PATRÍCIA VIANA BELAM

# A INTERAÇÃO ENTRE AS CULTURAS DE AVALIAR DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ( INGLÊS ) E DE SEUS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR



1910001309

PATRÍCIA VIANA BELAM

# A INTERAÇÃO ENTRE AS CULTURAS DE AVALIAR DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) E DE SEUS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto
t. 1.309/04

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada).

Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena V. Abrahão

São José do Rio Preto

2004

Belam, Patrícia Viana.
A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular / Patrícia Viana Belam. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2004.
170 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Avaliação. 2. Língua inglesa - Formação de professores. I. Abrahão, Maria Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111:37

# BANCA EXAMINADORA

**Membros Titulares:**

Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão - Orientadora

Profª. Drª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

**Membros Suplentes:**

Profª. Drª. Ana Maria Ferreira Barcelos

Profª. Drª. Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto, 13 de agosto de 2004.



Dedico este trabalho ao meu filho, **Pedro**, meu maior presente, por encher minha vida com sua alegria e por mostrar-me, com seu imenso carinho, que compreende meus vários momentos de ausência.

Ao meu marido e melhor amigo, **Roberto**, pelo incentivo à minha carreira profissional, pelo companheirismo de todas as horas, pela compreensão e paciência, e por assumir, em vários momentos, o papel de pai e mãe.

Aos meus pais, **Ordália** e **Erasmo**, pelo apoio incessante, pela confiança incondicional em minha capacidade e, principalmente, por me deixarem, em vida, a maior de todas as heranças: os valores da generosidade, da honestidade e da perseverança.

unesp

## Agradecimento Especial

À minha orientadora, **Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão**, pela imensa contribuição à Lingüística Aplicada, pela competência, comprometimento e entusiasmo que tanto nos contagiam e inspiram e, sobretudo, por sua postura sempre simples, amigável, acessível e respeitosa para com todos. Por sua orientação segura e motivadora, e pela paciência e compreensão diante das minhas limitações.

# AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Ana Mariza Benedetti e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

A todos os meus professores da UNESP, pelos preciosos ensinamentos.

A todos os meus colegas da UNESP, em especial à Andréa e ao Edevaldo, pela amizade, ajuda, incentivo, pelas valiosas discussões e pelos momentos de companheirismo e descontração por ocasião de nossas viagens para a apresentação de comunicações.

À Marileide Dias Esqueda, em especial, pela orientação por ocasião do projeto inicial e pelo incessante apoio amigo e profissional que viabilizou, na prática, a realização de meu Mestrado.

À amiga Valéria Biondo, pela revisão de meu projeto inicial, porta de entrada para o programa de Mestrado.

À universidade onde leciono, pela ajuda profissional e financeira.

À minha amiga, colega de pós-graduação e de trabalho, e companheira de estrada, Camila, pelo carinho, amizade, incentivo e prestatividade e por tornar o caminho de nossas viagens mais curto e mais suave, com sua companhia alegre e agradável.

À toda minha família, pelas palavras de incentivo e de confiança, por "estarem sempre ali" nos meus momentos de desânimo.

À minha doce e querida sogra, Dª. Florinda, pela ajuda, pelas palavras de conforto e pelas preciosas orações, e ao meu sogro, Sr. Belam (in memoriam), pelo incentivo e imenso carinho.

A todos os meus amigos, em especial à Sílvia, pela presença e incentivo, desde o começo de meu estudo e à Fátima e à Lídia, pelo interesse e apoio constantes.



À Sandra, pela companhia no início de tudo.

Em especial, à professora e aos alunos participantes da pesquisa, pela acolhida carinhosa em suas aulas e pela disponibilidade para as entrevistas e sessões de histórias de vida, por toda a cooperação que tornou possível a realização deste trabalho, e pelos momentos de descontração que tornaram a minha coleta de dados muito tranqüila e agradável.

Aos meus alunos, pelo interesse, pela "torcida", e por serem sempre fontes de inspiração e de insumo para meus estudos.

Aos funcionários da UNESP, por seu tratamento sempre gentil e atencioso.

Às Patrícias, Priscila, Marisa, Maíra e ao meu pai, pelo auxílio na realização das transcrições.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa.

E, acima de tudo, a Deus, meu companheiro constante, que guardou a mim e à minha família durante minhas viagens e que não me deixou desanimar diante dos obstáculos, guiando-me em todas as decisões e em todas as fases deste trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

# RESUMO

Vários autores (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995; Erickson, 1986; Kern, 1995, entre outros) apontam que as diferentes expectativas e crenças