tem se tornado um importante tópico de investigação no ensino de línguas. Estudos nesta área são importantes, porque focalizam o modo como professores e aprendizes constroem suas próprias abordagens de ensinar, aprender e avaliar e os seus reflexos no processo formal de ensino e aprendizagem.

Conforme argumenta Barcelos (2001), ainda não existe um único conceito para definir crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, porém essa autora defende que, em geral, “elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (p. 72)”. Sendo as crenças convicções, estas são moldadas a partir das experiências sociais e pessoais de cada indivíduo e, portanto, podem variar de acordo com o contexto, abordagem ou situação de ensino e aprendizagem.

A abordagem instrumental envolve características bem específicas de ensino e aprendizagem. Logo, para atender esta modalidade de ensino, é essencial que seja feita a análise das necessidades dos alunos, a definição de objetivos específicos e a delimitação de conteúdos relacionados à área de atuação do aprendiz (RAMOS, 2005). Com o intuito de contemplar uma abordagem de ensino com tais características, faz-se necessário que todo o planejamento das aulas esteja adequado aos interesses dos aprendizes, que pode ser aprender a falar, ler, escrever e ouvir, etc.

Para a realização desta pesquisa, o procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso, utilizando-se das abordagens metacognitiva e contextual de investigação de crenças (BARCELOS, 2001). Os instrumentos de coleta de dados foram questionário, entrevista e sessão reflexiva. São sujeitos deste estudo quatro professores que atuaram em cursos instrumentais de português e espanhol línguas estrangeiras no Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI)/ UFSM.

Ademais, é pertinente destacar que este estudo não teria sido possível não fosse a louvável participação dos quatro professores participantes. Os mesmos, em todas as fases do estudo, mostraram-se prestativos e sem receio de expor as suas concepções, o que se sabe, por vezes, é difícil por vivermos em uma sociedade que

julga e nivela, na maioria das vezes, os conceitos e as práticas sociais como certas ou erradas. Desse modo, enfatizo que os quatro colegas de profissão não estiveram preocupados em esconder ou mascarar os seus conceitos, pelo contrário, pareceram sinceros e honestos ao relatarem as suas ideias e suas práticas. Isso demonstra, acima de tudo, a preocupação e a responsabilidade com a produção do conhecimento gerado a partir de suas informações.

A partir da perspectiva de crenças, professor reflexivo, ensino, aprendizagem e avaliação em língua estrangeira adotada neste estudo, este trabalho tem por objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar as crenças de professores de cursos instrumentais de línguas estrangeiras sobre a avaliação da aprendizagem à luz do perfil de professor reflexivo.

Objetivos específicos:

- Apontar as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras;
- Identificar as crenças de professores quanto à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental;
- Discutir em que medida as crenças identificadas são características de um professor reflexivo.

Desse modo, as perguntas de pesquisa que norteiam esta pesquisa são:

- Quais são as crenças dos professores de língua estrangeira instrumental quanto à avaliação da aprendizagem?
- A partir das crenças inferidas, é possível caracterizar estes professores como profissionais reflexivos de sua prática?

1.1 Estrutura da dissertação

O presente trabalho de pesquisa está organizado em cinco capítulos. O primeiro é composto pela justificativa, apresentação do tema, objetivos, perguntas de pesquisa e apresentação da estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, são apresentadas as bases teóricas, que serviram de orientação e fundamentação a esta pesquisa. Nele, são contempladas questões que tratam do ensino instrumental de línguas, tais como: suas origens, principais características e mitos que o rodeiam. Seguido de considerações sobre o estudo das crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para o surgimento do estudo de crenças na linguística aplicada, para a descrição de alguns conceitos que definem o termo e para as possíveis relações entre crença e ação no ensino de línguas.

Em seguida, são tecidas considerações a respeito do papel do professor de línguas na atualidade e sobre o professor reflexivo. Finaliza-se o capítulo com a exposição de algumas considerações sobre tendências de avaliação da aprendizagem, teorias de ensino, aprendizagem e avaliação em LE, funções da avaliação e avaliação formativa.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa está descrita no terceiro capítulo. Nele, são apresentadas as abordagens de pesquisa utilizadas no presente trabalho, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados, o contexto no qual o estudo foi realizado e os participantes envolvidos na pesquisa.

No quarto capítulo, é feita a apresentação e a discussão dos dados que buscam responder às perguntas que nortearam a realização dessa investigação.

No quinto capítulo, são tecidas as considerações finais, tais como os resultados da pesquisa e as contribuições para as questões surgidas do estudo.

Por fim são apresentadas as referências e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado o referencial que sustentou o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, cabe expor que o aporte teórico deste estudo está dividido em quatro seções.

Na primeira, são apresentadas as origens da Abordagem Instrumental de ensino de línguas e o despertar da Abordagem no Brasil, seguido das principais características desta modalidade ensino e as crenças que envolvem o instrumental no Brasil. Os conceitos teóricos desta primeira seção são fundamentados, prioritariamente, por Ramos (2005, 2011), uma das principais pesquisadoras brasileiras do assunto.

Na segunda seção, são feitas as considerações a respeito das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, com o foco no surgimento do estudo de crenças na linguística aplicada na descrição de alguns conceitos, que definem o termo e para as possíveis relações entre crença e ação no ensino de línguas. Almeida Filho (1993), Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2007) e Silva (2007) são os principais autores consultados para o desenvolvimento dessa seção.

No terceiro momento, são apresentadas, com base, principalmente, em Shön (2000) e Almeida Filho (2009a, 2009b), considerações a respeito do papel do professor de línguas na atualidade e sobre professor reflexivo.

Na quarta e última seção, são tecidas ponderações sobre tendências de avaliação da aprendizagem, teorias de ensino, aprendizagem e avaliação de língua estrangeira, seguido de colocações sobre funções da avaliação e avaliação formativa da aprendizagem. Os principais autores que embasam esta seção são Widdowson (1991), Hoffmann (1991; 1993), Neves (1996) e Scaramucci (1993; 1997; 1999; 2006).

2.1 A abordagem instrumental

Nesta seção, os conceitos teóricos sobre a Abordagem Instrumental são apresentados divididos em duas sub-seções. Na primeira, são descritas as origens dessa abordagem e o histórico do Instrumental no Brasil; na segunda, são apresentadas as principais características e as crenças que o rodeiam.

2.1.1 As origens do ensino instrumental de línguas

Com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, cresceu a demanda das atividades científicas, tecnológicas e econômicas mundiais. Tal crescimento gerou a necessidade de uma língua internacional para a comunicação nestas áreas. Com isso, o inglês, devido ao poder econômico norte-americano, foi a língua escolhida para desempenhar este papel (MONTEIRO, 2009). Neste sentido, surgiu uma geração de aprendizes que buscavam aprender uma língua estrangeira motivados por objetivos específicos, o *English for Specific Purposes* - ESP (Inglês para Fins Específicos) ou Inglês Instrumental, como ficou conhecido no Brasil.

Nesse viés, Ramos (2005), citando Hutchinson e Waters (1987), aponta a crise do petróleo nos início dos anos 70, como um elemento que acelerou a necessidade de criação de cursos com objetivos delimitados para atender transações comerciais entre o ocidente e os produtores de petróleo. A variedade de cursos oferecida, na área de ciência e tecnologia, fez com que surgissem, na época, diferentes nomenclaturas para o ensino instrumental, como por exemplo, Inglês para Medicina, Inglês Técnico ou Inglês para Leitura, Inglês para escrita.

A abordagem instrumental baseia-se no pressuposto de que a análise das necessidades do aluno, a definição de objetivos específicos e a delimitação de temas e conteúdos relacionados à área de atuação do aluno são aspectos definidores para a elaboração de cursos (RAMOS, 2005).

Já na década de 1970, preparar o indivíduo para o mercado de trabalho era vital. Com isso, os cursos oferecidos eram voltados a alunos adultos, com foco na necessidade de uso da língua nas situações-alvo e ofertados em um curto período de tempo.

No Brasil, a abordagem instrumental no ensino de línguas passou a ganhar destaque no final dos anos 70, como o desenvolvimento em universidades brasileiras do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani. Nessa perspectiva, de acordo com Ramos (2005, p. 115): “Essa abordagem apareceu no país na década de 70 com trabalhos na área de ensino-aprendizagem de francês. Em fins da década de 70, a língua inglesa começou a despertar para essa área”.

O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental tinha como objetivo a capacitação de docentes para o ensino da leitura em língua inglesa e estava direcionado à área acadêmica. A decisão de focalizar a habilidade de leitura surgiu de um levantamento realizado em 26 universidades brasileiras, com o intuito de identificar as necessidades dos alunos, que apontou a necessidade de leitura de literatura especializada.

Conforme exposto, inicialmente, o ensino instrumental, no Brasil, teve o foco voltado para o ensino da habilidade de leitura de textos científicos, auxiliando os alunos acadêmicos na realização de leituras, interpretação e compreensão de textos. Atualmente, o ensino instrumental atende a outras habilidades - como escrita, fala e compreensão e abrange diversas línguas estrangeiras (NARDI, 2005).

2.1.2 Ensino instrumental: as principais características e os mitos que o rodeiam

Essa abordagem caracteriza-se pelo foco no desenvolvimento de habilidades específicas baseado no levantamento da análise de necessidades dos alunos; os objetivos, como o conteúdo a ser ensinado, são sempre, claramente, ajustados e restritos aos interesses do aprendiz, de acordo com a situação-alvo em que o aluno irá atuar. Segundo Beltrán (2004), trata-se de uma orientação de ensino de língua estrangeira que tem como propósito proporcionar ao aprendiz a competência necessária para comunicar-se em diferentes contextos, seja acadêmico ou profissional.

Analisar as necessidades do aluno é o ponto de partida e característica definidora da abordagem instrumental, “em princípio, não há um curso instrumental, sem análise de necessidades” (RAMOS, 2005, p. 112). Definidas as necessidades

dos alunos é preciso delimitar objetivos claros para satisfazer os interesses dos aprendizes, isto é, aprender a língua para desempenhar tarefas específicas em contextos específicos.

O ensino instrumental de línguas é baseado em situações em que o conhecimento específico de determinada língua permite ao aluno desempenhar melhor uma função linguística pré-estabelecida. Isso contribui para que os aprendizes se sintam mais motivados a superar dificuldades dentro de um contexto determinado e desenvolvam habilidades específicas na língua-alvo (SEDYCIAS, 2011).

A ênfase no atendimento das necessidades dos alunos faz com que o material didático utilizado atenda, especificamente, aos interesses do público a que se destina. Com isso, é preciso muita atenção em relação à escolha/elaboração/adaptação do material didático, que precisa, entre outras coisas, abranger as temáticas e os conteúdos voltados à área de atuação e interesse dos alunos. Segundo Ramos (2005, p. 113), “a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação”.

Outro ponto importante, no ensino instrumental de línguas, é a postura do professor em sala de aula. Nesta abordagem, o professor é visto como um colaborador, já que as experiências são compartilhadas, uma vez que o aluno, normalmente, é quem tem o conhecimento da área em que atua (CELANI, 1998). O professor de instrumental também é definido como pesquisador, designer e avaliador de material didático, pois, na maioria das vezes, é necessário selecionar e adaptar materiais restritos à proposta de ensino.

Destaca-se ainda, como característica da abordagem instrumental, o fato dos cursos, normalmente, serem executados dentro de um curto período de tempo e destinarem-se para adultos, “hoje há cursos de língua ofertados no mercado que se sustentem se forem de longa duração” (RAMOS, 2005, p.113). Em geral, os cursos instrumentais são oferecidos, principalmente, para adultos, porque buscam atender necessidades acadêmicas, profissionais, de um público-alvo que reconhece as suas pretensões linguísticas e, portanto, procura supri-las de modo rápido e prático.

Desse modo, embora o ensino instrumental de línguas tenha lugar marcado no campo da Linguística Aplicada no Brasil (RAMOS, 2011), ao longo dos anos,

criaram-se muitas crenças à medida que o instrumental foi se desenvolvendo no país.

Nesse sentido, Ramos (2005) aponta, como o mito¹ mais recorrente, o de que *Instrumental é leitura*. Esta crença surgiu devido à existência do Projeto Nacional de Inglês Instrumental. O projeto era voltado à leitura e foi o marco do ensino instrumental no Brasil. Tal crença fez com que autora adotasse o termo Línguas para Fins Específicos (LIFE)² para referir-se ao instrumental, que, segundo ela, virou sinônimo de leitura, e todo curso destinado ao ensino aprendizagem de leitura é considerado Instrumental.

Além disso, a autora aponta outras 7 crenças também relacionados ao ensino-aprendizagem de instrumental no Brasil. De acordo com Ramos, Instrumental:

- é *mono-skill*: se alinha à crença anterior, já que o Projeto Nacional de Inglês Instrumental esteve voltado para apenas uma habilidade;
- é Inglês Técnico: porque muitos textos técnicos são utilizados em aulas com fins acadêmicos;
- não faz uso de dicionário: essa ideia existe porque, no instrumental, procura-se valorizar o conhecimento prévio do aluno, evitando que o dicionário seja utilizado a todo o momento;
- não ensina gramática: de fato o ensino não é baseado na gramática normativa, mas, logicamente, o ensino da gramática aparece de modo indutivo quando necessário;
- tem que ser ministrado em português: essa crença se baseia nos cursos do Projeto Nacional de Inglês Instrumental, que tinha o foco na leitura e, por isso, a língua portuguesa era bastante utilizada nas instruções do professor e nos cabeçalhos das questões. Atualmente, em geral, a língua portuguesa, em sala aula, é utilizada para amenizar algumas dificuldades cognitivas que surgem no início do processo de ensino e aprendizagem;
- é ensinado apenas depois que o aluno domina o “inglês básico”: essa visão é contrária à proposta do Instrumental, já que as necessidades básicas dos

¹ Entendemos como crenças o termo “mito” utilizado pela autora em seu texto.

² Neste trabalho, optou-se por manter a nomenclatura Ensino Instrumental de Línguas.

aprendizes variam de curso para curso. Isto é, o que é básico para uma recepcionista não é básico para um policial.

- proporciona uma aprendizagem “manca”: refere-se ao fato de que o Projeto Nacional de Inglês Instrumental priorizou a habilidade da leitura, porém várias habilidades podem ser trabalhadas no ensino instrumental.

A própria autora sugere a reflexão das características da abordagem e de sua história no país como uma possibilidade da desconstrução dessas crenças, acrescentando, como fator preponderante, as mudanças que vêm ocorrendo no panorama de ensino e aprendizagem. Ademais, acredita-se que a desconstrução das crenças passa pela elaboração e divulgação de produção científica e pela questão da formação de professores, preferencialmente, na graduação para atuarem nesta modalidade de ensino.

2. 2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção, são feitas considerações a respeito das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para o surgimento do estudo de crenças na linguística aplicada, para a descrição de alguns conceitos que definem o termo e para as possíveis relações entre crença e ação no ensino de línguas.

O construto crenças não é exclusividade da Linguística Aplicada; na verdade, este termo é bastante antigo e advém de outras áreas como a antropologia e a filosofia. No contexto da LA, o estudo das crenças despontou em meados de 1970 e, naquela época, o termo crenças nem foi mencionado, pois Hosenfeld tratou do conhecimento implícito dos alunos no ensino e aprendizagem como “mini- teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (Hosenfeld, 1978).

Somente em 1985, aparece o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* em um questionário (BALLI -Beliefs About Language Learning Inventory) desenvolvido por Horwitz para levantar de modo sistemático crenças de professores e alunos. De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelos estudos de crenças surgiu devido a uma mudança na visão de língua como produto para uma visão de língua com enfoque no processo. Neste paradigma, o aluno passa a ser visto como centro do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, o estudo de crenças começou a se desenvolver a partir da década de 1990. Alguns dos primeiros estudiosos do tema foram: Leffa (1991) com a sua investigação sobre concepções de alunos do ensino fundamental, Almeida Filho (1993) com o termo *cultura de aprender* que engloba aspectos sociais, tradicionais, subconscientes e implícitos da maneira de aprender a língua alvo pelos alunos, e Barcelos (1995) que investigou crenças de alunos formandos de um curso de Letras.

Desde então, muitos outros estudos foram realizados com os mais variados focos de investigação (Felix, 1998; André, 1998; Mastrella, 2002; Ferreira, 2005, Coelho, 2006; Silva, 2007, entre outros).

É importante destacar, conforme menciona Barcelos (2007), que os estudos sobre crenças no Brasil podem ser categorizados em três períodos. O primeiro deles, chamado Período Inicial, inclui as pesquisas realizadas entre 1990-1995. O segundo é o Período de Desenvolvimento e Consolidação que engloba estudos desenvolvidos de 1996 a 2001. O terceiro e último período é denominado Período de Expansão e inclui os trabalhos realizados de 2002 até o presente.

Nesse sentido, cabe destacar que, embora sejam crescentes as pesquisas em crenças no ensino aprendizagem de línguas, ainda não existe um único construto para definir o termo. Dessa maneira, algumas das diferentes concepções e uma definição de crenças para este trabalho são descritas a seguir.

2.2.1 Crença: diversidade conceitual

O estudo de crenças é comum a diversas áreas do conhecimento e a definição do termo se dá de diferentes maneiras na literatura. Na Psicologia Social, Garbudio (2006) menciona que Woolfolk Hoy e Murphy (2001) definem crença como conhecimento tácito que o professor possui e o orienta na sua prática. Essa mesma autora, retomando Richardson (1996), comenta que antropólogos, psicólogos e filósofos corroboram com a definição de crenças como compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras.

No viés da Linguística Aplicada, não existe um único conceito para definir o termo crenças. De acordo com Barcelos (2004), há uma variedade de conceitos que definem crenças, porém a profusão de definições é intrincada e importante, pois

demonstra que as crenças sobre o ensino de línguas englobam concepções a respeito do que é linguagem, aprendizagem de línguas e acerca da tarefa de ensinar e aprender.

Ao tratar da diversidade de definições do construto crenças, apresenta-se, divididos em três quadros, algumas acepções propostas por estudiosos da área para referir-se as crenças de professores e aprendizes quanto ao ensino e aprendizagem de línguas. No quadro um (1), são trazidas definições elaboradas por pesquisadores estrangeiros durante os anos 1980 e 1990. No quadro dois (2), é apresentada uma variedade de conceitos para o termo crenças sobre o ensino de línguas propostos por estudiosos brasileiros nos últimos anos. E, considerando que pesquisas atuais enfatizam a importância da valorização do contexto no estudo das crenças, no quadro três (3), são apontadas considerações de alguns estudiosos brasileiros que contemplam o viés contextual.

Termos	Definições
Conhecimento prático (ELBAZ, 1981)	Conjunto de entendimento complexo e orientado para a prática que professores empregam para moldar e direcionar o trabalho de ensino.
Perspectiva (JANESICK, 1982)	Interpretação reflexiva e totalmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Teoria implícita (MUNBY, 1982)	Relativa a estruturas coerentes que subjazem à prática pedagógica.
Conhecimento prático pessoal (CONNELLY & CLANDININ, 1984)	Tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria prática (HANDAL & LAUVAS, citado em COLE, 1990)	Sistema particular, integrado, mas mutável, de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria implícita (CLARK, 1988)	Diz respeito a agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores.
Imagens (CALDERHEAD & ROBSON, 1991)	Representam conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para a ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo.

Quadro 1-- Definições de crenças: décadas de 80 e 90. Baseado em Gimenez et al. (2000).

Dessa maneira, importa frisar que, embora a conceituação e a definição não sejam uniformes nas concepções apresentadas no quadro 1, como ponto em comum

encontra-se o conhecimento e a experiência como possível influência na prática pedagógica. Por isso, a importância de se estudar e conhecer as teorias e as crenças do professor como uma maneira de melhor compreender a sua prática.

No quadro 2, adaptado de Silva (2007), é possível visualizar a variedade de definições para o termo crenças sobre o ensino de línguas propostos por estudiosos brasileiros nos últimos anos.

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como “normais” pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.
Cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1995)	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.
Crenças (PAGANO et al., 2000)	Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.
Crenças (BARCELOS, 2001)	Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.
Crenças (MASTRELLA, 2002)	Interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.
Crenças (PERINA, 2003)	Verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam à ação e podem influenciar a crença de outros.
Crenças (BARCELOS, 2004)	Têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas sobre experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Quadro 2 - Construto crenças por estudiosos brasileiros. Adaptado de Silva (2007).

Percebe-se que as definições apresentadas no quadro 2 se assemelham às proposições do quadro 1, pois, de modo recorrente, em ambos os quadros, as crenças são definidas como experiências, ideias e intuições que professores e alunos têm a respeito da prática pedagógica e que podem nortear as suas ações.

Muitos autores, em estudos recentes, enfatizam a importância de valorizar o contexto social em que estão inseridos professores e alunos na definição de suas crenças. Nesse sentido, as crenças devem ser consideradas a partir das experiências e do contexto sócio-cultural em que o indivíduo está inserido. Veja-se o quadro 3.

Termos	Definições
Barcelos (2006)	É uma forma de pensamento, de construção da realidade, “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”(p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.
Coelho (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.
Garbudio (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.
Santos (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas, Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.

Quadro 3- Crenças por um viés contextual.

A partir das diversas definições para o termo crenças trazidas nos quadros 1, 2 e 3, é possível perceber os diferentes aspectos cognitivos, psicológicos e sociais que envolvem os pressupostos em que alunos e professores baseiam-se de modo consciente ou não para nortear os processos de ensinar e aprender línguas.

Como sujeitos socialmente construídos, os seres humanos fundamentam suas ações na maneira como percebem, interpretam e vivenciam os eventos ocorridos a sua volta. Dentro do contexto sócio-cultural, Mizukami (1986) define o sujeito como interacionista, na medida em que se constrói integrado ao seu contexto. O sujeito é um elaborador e criador do conhecimento e, a partir da interação social, reflete sobre o seu meio e com ele se compromete, tomando consciência crítica de seu papel na sociedade.

Nessa concepção, a linguagem é uma forma de interação, ao usar a língua, o sujeito está realizando ações, atuando sobre seu interlocutor (TRAVAGLIA, 2002). Neste sentido, a linguagem é um lugar de interação humana, que se dá em situação de comunicação em contextos sócio-históricos, políticos e ideológicos definidos.

No que tange ao ensino e aprendizagem de língua, são as experiências, conhecimentos e convicções aprendidas e vivenciadas no ensino formal e informal que dão suporte aos modos de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, elucida-se, para orientar este trabalho, a seguinte definição: Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas é tudo aquilo que se acredita, consciente ou inconscientemente, a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, resultante da experiência pessoal, acadêmica e profissional, influenciadas pelo contexto de interação e sujeito a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências.

2.2.2 Crenças e ações: relações existentes

Como visto na seção anterior, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são consideradas como opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender. Tais crenças têm se mostrado importantes, pois são fortes indicadores de como agem professores e alunos. Conforme defendem Richards & Lockart (1998), as crenças dos professores são um

reflexo do que sabem e creem e, junto com os processos de pensamento, constituem a base que guiam as suas ações em sala de aula.

A cultura de ensinar³ do professor é que orienta as suas decisões e ações nas diversas fases do ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993), e as experiências vivenciadas pelo professor tendem a (re)influenciar a sua prática. Desse modo, entende-se que as crenças possuem estreita relação com a ação (RICHARDS & LOCKART, 1998), podendo exercer grande influência nas ações, assim como as ações também podem influenciar as crenças.

A questão da relação entre crenças e ações é determinante para a pesquisa das crenças e da prática dos professores. Contudo, entre os estudiosos brasileiros quase não é possível encontrar referencial teórico sobre a relação entre crenças e ações. Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca-se por retomar os estudos de Richardson (1996) sobre o assunto. Assim, apresentam-se, a partir dessa autora, as três maneiras de se entender a relação entre crenças e ação proposta originalmente por Richardson (1996).

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

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

³ Neste trabalho o termo Cultura de Ensinar é citado como sinônimo de crenças de professores no ensino de línguas.

determinado momento, o professor passa a agir de maneira mecânica, reproduzindo práticas sem analisá-las.

Os fatores contextuais de fato afetam a prática dos professores, de acordo com Borg (2003, p. 81) “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”. Também a abordagem do material didático, a cultura de aprender do aluno, as expectativas de terceiros são forças influentes na abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

O fator contextual, igualmente, deve ser considerado, pois este é extremamente variável e exerce forte influência no agir docente. Assim, muitas vezes, as crenças dos professores não condizem com suas práticas, porque estes têm de lidar com situações contrárias as que de fato gostariam. Neste caso, os professores passam a agir de acordo com o que o contexto exige e não de acordo com suas convicções sobre ensino e aprendizagem de línguas. Embora não seja sistemática a relação crença e ação, “esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente” (COELHO, 2006, p.128), ambas se influenciam.

Desse modo, considera-se inegável a influência consciente ou inconsciente das crenças na maneira como professores direcionam suas ações e procedimentos em sala de aula e vice-versa. Essa percepção vai ao encontro da relação interativa proposta por Richardson (1996), que define que as mudanças nas crenças levam à transformação nas ações e à mudança nas ações ocasiona a modificação ou surgimento de outras crenças.

2.3 O professor de línguas na atualidade

Ao levar em consideração as necessidades e as características que envolvem o professor de línguas atualmente, nesta seção, dividida em duas subseções são feitas considerações sobre o papel do professor de línguas na atualidade e sobre práticas reflexivas de professores.

2.3.1 O papel do professor de línguas na atualidade

São muitos os fatores que podem influenciar a maneira como os professores abordam seu trabalho e desenvolvem estratégias para alcançar determinados objetivos. Como traz para a sala de aula suas crenças, valores, conhecimento e experiências, o professor reflete de uma maneira muito particular o conhecimento teórico-prático, adquirido em sua formação na sua prática pedagógica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Nesse sentido, Richards e Lockart (1998, p. 94) defendem que os contextos que os professores atuam têm importante influência nos papéis que eles irão adotar. Nas palavras dos autores, “os professores interpretam seus papéis de formas diferentes, dependendo do tipo de escola em que trabalham, suas personalidades e sua bagagem cultural”⁴.

Para esses autores, os papéis assumidos pelos professores podem ter origens de diversas ordens, como por exemplo:

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

Isso não quer dizer que, ao assumir um determinado papel, o docente esteja isento de adequar-se a outro, as circunstâncias é que irão determinar o modo mais

⁴ Tradução minha. “Los profesores interpretan sus papeles de formas distintas, dependiendo del tipo de escuela en la que trabajan, sus personalidades individuales y su bagaje cultural” (RICHARDS E LOCKART, 1998, p. 94).

coerente de atuação. O que, inevitavelmente, está atrelado ao papel que assume o professor é a forma como o ensino será abordado.

Os aspectos culturais, também, influenciam a maneira como se estabelece o papel do professor, os conceitos que se tem de aluno, de professor, de ensino e aprendizagem, as variações culturais de determinado país ou região podem influenciar a conduta docente.

Na visão de Almeida Filho (2009a), ensinar uma língua estrangeira significa bem mais que propiciar conhecimento linguístico aos alunos, uma vez que ensinar uma LE equivale a ensinar diferentes aspectos, costumes de outra língua, em outra cultura, de outro país. Desse modo, compreende-se que o ensino da LE vai além do ensino de estruturas do idioma e contribui para a formação de cidadãos preparados para atuar em uma sociedade contemporânea tão diversificada.

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

É desejável que o professor bem preparado disponha de uma série de competências que o habilite para o ensino de uma LE. A respeito disso, Almeida Filho (1993) sugere que constituem o profissional docente a competência implícita, constituída de crenças e intuições, a competência linguístico-comunicativa, que significa agir em situações de uso da língua-alvo, a competência aplicada, a qual capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe, e a sua competência profissional, que capacita ao professor reconhecer-se como um profissional no exercício da profissão. Contudo, o domínio dessas competências não garante o êxito na prática, ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer uma análise de quem ele é como docente (ALMEIDA FILHO, 2009a).

Desse modo, sugere-se que esse pensar do professor não seja algo aleatório, e sim um processo sistematizado e contínuo capaz de fazê-lo refletir sobre suas

práticas no ensino de línguas. Celani (2003) afirma que a prática da sala de aula, por vezes, distancia o professor de seu fazer, tornando difícil uma reflexão transformadora da sua ação. As muitas atribuições que envolvem o professor de língua não permitem que o mesmo encontre um espaço para pensar criticamente sobre seu fazer diário e, com isso, propor sugestões de mudanças.

Assim, arrisca-se a afirmar que, atualmente, o principal papel do professor de LE que deseje atuar com qualidade, renovando-se a todo o momento, como um profissional, capaz de interagir com eficiência nas diversas situações que vive, é colocar-se como um ser consciente e reflexivo engajado no reconhecimento e/ou transformação de suas práticas.

2.3.2 O professor reflexivo

Durante muitos anos, na linguística aplicada, estudiosos dedicaram suas pesquisas às abordagens, métodos e práticas de ensino de língua estrangeira, um outro tema que tem sido bastante explorado são as investigações sobre a formação inicial e continuada de professores. Como assunto emergente surgido desta preocupação, com a formação docente, têm aflorado estudos sobre reflexão e práticas reflexivas de professores (SHON, 1983, 1992, 2000; PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2003; DUTRA & MELLO, 2004).

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

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

Refletir não é lembrar. A lembrança significa recordar algo, ao acaso, regido pelo impulso, de modo não sistematizado. A reflexão não é automática, é um pensar orientado que deriva de uma necessidade, propósito ou interesse. Na maioria das vezes, o ato de refletir emerge de alguma questão proposta por outros ou é

internamente estabelecido, no qual se busca entender os *quês* e os *porquês* de determinados fatos, ou responder a perguntas de modo a orientar uma ação. Desse modo, refletir criticamente significa posicionar-se em uma esfera de ação, em uma determinada situação, participando da ação social (CELANI & COLLINS, 2003).

No contexto educacional, a reflexão implica repensar os saberes pedagógicos a partir de perguntas derivadas da prática pedagógica, cabendo ao professor, desde sua formação inicial, desenvolvê-la de um modo contínuo, engajado, de maneira consciente e crítica (DUTRA & MELO, 2004).

Ao tratar da formação de professores reflexivos, Shön (2000) recomenda que ao invés da formação de professores baseada na racionalidade técnica, vinculada a regras, os cursos de formação sejam baseados em uma “racionalidade” prática, relacionada a princípios e orientada a resolução de problemas.

O autor (op.cit.p.33) sugere para fazer aflorar o pensamento prático do professor três modelos de reflexão:

- Reflexão-na-ação: é o ato de refletir sobre a ação no exato momento em que ela está sendo praticada. “A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura do ato de conhecer-na-ação”. Para o autor, conhecer-na-ação refere-se aos conhecimentos revelados nas ações inteligentes, é um processo tácito, que se coloca espontaneamente.
- Reflexão sobre a ação: posterior ao ato da ação é quando o profissional reconstrói mentalmente as suas práticas tentando analisá-las retrospectivamente.
- Reflexão sobre a reflexão-na-ação: este tipo de reflexão proporciona um diálogo entre o pensar e o fazer. Auxilia o profissional a identificar necessidades e o estimula a buscar novos conhecimentos. Trata-se uma reflexão voltada para a resolução de problemas futuros.

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

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

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

Nessa perspectiva, Moura Filho (2011), resgatando Bartlett (1990), aponta uma série de questionamentos que devem ser feitos por professores críticos reflexivos no ensino de línguas. A seguir, destaca-se sete de seus questionamentos que se considerou relevantes para este trabalho.

- 1- o que é relevante como conhecimento no ensino de uma segunda língua;
- 2- como está organizado o conhecimento no ensino dessa língua;
- 3- o que significa ser um professor?;
- 4- de onde vem, do ponto de vista histórico; as ideias que eu incorporo na minha prática docente?;
- 5- como eu me apropriei delas?;
- 6- por que eu continuo a adotá-las na minha prática de docente de línguas?;
- 7- de que maneira eu posso ensinar de forma diferente?

Por meio das sete perguntas acima, é possível fazer uma análise de, pelo menos, três aspectos que envolvem a prática docente.

As questões um e dois favorecem a reflexão sobre o que constitui e é relevante no ensino de uma língua estrangeira; a questão três traz à tona a concepção do que é ser um profissional docente e qual o seu papel; a partir da quarta pergunta é possível refletir sobre as convicções que norteiam a conduta do professor, como elas surgiram e como podem ser modificadas. Quando reflete sobre essas questões, o docente tem a chance de fazer um apanhado geral sobre a sua prática pedagógica, e estabelecer mudanças se necessário.

O professor, ao refletir sobre sua prática, tende a desenvolver a capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (ALARCÃO, 2003), sendo capaz de adquirir novos saberes e circular em diferentes contextos. Para que o professor consiga atuar em diferentes esferas de ensino e aprendizagem, a sua prática reflexiva deve emergir desde a perspectiva teórica até a

suas experiências específicas de ensino de tal modo que se possam estabelecer estreitas ou distantes relações entre o seu dizer e o seu fazer.

Com a reflexão, é possível consolidar ideias e avançar na profissão. Neste sentido, aponto outros tópicos de reflexão que podem auxiliar o professor no direcionamento de suas aulas e na interpretação de suas próprias ações.

- 1- quais são as características do método e/ou abordagens que eu utilizo em minhas aulas?;
- 2- acredito no modelo de ensino que proponho aos meus alunos?
- 3- o material didático, as atividades propostas e as práticas avaliativas correspondem a abordagem de ensino? E aos objetivos das aulas?
- 4- existe diálogo entre mim e os outros participantes (alunos, colegas, coordenação)?
- 5- qual o meu papel em sala de aula? É sempre o mesmo?

Uma reflexão constante, idealizada e realizada a partir da própria situação de ensino permite ao professor que ele seja capaz de lançar um olhar indagador sobre a prática e (re)pensar sobre suas próprias experiências, explicitando as razões de suas escolhas. A capacidade de refletir do professor, segundo Celani & Collins (2003), é fundamental e trará, necessariamente, mudanças em suas representações, crenças e práticas.

No sentido de que o professor se beneficie dos processos reflexivos e desafiando os profissionais a terem uma consciência crítica de sua prática, Almeida Filho (2009a, p.73) sugere aos professores que façam um auto-olhar examinador a partir dos seguintes tópicos:

- “Busca sentidos globais do próprio ensino (em pormenores);
- Pauta-se por critérios próprios (isto é, do professor observado);
- Estabelece juízos de coerência entre o que diz fazer e o que de fato faz;
- Busca dados e evidências nas gravações e transcrições de aulas (típicas);
- Busca explicações para os procedimentos e conteúdos das aulas (= explica por que ensina da maneira como ensina);
- Assume a subjetividade do ato de avaliar interpretando e toma providências para minimizar efeitos indesejados
- Busca rigor na amostragem, na triangulação de evidências e na completude das observações (gravações, notas de campo, diários);
- Busca compreensões novas e crescentes acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola (teoria apropriada)”.

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

2.4 A avaliação da aprendizagem e o ensino de língua estrangeira

É consenso entre estudiosos Libâneo (2004), Sant'anna (1995), Freitas (1995), Hoffmann (1991, 1993), Scaramucci (1993, 1997, 1999), Rolim (1998), Marchesan (2005), Ferreira (2005), Fidalgo (2006) Lucena (2006, 2012) a necessidade de coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Somente se a avaliação estiver atrelada ao ensino e à aprendizagem poderá exercer sua verdadeira função.

Neste sentido, nas subseções seguintes, são apresentadas considerações sobre as tendências contemporâneas de avaliação da aprendizagem; sobre teorias de ensino, aprendizagem e avaliação de LE; além das funções da avaliação com ênfase na avaliação formativa.

2.4.1 Tendências de avaliação da aprendizagem

Avaliar (do latim=valere) significa atribuir valor e mérito. E esta é uma prática que se faz constantemente, não só o professor, mas toda a sociedade. A todo o momento somos avaliados e avaliamos a algo ou a alguém, trata-se de uma ação tão comum que realizamos sem pensar a respeito, na maioria das vezes.

No campo educacional, a ação avaliativa é exercida desde o surgimento da instrução formal nos séculos primórdios e sempre esteve sob influência do modelo

social de determinada época e sociedade (MESQUITA, 2008). De acordo com Garcia (1998), a avaliação, ao longo da história, geralmente, esteve preocupada em mostrar números, médias e classificações para a sociedade.

No Brasil, os estudos de Tyler, difundidos a partir da década de 40, foram os que mais influenciaram a avaliação. O autor defendia um modelo de avaliação baseado em testes padronizados, com o uso desses testes, tinha-se a ideia de que o conhecimento poderia ser mensurado com rigor, dando a avaliação um caráter científico. Tal modelo refletia uma concepção tecnológica e operacional de educação vigente naquele período.

Esse modelo de avaliação baseia-se em uma concepção tradicional de ensino, em que o aluno é mero receptor do conhecimento e precisa dar conta de demonstrar o que aprendeu através da reprodução das informações em provas e testes. Nesse modelo, a avaliação baseia-se na comparação e busca nivelar a todos os avaliados a partir do enquadramento ou não em padrões de comportamento ideal (HOFFMANN, 1993).

O caráter objetivo, isto é, de apenas certo ou errado, adotado na avaliação tradicional acabou por torná-la meramente classificatória e excludente, “a avaliação escolar estipulou como função da avaliação a classificação, e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente” (LUCKESI, 1999, p. 34).

No modelo tradicional, a avaliação da aprendizagem é, essencialmente, quantitativa, com critérios de promoção, gabaritos de respostas, na qual a qualidade do ensino é confundida com sistemas de médias e estatísticas (HOFFMANN, 1993).

Somente a partir da década de 70, outros modelos de avaliação educacional foram surgindo, segundo Hoffmann (1993), no Brasil, muitos professores demonstravam inconformidade com a prática tradicional, quantificadora, pelo real prejuízo que pode trazer para a formação dos alunos. Assim, começaram a surgir as primeiras propostas de avaliação com o foco qualitativo.

Nessa nova perspectiva, a proposta de avaliação da aprendizagem ganha outros contornos, o aluno não deve apenas reproduzir as informações repassadas pelo professor e sim construir o conhecimento a partir do auxílio e mediação do professor. Neste viés, avaliar a aprendizagem significa diagnosticar a situação do aluno com o objetivo de identificar os avanços ocorridos, assim como os caminhos a serem percorridos.

De acordo com Romão (2002), a avaliação é um momento de aprendizagem para o aluno, mas também para o professor, que se estiver atento ao processo de desenvolvimento do aluno, pode rever e refazer os seus procedimentos de educador. Perrenoud (1999) defende que a avaliação tem sentido quando ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver. Logo, deve ser de qualidade para que, realmente, sejam identificadas as dificuldades do processo e se oriente o curso das ações.

Para Hoffmann (1991, p. 18) “a avaliação é a reflexão transformada em ação”. Nesta frase, a autora demonstra que a avaliação deve ser entendida como um processo que necessita de reflexão para que ocorra de modo satisfatório. Reflexão do educador sobre sua realidade e sobre sua prática. Reflexão sobre o passo a passo do desenvolvimento do aluno. Reflexão sobre o modo de ensinar e aprender como um processo interativo.

No que se refere à língua estrangeira, a preocupação de estudiosos em teorizar sobre as práticas educativas também aflorou no século passado. Desde então, surgiram muitas teorias para os processos de ensino e aprendizagem, todas elas embasadas por uma visão de sociedade, homem, professor, aluno e, conseqüentemente, de avaliação. No ensino de línguas, Spolsky (1975 apud ROLIM, 1998) salienta três períodos para a avaliação em LE: o pré-científico; o psicométrico-estruturalista; o sociolinguístico-integrativo.

No primeiro período- pré-científico, ocorrido nos anos 50, a linguagem era tida como um meio para se atingir a cultura da elite. Nessa época, o ensino focalizava, basicamente, a estrutura gramatical, a aquisição de vocabulário e a leitura. Desse modo, o aluno deveria conhecer as regras gramaticais, adquirir amplo vocabulário e ser capaz de fazer traduções de uma língua para outra.

Outrossim, a base, para o exercício da prática do professor, era a sua própria intuição e a avaliação era considerada uma arte inerente ao bom professor. As tarefas avaliativas consistiam em provas escritas com listas de vocabulário a serem traduzidos, sentenças incompletas para serem preenchidas com as a classes gramaticais adequadas, além de ditados e questões de tradução da língua materna para LE e vice-versa.

A partir dos anos 60, o destaque foi para o período psicométrico-estruturalista. A linguagem, naquele período, é vista como um instrumento de utilização de códigos que servem para formar sentenças corretas gramaticalmente (ROLIM, 1998). Nesse

período, acreditava-se que a língua poderia ser fragmentada para facilitar a aprendizagem, assim diálogos eram amplamente utilizados para a repetição e memorização de amostras gramáticas específicas.

Novamente, o ensino focalizava as regras da língua e os exercícios de leitura e escritas eram extraídos de trechos de diálogos. Nessa época, a tradução era evitada e a habilidade oral mais explorada através da repetição e memorização de diálogos. A avaliação, por sua vez, consistia em ditados associados a habilidades orais e escritas e na exatidão da pronúncia, ortografia e formas verbais. O ensino e a avaliação são baseados em uma visão mecanicista da linguagem explorada através da manipulação, repetição e memorização de itens linguísticos (SCARAMUCCI, 1999).

Esses dois períodos representam a perspectiva tradicional de educação, na qual a concepção de avaliação é classificatória, referente a padrões predeterminados. Nessa concepção de avaliação, o erro é visto com um desvio durante o processo de ensino e aprendizagem que deve ser combatido, e a nota baixa, geralmente, é uma espécie de punição aquilo que o aluno não sabe. Rolim (1998) enfatiza que esse tipo de avaliação reflete uma visão limitada e autoritária do ensino fazendo com que avaliar esteja associado a uma prática de verificação de erros e acertos.

O terceiro período, o sociolinguístico-integrativo, destaca uma concepção de linguagem voltada à comunicação. Desse modo, a linguagem é compreendida para além das estruturas gramaticais e contempla o uso da língua em situações reais de comunicação.

Nesse modelo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação privilegiam as tarefas integrativas para analisar a competência comunicativa do aprendiz. Por conseguinte, a avaliação não é apenas de itens linguísticos, mas de aspectos culturais e sociolinguísticos considerados necessários para a efetiva comunicação.

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

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

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

Nessa medida, releva expor que o modo como o professor compreende a avaliação e o uso que ele faz dela dependem do pressuposto teórico que embasa a sua prática e dos modelos sociais que lhe servem de exemplo (FERREIRA, 2005). Quando o professor consegue refletir e estar consciente de sua prática, pode mudá-la, atendendo aos reais interesses e necessidades dos alunos, e não classificando e excluindo através da avaliação.

2.4.2 Ensino, aprendizagem e avaliação: teorias de ensino de língua estrangeira

São muitos os métodos e abordagens que influenciaram o ensino de línguas ao longo do tempo. O que é entendido por língua, linguagem, ensino, aprendizagem, avaliação e papéis de professor e aluno estão, diretamente, inter-relacionados e variam de acordo com os pressupostos de cada abordagem de ensino. Para Almeida Filho (1993), todo professor de LE atua de acordo com uma determinada abordagem, mesmo que não a reconheça explicitamente. Sendo que uma abordagem significa “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender uma língua alvo” (p.17).

A vigência de um método ou outro de ensino de LE não acontece em momentos exatos ao longo da história. Ocorre que, para atender as necessidades da sociedade, em determinada época ou período, surgem novas propostas de ensino e aprendizagem que se sobrepõem ao modelo que está sendo utilizado. Para

os profissionais que atuam no ensino de línguas estrangeiras, é importante conhecer como estas abordagens guiaram e guiam o ensino de línguas, pois nenhuma está totalmente superada. Contudo, de acordo com Ubilla (2000), as teorias que se supõem atuais encontram sinais de sua aplicação em tempos remotos, ideias e atitudes modernas já foram expressas em um passado recente ou distante.

Vale destacar que o ensino de língua estrangeira é uma prática que acontece desde há muitos séculos sob diferentes perspectivas, porém, por não ser o objetivo deste estudo, limitou-se aqui a comentar, brevemente, sobre as principais abordagens que nortearam/norteam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil desde o início do século XX. Em um levantamento teórico, Neves (1996) aponta que a Abordagem da Gramática e Tradução, a Abordagem Direta, a Abordagem Audio-Lingual e a Abordagem Comunicativa foram as que mais influenciaram o ensino de LE no Brasil.

2.4.2.1 Abordagens Tradicionais

Em grande parte, as abordagens que guiaram o ensino de LE durante o século passado basearam seus pressupostos em um modelo tradicional, em que o ensino da língua baseia-se no domínio da estrutura linguística da língua alvo. No paradigma tradicional, o ensino focaliza a gramática, a aquisição de vocabulário, a tradução e exaustiva a preocupação com a forma.

A Abordagem da Gramática e Tradução- AGT- foi a mais utilizada no ensino de línguas. Essencialmente, essa abordagem utiliza a língua materna como base para o ensino da LE. De acordo com Leffa (1988), a memorização de palavras, o conhecimento das regras gramaticais e os exercícios de versão e tradução são os principais fundamentos da AGT. Nessa abordagem, o ensino da gramática acontece de modo dedutivo e sistemático, ou seja, parte-se da regra e aplicam-se os exemplos, para posteriormente realizar os exercícios, enfatizando sempre a língua escrita.

Além disso, o professor é o centro do processo e protagonista absoluto do ensino e da aprendizagem, enquanto o aluno assume uma atitude passiva e submissa às decisões do professor. O papel do professor é o de autoridade, e a

interação na sala de aula é centrada no docente (NEVES, 1996). Segundo a autora, a avaliação acontece por meio de testes para verificar o conhecimento de regras gramaticais, bem como a realização de exercícios de traduções, redações e leitura e compreensão de texto. O principal objetivo da abordagem da gramática e tradução é capacitar o aprendiz para a leitura de textos literários e relativos às artes na língua em que ele está aprendendo.

Embora tenha surgido como uma reação a AGT, a Abordagem Direta não chegou a ocupar um lugar de destaque no ensino de LE. Contudo, essa abordagem apresenta avanços importantes para o ensino de línguas, o principal deles é a integração no desenvolvimento das quatro habilidades, ouvir, falar, ler e escrever. O princípio básico dessa abordagem versa sobre o uso quase que exclusivo da língua meta em sala de aula. Era, praticamente, proibido a alunos e professores utilizar-se da língua materna, com isso os gestos, mímicas, gravuras, etc., eram amplamente utilizados na comunicação. O conteúdo era organizado seguindo uma ordem crescente de dificuldade e eram apresentados oralmente.

A estrutura da língua era ensinada indutivamente, tendo os alunos que inferir as regras para aplicá-las em situações novas. Nessa abordagem, o aluno tem maior possibilidade de participação no processo de ensino e aprendizagem, mas segundo Neves (1996), papel do professor é dominante, pois o mesmo precisa manter o entusiasmo dos aprendizes para que estes não chegassem a nem sequer pensar em sua língua materna. Os exercícios, assim como a avaliação, baseavam-se em perguntas do professor aos alunos, preenchimento de espaços em branco, ditados e leitura em voz alta (UBILLA, 2000).

A Abordagem Áudio-lingual se expandiu devido à necessidade dos soldados americanos se comunicarem com falantes de outras línguas durante a Segunda Guerra Mundial (LEFFA, 1988), com esse objetivo foi criado um método que privilegiava a fluência oral. Inicialmente, esse método foi chamado de método do exército, mas depois de algum tempo, foi re-estruturado e aplicado em escolas e universidades, sendo conhecido então por Abordagem Estrutural ou Áudio-lingual.

De acordo com Neves (1996), essa abordagem se sustentou porque fincou suas raízes no estruturalismo linguístico e na psicologia comportamental, o que deu ao ensino de línguas estrangeiras o status de ciência (LEFFA, 1988). Dentre os preceitos da Abordagem estrutural, estão as seguintes premissas:

- Língua é fala, portanto o aluno deve aprender a LE da mesma maneira que aprende a língua materna;
- A língua é um conjunto de hábitos, portanto as estruturas da língua devem ser praticadas até a automatização, por meio de exercícios de repetição;
- A gramática era ensinada de forma indutiva, pois acreditava-se que se aprende uma língua praticando, e não através de explicação de regras;
- A língua deve ser ensinada conforme é falada pelos falantes nativos e não necessariamente de acordo com as regras gramaticais.

Nessa abordagem, o professor exerce o papel de um líder, principalmente, porque precisa coordenar a memorização e repetição dos diálogos e das orações, que, muitas vezes, eram repetidos pelos alunos de forma mecanizada sem realmente entender o seu verdadeiro sentido (UBILLA, 2000).

Nesse período, o controle da aprendizagem era rígido e, praticamente, não era permitido errar. O uso de testes objetivos foi bastante utilizado, pois se tinha a ideia de que através deles era possível medir com validade e confiabilidade o que precisasse ser medido (NEVES, 1996).

Durante o predomínio da Abordagem da gramática e da tradução, da Abordagem direta e da Abordagem áudio-lingual, a língua era vista como um produto a ser alcançado pelo aprendiz, cabendo ao professor o papel central em sala de aula como condutor do conhecimento (NEVES, 1996). Segundo Scaramucci (1997), até os anos 60, a linguagem era vista como um código, geralmente, descontextualizado, composto de elementos que se combinam, originando sentenças gramaticalmente corretas.

2.4.2.2 A Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras surgiu na década de 1970 com a proposta de suprir as lacunas deixadas pelas abordagens de foco estruturalista, existentes até o momento. A proposta comunicativa tem a perspectiva de minimizar as dificuldades do aprendiz em dominar a oralidade e propor uma nova forma de ensinar e aprender, com o foco na comunicação (MOZOROV & MARTINEZ, 2008) e no uso da língua nas interações sociais.

Segundo Hymes (1971), o domínio de uma língua estrangeira vai além da competência linguística e envolve o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para este autor, a competência comunicativa é a soma das competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. O domínio da estrutura gramatical de uma língua, a capacidade demonstrada por um falante para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção comunicativa, a coesão e a coerência na produção de significados linguísticos e a habilidade para suprir possíveis falhas na comunicação, caracterizam respectivamente as quatro competências acima citadas.

De acordo com Widdowson (1991), o falante que domina a língua estrangeira sabe mais que falar, compreender, ler e escrever, conhece também como utilizar as orações para conseguir um efeito comunicativo ao interagir com outros falantes. Na concepção do autor, o ato de comunicação é uma forma de interação social que acontece em contextos discursivos e socioculturais que exigem uso apropriado da língua, portanto implica uma linguagem autêntica.

Neste sentido, os estudos realizados por Widdowson apontavam para uma discussão sobre o uso e a forma língua. Para o autor, a estrutura linguística não era considerada menos importante, mas não deveria ser o foco no ensino de um idioma, e sim, compreendida através do uso da língua pelos falantes nas interações reais de comunicação.

No ensino comunicativo, a língua estrangeira não é apenas um objeto de estudo, mas um veículo para comunicação e interação entre falantes. Se a língua é essencialmente comunicação (mais *função* do que *forma*, mais *conteúdo* do que *estrutura*), esta, ao ser usada em situações concretas de comunicação, revela, para além da intenção do falante, o seu grau de competência comunicativa (ROQUE, 2005).

O objetivo principal do ensino comunicativo é possibilitar ao aprendiz o conhecimento de como usar um idioma para atingir uma comunicação significativa. Assim, postula-se que essa abordagem tem como tendências norteadoras:

- o uso constante da língua com fins comunicativos;
- o ensino centrado no aluno;
- o desenvolvimento da autonomia do aprendiz;
- a importância do contexto sociocultural no estudo da língua.

Outro aspecto relevante, no enfoque comunicativo, é que o estudo da gramática não é o foco do processo de ensino e aprendizagem, logo os objetivos do ensino só podem ser especificados através das necessidades reais para a comunicação na LE. Isso faz com que as habilidades de audição, fala, escrita e leitura tenham a mesma importância, sendo apenas que, em determinados momentos, uma ou outra é mais trabalhada de acordo com os interesses dos aprendizes.

Nessa perspectiva, a atenção se desloca do ensino e aprendizagem de estruturas linguísticas para o uso da língua, que se converte em uma ferramenta de atuação na vida cotidiana. A linguagem deixa de ser um objeto em si mesma e se concebe como um instrumento de interação.

Com o objetivo de capacitar o aprendiz para uma comunicação real de uso da língua, na abordagem comunicativa, a LE é utilizada, praticamente, todo o tempo, reservando a utilização da língua materna para casos especiais. Com essa perspectiva, surgiram diversas possibilidades de conduzir o ensino e aprendizagem, e uma variedade no uso de materiais didáticos, recursos e técnicas de ensino e aprendizagem são, amplamente, utilizados para imitar de modo verossímil a realidade fora da sala de aula.

O material didático e as atividades de ensino desenvolvidas, para o ensino comunicativo, baseiam-se em situações semelhantes a situações em que a língua-alvo será usada pelos aprendizes na interação com outros falantes. Compreende-se que o material didático comunicativo deve contemplar as mais variadas situações de uso da língua, valorizando diversos contextos e dimensões socioculturais, uma vez que para atingir a competência comunicativa o aluno deve saber o quê, quando e como falar de acordo com o contexto específico.

Dentro do contexto comunicativo, é importante que o material didático apresente atividades autênticas, ou seja, que exista uma relação entre a atividade proposta e a vida real dos aprendizes. Faz-se necessário que as atividades sugeridas tenham um vazão de informação que induzam os alunos a comunicar-se por um motivo real. Um material adequado ao ensino de línguas é aquele que, além de colaborar no processo da construção da competência linguístico comunicativa dos aprendizes, ofereça insumo para que esta competência seja adquirida (ALMEIDA FILHO, 2009a). O material didático deve ser do nível e interesse do

aprendiz, deve dar suporte às aulas fornecendo uma sequência lógica no processo de ensino e aprendizagem e servir para pensar, refletir e raciocinar, e não simplesmente reproduzir e copiar.

2.4.2.3 A visão de professor, de aluno e avaliação no ensino comunicativo de LE

O enfoque comunicativo está caracterizado por ser uma abordagem focada na interação. Nesta visão de ensino, o aluno é o centro do processo de ensino, e aprendizagem e as atividades de classe são estruturadas para o desenvolvimento da comunicação em sala de aula, pois se acredita que, também, na interação com os próprios colegas o aprendiz adquire conhecimento. O trabalho em conjunto, por meio de técnicas interativas, com um companheiro que sabe um pouco mais, o aluno adquire novos conhecimentos através da experiência do outro.

Dessa forma, o professor passa a não ser o único detentor do saber, e sim um mediador do processo de ensino aprendizagem. Conforme defende Almeida Filho (1993, p. 27), “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor”. Nessa perspectiva, esse autor defende que a sala de aula deve ser vista como um espaço de interações sociais autênticas entre professores e alunos que atuam como reconstrutores de conhecimento.

No mesmo viés, Rapaport (2008) defende que o papel do professor é, essencialmente, encorajar e facilitar o uso comunicativo da língua alvo a partir da organização de material didático e de atividades que proporcionem a interação entre alunos. No ensino comunicativo, o aluno é corresponsável pelo seu aprendizado, devendo engajar-se nas atividades para alcançar os propósitos da comunicação. O papel do professor é facilitar a aprendizagem, incentivando a interação entre os alunos e proporcionando, de variadas maneiras, a comunicação em língua estrangeira.

Widdowson (1991) argumenta que a língua estrangeira pode ser usada para tratar de situações que o aluno vivencia, inclusive no ambiente escolar e, com isso, é provável que ele então se dê conta da relevância prática da LE como um meio de comunicação. Dessa forma, a realização de jogos, resolução de problemas em grupo, a discussão de ideias são uma excelente maneira de aproximar o aluno de

situações discursivas sem precisar que o domínio do vocabulário e a correção gramatical sejam exaustivamente enfatizados. Nesse tipo de atividade cabe ao professor a responsabilidade de organizar e planificar o processo de ensino e aprendizagem, porém essa tarefa deve ser partilhada com o próprio aluno, utilizador último dessa mesma planificação.

Esta abertura ao aluno, ou seja, a sua maior participação na organização e desenvolvimento das aulas, permite-lhe assumir um papel muito mais ativo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia e o assumir de uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem (ROQUE, 2005).

Em relação à avaliação da aprendizagem, vale destacar que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e funciona como um indicativo do estágio de desenvolvimento do aprendiz, que, logicamente, não deve ser penalizado por equivocar-se. No ensino voltado para a comunicação, a avaliação não se limita ao produto, e sim engloba todo o processo, buscando identificar em que momento ou em que sentido é necessário modificar algum aspecto da ação.

Nessa perspectiva, os instrumentos avaliativos são construídos de modo contextualizado e abrangem questões com respostas restritas e questões com respostas integrativas (NEVES, 1996). A mescla entre questões de respostas específicas e questões que exigem reflexão, integração e adequabilidade dos conhecimentos da língua-alvo tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, em possíveis situações de uso do novo idioma, de modo que se possa constatar se o mesmo consegue ou não atuar no nível em que ele se propõe.

De acordo com Scaramucci (1997), o uso de provas e testes não deve ser único na avaliação dos alunos, a combinação com outros mecanismos é o ideal dentro de uma visão de linguagem que aborde o ensino de forma comunicativa. Avaliar o aluno a partir de situações o mais próximo possível da realidade é o mais adequado do ponto de vista comunicativo, pois permite ao professor observar o desempenho do aprendiz em todas as habilidades (leitura e produção escrita e compreensão e produção oral) e no desenvolvimento da competência comunicativa.

Desse modo, ao levar em consideração os pressupostos tradicionais e o comunicativo de ensino de línguas estrangeiras, evidencia-se que, por muitos anos, predominou o ensino centrado no professor, com o foco nas estruturas linguísticas, em que a avaliação da aprendizagem era vista como resultado pontual do que o aluno sabe ou não. Com o advento da Abordagem comunicativa, o ensino ganha

novos contornos, com foco no aluno e no processo de aprendizagem da língua para interações na língua alvo. A avaliação, neste período, é vista como uma maneira de identificar o desenvolvimento do aluno e do professor em sala de aula sendo realizada através de diversos instrumentos.

2.4.3 Funções da avaliação da aprendizagem

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

A Função Diagnóstica tem por objetivo diagnosticar e caracteriza-se por identificar conhecimentos e habilidades na busca por detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagens (SANTANNA, 1995). Outra função dessa concepção de avaliação é auxiliar a equipe técnica da escola com relação à formação e remanejamento das classes. Dessa forma, de acordo com essa visão, os alunos com mais dificuldades seriam colocados em uma sala, e os considerados mais adiantados, em outra (HAYDT, 1997).

Outro propósito da função diagnóstica de avaliação é o de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tentando localizar as suas possíveis origens. Em geral, essa função é realizada no início do curso, unidade de ensino, ou período letivo.

A Função Somativa tem por objetivo classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos. De acordo com Grillo (2003), esta modalidade de avaliação apresenta um caráter finalista, é uma constatação sentenciosa, um juízo conclusivo.

Sobre a avaliação somativa, Esteban (2003, p. 86) declara: “a avaliação do sujeito é o resultado da soma da análise do processo com a verificação do desempenho, gerando uma informação que permite a classificação de cada um”. Neste modelo avaliativo, a verificação da aprendizagem ocorre de forma fragmentada, pontual e os principais instrumentos são provas e testes aplicados pelo

professor. O foco da função somativa é o produto final apresentado pelo aprendiz e, conforme argumenta Luckesi (2001), é utilizada para classificar e/ou promover o aluno de um nível para o outro, através da atribuição de uma nota que representa o produto da aprendizagem.

2.4.4 A avaliação formativa

Com o objetivo de manter a coerência com os objetivos deste estudo, optou-se por enfatizar a revisão teórica sobre a avaliação formativa⁵ de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que esta modalidade de avaliação corresponde às tendências contemporâneas de ensino de língua estrangeira, são apresentados alguns conceitos de avaliação formativa e suas relações com o ensino de LE.

A Avaliação Formativa (AF) acontece durante todo decorrer do processo de ensino aprendizagem e visa verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Na avaliação formativa, a ênfase está no aprender, é através dela que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Para Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Esta forma de avaliar permite ao professor identificar deficiências na forma de ensinar e, assim, melhorar a sua forma de trabalho, procurando desenvolver métodos que estimulem o aluno na construção do conhecimento.

A função formativa busca informar professores e alunos sobre o rendimento da aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem (SANTANNA, 1995). Uma avaliação formativa tem como objetivo proporcionar informações ao professor sobre o desenvolvimento do seu aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando, dessa maneira, as informações necessárias para o ajuste das ações de ensino com vistas à melhoria do processo.

⁵ Esse conceito de avaliação foi desenvolvido originalmente por Scriven em 1967. SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation, In: STAKE, R. (dir) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

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

Nessa linha de raciocínio, Luckesi (1999) elucida que as práticas avaliativas utilizadas em aula correspondem, ou deveriam corresponder, ao projeto pedagógico e técnico de cada sistema de ensino, estando assim contextualizada com a metodologia, material didático e conteúdos apresentados pelo professor. Para o autor, a avaliação deve ser entendida como ferramenta de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 1999).

Scaramucci (2006) advoga, para a avaliação em LE, os mesmos princípios apontados por Luckesi, para a autora não é possível pensar em avaliação formativa dissociada do planejamento, da metodologia e do material didático. Quando isso acontece, leva a uma desarmonia entre o que efetivamente é ensinado e avaliado, comprometendo a validade de conteúdo da avaliação.

A autora (op. cit.) defende que a visão de língua, linguagem e língua estrangeira tem papel relevante no modo como o professor irá conceber a avaliação e enfatiza que o “ensino, assim como a avaliação devem ser regidos por uma mesma abordagem”. (SCARAMUCCI, 2009, p.79). Desse modo, considerando que o contexto atual de ensino de LE prevê uma proposta comunicativa, de interação no ensino e aprendizagem, Lucena (2006, p.42) aponta para a necessidade da avaliação “resultar de um acordo entre professor e aluno sobre o progresso desse último”. Nessa perspectiva, aprendizagem e avaliação devem ser processos construídos por todos os envolvidos no processo educacional (LUCENA, 2006).

Sobre a avaliação em LE, Fidalgo (2006) afirma que a AF tem como objetivo a regulação da aprendizagem e está, diretamente, ligada à ideia de revisão, reelaboração, não apresentando assim uma concepção linear. Nesse sentido, o professor que se utiliza da AF tem a opção de avaliar-se e avaliar o desempenho de

seus alunos em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem e, se necessário, modificar o curso das ações pedagógicas.

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

Dessa maneira, a avaliação é entendida como parte do processo de ensino aprendizagem e, como tal, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. A avaliação, com esses objetivos, busca identificar as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem quando ainda é possível revertê-lo e, conforme elucida Scaramucci (2009, p. 78):

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

Com uma visão de linguagem que enfatiza o desenvolvimento do aprendiz para a comunicação e interação na língua estrangeira, tem-se a necessidade de uma avaliação holística, que leve em conta diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Também, na ótica de Rolim (1998), neste paradigma de ensino de LE, a avaliação tem sido entendida como um processo formativo e educacional, que coleta informações com o objetivo de facilitar, colaborar nas decisões para o avanço e desenvolvimento do aprendiz e do professor. Para a autora, neste cenário, a ação avaliativa não pode limitar-se à aplicação de provas e testes, pelo contrário, deve-se fazer uso de uma variedade de instrumentos.

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

Scaramucci (1999) enfatiza que a avaliação, com caráter formativo, “é um processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapola o uso de testes e provas” e a avaliação individualizada, e contempla aspectos afetivos.

Tendo em vista que é necessário que a avaliação em LE seja realizada levando em conta vários aspectos e sob a utilização de diversos instrumentos, essa mesma autora sugere a observação como um procedimento possível de ser adotado para a avaliação no ensino de línguas.

A observação, segundo Santanna (1995), constitui-se no ato de aprender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações. Porém, para Baratta (2006, p.38) “para que a observação seja útil, há um conjunto de recursos que possibilita esse fim, como por exemplo, as anotações de caso, que incluem textos de observação sobre o que o aluno pode fazer e o progresso alcançado por ele, especialmente, nas áreas que esse demonstra ter dificuldades”.

De acordo com Santanna (op. cit), a observação pode ocorrer de modo livre, quando a observação não é estruturada e acontece ocasionalmente, ou de modo dirigido, quando a observação é estruturada e sistemática. Vale destacar que, para que a observação possa servir ao processo de avaliação é necessário que alguns tópicos sejam definidos para orientar o professor: Por que observar? Como observar? O quê observar? Quem observar?, são exemplos de itens que estando estruturados orientam a observação e a avaliação e podem ajudar na organização de outros instrumentos a serem utilizados na avaliação.

A observação tende a ser um instrumento avaliativo interessante, pois, na rotina da sala de aula, os alunos agem espontaneamente, sendo possível que o professor colete informações importantes a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Dada as características da abordagem instrumental de ensino de línguas estrangeiras, parece que, constitutivamente, a avaliação formativa é a mais coerente com essa proposta de ensino, sobretudo em cursos intensivos, em que há a necessidade de acompanhamento e retorno quase imediato do desenvolvimento dos aprendizes. O caráter integrador, formador e dinâmico da avaliação formativa permite que a avaliação tenha a função de coletar informações sobre o desenvolvimento do aluno e do trabalho do professor ao longo do processo,

orientando o direcionamento das ações educativas, respeitando sempre as peculiaridades de cada curso/proposta de ensino e aprendizagem.

Sobre a avaliação no ensino instrumental de línguas, embora seja tímida a produção acadêmica específica, foram encontrados alguns artigos (Kavaliauskien, Kaminskien, Anusien, 2007; Cormenzana, Moreno, Martinez, 2009; Kavaliauskien, 2012) que demonstram que, no que se refere ao ensino instrumental, existe uma inclinação para a prática da avaliação formativa por excelência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é descrita a metodologia utilizada na realização desta pesquisa. Primeiramente, é abordado o conceito de estudo de caso na pesquisa qualitativa. Na sequência, é apresentada a abordagem de investigação de crenças, seguido da descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados. Por fim, são descritos o contexto de investigação e os sujeitos da pesquisa.

3.1 O estudo de caso na abordagem qualitativa

Este trabalho respaldou-se na perspectiva qualitativa de pesquisa com viés etnográfico, uma vez que não lidou com dados essencialmente numéricos e contou com o trabalho de campo do pesquisador. Esta perspectiva está caracterizada pela dinamicidade entre o mundo real e o sujeito.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, considera-se indissociável o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2009). Nela, o pesquisador é também um descobridor dos significados das ações e das relações que se estabelecem entre os sujeitos pesquisados e o objeto da pesquisa.

Ludke e André (1986) defendem que, na abordagem qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa e que a preocupação com o processo de investigação é maior que com o produto final. Por isso, neste tipo de trabalho, o ambiente natural e a situação que está sendo investigada devem ser mantidos sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Nesse viés de pesquisa, encontra-se o estudo de caso que se define por se constituir no estudo de um ou mais casos dentro de um contexto mais amplo. De acordo com Chizzotti (2009, p. 102) o estudo de um caso pode ser “tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”. Este tipo de pesquisa preocupa-se com a compreensão de uma instância singular da realidade de modo complexo e contextualizado. Esse autor, defende que estudos de caso podem ser utilizados para investigações em escolas, empresas e em comunidades que reúnem

um grupo relativamente homogêneo de pessoas, sempre se levando em conta o aspecto contemporâneo e cotidiano dessas organizações.

A metodologia de estudo de caso é flexível e se adéqua aos propósitos do que se pretende investigar. E, com isso, pôde ser utilizada neste trabalho que tem o objetivo de investigar um contexto particular, o de um centro de ensino e pesquisa de línguas, a fim de conhecer as crenças de um grupo de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas. Independentemente das características específicas do estudo de caso, os objetivos e as questões norteadoras do trabalho é que vão determinar seu formato e os procedimentos de coleta de dados.

Desse modo, pelo fato deste trabalho investigar crenças de professores, serão utilizadas, dentro da perspectiva do estudo de caso, as abordagens metacognitiva e contextual de investigação de crenças.

3.2 Abordagens de investigação de crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Para a realização de estudos de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) propõe três abordagens de investigação de acordo com as definições, metodologia e relação entre crenças e ações. Essas propostas dão suporte teórico e sugerem instrumentos de coletas de dados para pesquisadores que desejam investigar crenças dentro uma abordagem normativa, metacognitiva e contextual. Embora tenham sido referência para este estudo, as abordagens metacognitiva e contextual optou-se por apresentar as três propostas de investigação por que as mesmas não se excluem e sim se complementam. A seguir serão descritas as três abordagens propostas pela autora.

A primeira abordagem é a chamada abordagem normativa. Nessa perspectiva, as crenças são definidas como ideias pré-concebidas inferidas por meio de questionários fechados. O mais conhecido e utilizado é o questionário BALLI, proposto por Horwitz (1985). Nele, são apresentadas afirmações ao participante que deve responder de acordo com as opções disponíveis, em geral, essas opções variam em graus de concordância. Na abordagem normativa, “as crenças sobre

aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas” (BARCELOS 2001, p. 77).

Além disso, nesse tipo de estudo, as crenças são vistas como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos. Segundo Barcelos (op. cit.), nos estudos dentro dessa abordagem, as crenças são obstáculos para ações dos aprendizes, e a relação entre crença e ações não é alvo de estudo.

A abordagem metacognitiva tem, como pressuposto básico, o fato de que alunos e professores refletem sobre seu processo de ensinar e aprender línguas e são capazes de articular as suas crenças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nessa abordagem, as crenças são vistas como conhecimento, o que implica reconhecê-las e refletir sobre as mesmas, de tal modo que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação (BARCELOS, 2001).

As crenças descritas como conhecimento metacognitivo são, de acordo com Barcelos (op.cit. p.82), “estável e às vezes falível”, chegando a ser consideradas, assim como na abordagem normativa, um obstáculo a uma determinada visão de aprendizagem.

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

A última e mais recente abordagem é a contextual. Nela, as crenças no ensino e aprendizagem de línguas são pesquisadas no contexto de atuação de alunos e professores. As crenças, nessa abordagem, são investigadas levando em conta as experiências anteriores dos sujeitos pesquisados e as ações desse sujeito no contexto da pesquisa são também relevantes para identificá-las. Nesse sentido, as crenças de alunos e professores não devem ser generalizadas, e sim compreendidas de acordo com contextos específicos, ou seja, dependente de um contexto de ação (BARCELOS, 2001).

A abordagem contextual caracteriza as crenças como dinâmicas e sociais, e a relação entre crenças e ações passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, sessões de reflexão, estudo de caso, entre outros (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Para este trabalho, dentro das diversas abordagens de pesquisa em linguística aplicada, optou-se pela realização de um estudo de caso, juntamente com as abordagens metacognitiva e contextual de investigação em crenças. Acredita-se que esta metodologia é apropriada aos objetivos deste estudo, pois, a partir da investigação das crenças de professores sobre avaliar no ensino instrumental de línguas, é possível verificar e analisar como a prática da avaliação vem sendo realizada e entendida pelo grupo de professores participantes. Além disso, o estudo permite promover uma reflexão sobre o pensar e o fazer destes profissionais, o que pode ser estendido para um contexto maior, que são os outros professores que atuam no ensino instrumental de línguas estrangeiras.

3.3 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Conforme apontam Cervo & Bervian (1983), uma das fases decisivas do trabalho de pesquisa é a coleta e registro de informações. Dentro de uma perspectiva contemporânea de pesquisa qualitativa, a coleta de dados é feita em um processo de idas e vindas de informações na interação entre pesquisador e pesquisados (CHIZZOTTI, 2009). Acredita-se que o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados proporciona diferentes tipos de informações que se complementam ao longo da pesquisa.

De acordo com Barcelos (2006), a pesquisa de crenças avançou de apenas uma (geralmente questionários) para o uso de múltiplas fontes de coleta de dados, favorecendo, assim, a triangulação dos dados obtidos. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2006, p.221) defende que:

Dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Desse modo, os instrumentos para coletas de dados da pesquisa são questionário, entrevista e sessão reflexiva. De acordo com Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação que contém um número elevado de questões que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, crenças e expectativas das pessoas.

Para este estudo, foram aplicados aos participantes dois questionários, denominados *questionário perfil* e *questionário investigativo* (Anexos A e B). Ambos são compostos por perguntas abertas e fechadas, constituindo-se de um questionário misto. O questionário misto tem o “propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

O questionário perfil buscou coletar informações que permitissem traçar um perfil acadêmico e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Está composto de 3 itens referentes a dados pessoais, 4 sobre formação acadêmica, 4 referentes à experiência no ensino de língua estrangeira e língua estrangeira instrumental e 2 sobre formação continuada.

O questionário investigativo teve como objetivo obter informações que respondessem as perguntas da pesquisa. Este questionário está dividido em três blocos temáticos. São eles: abordagens de ensino com foco no instrumental e na abordagem comunicativa; avaliação da aprendizagem e ensino intensivo instrumental.

Os dois questionários foram pilotados com três professores que atuam no ensino instrumental de línguas estrangeiras com o intuito de eliminar “problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento” (CHIZZOTTI, 2009). As dificuldades identificadas foram ajustadas antes da aplicação com os professores participantes.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que facilita a interação entre entrevistador e informante e, segundo André & Ludke (1986) “permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, apresentam uma estrutura geral, porém flexível. Para conduzir a entrevista semiestruturada, o pesquisador elabora um roteiro que irá nortear o trabalho, mas outros tópicos e temas podem surgir e serem explorados ao longo da entrevista. De acordo com André & Ludke (1986), esse tipo de entrevista se desenrola a partir de

um esquema básico, mas não rígido o que permite ao pesquisador fazer as necessárias adaptações. Dessa maneira, esses autores discorrem que:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (1986, p. 33-4).

A entrevista (anexo C) foi realizada individualmente com os participantes da pesquisa. Cada encontro teve duração de em média 30 minutos, período em que foram abordadas questões que já estavam previstas e questões que emergiram das respostas do questionário investigativo.

O último instrumento utilizado para coleta de informações foi a sessão reflexiva realizada em conjunto com os quatro participantes da pesquisa. Durante a sessão reflexiva, o pesquisador não deve fazer perguntas diretas aos participantes apenas sugerir questionamentos de acordo com o tema a ser explorado. Segundo Vieira- Abrahão (2006, p. 228), “nas pesquisas sobre crenças, este instrumento pode ser importante por possibilitar que o professor consiga refletir sobre as suas ações em sala de aula e suas origens”.

Com o uso deste instrumento, procurou-se que os professores relatassem as suas experiências de avaliação nos cursos instrumentais e dialogassem a respeito do assunto com os demais. A partir de informações obtidas com os questionários e da entrevista feita com os participantes, foram definidos alguns tópicos que nortearam as discussões. Na ocasião, os professores tiveram a oportunidade de discutir temas relacionados à pesquisa, como por exemplo, o uso da observação como instrumento de avaliação, interação em sala de aula e ensino comunicativo. Além de comentarem sobre algumas de suas possíveis crenças sobre ensino, aprendizagem e avaliação já inferidas pelo pesquisador por meio dos outros instrumentos de coleta de dados.

Por se tratar de um ambiente comum ao pesquisador e aos informantes, o CEPESLI foi o lugar escolhido para a realização da sessão reflexiva que teve duração de 60 minutos. Dessa maneira, buscou-se manter um ambiente descontraído onde os informantes se sentissem a vontade para interagir e discorrer sobre as suas experiências.

3.4 Contexto de realização da pesquisa

O contexto de realização desta pesquisa é o Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais- CEPESLI, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria. O CEPESLI foi fundado no ano de 2006 e, atualmente, conta com a participação direta de vinte integrantes. Entre os objetivos do centro estão a formação inicial e a formação continuada de professores de línguas estrangeiras. O centro desenvolve pesquisa em material didático, formação de professores, ensino instrumental de línguas, crenças e avaliação.

Dentre os projetos de extensão do Centro, encontram-se os cursos de línguas estrangeiras instrumentais. Entre eles, o Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para agentes do governo uruguaio; Curso de Espanhol Língua Estrangeira Instrumental para Polícia Rodoviária Brasileira e Curso de Espanhol para viagem. A saber:

O *Curso de Capacitação em Português/LE Instrumental* oferecido a 328 agentes da Polícia Caminera Uruguaya teve por objetivo capacitar os policiais rodoviários uruguaios a compreender e expressar-se em português no cumprimento de sua função. Esse curso, foi realizado no próprio campus da Universidade, teve realizadas 17 edições, com turmas entre 18 e 20 alunos. A primeira edição ocorreu em novembro de 2009 e a última em maio de 2011.

Os cursos, com duração de 40h, foram oferecidos de forma intensiva, com duração de uma semana, com aulas de segunda a sexta-feira, no horário das 08h às 12h e das 13h às 17h. Os cursos eram ministrados por dois professores simultaneamente, e dividiam-se nos turnos manhã e tarde.

O Curso de Espanhol Língua Estrangeira Instrumental para a Polícia Rodoviária Brasileira seguiu a mesma estrutura e tem os mesmos objetivos do curso para a polícia uruguaia, porém a língua alvo é a espanhola. Foram oferecidas duas edições do curso no ano de 2009 e duas em 2010, as turmas eram compostas, de em média, 12 policias rodoviários estaduais e federais da região de Santa Maria, RS. As aulas aconteciam nos turnos da manhã e tarde e eram ministradas por dois professores simultaneamente.

O Curso de Espanhol para viagens é oferecido pelo CEPESLI a acadêmicos da UFSM e a comunidade em geral. O curso tem por objetivo instrumentalizar o participante para comunicar-se em diversas situações em que possa se deparar um viajante em países de língua espanhola. Os cursos são oferecidos com turmas de, no máximo, doze alunos e são ministrados por dois professores simultaneamente. O curso acontece na modalidade intensiva, com carga horária total de 20h, dividida em 3h e 20 minutos em cada dia. Em geral, as aulas acontecem três vezes por semana e duram duas semanas.

O material didático utilizado nos cursos foi elaborado pelos participantes dos respectivos projetos, a partir a partir da análise das necessidades e interesses realizada no contexto de atuação de cada área. Tal análise incluiu, quando possível, o acompanhamento de profissionais no exercício de sua profissão.

A ênfase no desenvolvimento da oralidade e na instrumentalização para a comunicação em língua estrangeira é de acordo com os objetivos específicos de cada um, comum aos três cursos citados. No caso dos cursos oferecidos para as polícias rodoviárias brasileira e uruguaia, o foco é a capacitação dos alunos-policiais para a comunicação em língua portuguesa ou espanhola com turistas no exercício da profissão. No curso de espanhol para viagem, o objetivo é instrumentalizar os participantes para a comunicação em língua espanhola em situações comuns ao universo de um viajante.

A elaboração do material didático e a condução das aulas baseiam-se na perspectiva da abordagem comunicativa de ensino de línguas, isto é, com base nas atividades voltadas para os interesse e necessidades dos aprendizes, buscando capacitá-los a usar a língua para a interação com outros falantes de acordo com o contexto de atuação (ALMEIDA FILHO, 1993).

3.5 Sujeitos da pesquisa

Os informantes desta pesquisa são professores em formação inicial e continuada que fazem parte do Centro de Ensino e pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais. O critério de escolha dos sujeitos foi o de haverem ministrado pelo menos dois cursos de língua estrangeira instrumental e o último

curso ministrado ter sido, há, no máximo, um ano do momento da coleta de dados da pesquisa. Acredita-se que, com base nesses critérios, foram selecionados informantes com suficiente experiência e com práticas recentes no ensino instrumental de línguas.

Os verdadeiros nomes dos participantes não são informados por uma questão de ética na pesquisa. Luis, Cora, Rosa e Vera são nomes fictícios utilizados para preservar as suas identidades. A seguir são apresentados cada um dos participantes.

Luis: 26 anos, formou-se em Letras Língua Portuguesa e Espanhola no ano de 2008 e atualmente cursa especialização em Gestão Educacional. Depois de concluir a graduação, fez dois cursos de atualização em espanhol língua estrangeira e participa de, no mínimo, um seminário e/ou congresso ao ano em sua área de atuação. Desde o ano de 2009, Luis é tutor a distância em um curso EaD e atualmente é professor em um curso profissionalizante.

O informante é membro do CEPESLI há dois anos e possui experiência com o ensino instrumental de línguas desde o ano de 2005, quando, ainda na graduação, atuava como voluntário em um projeto de ensino de espanhol para crianças.

No CEPESLI, Luis ministrou dez cursos de Curso de Capacitação em Português L/E instrumental para agentes do governo uruguaio entre 2010 e 2011 e um Curso de Espanhol para viagens em março de 2012.

Cora: 29 anos, formou-se em Letras Língua Espanhola no ano de 2007 e possui titulação de Mestre em Estudos Linguísticos. Cora declarou que, além da pós-graduação, nunca fez curso ou treinamento de formação continuada de professores, porém costuma frequentar em média quatro congressos e /ou seminários por ano em sua área de atuação. Desde o ano de 2012, a professora trabalha em uma escola de ensino médio.

A informante participa das atividades do CEPESLI desde o ano de sua fundação, 2006, e atua no ensino de língua estrangeira instrumental há três anos. Cora ministrou dez Cursos de Capacitação em Português L/E instrumental para agentes do governo uruguaio, sendo o último em maio de 2011.

Rosa: 25 anos é formada em Letras Língua Espanhola desde o ano de 2010, atualmente cursa Letras Português e está em fase conclusão de um curso de

especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Rosa declarou participar de em média três seminários/ congressos relacionado à sua área anualmente. Há em média 3 anos a professora atua como tutora a distância.

A professora é membro do CEPESLI há 1 ano e 4 meses e sua experiência com o ensino instrumental de línguas corresponde a dois Cursos de Espanhol para Viagens, um ministrado em 2011 e outro em 2012.

Vera: 24 anos, cursa Letras Língua Espanhola. Vera relatou que costuma participar de em média três ou quatro seminários/congressos por ano. A informante é membro do CEPESLI desde o ano de 2009, quando também começou a atuar no ensino instrumental de línguas.

Vera ministrou quatro Cursos de Capacitação em Espanhol L/E instrumental para Polícia Rodoviária Brasileira entre os anos de 2009 e 2010 e dois Cursos de Espanhol para viagens em 2011.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, baseando-se na fundamentação teórica apresentada neste trabalho. Os resultados apresentados procuram responder as perguntas norteadoras deste estudo que são aqui retomadas:

- Quais são as crenças dos professores de língua estrangeira instrumental quanto à avaliação da aprendizagem?

- A partir das crenças inferidas é possível caracterizar estes professores como profissionais reflexivos de sua prática?

As crenças dos professores-sujeitos expostas neste estudo foram extraídas dos dados organizados com base nas respostas ao questionário investigativo, entrevista semiestruturada e sessão reflexiva, portanto, com base no seu dizer.

O foco principal deste trabalho são as crenças sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de LEI (língua estrangeira instrumental), entretanto impõe-se necessário apresentar e discutir crenças que dizem respeito ao ensino e aprendizagem, pois estas estão ligadas à questão da avaliação, confirmando a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem (ROLIM, 1998).

4.1 Crenças sobre instrumental

Ao considerar a importância de o professor reconhecer o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e a influência que autoimagem exerce em sua prática, buscou-se investigar as concepções dos professores participantes (**PPs**) quanto ao ensino instrumental de línguas, quanto à abordagem comunicativa no ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras.

a) Sobre ensino instrumental de línguas

Com o intuito de entender se os **PPs** se sentem capacitados para o ensino de LEI e como eles entendem esta abordagem de ensino, no questionário, foi perguntado (Q-1⁶; Q-2) se eles acreditam possuir conhecimento suficiente sobre o que caracteriza, como é o ensino instrumental de línguas e se existe diferença em atuar nessa modalidade de ensino.

Os **PPs** foram unânimes em afirmar que possuem conhecimento suficiente do que é a Abordagem instrumental de ensino de línguas, e 3 deles declararam que existe sim diferença em atuar no ensino de LEI.

*Por ser mais direcionado, menos gramatical. (Luis) [questionário]*⁷

A afirmação de **Luis** reflete, provavelmente, os objetivos dos cursos ministrados por ele no CEPESLI, que tinham o objetivo específico de capacitar os aprendizes para compreenderem e serem compreendidos na língua alvo, tendo os aspectos gramaticais da língua apresentados de maneira indutiva quando necessário.

Vera: O Ensino Instrumental é mais específico e não tão amplo como um curso geral. [questionário]

Rosa: No ensino instrumental de língua, os objetivos são definidos de modo a atingir um fim determinado a ser alcançado. [questionário]

Faz-se necessário diferenciar o ensino geral de línguas do ensino instrumental. A diferença entre um e outro está no fato de que, no primeiro, não há uma definição exata dos fins a serem alcançados, enquanto no segundo, os objetivos são claramente delineados (CELANI, 1998). Para que sejam oferecidos cursos de LEI, é imprescindível que seja feita a análise das necessidades dos alunos e que sejam estabelecidos objetivos específicos de ensino e aprendizagem para cada grupo de alunos. As colocações de **Luis**, **Vera** e **Rosa** transparecem conhecimento de como se caracteriza a abordagem instrumental de ensino de línguas.

⁶ Doravante a letra Q seguida do número fará referência à questão extraída do questionário.

⁷ Neste estudo, as falas dos informantes não sofreram modificações no momento da transcrição.

Cora declarou que não existe diferença entre atuar no ensino instrumental ou em outra modalidade de ensino.

***Cora:** A atuação do professor deve ser a mesma independentemente da modalidade de ensino. [questionário]*

A resposta de **Cora** surpreendeu, pois abriu margem para interpretar que ela não tinha conhecimento de como se caracteriza o ensino instrumental, ou que diferentemente, dos demais participantes, tenha interpretado a questão no sentido do comprometimento do professor com o ensino, o que, claro, independe da abordagem em questão. Com o intuito esclarecer a resposta, a mesma pergunta foi feita também na entrevista, e **Cora** respondeu da seguinte maneira:

Tem a diferença da metodologia... a postura é a mesma. [entrevista]

No excerto acima, é possível entender que a informante acredita que a postura do docente deve ser a mesma independente da modalidade de ensino, mas assim como **Luis, Vera e Rosa, Cora** acredita que existe diferença em atuar no ensino de LEI e afirma que esta diferença consiste na metodologia adotada nos cursos.

Na Q-3 do questionário, buscou-se investigar a visão dos professores quanto a algumas características de ensino e aprendizagem em cursos intensivos instrumentais de no máximo 40h. Para tanto, foram apresentadas 11 opções de respostas, que aparecem no gráfico A.

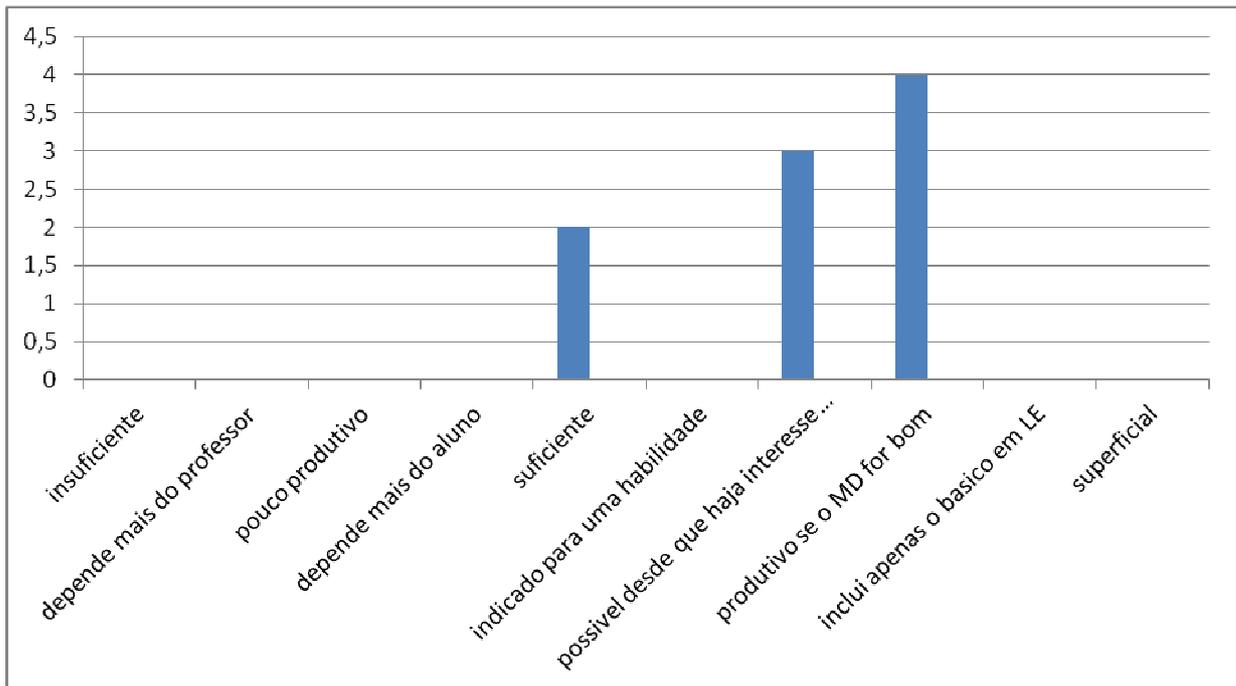


Gráfico A- Características de ensino e aprendizagem no LEI

Como se vê, apenas três das onze opções foram citadas pelos professores. A ideia de que o ensino/aprendizagem em cursos instrumentais é suficiente foi mencionada por **Vera** e **Cora**. O que se acredita tem relação com os cursos que ministraram, já que na entrevista (E-F)⁸, ao responderem se acreditam que seus alunos aprenderam, fazem as seguintes afirmativas:

Vera: *Nas aulas, a gente vê que eles tão aprendendo, e no que eles comentam, falam... e nessa interação que eles têm em querer perguntar em querer saber como é, acho que isso demonstra que eles estão aprendendo, que eles estão querendo aprender.[entrevista]*

Cora: *tu vai notando... se ele tá aprendendo ele vai se soltando e espontaneamente vai querendo participar mais. [entrevista]*

Nos trechos acima, percebe-se que as duas professoras acreditam que existe aprendizagem nos cursos e que é possível observá-la por meio da participação e interesse dos alunos. Com isso, infere-se que o termo “suficiente”, mencionado por elas, tem relação com o fato dos alunos demonstrarem aprendizagem de acordo com os objetivos do curso.

⁸ Neste trabalho, a letra E significa entrevista e as letras A,B,C,D... referem-se a ordem da perguntas na entrevista.

Uma constatação que corrobora as características do ensino de LEI e que emergiu na resposta **Vera, Rosa e Cora** é a crença de que a aprendizagem só é possível em cursos intensivos de curta duração se houver interesse dos alunos. Essa crença consiste no princípio de autonomia incorporado nos cursos instrumentais. Em cursos de curta duração, o aluno só pode desenvolver-se até certo ponto, portanto, os cursos precisam dar subsídios para que o aluno trabalhe de maneira autônoma posteriormente (RAMOS, 2005),

A crença de que o ensino e aprendizagem só são possíveis se houver interesse dos alunos já foi apontada por Monteiro (2009). Segundo esta autora, as representações dos professores investigados por ela são de que o papel do aluno de instrumental é ser consciente de suas necessidades, pragmático, participativo e interessado.

Uma opção que foi unanimidade entre os **PPs** é a de que o ensino e aprendizagem só são produtivos se o material didático utilizado no curso for bom. Na tentativa de aprofundar a opinião dos informantes, na entrevista (E-J), foi solicitado aos professores que falassem um pouco da importância e de como viam o material didático, doravante MD, nos cursos de LEI que ministraram no CEPESLI.

Rosa... *é imprescindível. O professor vai fazer a mediação entre o conteúdo que tá nele, que tem que passar e o aluno. Então é ele que vai te dar todas as bases. Ele estando assim redondinho, né, todo formulado de forma contínua, na sequência, um conteúdo agregado ao outro, complementando o outro é extremamente importante por que dá uma linha, um norte para o professor... [entrevista]*

Luis: *Com importância. Porque é a partir daquele material didático que tu vai se guiar, porque aquele material didático, aqui do CEPESLI já é feito... pra aquela habilidade, aquela "deficiência" no caso que os alunos vêm apresentar...é importante...não é 100% completo porque dependendo da turma é que tu vai complementando ele.[entrevista]*

Cora: *Essencial pro andamento do curso... Como é um curso muito rápido a gente tem que ter um material bem feito, bem planejado para que as coisas possam fluir de maneira mais fácil...aí tu tem o que te guiar...agora o material bem planejado, com tempo, diversificado...eu acho que é fundamental para o sucesso do ensino instrumental. [entrevista]*

As afirmativas de **Rosa, Luis** e **Cora** deixam clara a relevância do material didático nos cursos que ministraram. A visão de que o MD deve ser muito bem planejado e organizado de modo coerente com a proposta de ensino e aprendizagem é corroborada pelos três participantes. Nas transcrições, é possível perceber a concepção de que o material serve com um guia necessário para orientar as ações do professor em sala de aula. É reconhecida a importância do material didático na prática pedagógica como um suporte para o aluno e um instrumento de apoio para o professor.

Nesse sentido, Barreto & Monteiro (2008) argumentam que o material didático constitui-se de uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. É essa sistematização que facilita o ensino e a aprendizagem e orienta alunos e professor.

Sobre isso, apenas **Vera** menciona a importância do MD para os alunos, destacando a necessidade de os conteúdos e exercícios serem próximos à realidade e interesses dos aprendizes.

***Vera:** no caso do instrumental, eu acho que o aluno precisa se reconhecer naquele texto, naquele exercício, naquela informação... que ele tenha um acesso depois para aquele material, que ele possa em casa escutar. Que ele veja e perceba que não é difícil se ele quiser continuar em contato, estudando...
Principalmente... ele precisa se reconhecer naquele material.
[entrevista]*

A participante comenta que o MD deve dar suporte ao aluno em uma possível aprendizagem posterior ao curso. Com isso, percebe-se que a professora vê o MD pelo viés da autonomia do aluno, indo ao encontro dos preceitos do ensino instrumental de línguas, que prevê que o aluno precisa receber subsídios para desenvolver-se posteriormente (RAMOS, 2005). Vale destacar que **Vera** já publicou um artigo científico⁹ sobre a produção de MD no ensino de LEI, o que certamente contribuiu para que a sua resposta refletisse o viés teórico.

A preocupação com a qualidade do material didático se justifica pela necessidade de estar de acordo com os objetivos de ensino, buscando atender aos interesses do público a que se destina. Agregado a isso, encontra-se o fato de que,

⁹ A referência do artigo não será mencionada para evitar o reconhecimento da informante.

na abordagem instrumental, o professor atua como um mediador do conhecimento, uma vez que, o aluno, normalmente, é quem tem o conhecimento da área em que atua (CELANI, 1998). Portanto, quanto mais planejadas e organizadas estiverem as atividades e propostas didáticas, maior será a chance de êxito no processo de ensino e aprendizagem.

O caráter de professor mediador, citado por Celani (1998), é apontado por **Rosa** ao mencionar que o professor deve apenas mediar o conteúdo entre o aluno e o MD, demonstrando a necessidade deste material apresentar uma sequência coerente entre os conteúdos, auxiliando o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Conforme argumenta Leffa (2003), o material didático utilizado para o ensino de línguas constitui-se de um instrumento com uma sequência de atividades, que serve para orientar o curso das atividades em aula.

Observa-se que a crença sobre a importância do material didático, apresentada pelos **PPs**, é proveniente também de suas experiências profissionais no CEPESLI, tendo em vista que os materiais didáticos utilizados nos cursos ministrados pelos professores, foram elaborados sob medida para atender as necessidades e interesses dos alunos, quer em situações de trabalho (policiais rodoviárias) ou de viagem (alunos do curso de espanhol para viagem). Segundo Leffa (2003), esses interesses partem de uma análise das características do público-alvo, levando em consideração anseios, expectativas, preferências e gostos pessoais. Esse exame analítico das necessidades dos alunos são os ingredientes que devem ser atendidos em primeiro lugar.

b) Crenças sobre o ensino comunicativo

Ao responderem como se caracteriza a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas (Q- 4), os professores participantes mencionaram a importância da interação e da comunicação na língua-alvo.

/.../ centra no desenvolvimento da língua alvo e busca a interação na língua alvo. (Vera) [questionário]

/.../ a construção de significados por meio da interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. (Rosa) [questionário]

Caracterizo como sendo o ensino de uma LE para fins de comunicação e interação com falantes desse idioma. (Cora) [questionário]

As respostas dos professores aproximam-se, na maioria dos aspectos, da teoria da abordagem comunicativa do ensino de línguas. A visão apresentada pelos participantes é de um ensino voltado para a comunicação na LE baseado na interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que na Abordagem Comunicativa o ensino da língua deve acontecer de maneira significativa para o aluno, que aprende a usar a língua através de situações o mais próximas possível da realidade, o foco está na função e não na forma das estruturas linguísticas.

As respostas de **Vera**, **Rosa** e **Cora** sugerem inferir o conhecimento teórico sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Nesta abordagem, o ensino que busca capacitar o aprendiz para situações reais de uso da língua, de modo que o mesmo saiba comunicar-se em diversas situações de interações na língua alvo. Nas palavras de Almeida Filho (1993, p.36),

o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividade relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Em sua afirmação, **Luis** parece caracterizar a abordagem comunicativa como o desenvolvimento apenas da oralidade.

Incentivar e aplicar a oralidade - fomentar a participação do aluno ao diálogo. [questionário]

Com isso, entende-se que é possível que **Luis** tenha mencionado, prioritariamente, a habilidade oral para caracterizar a AC por ter sido esta a habilidade mais trabalhada por ele nas aulas de LEI do CESPESLI em função dos objetivos dos cursos. Por isso, na entrevista, foi perguntado novamente como ele caracteriza a AC.

*É tu estimular, é tu falar, é tu estimular o aluno a falar. (Luis)
[entrevista]*

Mais uma vez, o participante caracteriza a AC como o desenvolvimento apenas da oralidade, o que destoa dos aspectos apontados pela literatura da área. Almeida Filho (2009a) aponta como um dos sentidos equivocados do paradigma comunicativo a indicação de foco na oralidade e destaca que, por diversos motivos, a AC tem sido mal compreendida por professores de línguas estrangeiras, o que torna difícil sua aplicação na prática.

Nesse sentido, buscou-se entender melhor a visão dos participantes em relação a AC nos cursos que ministraram. Para tanto, foi perguntado se os mesmos acreditam ter conseguido atuar dentro dos preceitos da abordagem comunicativa nos cursos.

(E-M) Você acredita ter conseguido atuar dentro dos preceitos da AC? Por quê?

Luis: Sim. Porque a abordagem comunicativa, pra mim, envolve a comunicação não só a teoria...Por exemplo, (quando os alunos perguntam), por que aquela teoria funciona assim? Isso daí eu acho que era passado para os alunos... [entrevista]

As palavras de **Luis** demonstram que ele acredita que o ensino comunicativo envolve de fato a comunicação, porém, ao mencionar “*não só a teoria*” e “*porque aquela teoria funciona assim*”, o professor demonstra que os aspectos teóricos são relevantes e precisam ser passados para os alunos. No entanto, a AC prevê que o ensino da forma não garante o conhecimento de uso, já o ensino de uso parece garantir a aprendizagem da forma (WIDDOWSON, 1991). Ou seja, nem sempre é necessário o conhecimento das regras de estrutura da língua para se obter sucesso na comunicação. Muitas vezes, o ensino baseado nas normas possibilita o domínio gramatical, mas distancia-se dos aspectos pragmáticos tão importantes para a interação na língua-alvo.

Ainda sobre sua atuação de modo de ensino comunicativo, **Luis** cita um exemplo que julgou comunicativo em sua aula:

... quando tu mostrava um vídeo por exemplo que eles queriam saber o falar regional, “-ah esse cara do vídeo não tá falando como vocês aqui, de onde é?”- isso aí é que questão da comunicação e o ensino a partir dessa comunicação.

No trecho acima o participante usa como exemplo de ensino comunicativo o uso de vídeos com uma variação linguística. Segundo **Luis**, os alunos percebiam a diferença no modo de falar de cada região do Brasil e solicitavam explicações a respeito, o que seria uma possibilidade de ensino da língua a partir de diferentes contextos de interação.

Neste caso, considera-se que a expectativa de **Luis**, sobre apresentar a variação linguística em sala de aula, é coerente com a teoria comunicativa, uma vez que o ensino da LE deve contemplar o uso da língua pelos falantes em diferentes esferas de comunicação, e envolver as competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Como os dados sugerem, **Luis** possui certo conhecimento teórico sobre o que caracteriza o ensino comunicativo de línguas, mas acredita que ensinar sobre a língua é necessário para a comunicação, assim como crê, equivocadamente, que o foco da AC é a oralidade.

Ao ser questionada na entrevista se havia conseguido ministrar suas aulas dentro da perspectiva comunicativista e por que, **Vera** afirma:

Sim. O material foi bem direcionado para a AC ...o material me permitiu que eu trabalhasse nessa abordagem...o material ajudou.[entrevista]

A afirmativa da professora aponta como essencial para o ensino comunicativo um material didático adequado. Como ela teria feito uso de um material bem direcionado, teria sido possível trabalhar dentro da AC. Almeida Filho, (2009a) defende que, em uma perspectiva contemporânea, a observação dos interesses e eventuais necessidades dos aprendizes são importantes para compor os objetivos do curso. Com isso, acrescenta-se que o material didático deve ser elaborado e/ou adaptado de acordo com o objetivo de ensino. Nesse sentido, **Vera** afirma ter tido a possibilidade de trabalhar com um material didático coerente com a proposta de ensino e, por isso, ter sido comunicativa.

Retomando-se a Q-4, em que **Vera** caracteriza a AC como o desenvolvimento e a interação na língua alvo, os dados sugerem que a participante acredita que a AC

busca capacitar os aprendizes para a comunicação na LE através da interação na língua alvo, sendo importante que o material didático seja adequado para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como **Vera**, **Cora** também destaca a interação como aspecto importante da AC, no entanto acredita ter sido mais fácil atuar comunicativamente pelo fato dos cursos que ministrou terem o português como língua estrangeira.

(Cora) Eu acredito que sim. Como era voltado o curso pra interação, interação oral eu acredito que tenha sido mais fácil até ser comunicativo porque o curso era em português. [entrevista]

Nesse sentido, Almeida Filho (2009a) argumenta que o ensino comunicativo é uma falsa opção para os professores que não apresentam um bom desempenho comunicativo na língua-alvo. **Cora** parece saber o quão difícil é ser comunicativo em uma língua da qual não se tem muito domínio, por isso acredita ter proporcionado interação em suas aulas por tê-las ministrado em sua língua materna. Nesse caso, **Cora** afirma que conseguiu ser comunicativa, porque as aulas eram em português e essa é uma língua que ela tem total domínio. Considerando que o professor bem preparado precisa dispor de várias competências e entre elas a competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993), talvez, se o curso fosse de uma outra LE, a professora não estivesse apta para atuar comunicativamente.

Rosa também define a sua atuação como comunicativa, e na entrevista menciona:

Acredito que sim. Dentro do enfoque comunicativo... a gente não deixou de utilizar todas as outras ferramentas que poderiam ajudar ele (aluno), não deixamos de abordar a escrita, a compreensão. Pra mim, o ensino comunicativo é o que abarca tudo, dentro do contexto de comunicação do aluno. [entrevista]

A participante destaca a importância do desenvolvimento das quatro habilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que, ao mencionar “a gente não deixou de utilizar todas as outras ferramentas que poderiam ajudar ele (aluno)”, **Rosa** esteja fazendo referência ao objetivo dos cursos que ministrou que envolvem, prioritariamente, o desenvolvimento da compreensão e produção oral. Infere-se que, na concepção de **Rosa**, o ensino comunicativo pode envolver a habilidade de produção e compreensão oral e escrita dentro de um contexto voltado à interação e a comunicação na língua-alvo. Acrescenta-se,

retomando Q-4, a relevância dada por **Rosa** à produção de significados na língua-alvo por meio da interação no processo de ensino e aprendizagem.

Na Q-13, foi feita a seguinte pergunta: Como você define o seu papel nos cursos que ministrou?

Cora /.../ *responsável pela motivação dos alunos, além de ser responsável por criar um ambiente interativo adequado em sala de aula e ser o principal mediador entre os alunos e a LE a ser aprendida. [questionário]*

Na resposta acima, a professora define o seu papel nos cursos como o de alguém responsável pela motivação dos alunos e pela criação de um ambiente interativo em sala de aula, além de colocar-se como a principal mediadora do conhecimento. É possível perceber que a participante coloca sobre si um grau de responsabilidade muito grande sobre o processo de ensino e aprendizagem. Durante a entrevista, **Cora** afirma que “*se o aluno não estudou é uma coisa, agora o aluno não aprender é outra*”. Com isso, percebe-se que a professora caracteriza o “estudo” do aluno como um complemento àquilo que o professor ensinou, sendo que a responsabilidade em fazer o aluno aprender é mesmo do professor.

Na sessão reflexiva, a professora reafirma o seu pensamento sobre o assunto:

Cora: *O professor tem uma responsabilidade bastante grande... Entra aí a motivação, o professor tem essa responsabilidade de motivar o aluno para que ele queira aprender mais.*

Quando perguntado sobre a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem, a participante tem o mesmo pensamento “*o principal é o professor*”. Acredita-se, porém, que o comprometimento com o ensino, aprendizagem e avaliação poderia, perfeitamente, ser compartilhado com os alunos, tornando-os corresponsáveis pela sua motivação e participação em aula.

O fato de considerar-se responsável pela motivação dos alunos e por crer ser dela a obrigação de criar um ambiente interativo tende a mostrar uma visão de ensino e aprendizagem centrada ainda no professor. A ideia de **Cora**, de mediadora do conhecimento, encontra eco nos pressupostos teóricos da Abordagem comunicativa, que de fato norteia os cursos do CEPESLI. De acordo com Almeida

Filho (1993), em uma visão contemporânea de ensino de língua o professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Ao marcar na Q.11 as características que mais definem a sua forma de ensinar, **Cora** opta por dinâmica, comunicativa, lúdica e informal. As afirmativas da professora pressupõem um professor interativo que vislumbra, a partir do seu modo de ser, a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tende-se a observar um desencontro no dizer da professora que ora apresenta sinais de uma postura tradicional, com responsabilidade excessiva sobre o ensino, e ora se vê com características contemporâneas de ensino e aprendizagem, quando acredita, entre outras coisas, que o professor deve ser um mediador do conhecimento.

Assim como **Cora**, **Rosa** assinala como dinâmica e comunicativa, porém formal a sua maneira de ensinar. E quanto ao seu papel nos cursos que ministrou pondera:

***Rosa:** Mediador entre o conhecimento específico, o material didático e a aprendizagem dos alunos. [questionário]*

A partir do dizer de **Rosa**, observa-se o caráter mediador atribuído por ela ao seu papel no curso que ministrou. Em outro momento da entrevista, a professora reforça essa posição dizendo: “O professor vai fazer a mediação entre o conteúdo... e o aluno.” A sua autoimagem parece estar fundamentada, basicamente, nos pressupostos de uma formação teórico-metodológica, bem como no pressuposto de professor mediador do conhecimento sugerido pela Abordagem Comunicativa.

O caráter formal mencionado por **Rosa** quanto à sua forma de ensinar pode ter relação com a orientação do Centro que ofertou os cursos, que sugere aos professores uma postura bastante séria no contato interpessoal com os alunos. Fatores institucionais, como a estrutura e a filosofia educativa da instituição, refletem na postura do professor (RICHARDS & LOCKART, 1998).

Vera definiu-se como dinâmica, criativa e informal em sua forma de ensinar. E, quanto ao seu papel nos cursos que ministrou, declarou:

Como um professor mediador da aprendizagem e construtor do conhecimento. [questionário]

Também esta professora se define como mediadora do conhecimento e, juntamente com as características atribuídas à sua forma de ensinar, demonstra um caráter de profissional interativo e inovador em suas aulas. O fato da professora acreditar que o processo de ensino e aprendizagem envolve ativamente a participação do professor e do aluno, e que a responsabilidade da avaliação deve ser compartilhada “*acho que ela é meio a meio, é do professor e do aluno*” leva a crer que a expressão “*construtor do conhecimento*”, mencionada por ela, significa a de um docente que compartilha informações com os seus alunos e constroem junto o conhecimento.

As definições de **Luis** quanto à sua forma de ensinar são: dinâmico, inovador, comunicativo, sério, criativo e formal. A variedade de características definidas por **Luis**, inclusive algumas que parecem bastantes distantes uma da outra, como por exemplo, dinâmico, comunicativo e sério, e inovador e formal, sugerem pensar este professor como alguém preocupado em diversificar o ensino e aprendizagem. A variedade de características citadas pelo participante, possivelmente, está relacionada às suas experiências docentes, pois, como se sabe, o contexto de atuação determina a postura do professor (LOCKART & RICHARDS, op. cit).

Apesar disso, a definição de seu papel nos cursos que ministrou tende a mostrar que **Luis** apresenta características de uma postura tradicional de ensino com o foco no professor como atração principal de todas as ações em sala de aula.

Luis: Condutor das tarefas e atividades. [questionário]

A afirmação de **Luis**, quanto ao seu papel nos cursos que ministrou, destoa das propostas teóricas contemporâneas para o ensino de línguas e demonstra uma prática baseada talvez em modelos experienciados por ele enquanto aluno, uma vez que não corresponde com a proposta teórico-metodológica dos cursos. Em algumas de suas falas na entrevista e na sessão reflexiva, percebe-se através das escolhas lexicais do professor o possível caráter tradicional de sua postura, frases como “*o professor tentou, passou o conteúdo*”, “*a culpa é do aluno*”, “*(o professor) vai transmitir*”, “*o professor tem que estar acima*” são recorrentes na fala do participante.

Outra questão apresentada no questionário que permite verificar a postura dos participantes em relação a AC é a pergunta Q 10-h, em que foi dada a seguinte

colocação: É papel do professor facilitar a aprendizagem do aluno. Como opção de respostas os professores poderiam marcar: *sempre*, *às vezes* ou *nunca*.

Cora, **Rosa** e **Vera** foram unânimes ao marcar a primeira opção, o que, possivelmente, reflete uma postura moderna do docente em sala de aula. O professor contemporâneo de ensino de línguas não é um tirano que se dedica a prejudicar os alunos, segundo Rapaport (2008, p.75) “o papel desse profissional é essencialmente encorajar e facilitar o uso comunicativo do idioma [...]”.

Diferentemente das demais informantes, **Luis** marca a opção *nunca*. O participante parece acreditar que o professor não deve facilitar de nenhuma maneira o processo de aprendizagem do aluno. Em um primeiro momento, pensou-se que **Luis** tenha entendido “que facilitar a aprendizagem” fosse ser displicente e não exigir resultados do aluno e, por isso, teria marcado a terceira opção. Porém, ao relacionar a resposta anterior com a resposta dada por ele na Q. 13, em que ele se diz condutor do processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que o participante alimenta, muitas vezes, uma postura vertical em relação aos alunos.

Ainda buscando entender a visão dos participantes quanto às suas práticas docentes, mas agora mais relacionado à avaliação da aprendizagem, na Q.5-d foi feita a seguinte afirmativa: É papel do professor primeiro ensinar, depois avaliar. As possibilidades de respostas eram: *sim*; *não estou seguro* e *não*.

Cora e **Vera** marcaram a opção *não*, o que faz pensar que as mesmas veem o seu papel, em sala de aula, como de alguém dinâmico que ensina e avalia ao mesmo tempo. A visão das professoras sugere que elas acreditam que não existe separação entre ensino, aprendizagem e avaliação e que o aluno está aprendendo e pode ser avaliado desde o primeiro dia de aula.

Cora: *A gente nota o progresso desde a 1ª aula, do primeiro pro segundo dia tu já nota aquela diferença e, conforme tu vai trabalhando, tu consegue ver se o aluno tá aprendendo ou não.* [entrevista]

Rosa e **Luis** disseram que *sim*, ou seja, que o professor primeiro deve ensinar para depois avaliar. Com o intuito de entender melhor a postura desses dois participantes, na entrevista, retomou-se a mesma pergunta.

Rosa: *Eu acho que o professor não pode cobrar uma coisa que ele não ensinou. Como ele vai cobrar do aluno no 1º dia um vocabulário específico, que ele vai usar no aeroporto, se ele não sabe. Na minha opinião, primeiro o professor tem que apresentar aquele conteúdo para o aluno, depois cobrar que ele saiba se comunicar com aquele vocabulário que ele ta pedindo.[entrevista]*

Luis: *Para mim, partindo de uma lógica. Como avaliar uma pessoa se eu não dei um suporte. [entrevista]*

As afirmativas de **Rosa** e **Luis** são bastante semelhantes, os mesmos acreditam que, para avaliar um aluno, é necessário ter ensinado alguma coisa a ele primeiro. Nas palavras de **Luis**, não é lógico avaliar se o professor não ensinou. **Rosa** menciona que o professor só pode cobrar o conteúdo (entende-se avaliar) depois dele ter sido apresentado ao aluno. Entende-se realmente que o professor só poderá “exigir” que o aluno possua o conhecimento de determinado conteúdo se isso já estiver sido apresentado a ele, porém não impede que o professor já esteja avaliando o desempenho do aluno em diversos momentos em sala de aula.

Acredita-se que as concepções desses dois professores corroboram a discussão e reflexão da literatura da área, pois não é adequado que o professor exija que o aprendiz demonstre aquilo que ele ainda não aprendeu. Contudo, entende-se que a percepção de **Rosa** e **Luis** está restrita a ideia de que a avaliação só pode ser feita a partir da reprodução dos conhecimentos repassados pelo professor e adquiridos pelo aluno. No entanto, a avaliação deve ter um caráter mais amplo, capaz de vislumbrar aprendizado como um todo, e ser um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem e, como, tal subsidiá-los desde o seu início (SCARAMUCCI, 2006).

O termo “cobrar”, utilizado por **Rosa**, transmite a ideia de retorno obrigatório, de exigir do aluno algo em troca das informações transmitidas pelo professor. Quando se tem a ideia de avaliação como cobrança, sugere-se pensar que, se o docente apresentou o conteúdo, é justo então que cobre do aluno o retorno dessa fatura.

Uma das atividades recorrentes, nos cursos de LEI do CEPESLI, são as simulações de situações relacionadas ao contexto específico em que o aprendiz irá atuar. Esse tipo de atividade é característico da Abordagem Comunicativa, uma vez

que reproduz com semelhança a realidade e aproxima o aluno da comunicação efetiva na língua-alvo. As propostas de atividades de uso interativo/comunicativo da língua em situações de réplica do mundo real são, na acepção de Schubert (2010, p.22), “uma forma de facilitação e aceleração da aprendizagem”. Como por exemplo, no curso de espanhol para viagem, as dinâmicas que envolvem situações em aeroportos, hotéis e passeios turísticos são comumente realizadas em sala de aula. Nos cursos de português e de espanhol para policiais, as simulações de abordagem e inspeção veicular, socorro a acidentes e etc., foram realizadas em praticamente todas as aulas.

Com a intenção de saber como os professores entendem a potencialidade dessas atividades no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, foi perguntado a eles na entrevista:

(E-A) Qual o potencial pedagógico das atividades de simulação?

***Luis:** Bastante... Simulação real...é muito bom, por que ele vai usar isso aí no dia a dia dele.[entrevista]*

***Cora:** Essas são as melhores... são atividades parecidas ao cotidiano deles...[entrevista]*

Luis e **Cora** apresentam respostas parecidas, enfatizando a semelhança das atividades com as situações realizadas pelos aprendizes, em interações específicas, para as quais eles estão sendo instrumentalizados. Ambos reconhecem o potencial pedagógico desse tipo de atividade, como pode ser visto nas afirmativas: *bastante; é muito bom (Luis)* e *essas são as melhores. (Cora)*

Vera também aponta que o fato das atividades serem relacionadas ao cotidiano dos alunos é proveitoso para o seu desenvolvimento na língua-alvo.

São as que eles se sentem mais a vontade... claro que têm pessoas que são tímidas...eles se vem naquilo ali, isso aí só ajuda. [entrevista]

A participante declara que, por realizarem em aula simulações de tarefas que possivelmente farão em outros contextos, os alunos se sentem tranquilos e se reconhecem em uma futura prática. A professora faz referência à timidez de alguns aprendizes, mas acredita que como eles se “veem” em uma situação real isso favorece a participação e em consequência aprendizagem.

Rosa: *Como eles poderiam se comunicar nessa situação... daquilo ali eles tiram como eles podem se sair naquela comunicação. Acho que dá um potencial, um subsídio para que eles possam se comunicar. [entrevista]*

Na visão de **Rosa**, o potencial pedagógico dessas atividades está na oportunidade de os alunos simularem as situações que eles poderão vivenciar nas suas interações na língua-alvo. A professora acredita que é a partir dessas simulações que o aluno treina e tira elementos linguísticos para comunicar-se em situações reais de uso da língua.

Em continuação à pergunta anterior (E-A), com o objetivo de descobrir com qual propósito os professores realizavam as atividades de simulação, foi feito o seguinte questionamento aos informantes: Uma atividade de simulação (de abordagem, de acidente) pode ser considerada ensino, interação, aprendizagem, dinâmica, avaliação...? Por quê?

Vera: *Dinâmica é interação, né. Igual tem a aprendizagem.*

Rosa: *É dinâmica, interação, também ensino... e aprendizagem.*

Luis: *Interação. Interação deles no meio, as outras vem agregando.*

Cora: *Pra avaliação também... de interação também.*

Todos os participantes afirmaram que a atividade de simulação pode ser considerada como interação. **Luis** acrescenta que é uma interação dos alunos com o meio, o que é possível considerar como sendo os colegas, os professores e o próprio ambiente da sala de aula. **Vera** utiliza o termo dinâmica como sinônimo para a tarefa de simulação e afirma que é uma interação, porém sugere que “igual” existe aprendizagem.

Ao mencionar que as atividades de simulação são: dinâmica, interação, ensino e aprendizagem, **Rosa**, demonstra crer que são muitas as possibilidades que envolvem este tipo de atividade e que uma não exclui a outra. **Cora**, além de classificar as atividades de simulação como interação, classifica-as também como uma oportunidade de avaliar o desenvolvimento dos alunos, o que não é descartado

por **Luis**, pois este acredita que a principal potencialidade da simulação é a interação, mas que outras potencialidades se somam a ela.

Nos estudos da linguística aplicada, a *interação*, tendo sido vista como uma ação conjunta, cooperativa de professor e aluno em favor do processo de ensino e aprendizagem (CORACINI, 2005). No entanto, percebeu-se que os participantes desse estudo entendem a interação pelo viés do senso comum, como a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, neste caso alunos e professores.

Em trechos da sessão reflexiva, quando questionados sobre o que entendem por interação, os professores utilizaram os seguintes termos: *Troca de experiência de amizade e conhecimento entre o professor e o aluno (Vera)*; *interação é uma troca (Rosa)*; *participação (Luis)*. E **Cora** define interação como “*se relacionar bem com o aluno*”, “*simpatia entre professor e aluno para que haja aprendizagem*”.

Percebe-se que os participantes veem a interação como participação em aula, entrosamento e afetividade e troca de experiências entre professor e aluno. De fato, todos esses aspectos fazem parte da interação em sala de aula, entretanto a interação é um elemento muito maior, pois é através dela que a aprendizagem acontece.

Conforme defende Vygotsky (1998), o homem constitui-se e transforma-se através da interação social; em cooperação, os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais e desenvolvem novas potencialidades. Com isso, acredita-se que uma relação saudável entre aprendiz e docente favorece a aprendizagem, mas mesmo quando essa relação é contrária está acontecendo interação.

O comentário feito por **Luis** “*se fomenta dúvida tem interação*”, trouxe à tona na sessão reflexiva a discussão sobre quais tipos de atividades proporcionam e favorecem a interação. O participante acredita que, se o material/ atividade didática fomenta a exposição de dúvidas por parte do aluno, é porque está acontecendo a interação. **Cora** e **Rosa** acreditam que todo material utilizado por elas nos cursos gerou a interação, “*sempre tem*” (interação). Sobre o assunto, **Vera** afirma: “*têm uns (materiais didáticos) que a interação é menos, outros é bem mais*”. A afirmação de **Vera**, de que alguns materiais/atividades didáticas propiciam mais interação do que outros é verdadeira e bastante relevante, já que contempla a visão de que existem diversos tipos de interação e cabe ao professor planejar materiais e atividades que estimulem a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao potencial pedagógico das atividades de simulação, os quatro participantes acreditam que, a partir delas, o aluno tem a oportunidade de praticar aquilo que eles de fato precisam saber para se comunicarem adequadamente em determinadas situações específicas. Tais atividades foram classificadas pelos **PPs**, basicamente, como de interação, mas também outras potencialidades, como ensino, aprendizagem e avaliação são mencionadas por eles. Assim, acredita-se que os participantes parecem não perceber, exatamente, talvez por não se propor a pensar sobre isso, quais possibilidades podem ser exploradas neste tipo de atividade, mas reconhecem a sua importância no ensino de LEI.

Considerou-se que é inegável a pertinência das atividades de simulação para o processo de ensino e aprendizagem por ter estreita relação com os objetivos do curso. A importância dessas tarefas, para o processo de avaliação da aprendizagem, será discutida na página 103.

As crenças dos participantes não apresentam unanimidade quanto à teoria da Abordagem comunicativa do ensino de línguas, todavia destaca-se que, de certo modo, todos possuem conhecimento a respeito do que caracteriza essa abordagem, embora nem sempre consigam e desejem de fato realizá-la em suas práticas.

4.2 Crenças sobre a avaliação

A falta de coerência entre teoria e prática, no ensino e aprendizagem, faz com que, muitas vezes, a avaliação seja realizada de maneira equivocada. Essa incoerência revela uma necessidade de reflexão sobre as concepções que subjazem a prática de ensino do professor, bem como as influências que este recebe de suas crenças de ensinar e avaliar. Nesse sentido, buscou-se identificar as concepções dos **PPs** sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de LEI.

a) Compromisso com a avaliação da aprendizagem

Devido às características específicas que envolvem o ensino instrumental, perguntou-se aos **PPs** se a avaliação ocorre de maneira semelhante a outras modalidades de ensino? Por quê? (E-B)

Vera: *Igual o que a gente avalia na escola não, até pela questão da nota, aqui a gente não tem uma nota, não tem nada disso, só pelo desenvolvimento que eles têm mesmo. [Entrevista]*

Luis: *Não. É diferente. As outras pressupõem uma avaliação escrita..., pressupõe uma nota, aqui tu não tem essa questão da nota, tu tem a questão do feedback mais real, a avaliação é construída...do 1º até o último dia... [entrevista]*

Cora: *Acho que é diferente. Uma das principais é em relação à nota... na escola “normal” o aluno.. quer a nota...o que vale é a nota...muitas vezes não é o que ele aprendeu, e aqui o que valia era o que o aluno tinha aprendido. Não tinha nota pra representar, mas a gente percebia o crescimento do aluno. [entrevista]*

Rosa: *Não. É diferente. Porque no instrumental tu vai avaliando o desenvolvimento no decorrer do curso do aluno. ...Nos (cursos) aqui do instrumental a avaliação não é formal tu vai avaliando conforme o andamento do curso.[entrevista]*

Os participantes são unânimes ao caracterizar a avaliação no ensino instrumental como diferente a outras modalidades de ensino e usam como principal referência à escola. **Vera**, **Luis** e **Cora** mencionam a ausência de uma nota numérica como uma diferença entre os cursos que ministraram e o que acontece na escola.

Os quatro professores afirmaram que, no instrumental, a avaliação do aluno não se caracteriza como somativa, e sim pelo desenvolvimento diário dos alunos. **Luis** coloca como “feedback real” a observação daquilo que o aluno diariamente demonstra ter aprendido. **Cora**, neste mesmo viés, aponta que o que importava era o que o aluno tinha aprendido, fazendo um contraponto com a avaliação escolar que, segundo ela, muitas vezes, prima pela nota e que esta não representa, necessariamente, a aprendizagem do aluno. Em geral, nas escolas, o que predomina é a nota não importando como ela foi obtida, trata-se de um processo avaliativo que pouco auxilia na aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 1999).

Rosa afirma que a avaliação vai acontecendo no decorrer do curso e a define como não sendo uma avaliação formal, porém entende-se que a professora define “formal” como sendo a prática de provas e testes, que de fato não são usadas no curso do CEPESLI.

Para os participantes, a avaliação no LEI não é igual a outras modalidades de ensino. Assim, infere-se a partir de seus dizeres, que para eles as ações avaliativas realizadas nos cursos são formativas, constantes e com ênfase no desenvolvimento do aluno.

Quando perguntado se o fato dos alunos não serem classificados com nota e nem reprovados¹⁰ interfere no seu compromisso com a avaliação, os **PPs** responderam da seguinte maneira:

Luis: *Na verdade o compromisso em avaliar segue, uma vez que me permite avaliar por outra perspectiva que não pela nota /.../ [questionário]*

Vera: *O meu compromisso é o mesmo que se o aluno recebesse uma nota. É preciso dar mais atenção ao aluno para que ele perceba seus erros, já que não haverá nota final. Preciso dar um retorno em todas as aulas para que o aluno progrida. [questionário]*

Cora: */.../ acredito que independente da representação da aprendizagem feita por números, a avaliação de todo o processo (ensino/aprend.) é mais importante, pois permite avaliar não só a aprendizagem por parte do aluno, mas também permite avaliar o ensino do professor. [questionário]*

A visão de **Luis**, **Vera** e **Cora** sobre a importância da avaliação nos cursos remete a uma ideia de compromisso com a avaliação da aprendizagem independente de sua função pedagógica. O dizer dos **PPs** demonstra uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma avaliação constante capaz de regular o avanço dos aprendizes diariamente.

A preocupação de **Vera** com a necessidade de dar atenção aos erros e fornecer *feedback* diário aos alunos condiz com a ideia de que o conhecimento é construído gradativamente, e a avaliação é necessária para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, conscientizando-os de seus percursos de aprendizagens.

O ideal de que avaliação serve não só para orientar o curso de aprendizagem do aluno, mas também o trabalho do professor, apresentado por **Cora** é compartilhado por **Rosa**:

¹⁰ O certificado de conclusão do curso é entregue a todos os alunos que obtém o mínimo 75% presença.

Para mim, esses fatores não interferem. Independente disso, acredito que promover a aprendizagem dos alunos seja papel do professor e se ele observa que seus alunos não aprendem, está na hora de refletir e avaliar sua própria prática. [questionário]

Percebe-se, no dizer de **Rosa**, a importância da avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos e orientar a prática do professor. Contudo, observa-se uma responsabilidade exacerbada da professora em relação à aprendizagem dos alunos. Como se sabe, em uma visão atual de ensino de línguas, as responsabilidades de ensino, aprendizagem e avaliação devem ser compartilhadas entre todos os envolvidos no processo.

As definições dos **PPs** sugerem pensar que os mesmos consideram importante e necessária a avaliação da aprendizagem e a veem como um processo diário e formativo que orienta professores e alunos para a tomada de consciência sobre diversos aspectos do ensino e da aprendizagem, independentemente de que seja necessário a quantificação numérica de resultados. A explicitação de um resultado não é razão suficiente para dizer por que o professor deve avaliar, faz-se necessário que os professores de línguas entendam e interpretem as razões pelas quais estão avaliando o rendimento dos alunos. É importante observar o *quê* e *como* o aluno aprendeu e perguntar-se o *quê* e *como* se ensinou e avaliou (SCARAMUCCI, 1997).

Ainda sobre o compromisso com a avaliação e também com o intuito de investigar sobre conhecer o grau de responsabilidade dos participantes sobre o seu papel no processo de avaliação, no questionário, Q.10-c, foi perguntado se o professor, por ter o conhecimento específico, era o principal responsável pela avaliação em sala de aula. **Cora** e **Rosa** responderam que *sim*, e **Luis** e **Vera** disseram que somente às vezes.

Para compreender melhor as respostas dos professores, na entrevista, a pergunta foi retomada. (E-D) De quem é a responsabilidade na avaliação?

Vera: *Acho que ela é meio a meio, é do professor e do aluno, vai ... daquilo que eu ensinei e eu ter a visão do que o meu aluno aprendeu daquilo que eu ensinei... e o meu aluno também entender o que eu ensinei e ir pouquinho além, estudar. [entrevista]*

Rosa: *Eu acho que é mais do professor, porque eu penso que se o aluno não foi tão bem assim na avaliação é porque tu não soube*

apresentar direito, ensinar direito. Eu acho que a responsabilidade da avaliação que não dá muito certo é do professor. Quando dá certo é dos dois. [entrevista]

***Luis:** Eu digo que é do aluno. Porque o professor tentou, não é? Passou o conteúdo programático que dele é cobrado também, se o aluno entendeu ou não entendeu...é o aluno que tem que buscar suporte, tanto é perguntando pro professor de novo...[entrevista]*

***Cora:** eu acredito que seja do professor. o principal é o professor. ele tem avaliar aluno, mas não tem que avaliar só.. a nota que o aluno tirou...ele tem que avaliar o trabalho dele também, será que eu expliquei direito ou os alunos só não estudaram mesmo...se o aluno não estudou é uma coisa agora o aluno não aprender é outra. [entrevista]*

A opinião dos quatro participantes é diversificada, mas tem semelhanças em alguns pontos. **Vera** acredita que deve haver a divisão de responsabilidades, sendo que o professor precisa ser consciente do que ensinou e se o aluno de fato aprendeu, e o aluno ser responsável buscando entender os ensinamentos do professor e estudar o conteúdo. **Cora** também acredita que o professor deve ser consciente de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem e, além de avaliar, o aprendiz tem que se auto-avaliar.

Ademais, a participante defende que o principal responsável pelo ensino e pela avaliação é o professor e que este não deve avaliar o aluno só pela nota que ele “tirou”, e sim fazer uma auto-reflexão do seu trabalho, avaliando também se o aluno não aprendeu, o que seria por responsabilidade do professor, ou se apenas não estudou. Isso demonstra que o professor teria cumprido a sua obrigação ensinando de modo satisfatório, e o aluno por falta de interesse ou outros motivos não teria cumprido com a sua responsabilidade de estudar.

Entende-se que, na visão de **Cora**, é papel do aluno estudar, reforçar a sua aprendizagem, mas, antes disso, é papel do professor explicar muito bem o conteúdo e fazer com que os alunos aprendam.

O exercício da reflexão sobre o ensino e aprendizagem, apontado por **Vera** e **Cora**, encontra respaldo em Scaramucci (2006) que explicita que a construção de uma prática avaliativa reflexiva é essencial para o professor de línguas.

Rosa, assim como **Cora**, também afirma que a responsabilidade da avaliação recai, principalmente, sobre o professor, mas, destaca que, se o aluno não vai bem

na avaliação, é por que o professor não soube ensinar. A professora também assegura que quando a avaliação dá certo, ou seja, os alunos aprendem, a responsabilidade é compartilhada entre professor e aluno. O dizer de **Rosa** soa preocupante, pois a mesma coloca sobre o professor toda a responsabilidade do processo avaliativo, sem levar em conta que o processo de ensino e aprendizagem só acontece se tiver envolvimento e responsabilidade de ambas as partes.

Luis, diferentemente dos demais **PPs**, afirma que a responsabilidade sobre os resultados da avaliação da aprendizagem é exclusivamente do aluno, uma vez que, se o professor passou o conteúdo, e o aluno não entendeu, é obrigação deste buscar novas orientações. Em um outro trecho da entrevista, **Luis** reafirma sua posição ao dizer “...a culpa é do aluno por que o conteúdo tá lá”.

Vera e **Luis** apontaram, no questionário, que somente às vezes o professor é responsável pela avaliação. Com a entrevista, confirmaram-se as suas respostas; **Luis** porque acredita que, tendo o professor apresentados os conteúdos a responsabilidade na avaliação, é prioritariamente do aluno, e **Vera** porque crê que a avaliação deve ser compartilhada entre docente e aprendiz. **Rosa** e **Cora** também confirmam suas respostas, defendendo que a avaliação é responsabilidade do professor.

Os participantes parecem acreditar no modelo de avaliação que utilizam, pois, ao responder se avaliariam os alunos da mesma maneira nos próximos cursos (E-I), disseram que fariam da mesma maneira.

Cora é bastante sucinta e confirma a pergunta com um breve “*aham*”. **Luis** pondera que, devido à sua experiência nos cursos anteriores, a percepção seria diferente, “*mas a avaliação ia ser a mesma*”. [entrevista] A partir da fala de **Luis**, não é possível entender o que de fato seria diferente em sua percepção, mas, como ele mesmo ressalta, a avaliação seria a mesma.

Também acreditam que sim, que avaliariam os alunos da mesma maneira em novos cursos, as professoras **Vera** e **Rosa**. Entretanto, **Vera** coloca uma reflexão “*de que outro modo eu iria avaliar se não é esse? Observar como está sendo o desenvolvimento dele (aluno)...*” Nesse caso, a participante até se autoquestiona a possibilidade de fazer uso de outros instrumentos além da observação, porém finaliza dizendo:

*...mas o principal, no caso deles, tem que ser a minha percepção.
(Vera) [entrevista]*

Com isso, observa-se que, assim como **Luis**, **Vera** crê no instrumento avaliativo que utilizou e que a observação é a melhor maneira de avaliar os aprendizes nos cursos de LEI do CEPESLI. A concepção de **Vera** pode ser ratificada em outro trecho da entrevista: *“Gosto dessa avaliação de prestar a atenção no meu aluno...”*

Rosa destaca a relação entre os objetivos do curso e os critérios de avaliação e coloca que *“continuará avaliando pra ver se eles atingiram os objetivos de comunicação”*. Contudo, a professora entende que esta questão é muito relativa por que *“depende de cada grupo”* de alunos.

b) Conceito/ características da avaliação da aprendizagem

Na tentativa de identificar qual é a definição que os **PPs** têm de a avaliação no ensino instrumental de línguas, foi feita na entrevista a seguinte pergunta: (E-E) Como você define a avaliação no ensino instrumental de línguas?

***Vera:** É meio a meio. Os alunos precisam do professor pra a competência linguística... Eu preciso saber que o que eu estou dando o meu aluno está compreendendo, está recebendo, e que ele também está se esforçando...*

É possível perceber que **Vera** novamente indica a divisão de responsabilidades como fator importante no processo de avaliação. Segundo ela, o professor possui o conhecimento específico e precisa analisar se está conseguindo auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos, mas também verificar se o aprendiz está cumprindo a sua parcela de responsabilidade e se esforçando. Na sessão reflexiva, a professora faz o seguinte comentário sobre a definição de avaliação no LEI:

***Vera:** Desde o primeiro momento, diário... a cada exercício tu vai percebendo se ficou claro, se ele (aluno) entendeu ou não entendeu.*

A partir desse trecho, é possível perceber que **Vera** vê a avaliação no instrumental como um processo contínuo, dialógico com objetivo de identificar o desenvolvimento do aluno e, conforme elucida Hoffmman (2001), a serviço da aprendizagem do aluno.

Rosa destaca que a avaliação no instrumental “*é contínua, vai passando conforme o andamento do curso*”.

Luis: *É boa. Tem um objetivo... corresponde à expectativa minha como professor...não é bem como eu costumo trabalhar.*

Na visão do participante, a avaliação, no instrumental, está estritamente relacionada aos objetivos do curso e da forma como é realizada, a partir da observação, conforme discutido no item anterior, corresponde à sua expectativa como professor. Ou seja, é perfeitamente adequada aos objetivos a que se propõe. **Luis** refere-se que a avaliação feita por ele no instrumental não é como ele costuma trabalhar, isso por que ele tem outras experiências docentes, nas quais aplica prova e teste como principal instrumento de avaliação.

Cora define a avaliação, no instrumental, como “observação”, o que está de acordo ao modelo utilizado nos cursos que ela ministrou, já que no CEPESLI não são utilizados outros instrumentos avaliativos nos cursos de LEI.

A observação, o andamento das aulas também não deixa de ser uma avaliação..., mas principalmente a observação. [entrevista]

A não utilização de outros instrumentos avaliativos nos cursos é devido, principalmente, à característica intensiva dos cursos. O fato das aulas serem em dois turnos durante uma semana, ou em um turno de aula em, no máximo, duas semanas dificulta a aplicação de diferentes formas de avaliação. Como por exemplo, a realização de atividades por parte dos alunos para serem corrigidas em casa pelo professor é praticamente inviável, tendo em vista que o professor não dispõe de tempo extraclasse durante o período dos cursos. A aplicação de outros instrumentos, como provas e testes, também exigem tempo de correção do

professor e, por se tratar de cursos rápidos, provavelmente, não seria possível extrair o retorno desejado para professores e alunos das informações obtidas através da aplicação desses instrumentos.

A visão de que a avaliação da aprendizagem é necessária para conduzir tanto às práticas do professor como a dos alunos foi revelada pelos participantes ao serem questionados na entrevista (E-G) e, no questionário (Q.7), sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

As participantes **Cora** e **Rosa** declararam, no questionário, que consideram muito importante a avaliação da aprendizagem nos cursos que ministraram e, em entrevista, relataram que utilizam a avaliação feita com os alunos também para autoavaliar o seu próprio trabalho.

(E-G) Por que é necessário avaliar?

***Rosa:** Tu tem que de determinada forma avaliar o aluno pra te avaliar como professor. [entrevista]*

***Cora:**...sempre... não pela questão da nota, porque o ensino instrumental não tem, mas a gente tem que avaliar os alunos pra gente poder se autoavaliar também. [entrevista]*

***Vera:** Pra mim, ter uma resposta como é que está sendo a minha aula, se eu estou me fazendo entender no curso, se os objetivos do curso é aquilo ali, é o que eles querem. [entrevista]*

A partir do dizer da professora, é possível inferir que a mesma vê a avaliação como necessária para avaliar também o seu desempenho em aula, assim como se os objetivos do curso estão sendo atingidos e se correspondem às expectativas dos alunos. A ideia de **Vera** elucida uma concepção de avaliação que engloba não só o ajuizamento do desempenho do aluno, mas de todo o processo de ensino e aprendizagem e que começa com a análise das necessidades do aprendiz e delineamento dos objetivos do curso.

O professor **Luis**, ao responder o questionário, definiu como “às vezes necessária” e “desnecessária” a avaliação nos cursos que ministrou. Na entrevista, procurou-se esclarecer a resposta, pedindo a ele que falasse sobre o assunto. Assim, obteve-se a informação:

É necessária naqueles alunos que, por exemplo, chegam aqui sem saber nada de nada... e desnecessária naqueles que já são de fronteira e que sabem o português, mesmo que um português vulgar. [entrevista]

Observou-se, neste caso, que **Luis** estava se referindo aos cursos para policiais, e que a avaliação era necessária com aqueles alunos que não tinham conhecimento prévio nenhum da língua portuguesa e, por isso, precisavam ser avaliados no decorrer do curso para ver se estavam ou não atingindo os objetivos propostos. Para ele, os alunos que já tinham um domínio linguístico do português, mesmo que distante da norma padrão, não necessitavam avaliação, pois certamente atingiriam os objetivos do curso de compreender e serem compreendidos em português no exercício de sua função laboral. De todo modo, acredita-se que, pela observação e interação, **Luis** estava avaliando os alunos, pois, quando ele distingue os alunos que precisavam ser avaliados dos que não necessariamente precisariam de avaliação, ele está reconhecendo os seus alunos e avaliando a sua capacidade de comunicação na LE.

Quanto à necessidade da avaliação, **Luis** menciona:

Sim, até por uma questão histórica... tu tá sendo testado, tu tá sendo educado, tu quer uma avaliação daquilo ali...a avaliação é importante para o crescimento da pessoa. [entrevista]

Nas palavras do participante, é possível perceber uma visão de necessidade de avaliação por uma questão histórica, ou seja, sempre se esteve sendo avaliado e espera-se um retorno disso. De acordo com Saul (2001, p. 26), “a preocupação com a avaliação da aprendizagem, conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga”. A avaliação realizada, para medir e testar o aluno há muito está presente nos modelos avaliativos utilizados no Brasil e no mundo. Esta vertente é de uma pedagogia tradicional e autoritária, em que os alunos são tidos como números passíveis de serem contatos e analisados pelo professor. Este modelo, por ter sido amplamente empregado, acabou por gerar, na sociedade, a ideia que **Luis** reflete em sua fala, isto é, a de que o indivíduo,

depois de educado, precisa ser testado para que se tenha a mensuração dos resultados.

A respeito disso, Barata (2006) defende que a avaliação acontece a todo o momento na vida das pessoas, como: ir às compras, conversar em família, analisar condições pessoais, entretanto essa prática parece se transformar numa ação formal e imprescindível quando acontece em sala de aula.

De forma geral, o conceito de avaliação dos **PPs** fundamenta-se em pressupostos da avaliação formativa da aprendizagem. A concepção de que avaliar implica coletar informações necessárias para se tomar decisões que visam à melhora do ensino e aprendizagem e deve ser uma prática constante em sala de aula foi apontada pelos quatro participantes na questão 5-a do questionário. Outra afirmativa que reforça o conceito acima apresentado pelos professores é a crença de que ensino, aprendizagem e avaliação não podem ser realizados como práticas independentes, apontada por **Vera, Cora e Rosa** na Q. 5-f.

c) Instrumentos/ momentos

Com a intenção de assinalar com qual instrumento e em qual momento os professores costumavam avaliar os alunos durante os cursos, no questionário foram feitas as seguintes colocações:

Qual o melhor momento para avaliar os seus alunos (Q-5.1):

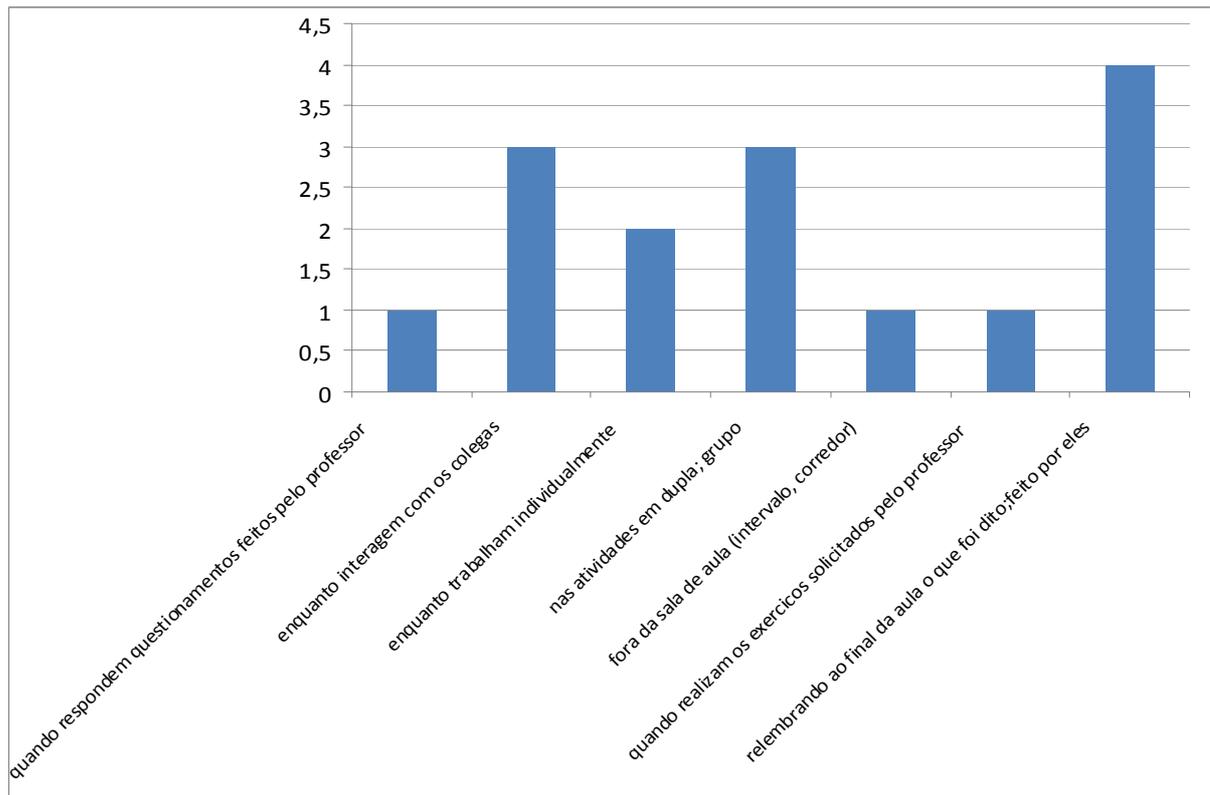


Gráfico B- Momentos/instrumentos avaliativos

Enquanto os alunos interagem com os colegas, realizam atividades individuais em grupo e respondem a questionamentos feitos pelo professor foram os principais momentos avaliativos apontados pelos docentes. É possível observar que as dinâmicas de avaliação assinaladas pelos informantes como as mais utilizadas envolvem momentos de interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Outro bom momento, para avaliar os alunos, apontado pelos quatro participantes é relembrando ao final da aula o que foi dito/feito por eles. Para realizar essa avaliação, os professores costumavam lembrar, ao final da aula, como tinha sido a participação dos alunos, quais foram as principais dificuldades, etc.

No sentido de verificar quais as possíveis implicações de tal reflexão, na entrevista (E-C), foi colocada a seguinte pergunta: Tu disseste que costumavas lembrar, ao final de cada aula, o que foi dito/ feito pelos alunos, que implicações essa reflexão trazia para a aula do dia seguinte?

Vera: *Tinha vezes que eu achava que um áudio, eu poderia passar duas ou três vezes para que eles conseguissem completar, e aí na primeira vez eles compreendiam, e aí eles já diziam: já entendemos pode prosseguir... acho que isso que eu fico refletindo...*

E também eu reflito sobre a minha postura...eu penso sobre isso, como a minha postura deveria ser.[entrevista]

Na transcrição de **Vera**, é possível perceber que ela refletia, sobre todo o andamento da aula. Muitas vezes, o planejamento que havia sido feito para determinada situação não correspondia com o que de fato acontecia na sala de aula e isso era motivo de reflexão por parte da informante. **Vera** não menciona se a reflexão feita por ela acarretava em mudanças para as aulas/cursos seguintes, mas acredita-se que, certamente, em outra oportunidade, a professora poderá fazer um planejamento diferente a partir da situação já vivida por ela anteriormente.

É interessante observar que a participante também reflete sobre a sua postura em sala de aula e, ao dizer que pensa sobre como sua postura deveria ser, imagina-se que esteja recordando os pontos positivos e negativos de sua atuação para, se necessário, modificá-la. A importância da prática reflexiva defendida por Vieira-Abrahão (2009) reside na capacidade de reflexão e crítica que podem levar o professor a um processo de autoavaliação constante, capaz de torná-lo aberto à análise de novas abordagens, técnicas e também propostas profissionais.

No mesmo viés de **Vera**, **Rosa** afirma refletir sobre a sua atuação e destaca que, ao repensar a sua prática, busca encontrar aspectos que poderia manter e os que deveriam ser melhorados na próxima aula, tentando torná-la mais proveitosa para os alunos.

***Rosa:** A reflexão que eu fazia mais é sobre a minha atuação... eu faço uma reflexão do que eu acho que funcionou e do que acho que deveria ter melhorado...na próxima aula... eu faço de forma diferente pra ser melhor pros alunos...[entrevista]*

***Luis:** O que eu tinha feito naquela aula, algum evento que ocorreu naquela aula... e avaliar positiva ou negativamente como poderia melhorar. [entrevista]*

Conforme exposto no trecho acima, **Luis**, assim como as demais informantes, procura avaliar as suas atitudes e alguns episódios ocorridos durante aula para poder tecer uma avaliação do que pode ou não ser melhorado.

***Cora:** Se alguma atividade não deu certo, no outro dia ou eu modificava ou trocava de atividade, mas não ficava batendo na mesma tecla. Se não deu certo...tentar por outro lado. [entrevista]*

Cora não faz menção sobre refletir sobre a sua própria atuação, mas elucida que, ao repensar a sua prática pedagógica, buscava identificar as atividades que não trouxeram os resultados esperados para fazer as modificações necessárias. Ademais, a participante destaca que, ao notar que algo não deu certo, tentava alternativas para contemplar de modo satisfatório o processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade dos **PPs** em rememorar as suas práticas, visionando a melhora no processo de ensino e aprendizagem, aponta que os mesmos estavam preocupados em estabelecer ações que pudessem modificar determinadas situações. A atuação do professor baseada em uma “racionalidade” prática, orientada para a resolução de problemas é uma necessidade para o professor. A “reflexão sobre a reflexão na ação” é o tipo de reflexão que proporciona um diálogo entre o pensar e o fazer e auxilia o profissional a identificar necessidades e buscar novos conhecimentos (SHON, 2000). Uma reflexão autocrítica e voltada à esfera da ação foi identificada no dizer dos informantes.

O uso da observação, como instrumento avaliativo por excelência durante os cursos, confirma-se nas respostas extraídas do questionário e nos trechos das entrevistas.

(Q-15) Os procedimentos avaliativos utilizados por você nos cursos de LEI do CEPESLI são:

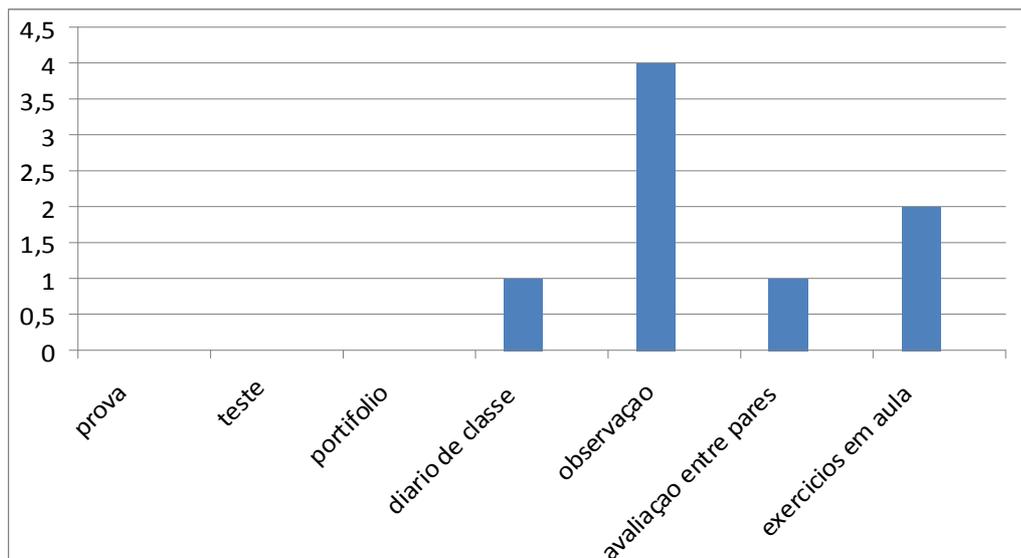


Gráfico C- Procedimentos avaliativos

Vera: *Gosto dessa avaliação de prestar a atenção no meu aluno e saber o que ele está aprendendo... [entrevista]*

Cora: *...eu usei mais a observação, que eu acho que é o melhor instrumento para a avaliação no ensino instrumental. [entrevista]*

Rosa: *... é só observar que no primeiro dia eles não falam nada em espanhol e no último eles...falam [entrevista]*

Luis: *Fazendo aquela “triagem” do aluno quando ele chega até o momento que ele sai. [entrevista]*

A partir das informações do gráfico C, exemplificados pelos trechos da entrevista, confirma-se o uso da observação como principal instrumento em diferentes momentos avaliativos utilizado pelos **PPs**. A citação de avaliação entre pares e participação dos alunos, mencionada por **Vera**, e os exercícios em aula, citados por **Cora**, foram entendidos também como o uso da observação para a avaliação da aprendizagem. Essa ferramenta encontra respaldo na avaliação formativa da aprendizagem de LE. Essa visão de avaliação torna a tarefa mais ampla, indo além da administração de provas e testes (ROLIM, 1998).

O que pressupõem a avaliação como um processo dialógico, interativo que busca verificar o desempenho dos aprendizes em nível adequado ao que eles realmente se propõem. O diário de classe mencionado por **Cora** não foi discutido neste estudo, porque a participante relatou na entrevista que fez uso desse instrumento em apenas dois cursos que ministrou para poder usá-lo em sua pesquisa de dissertação. Entendeu-se, assim, que a utilização deste instrumento não representava uma prática da professora.

Durante a sessão reflexiva, a crença dos professores de que a observação é um instrumento adequado para a avaliação dos aprendizes nos cursos do CEPESLI se confirmou. Veja-se os seguintes trechos:

Cora: *Eu diria que a avaliação (no instrumental) tem que partir desde o primeiro momento, é gradual. São poucos alunos e é mais fácil da gente conseguir observar cada um, e o desenvolvimento de cada um...*

Vera: *É diário, a cada exercício tu vai percebendo se ele aprendeu ou não aprendeu.*

Rosa: *A avaliação é feita com base no crescimento dele (aluno) mesmo. Não é a avaliação escrita que vai demonstrar que o aluno teve uma aprendizagem significativa ou não, é justamente a evolução dele no decorrer do curso.*

Luis: *É observando mesmo.*

Nesse sentido, percebe-se que existe coerência entre o conceito de avaliação formativa inferido por meio do dizer dos professores e os instrumentos utilizados por eles nos cursos. A avaliação formativa exige a observação individual do aluno e atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com aluno a partir de muitas tarefas (orais ou escritas) (HOFFMANN, 1993).

Nessa medida, importa expor que, em algumas de suas falas, **Luis** e **Cora** parecem acreditar na necessidade da aplicação de outro instrumento de avaliação. O que surpreende é o motivo pelo qual eles usariam outros instrumentos:

Luis: *Se a turma tiver “oba-oba” faz uma prova.*

Cora: *Eu acho que a prova chama mais responsabilidade.*

Nos dois trechos, é possível perceber que os professores veem a necessidade da prova não para diagnosticar o desempenho dos alunos, e sim como uma espécie de controle da disciplina e uma forma de manter o aluno comprometido com decorrer do curso. Em outros fragmentos, esses mesmos professores citam o uso da prova como algo desejado pelos alunos. Ou seja, para os aprendizes, a prova seria algo necessário para que eles possam reconhecer o seu grau de aprendizado, além de já estarem adaptados a esse instrumento de avaliação.

Luis: *O aluno parece que gosta (da prova)... E aí professor, eu passei?*

Cora: *A prova, os testes? Os alunos parecem que gostam. Já estão condicionados a isso.*

Considerou-se que, na concepção de **Cora** e **Luis**, para a avaliação da aprendizagem e para a sua autoavaliação, a observação é um excelente instrumento avaliativo. Considerando que, nos cursos do CEPESLI, os alunos não recebem uma nota final, e que todos os que mantiverem o mínimo 75% de presença receberão o

certificado de conclusão do curso, os professores julgam que seria interessante a utilização de provas e testes para manter os alunos interessados, envolvidos e com responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, o que se percebe é o uso da prova como um instrumento punitivo, o que Luckesi (1999) considera como um fator negativo de motivação. Ou seja, os aprendizes estariam interessados e envolvidos com a aprendizagem pelo medo de não terem sucesso na prova, e não porque os conteúdos são importantes e significativos e merecem serem aprendidos. O mesmo autor (op.cit.) esclarece que a utilização de provas, como ameaça aos alunos, não tem nenhuma relação com a aprendizagem, mas sim com a ideia de utilizar a avaliação como instrumento disciplinador dos aprendizes.

d) Relação dos objetivos do curso com a avaliação da aprendizagem

Como o objetivo dos cursos era a comunicação instrumental em língua estrangeira, foi indagado aos participantes se eles priorizavam avaliar os alunos em sua desenvoltura na comunicação em LE (Q-14.j).

A esta pergunta **Cora, Luis e Vera** responderam que sim, apenas **Rosa** disse que não. Na Q-14.4 - quando perguntado se prioritariamente avaliavam a habilidade oral - as respostas foram iguais, e outra vez **Rosa** respondeu negativamente. Assim, procurou-se esclarecer com a professora porque os objetivos do curso não eram também objetivos da avaliação.

Além dos objetivos eles (alunos) trazem outras coisas que também contribuem para os objetivos do curso, mas que não propriamente estão planejados... perguntas que eles fazem a mais, fora do contexto de viagem. [entrevista]

O dizer de **Rosa** permite concluir que não só aquilo que está proposto para o curso é relevante na avaliação, pois as contribuições e os anseios dos alunos, em relação à LE como um todo, também são observados, por ela, no decorrer do curso.

À Q-14.c- Determino algumas atividades específicas que serão avaliadas - **Luis** respondeu que **sim**, e **Cora, Rosa e Vera** disseram que **não** determinavam atividades específicas a serem avaliadas.

Já na Q- 14.f - As tarefas que simulam a realidade (dinâmicas de simulação) são as mais avaliadas - **Luis** respondeu **não estou seguro**, e **Cora, Rosa e Vera** disseram que **sim**.

Observa-se que, na Q.14c, **Cora, Rosa e Vera** disseram que não determinavam atividades para serem consideradas avaliativas. Com isso, entende-se que todas eram igualmente avaliadas. Porém, na Q.14f as professoras disseram que as tarefas de simulação eram as mais avaliadas. **Luis** afirmou que determina as atividades que serão avaliadas e, por isso, foi perguntado a ele como são escolhidas tais tarefas.

Se o curso tá voltado pra fala, pra oralidade, atividades que fomentem, por exemplo, que a pessoa converse, o estímulo da fala, da curiosidade. [entrevista]

Na resposta do participante, percebe-se que as atividades que a produção e a comunicação oral são prioritariamente avaliadas por ele.

Para **Rosa, Cora e Vera**, foi perguntado na entrevista: “Disseste que não determinas atividades específicas que serão avaliadas, porém afirmaste que as que simulam a realidade são as mais avaliadas. O que fazes exatamente?”

Rosa: *Eu avalio por todas as atividades.*

E quanto às atividades de simulação?

Rosa: *Sim, como é o objetivo do curso que eles saibam se comunicar é a mais avaliada.*

Vera: *Não, não selecionava específica... o que eu fazia era acompanhar todo o desenvolvimento da aula..*

E sobre as atividades de simulação...?

Vera: *Acho que um pouco sim. Porque é o que eles vão precisar fazer...talvez eu avalie mesmo mais essas e nem me dou por conta.*

Cora: *Principalmente as atividades de produção... diálogos em dupla...esses era o que eu conseguia observar mais...tem as canções também ...acho que eram as principais: vídeos, canções e as atividades que eles produziam.*

Imagina-se que **Rosa** e **Vera** procuram dar uma atenção geral a todas as atividades feitas pelos alunos, mas, muitas vezes, mesmo sem perceberem, avaliam com mais precisão as tarefas que envolvem as simulações da realidade em que eles irão atuar.

Cora aponta, como principal tarefa avaliativa, as que abarcam as habilidades de compreensão e produção em LE, sendo que as atividades de simulação englobam essas duas competências.

O dizer dos **PPs** leva a crer que os mesmos avaliam, prioritariamente, as tarefas de comunicação em LE e que as que envolvem a habilidade oral são as mais fomentadas e funcionam como indicadores da aprendizagem dos alunos. Desse modo, é possível pensar que os participantes atendem ao pressuposto de que ensino e avaliação devem ser embasados pela mesma abordagem (SCARAMUCCI, 2009) e que existe coerência entre os objetivos do curso e os critérios de avaliação.

e) Instrumental Intensivo

Devido à característica intensiva dos cursos, em que o aluno é instrumentalizado em um curto período de tempo, para uma posterior aprendizagem autônoma, foram feitas aos participantes algumas colocações específicas a esse respeito.

Na Q-14.a, os professores responderam que acompanhar a aprendizagem dos alunos diariamente ou quase diariamente é uma aspecto positivo no processo de ensino e aprendizagem. Na entrevista, **Rosa** e **Vera** reforçam essa afirmativa:

Rosa:... esse intensivo não dá tempo para o aluno esquecer o que ele aprendeu, todo dia ele vai relembando aquilo e reforçando com o que o professor tá falando.

Vera: O concentrado ajuda, tu tá no dia a dia aprendendo, tu não esquece fácil.

Rosa, **Vera** e **Luis** declararam, na Q. 14.b, não ser difícil avaliar os alunos em tão pouco tempo, apenas **Cora** afirmou não estar segura sobre ter considerado difícil ou não avaliar os alunos em uma semana. Na entrevista, a professora esclarece:

Pode ser um pouco difícil, mas não é impossível. Porque a gente nota o progresso desde a primeira aula... conforme tu vai trabalhando, tu consegue vê se o aluno tá aprendendo ou não.

Quanto ao uso da observação no ensino instrumental intensivo (Q. 14.5), os quatro participantes declararam ser o principal instrumento de avaliação. A acredita-se que o caráter intensivo do curso contribui para a unanimidade dos **PPs** no uso da observação, uma vez que faz-se necessária a utilização de instrumentos que permitam um retorno rápido e eficaz aos alunos e professores.

4.3 Crenças sobre formação de professores

Descobrir as crenças dos professores sobre a formação docente não era objetivo deste estudo, entretanto, ao realizar a análise do questionário, primeiro instrumento aplicado com os participantes, percebeu-se que questões a esse respeito emergiram repetidamente das respostas dos **PPs**. Com isso, na elaboração dos demais instrumentos de coleta de dados, procurou-se aprofundar a opinião dos professores sobre o tema.

Na Q-8, buscou-se entender de onde procedem as ideias avaliativas dos professores. Veja-se o gráfico (D) abaixo:

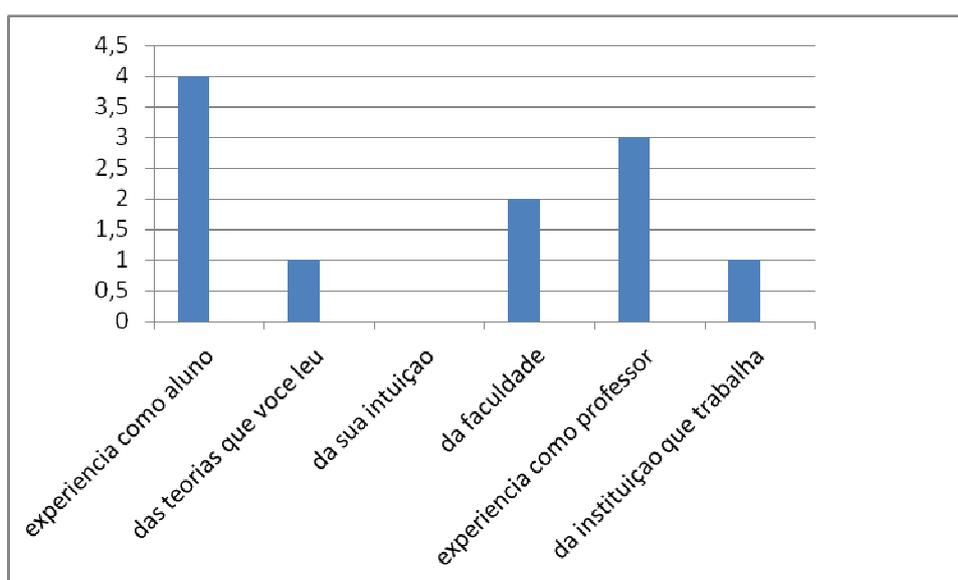


Gráfico D- Ideias avaliativas.

Os dados obtidos revelam a tendência de que as ideias avaliativas dos **PPs** originam-se, principalmente, das suas experiências como alunos e professores, porém dois participantes mencionaram que suas ideias proveem também dos conceitos teóricos que aprenderam na faculdade.

Nas Q-10.a e Q-10.i, procurou-se compreender se as experiências, como aluno de idioma, sempre influenciam em suas práticas como professor, e se os participantes conseguem relacionar as suas práticas avaliativas com alguma teoria dessa área.

Cora, Rosa e Vera relataram que as suas experiências, como alunas, sempre exercem influência em sua prática avaliativa como professoras. **Luis** relatou que somente às vezes se deixa influenciar por suas experiências enquanto aluno. Nesse sentido, Freidenberger & Rottava (2004, p.37) defendem que “a experiência que os professores possuem como aprendizes tem sido considerada um dos fatores constituidores de suas crenças de ensinar”, acrescenta-se de aprender e avaliar.

Em contraponto às demais participantes, que disseram que somente às vezes conseguem relacionar a sua prática avaliativa com alguma teoria da área, **Luis** afirmou que sempre relaciona a sua prática com alguma teoria. Na entrevista, foi pedido a **Luis** que falasse um pouco sobre como faz tal relação entre teoria e prática.

Eu tento. Teoria avaliativa não, por que eu não tenho conhecimento de todas as teorias avaliativas..., mas teorias da área da educação...

O participante relata que tenta relacionar a sua prática com alguma teoria, mas logo declara que não conhece teorias avaliativas específicas e, portanto, tenta aproximar a sua prática de aspectos teóricos mais amplos que envolvem a educação como um todo. É possível verificar que falta a **Luis** um aprofundamento teórico conciso que de fato oriente as suas práticas avaliativas.

Quanto às experiências como alunos, foi solicitado aos participantes que relembassem sobre seus tempos de aprendizes.

(E-H) Como foi sua experiência de avaliação enquanto aluno? Você considera positiva ou negativa?

***Vera:** Foram sempre iguais. São as provas, é o individual, é tu com a cabeça baixa... geralmente... destaca mais aquilo que tu errou do que*

aquilo que tu acertou...nesse lado negativo, na minha experiência foram bem poucas as professoras que levaram a avaliação com algo mais tranquilo que não me deixou nervosa... A maioria quer avaliar a minha capacidade de decorar. Muitas provas, pra ti receber a nota que tu precisa pra ti passar tu tem é que decorar...

Rosa: *A maioria foi negativa. ...na graduação as que tu tinha de língua, de oralidade, aquela situação de nervosismo ali, principalmente quando tu tá na frente de todos os teus colegas....isso daí é uma coisa que marca o aluno... eu procuro nunca submeter um aluno a esse tipo de situação.*

Luis: *Eu diria que positivas. As minhas notas foram boas... avaliação positiva sim, por que eu estudei aquilo ali. ...*

Rosa e **Vera** destacam como negativas as suas experiências avaliativas enquanto alunas. O sentimento de nervosismo é apontado por ambas como algo que esteve presente em suas avaliações. **Rosa** comenta sobre a exposição do aluno frente a colegas e professores durante a realização de provas orais, ressaltando a marca negativa desse tipo de procedimento. Tal experiência, realmente, não deve ter sido boa para a professora, uma vez que ela afirma não reproduzir esse tipo de situação com seus alunos.

Alguns aspectos historicamente relacionados à avaliação são mencionados na fala de **Vera**, a questão da individualidade, o destaque para o erro e a capacidade de memorização dos conteúdos são as características citadas pela professora. Esta informante está ainda em processo de formação e, ao dizer que as suas avaliações *foram sempre iguais*, infere-se que as práticas avaliativas recebidas por ela se mantêm ainda na universidade.

Luis declarou que as suas experiências avaliativas foram positivas, e que suas notas nem sempre foram boas. O participante relaciona a suas experiências positivas com o fato de ter estudado o conteúdo, isso reforça a sua convicção de que a responsabilidade sobre o resultado da avaliação é principalmente do aluno.

Cora tem a seguinte recordação:

Não foram negativas... tô lembrando do inglês...todas foram positivas, principalmente na universidade...nenhuma foi que eu não tenha gostado...Negativo não, por que desde o primeiro ano de escola tu vai

aprendendo a fazer provinha...já entra no costume: fazer prova pra ganhar nota, fazer prova pra ganhar nota...

Na transcrição acima, é possível perceber que **Cora** não relata experiências negativas de avaliação, mas faz uma observação importante quanto ao fato da avaliação estar diretamente relacionada com a nota, e a prova ser um dos meios para conquistá-la desde os primeiros anos de vida escolar. Assim como na fala de **Luis** sobre a importância da avaliação da aprendizagem, no dizer de **Cora**, também se percebe a questão da avaliação como instrumento quantificador da aprendizagem do aluno, e conforme aponta a professora é uma prática com a qual os mesmos se acostumam desde o primeiro ano escolar.

Vera, assim como **Cora**, também apontou a relação entre a prova e a nota para se conseguir a aprovação independente da nota representar a aprendizagem do aluno.

Também foi perguntado aos participantes se eles já fizeram cursos, palestras, seminário, etc., sobre avaliação (E-K):

Vera: *Não. Tanto que até na faculdade a gente lê muito pouco sobre avaliação.*

Rosa: *Eu peguei o projeto da X¹¹ na metade...*

Luis: *Não.*

Cora: *Evento não... mas algumas aulas no mestrado. Eu já li bastante...*

Vê-se que os professores, praticamente, não participaram de eventos relacionados à avaliação da aprendizagem. **Vera** que ainda está na graduação faz referência à falta de conteúdos sobre esse tema na faculdade em que estuda. **Rosa** menciona que o evento de que participou foi um projeto de extensão desenvolvido por uma professora na UFSM, no qual eram discutidos textos relacionados à avaliação da aprendizagem no ensino de línguas. **Cora** ressalta que fez algumas aulas no mestrado com essa temática e que já leu bastante sobre o assunto. Em

¹¹ Nesse momento, a informante menciona o nome de uma professora, o que não foi mencionado para evitar a identificação de ambas.

conversa informal com essa professora, soube-se que ela pretendia pesquisar sobre algo relacionado à avaliação em sua dissertação e, por isso, leu muito sobre o assunto mesmo tendo mudado posteriormente o tema de sua pesquisa.

Na tentativa de compreender como os participantes se sentem em relação à avaliação, foi feita a seguinte pergunta:

(E-L) Em geral, somos perguntados se estamos preparados para ensinar. E para avaliar, tu te sentes preparado? Por quê?

***Vera:** Nos cursos daqui sim, já avaliei, tudo... gosto dessa avaliação de prestar a atenção no meu aluno e saber o que ele está aprendendo... Já nas minhas experiências de estágio é mais difícil... se torna mais complicada essa minha percepção...*

***Cora:** Tenho dúvida... O instrumental.. eu tô preparada pra avaliar sim, no sentido que eu usei mais a observação, que eu acho que é o melhor instrumento pra avaliação no ensino instrumental. Mas na escola já é diferente...,pela questão da nota, a situação não é a mesma...interessa a nota. Nesse sentido, não (falando da escola)*

Coincidentemente, as duas professoras afirmam que se sentem preparadas para avaliar no ensino instrumental, mas que, na escola, onde não é possível utilizar a observação como principal instrumento de avaliação, elas não se sentem seguras para realizar a avaliação. **Cora** ressalta a primazia pela nota no ambiente escolar como um possível obstáculo para que ela realize uma avaliação como gostaria.

Rosa e Luis mencionam que hoje estão mais preparados para avaliar, mas **Rosa** diz que ainda não se sente extremamente capaz, porque considera a avaliação como algo difícil de ser realizado. A participante destaca que não recebeu na graduação a formação que ela julga necessária para atuar em sala de aula, mas que buscou se preparar para ensinar e avaliar. Um possível exemplo dessa preparação é a participação da professora no projeto sobre avaliação desenvolvido na UFSM.

Destaca-se também que em sua fala “quando eu saí da graduação eu não me sentia nem capacitada pra ensinar...”, **Rosa** parece fazer uma distinção entre o processo de ensinar e avaliar ao julgar que não se sentia preparada nem sequer para ensinar quanto mais para avaliar. Entretanto, essa participante afirma,

conforme exposto na página 95, que ensino, aprendizagem e avaliação não podem ser realizados como práticas independentes.

***Rosa:** Olha, quando eu saí da graduação eu não me sentia nem capacitada pra ensinar... a graduação não prepara a gente para atuar no contexto da sala de aula... Pra avaliar eu não me sinto extremamente capaz de avaliar, por que avaliação é uma coisa que eu acho difícil tanto avaliar como ser avaliado, mas dentro tu tem que se preparar pra isso.*

***Luis:** Hoje sim... hoje tu te sente apto a avaliar naquele conteúdo que eu "tô" transmitindo sim...aquilo ali que eu ensine , claro que sim.*

Imagina-se que, quando **Luis** se refere que hoje em dia se sente preparado para avaliar, é porque, em um outro momento, possivelmente quando começou a ministrar aulas, não se sentia tão seguro para a prática da avaliação e, talvez, na medida em que foi ganhando experiência, foi adquirindo também segurança. Em sua fala, **Luis** alude apenas à avaliação dos alunos através dos conteúdos que ensinou. Sabe-se, porém que uma avaliação eficaz engloba a percepção da atuação de professores, alunos e a da escola na execução de objetivos e no aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993).

Desse modo, infere-se que a orientação teórica sobre avaliação da aprendizagem que os participantes possuem é resultado, principalmente, de estudos realizados após a sua formação docente, seja por interesses pessoais, de formação continuada ou de necessidade profissional. Observou-se, no dizer dos professores, que as suas práticas avaliativas são guiadas, principalmente, por experiências docentes anteriores e por suas experiências como aluno de línguas, seja ao repetir modelos considerados positivos ou ao rechaçar exemplos considerados negativos.

Nas crenças inferidas neste estudo, é possível perceber a influência de características pessoais na maneira como os professores definem suas atuações em sala de aula. Ou seja, a influência teórico-metodológica não é a única responsável pela prática do professor, o que reforça a necessidade de identificação e reflexão de suas próprias crenças pelo professor, como uma possibilidade de (res) significar o seu próprio fazer.

	Crenças
Ensino Instrumental de LE	<ul style="list-style-type: none"> • as características do ensino instrumental são diferentes de outras modalidades; • a aprendizagem só acontece se houver interesse do aluno; • só é produtivo se o material didático for bom, adequado aos objetivos.
Ensino comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • caracteriza-se pela comunicação e interação dos aprendizes na língua- alvo; • são professores comunicativos por que são interativos, dinâmicos e mediadores do conhecimento;* • as atividades que proporcionam a simulação da realidade são as melhores para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. <p>*Quanto às características da AC, e como é ser um professor comunicativo percebeu-se que os professores guardam traços das abordagens tradicionais de ensino de línguas.</p>
Avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • no instrumental, a avaliação não é igual a avaliação escolar; • no instrumental, a avaliação somativa dá lugar a avaliação formativa; • existe o compromisso com a avaliação para orientar professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem; • desde que o professor tenha cumprido o seu papel* a responsabilidade sobre os resultados da avaliação é do professor e do aluno; • a observação é o melhor instrumento de avaliação; • é necessário avaliar o aluno para se auto-avaliar; • as atividades que envolvem interação professor- aluno e aluno-aluno são as melhores para avaliar o desenvolvimentos dos alunos; • refletir sobre as aulas é necessário para melhorar o seu próprio desempenho e o processo de ensino e aprendizagem; • os objetivos do curso definem prioritariamente os objetivos da avaliação; • ser intensivo é uma característica produtiva para o ensino, aprendizagem e avaliação; • não é difícil avaliar os alunos em tão pouco tempo**. <p>*passado o conteúdo e explicado adequadamente. ** em cursos intensivos de no máximo duas semanas.</p>
Formação de professor	<ul style="list-style-type: none"> • as experiências como aluno e as experiências anteriores como professor influenciam na prática docente; • a formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar; • é preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula.

Quadro 4- Crenças dos professores-participantes da pesquisa.

Ao compreender a educação como um processo permanente de construção de saberes ao longo da vida, entende-se que um determinado processo de ensino e aprendizagem não começa e também não se esgota em um curso, semestre ou período, e, acima de tudo, que professor não é a fonte máxima do saber. Pelo contrário, a todo o momento é preciso estar revendo conceitos, valores, atitudes (Busato, 2005) e em constante aprendizado.

Acredita-se que é por meio da reflexão que o professor consegue encontrar os meios para redimensionar o seu fazer. Fala-se aqui de uma reflexão sistematizada, organizada, crítica, no sentido de contribuir para o processo de teorização e orientação da ação docente. Nesse sentido, a partir das crenças identificadas neste estudo, são apresentadas as crenças que se acredita representam traços característicos de um professor reflexivo.

As características do ensino instrumental são diferentes de outras modalidades.
No ensino instrumental, a avaliação somativa dá lugar à avaliação formativa.
Existe o compromisso com a avaliação para orientar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.
É necessário avaliar o aluno para se autoavaliar.
Refletir sobre as aulas é necessário para melhorar o seu próprio desempenho e o processo de ensino e aprendizagem.
A formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar.
É preciso buscar constante aperfeiçoamento para a prática em sala de aula.

Quadro 5- Crenças com traços de professor reflexivo.

- *As características do ensino instrumental são diferentes de outras modalidades de ensino:* Compreende-se que reconhecer os aspectos que caracterizam uma modalidade de ensino significa possuir conhecimento teórico-prático que envolve o processo de ensino e aprendizagem. A compreensão teórica é passível de ser obtida por meio de instrução e leituras, no entanto a compreensão prática só acontece a partir da atuação do professor.

Nesse sentido, identificar as características de uma modalidade de ensino e contrapor a outros modelos implica o reconhecimento das ações executadas durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, tais como refletir sobre a postura do professor e do aluno, sobre a adequabilidade do material didático, a coerência

das dinâmicas/ atividades propostas, etc, algo que só acontece se houver reflexão sistematiza e orientada do professor.

- *No ensino instrumental intensivo, a avaliação somativa dá lugar à avaliação formativa:* Diante das principais características do ensino instrumental de línguas, já apresentadas nesse trabalho, é desejável que se pense a avaliação para essa modalidade como um processo contínuo e dialógico, com vistas a orientar o professor e o aluno no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, quando o profissional reconhece o caráter formativo que a avaliação deve ter, não existe mais espaço para a verificação da reprodução do conhecimento, mas para a análise de todo o processo, e da construção e elaboração do conhecimento de maneira longitudinal (BUSATO, 2005).

- *Existe o compromisso com a avaliação para orientar professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem; É necessário avaliar o aluno para se autoavaliar:* Reconhecer a ação avaliativa como uma possibilidade de diagnóstico não só do desenvolvimento do aluno, mas do trabalho do professor, significa visualizar a função avaliativa como algo amplo que proporciona a coleta de informações, e a tomada de decisões a partir da prática e para a prática. A avaliação, nesse sentido, leva à reflexão, à tomada de consciência para redimensionar a ação e sua direção quando necessário (SCARAMUCCI, 2009).

- *Refletir sobre as aulas é necessário para melhorar o seu próprio desempenho e o processo de ensino e aprendizagem:* Shön (2000) recomenda que a formação e, conseqüentemente, a posterior atuação do professor seja relacionada a princípios e orientada a resolução de problemas. Nesse sentido, o docente que se propõe a refletir sobre a sua prática em sala de aula, consegue identificar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e está propício a buscar novos conhecimentos que o auxiliem a redimensionar as suas ações.

- *A formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar; É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula.* Compreender que a formação inicial, por vezes, é falha e não propicia ao professor as competências (ALMEIDA FILHO, 2003) necessárias para o ensino de uma LE e que se baseia

muito mais em uma racionalidade técnica (SHON, 2000), distante da formação crítica orientada a resolução de problemas advindos da prática é um reconhecimento importante. No entanto, a formação inicial deve ser entendida como o primeiro passo de uma trajetória que versará na constante atualização e adequação da postura, dos saberes e do papel do professor diante da prática docente.

Ademais, é somente a partir do contato com a realidade da sala de aula, que novos questionamentos irão surgir e decisões deverão ser tomadas. Nessa ideia, quando o professor reconhece que não existe um saber concluído e é necessário ressignificar a sua prática constantemente, possivelmente é por que reflete sobre si mesmo, suas ações e o contexto de sala de aula.

As demais crenças identificadas neste estudo não foram caracterizadas com potencial reflexivo, porque não refletem a concepção de reflexão conforme a orientação teórica e o viés adotado nessa pesquisa. Acredita-se que tais crenças são resultados de características teóricas e práticas dos participantes que emergiram sem que de fato tenha havido em algum momento um processo reflexivo sistematizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as crenças sobre avaliação da aprendizagem de quatro professores de cursos instrumentais que atuam em um Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal de Santa Maria, à luz do perfil de professor reflexivo.

Ao considerar a avaliação da aprendizagem como apenas um aspecto de uma rede de outros conceitos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, neste trabalho, foram identificadas também as crenças dos professores quanto ao ensino e à aprendizagem no ensino instrumental de línguas.

Primeiramente, por meio da aplicação do questionário perfil, averiguou-se a trajetória acadêmica e profissional dos participantes do estudo com o intuito de saber qual a formação inicial, continuada e atuação docente dos mesmos.

Em um segundo momento, foi aplicado o questionário investigativo com o objetivo de identificar as prováveis crenças dos professores quanto ao ensino, aprendizagem e avaliação no ensino instrumental de línguas estrangeiras. Logo em seguida, as possíveis crenças já identificadas foram aprofundadas e outras surgiram através das entrevistas individuais.

O “fechamento” das crenças dos professores aconteceu a partir da sessão reflexiva, último instrumento de coleta de dados, com o qual foram esclarecidas as últimas dúvidas e confirmadas algumas crenças.

A metodologia utilizada na pesquisa, o estudo de caso com viés etnográfico, mostrou-se valiosa, pois possibilitou que, ao longo da pesquisa, fosse estabelecida uma relação de tranquilidade entre o pesquisador e os participantes do estudo. Isso permitiu que os encontros para as entrevistas e sessão reflexiva se tornassem momentos de reconhecimento e reflexão de aspectos importantes do processo de ensinar, aprender e avaliar no ensino instrumental de línguas, sem o “peso” comum às “investigações científicas”.

Os resultados obtidos na pesquisa oferecem evidências de que o estudo foi realizado com êxito, pois as perguntas que nortearam a pesquisa -1) Quais são as crenças dos professores de língua estrangeira instrumental quanto à avaliação da aprendizagem? 2) A partir das crenças inferidas, é possível caracterizar estes

professores como profissionais reflexivos de sua prática?- podem ser respondidas a partir das crenças apontadas.

Com relação às crenças sobre o ensino e a aprendizagem, foi possível verificar que os professores acreditam que as características do ensino instrumental de línguas são diferentes das características de outras modalidades de ensino. Essa concepção demonstra que os participantes conhecem os aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, o que de fato não é igual ao processo que acontece na escola, por exemplo.

Outra crença dos participantes, quanto ao ensino instrumental, é que a aprendizagem só acontece se existir interesse do aluno e se o material didático for adequado e coerente com os objetivos de ensino. Tal concepção encontra eco na literatura da área, uma vez que é característica do instrumental o ensino ser voltado principalmente a adultos que buscam capacitação específica em determinada língua. A adequação do material didático também é uma característica dessa modalidade de ensino, já que o mesmo precisa atender a objetivos bem delimitados e facilitar que o aluno siga aprendendo e praticando a língua-alvo posteriormente.

Por buscar atender às necessidades de comunicação na língua-alvo, a Abordagem Comunicativa tem sido a abordagem de ensino mais utilizada atualmente, o que gera a necessidade de os professores estarem preparados para colocá-la em prática na sala de aula comunicativa. Nesse sentido, inferiu-se que os participantes caracterizam a AC como a comunicação e a interação dos aprendizes na língua estrangeira. Quanto as suas atuações como professores comunicativos, os participantes alimentam a crença de que agem de acordo com os preceitos dessa abordagem por que são interativos, dinâmicos e atuam como mediadores do conhecimento. Os mesmos acreditam, também, que as atividades que proporcionam a simulação da realidade são as melhores para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

As concepções apresentadas pelos professores são coerentes com o que diz a teoria da AC, porém, muitas vezes, percebeu-se que os participantes guardam traços também de abordagens tradicional de ensino de línguas. Como esse estudo não previu a observação da atuação dos professores em sala de aula, não se pode inferir se suas práticas são condizentes, principalmente, com a AC ou com outras abordagens de ensino.

Assim como reconhecem que o ensino e a aprendizagem no instrumental acontecem de modo diferente a outras modalidades de ensino, quanto à avaliação os participantes creem não ser igual à avaliação escolar. Para eles, no instrumental, a avaliação somativa, comum nas escolas, dá lugar a avaliação formativa.

Outra crença sobre a avaliação da aprendizagem é a de que a responsabilidade sobre os resultados da avaliação deve ser compartilhada entre professor e aluno. No entanto, os participantes pensam que antes disso o professor precisa cumprir o seu papel, que seria ensinar o aluno. Nessa crença, percebe-se que os participantes falam em dividir responsabilidade sobre a avaliação, mas colocam sobre si a maior parcela de responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno.

A partir da análise dos dados, infere-se que os participantes acreditam que os objetivos de ensino são os aspectos definidores para os objetivos da avaliação. Reconhece-se que essa postura é a ideal, uma vez que, conforme defende Freitas (1995), a avaliação não pode estar dissociada do processo de ensinar e aprender.

Sobre a característica intensiva do instrumental, os professores têm a crença de que é produtivo ensinar, aprender e avaliar em um curto período de tempo, já que os alunos se mantêm envolvidos com o processo e recordam mais facilmente os conteúdos desenvolvidos. Os participantes não acham difícil avaliar os alunos em tão pouco tempo e ponderam que a observação é o melhor instrumento para avaliá-los. O uso da observação é um instrumento que permite avaliar a partir das características do ensino instrumental, posto que por se tratar de cursos em curto período de tempo e com objetivos bem delimitados, permite ao professor coletar informações a respeito do desenvolvimento do aluno e fornecer um *feedback* de modo (quase) imediato.

Evidenciou-se, também, a crença de que a avaliação é um elemento que serve para orientar professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário avaliar o aluno também para se autoavaliar. Esse caráter reflexivo dado pelos professores à avaliação é relevante, pois permite que a avaliação seja entendida não como uma ferramenta para apontar o fracasso dos alunos, mas como um instrumento para coletar informações sobre o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no redimensionamento das práticas em sala de aula e na melhora do seu próprio desempenho.

No que diz respeito à formação de professores, os participantes têm a crença de que as experiências vivenciadas como aluno e também como professores servem de modelo e influenciam na prática docente. Essa crença precisa ser considerada e é bastante relevante para o processo de ensino e aprendizagem, isso porque, muitas vezes, a repetição de modelos vivenciados tende a predominar sobre a perspectiva teórica adquirida e pode comprometer a atuação docente.

Outra crença dos participantes é a de que a formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar. Essa informação aponta para a necessidade de uma constante revisão no currículo dos cursos de formação em LE de modo a orientar a formação para as reais competências, habilidades e conhecimentos que o profissional precisa adquirir.

Quanto à crença de que é preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula, acredita-se que são as experiências que irão direcionar o professor para o aprimoramento das dificuldades encontradas. No entanto, a consciência crítica e o reconhecimento de que o saber se modifica e é preciso estar renovando-se a todo o momento deveria ser proporcionado desde a formação inicial.

Ao considerar o referencial teórico e a concepção de profissional reflexivo adotada neste estudo, são sete as crenças apontadas como as que apresentam traços característicos de profissionais reflexivos de sua prática. As concepções de que:

- as características do ensino instrumental são diferentes de outras modalidades de ensino;
 - no ensino instrumental, a avaliação somativa, mais naturalmente, dá lugar à avaliação formativa;
 - existe o compromisso com a avaliação para orientar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem;
 - é necessário avaliar o aluno para se autoavaliar;
 - refletir sobre as aulas é necessário para melhorar o seu próprio desempenho e o processo de ensino e aprendizagem;
 - a formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar;
 - é preciso buscar constante aperfeiçoamento para a prática em sala de aula;
- indicam que os professores conhecem a modalidade de ensino em que atuam, reconhecem e são comprometidos com o potencial pedagógico da avaliação da

aprendizagem e têm consciência de que a formação inicial, por vezes, é limitada e precisa ser aperfeiçoada ao longo da carreira.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que os professores participantes possuem crenças coerentes com a proposta teórica do ensino instrumental de línguas. Sobre a abordagem comunicativa os informantes apresentam conceitos compatíveis com o proposto na literatura da área, e apresentam, em menor grau, sinais de identificação com as abordagens tradicionais de ensino de línguas. Quanto à avaliação da aprendizagem, as crenças dos professores aludem com coerência à modalidade instrumental de ensino de línguas; com sugestivos traços de avaliação formativa.

Desse modo, conclui-se que os professores participantes deste estudo apresentam características reflexivas, porque reconhecem as suas experiências, pensam sobre seu agir e assumem a responsabilidade por uma formação continuada.

Por fim, os resultados desta investigação apontam a necessidade de maior atenção na formação de professores e para o professor em serviço. Para os primeiros, espera-se que os cursos de formação ofereçam a condição necessária para a atuação em diferentes contextos e modalidades de ensino e aprendizagem e deem condições pensar e repensar de forma crítica sobre o seu papel no ensino, aprendizagem e avaliação.

Quanto aos professores em serviço, os resultados indicam que quando o formador faz o conhecimento efetivo do quê, como e para quem ensina/avalia os resultados tendem a ser satisfatórios para professor e aprendiz. Contudo, acredita-se que essa condição só é possível na medida em que o profissional se abre para a reflexão e entende que ensinar, aprender, avaliar, professor, aluno e sala de aula são peças de um quebra-cabeça nada fácil de ser montado no jogo de construção do conhecimento.

Crê-se, portanto, que a reflexão e o reconhecimento dos conceitos, valores, atitudes e crenças sobre o processo de avaliação sem jamais pensá-lo isoladamente do ensinar e do aprender é o que pode ocasionar mudanças na prática do professor. Logicamente que essas mudanças não ocorrem de um dia para o outro, mas é preciso que sejam vistas como um processo ativo e contínuo para que possam ser ressignificadas.

Como resultado deste estudo, aponta-se duas contribuições para a prática de ensino e formação de professores em LE. Considerando que, para atuar no LEI, o professor necessita, no mínimo, (re)conhecer as características que envolvem essa modalidade de ensino e, para que seja possível a realização de cursos instrumentais, faz-se necessário, como primeiro passo o reconhecimento e análise das necessidades e interesse do aprendiz, entende-se que essa modalidade de ensino tem estreita relação com o profissional reflexivo.

Dessa maneira, é muito difícil que um professor consiga elaborar cursos e atuar no ensino de LEI, reproduzindo práticas sistematizadas. Isso porque cada curso é diferente do outro, dada a necessidade de cada grupo de aprendizes e a delimitação de objetivos específicos de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, avaliação da LE para atender ao público-alvo.

Ao realizar, por exemplo, um curso de LE instrumental para garçons deverão ser levados em conta as necessidades específicas dos aprendizes, o contexto de atuação desses profissionais, as estruturas linguísticas (léxico, expressões...) pertinentes à sua prática profissional, a carga horária adequada para atender os objetivos, etc. Porém, se, em outro momento, o professor precisar elaborar/trabalhar em um curso instrumental para recepcionista, tudo terá que ser realizado novamente. Isto é, análise das necessidades, delimitação de objetivos, critérios de avaliação, entre outros terão que ser novamente realizados; faz parte do ensino instrumental pesquisar, estudar, analisar, o que torna inerente a essa modalidade a prática reflexiva.

Nesse sentido, entende-se, que se a formação para o ensino instrumental de línguas fizer parte dos cursos de formação inicial, haverá contribuição para que o aprendiz desenvolva já na graduação características de um professor reflexivo.

A segunda sugestão é o fortalecimento por professores formadores e pesquisadores do incentivo ao uso de diferentes instrumentos avaliativos na sala de aula de LE. Não estou falando de abolir a aplicação de provas e testes, apenas de acrescentar ferramentas que atendam com presteza aos objetivos de ensino. No ensino instrumental, por exemplo, em muitos casos a prova não é o instrumento mais adequado para a avaliação dos aprendizes. Com isso, outras ferramentas precisam ser utilizadas. Logo, a observação é um excelente recurso para coletar informações e avaliar o desempenho de alunos e professor no decorrer do processo,

pois pode ser sistematizada e orientada de modo a atingir aos objetivos de cada processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a avaliação no ensino instrumental, esse estudo deixou uma ideia germinal a ser discutida, uma vez que, no final da pesquisa os participantes se mostraram interessados em conhecer, debater e refletir sobre as possibilidades de aplicação de diversos instrumentos de avaliação que os mesmos ainda não fizeram uso em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação**. 3º ed. Campinas: Pontes /Artelíngua, 2009a.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3º ed. Campinas: Pontes, 2009b.

ANDRÉ, M. C. S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas-RS, Pelotas, 1998.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 71 - 93, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARRETO, B.C; MONTEIRO, M.C.G.G. Professor, livro didático e contemporaneidade. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**. Fascículo 4. 2008. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=report1&fas=50. Acesso em: 24 out 2012.

BELTRÁN, B.A. La enseñanza del español con fines profesionales. In. LOBATO, J. S.; GARGALLO, I.S.; **VADEMÉCUM. Para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1127.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.

BUSATO, Z.S.L. **Avaliação nas práticas de ensino e estágio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CELANI, M.A.A; COLLINS, H. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. (Orgs) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. p. 69-105, 2003.

CELANI, M.A.A. A retrospective view of an ESP teacher EDUCation programme. **the ESPEcialist**, São Paulo: PUCSP, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

_____. **Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CERVO, A. M.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no**

professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-146.

CORACINI, M.J.R.F. Interação e sala de aula. **Calidoscópico**. Vol.3 n.3, p.199-208, set/dez 2005.

CORMENZANA, A. J. G; MORENO, Y. S; MARTINEZ, A. S. Enseñanza problémica y evaluación formativa en el ciclo de inglés para fines específicos en medicina. **Revista de Ciencias Médicas La Habana**. 2009. Vol15. Disponível em: http://www.cpicmha.sld.cu/hab/vol15_1_09/hab18109.html. Acesso em 03 jan 2013

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.6. n.2. p. 59-77, 2006.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (org) **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004. p. 117-130.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In. SILVA, J. S.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-102.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, A. L. F. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso**. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

FIDALGO, S. S. **A linguagem de Inclusão/Exclusão Social-Escolar, na História, nas Leis e na Prática Educacional**. Tese de Doutorado (Linguística aplicada e estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2006.

FREIDENBERGER, F; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: A influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L; LIMA, M.S (Orgs)

Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 31-55.

FREITAS, L. C. (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, M, A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: Implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (org) **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões.** Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004. p. 117-130.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação - Uma Prática em Busca de Novos Sentidos.** Rio de Janeiro: DP& A editora, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5^o. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T; MATEUS, E. F; ORTENZI, D. I; REIS, S. Crenças de licenciandos em letras sobre o ensino de inglês. **Signun: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 3, p. 125-139, set. 2000.

GONÇALVES RAMOS, A. **Relações entre os sistemas de crenças de professores e de seus alunos.** 2011. 55f. Monografia (Graduação em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

GRILLO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M (Orgs). **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

HAYDT, R.C.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6^oed. São Paulo, Editora Ática, 1997. 159 p.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.). **Language Acquisition and Methods.** New York: Academic Press, 1971.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

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

HORWITZ, E.K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**. 1985, 18/4, 333-340.

HOSENFELD, C. **Students' mini theories of second language learning**. Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978.

KAVALIAUSKIENĖ. G. **Quality assessment in teaching english for specific purposes**. Disponível em: http://www.esp.world.info/Articles_13/article%20QUALITY%20ASSESSMENT%20IN%20ESP.htm. Acesso em 12 dez. 2012.

KAVALIAUSKIENE. G; KAMINSKIENE. L; ANUSIENE. L. Reflective practice: assessment of assignments in english for specific purposes. **Ibérica**. 14. 2007, p. 149-166. Disponível em: http://www.aelfe.org/documents/14-08_galina.pdf. Acesso em 10 dez 2012.

KEMMIS, S. **Critical reflection**. Manuscrito inédito. Deakin University, Geelong, Austrália, 1986.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Gonzalo Abio. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: IX CBLA. 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#31>. Acesso em: 20 dez. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESAN, M.T.N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso**. São José do Rio Preto: 2008. 238 f: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2008.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
MONTEIRO, M. F. Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. São Paulo: 2009, 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

MOROZOV, I. MARTINEZ, J.Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOURA FILHO, A.C.L. Basta de clamarmos inocência: a formação do professor contemporâneo de línguas. In. SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S, M.; SALOMÃO, A, C, B (orgs). **A formação de professores de línguas: Novos olhares**. Vol. 1. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

NARDI, N. Como surgiu o projeto inglês instrumental no Brasil. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 3, II semestre de 2005.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: Paiva, V. L. M (org). **Ensino de língua inglesa- Reflexões e Experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.109-123.

_____. Línguas para fins específicos no Brasil: olhares múltiplos. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, **Caderno de Resumos**. Rio de Janeiro: IX CBLA, v. 1, 2011.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpe, 2008.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge, 1998.

ROLIM, A.C. **A cultura de avaliar de professores de LE (inglês) no contexto da escola pública**. Campinas: 1998, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL., UNICAMP, Campinas. 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROQUE, V.A.B. **Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino de português LE, L2?)**. Pós-graduação em ensino de português. Universidade Independente. 2005. Disponível em: http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf, acesso em: 05 dez. 2012.

SANTANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 6^o ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARAMUCCI, M.V.R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. In: **Outras palavras.** Semana de Letras, 5., 1993, Maringá. Anais. Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

_____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J, C,P (org). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1999.

_____. O professor avaliador- Sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L; Santos, S (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-63.

SCHUBERT. B. P. B. A autenticidade do material didático para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens e Diálogos**, v1, n. 2, p. 18-33, 2010.

SEDYCIAS, J. **O que é espanhol instrumental?** Disponível em: <http://home.yawi.com.br/hp/sedycias/instrument_01s.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner.** Nova York: Basic Books. 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom quixote, 1992, p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo.** Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271. jan./jun., 2007.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez, 2002.

UBILLA, M.H. [Enseñanza de lenguas extranjeras](#). In: UBILLA, M. H. **La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras**. Tesis doctoral, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.219-321.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ºed. Campinas: Pontes, 2009. p. 29-50.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON. H.G. **O ensino de línguas para comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICE

Apêndice A- Questionário perfil

QUESTIONÁRIO PERFIL

Caro(a) colega.

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da prof Dr. Maria Tereza Nunes Marchesan. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada.

Andriza Pujol de Avila

1- Nome:

2- Data de nascimento (m/a):

3- Contato (tel; e-mail):

4- Formação

4.1 Formação Inicial

() completa () cursando

Curso:

Habilitação:

Instituição:

Ano de conclusão:

4.2 Última Formação

() completa () cursando

Curso:

Habilitação:

Instituição:

Ano de conclusão:

4.3 Outros cursos que você tenha feito e considere relevante para sua formação:

5. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de língua estrangeira?

6. Há quanto tempo você trabalha com o ensino instrumental de línguas?

7. Você fez/faz cursos/treinamentos de formação continuada de professores?

() nunca () sempre () todos os anos () raramente

8. Você costuma frequentar seminários e/ou congressos em sua área de formação/ atuação?

a) () sim

b) () não

8.1 Em média quantos por ano? _____

9. Há quanto tempo você é membro do CEPESLI ?

10. No CEPESLI você ministrou:

() Curso de Capacitação em Português L/E instrumental para agentes do governo uruguaio. Quantos? _____

() Curso de Capacitação em Espanhol L/E instrumental para Polícia Rodoviária Brasileira. Quantos? _____

() Curso de Espanhol para viagens. Quantos? _____

10.1 Quando foi o último curso que você ministrou (m/a)?

10.2 Qual era a sua formação profissional (curso que estava cursando) naquele momento?

Obrigada por participar!

Santa Maria, _____

Assinatura do participante: _____

Apêndice B-Questionário investigativo

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Caro(a) colega.

Este questionário visa coletar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, conforme exposto no Questionário Perfil que você já respondeu. Agradeço, de novo sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada.

Andriza Pujol de Avila

1-Possuo conhecimento suficiente sobre o que é a Abordagem Instrumental de Ensino de Línguas.

sim não estou seguro não

2- Existe diferença em **atuar** no ensino instrumental de línguas e em outras modalidades de ensino?

sim não estou seguro não

Por quê?

3- Como é para você o ensino e a aprendizagem em cursos intensivos (com mais de três horas semanais) instrumentais de no máximo 40h: (Se necessário marque mais de uma alternativa)

insuficiente depende mais do professor pouco produtivo

depende mais do aluno suficiente indicado para somente uma habilidade

possível desde haja interesse dos alunos é produtivo se o material didático for bom

inclui apenas o básico em LE superficial

outro.

Qual? _____

4- Como você caracteriza a Abordagem comunicativa de ensino de línguas?

5- De modo geral, sobre os **cursos de LEI (Língua Estrangeira Instrumental) ministrados por você no CEPESLI** é possível afirmar que:

Avaliar implica coletar informações necessárias para se tomar decisões que visam o melhoramento do ensino e aprendizagem.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	-------------------------	------------

Professores gostam de ensinar, não de avaliar.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Avaliar deve ser uma prática constante em sala de aula.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
É papel do professor primeiro ensinar, depois avaliar.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Os objetivos do curso definem, prioritariamente, o que você considera relevante na avaliação da aprendizagem.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Em sua opinião, ensino, aprendizagem e avaliação podem ser desenvolvidas como práticas independentes.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
A avaliação da aprendizagem ocorre de maneira semelhante a outras modalidades de ensino.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>

5.1- Qual o melhor momento para avaliar os seus alunos. (Se necessário marque mais de uma opção)

- quando respondem questionamentos feitos pelo professor.
- enquanto interagem com os colegas.
- enquanto trabalham individualmente.
- nas atividades em dupla/grupo.
- fora da sala de aula (intervalo, corredor).
- quando realizam os exercícios solicitados pelo professor.
- lembrando ao final da aula o que foi dito/feito por eles.

6- Para você uma avaliação eficaz da aprendizagem implica: (Se necessário marque mais de uma opção)

- coleta de informação
- classificação dos alunos
- verificar se os alunos estão aprendendo
- tomar decisões
- repensar a sua prática
- verificar aquilo que o aluno não sabe
- interagir com os alunos
- provas e testes
- observação
- dar feedback aos alunos
- localizar deficiências no ensino e na aprendizagem

reprovar quem não aprendeu

responsabilidade prioritariamente do professor

responsabilidade do aluno

respeito ao professor

7- Como você define a importância da avaliação da aprendizagem nos cursos ministrados por você no CEPESLI:

- muito importante
- importante
- as vezes necessária
- desnecessária

8- De onde procedem as suas ideias sobre avaliação no ensino de LE: (Se necessário marcar mais de uma opção)

() da sua experiência como aluno
faculdade

() das teorias que você leu
professor

() da sua intuição
que trabalha

() outro.

Qual? _____

() daquilo que você aprendeu na

() da sua experiência como

() da orientação da instituição

9- De que forma o fato de os alunos não serem reprovados (classificados por nota) nos cursos de LEI do CESPELI interfere e/ou define o seu compromisso com a avaliação da aprendizagem?

10- Para cada uma das afirmativas abaixo marque a opção que você considera mais adequada.

a) Sua experiência como aluno de idiomas exerce influência na sua prática avaliativa como professor.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
b) Avaliação é um processo dialógico entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem.	<i>Sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
c) O professor, quem possui o conhecimento específico, é o principal responsável pela avaliação em sala de aula.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
d) Ao final de cada turno/dia de aula você costuma refletir como foi a sua aula.	<i>Sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
e) O professor que conhece bem as características da abordagem/ método que utiliza em sala de aula avalia melhor os seus alunos.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
f) Através da avaliação o professor tem a oportunidade de se avaliar.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
g) Você considera importante trocar informações com seu colega de curso a respeito da avaliação dos alunos.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
h) É papel do professor facilitar a aprendizagem do aluno.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
i) Aluno que não apresenta resultados satisfatórios é porque não aprendeu.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
j) A melhor metodologia de ensino e aprendizagem é a centrada no aluno.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>

l) Prioritariamente a avaliação da aprendizagem serve para verificar o desenvolvimento do aluno.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
m) Você consegue relacionar a sua prática avaliativa com alguma teoria da área.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>
n) Você repete a explicação quando percebe que os alunos estão tendo dificuldade em compreender algum conteúdo.	<i>sempre</i>	<i>às vezes</i>	<i>nunca</i>

Caso queira comentar alguma das afirmativas acima identifique com a (s) letra (s) correspondente (s):

11- Dentre as opções abaixo, marque as que, de modo geral, mais definem sua forma de ensinar:

() tradicional () dinâmico () comunicativo () sério () lúdico () formal
 () experiente () inovador () conservador () criativo () informal () cético

12- De modo geral, como você define a sua forma de avaliar?

13- Como você define o seu papel de professor nos cursos que ministrou?

14- Sobre a **característica intensiva** (20h e/ou 40h de aula em no máximo duas semanas) **dos cursos de LEI** do CEPESLI a sua experiência permite afirmar que:

É um aspecto positivo acompanhar a aprendizagem dos alunos diariamente/quase diariamente.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
É difícil avaliar a todos os alunos em tão pouco tempo.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Determino algumas atividades específicas que serão avaliadas.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Prioritariamente avalio a habilidade oral.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
A observação é o meu principal instrumento de avaliação.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>

As tarefas que simulam a realidade são as mais avaliadas.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
As atividades em grupo são um bom momento para avaliar a aprendizagem.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
O caráter intensivo dos cursos exige diferentes maneiras de avaliar.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Não tive problemas para avaliar os meus alunos.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Procurei avaliar prioritariamente a desenvoltura dos alunos na comunicação em LE.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Escolho 2 ou 3 alunos para avaliar por aula.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
Escolho 4 ou 5 alunos para avaliar durante o curso.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>
A avaliação feita com os alunos escolhidos serve como base do restante da turma.	<i>Sim</i>	<i>Não estou seguro</i>	<i>Não</i>

15- Os procedimentos avaliativos utilizados por você nos **cursos de LEI do CEPESLI** são:

- () prova () teste () portfólio () teste oral () diário de classe
 () observação () avaliação entre pares () exercícios em aula
 () outro. Qual?

Obrigada por participar.

Santa Maria, _____ de 2012.

Assinatura do participante: _____.

Apêndice C- Roteiro entrevista semi –estruturada

- A) Qual o potencial pedagógico das atividades de simulação? Uma atividade de simulação (de abordagem, de acidente) pode ser considerada ensino, interação, aprendizagem, dinâmica, avaliação...? Por quê?
- B) No LEI a avaliação ocorre de maneira semelhante a outras modalidades de ensino? Por quê?
- C) Tu disseste que costumava lembrar ao final de cada aula o que foi dito/ feito pelos alunos. Que implicação essa reflexão trazia para a aula do dia seguinte?
- D) De quem é a responsabilidade na avaliação?
- E) Como você define a avaliação no ensino instrumental de línguas?
- F) Como você percebe que seus alunos atingiram os objetivos propostos para o curso? Tu acreditas que teus alunos aprenderam? Como tu sabes?
- G) Por que é necessário avaliar?
- H) Como foi sua experiência de avaliação enquanto aluno? Você considera positiva ou negativa?
- I) Você avaliaria os alunos da mesma maneira nos próximos cursos?
- J) Fale um pouco sobre a importância do Material Didático nos cursos de LEI do CEPESLI?
- k) Já fizeste algum curso, palestra, seminário sobre avaliação?
- L) Em geral somos perguntados se estamos preparados para ensinar. E para avaliar tu te sentes preparado? Por quê?
- M) Você acredita que conseguiu atuar dentro dos preceitos da Abordagem Comunicativa? Por quê?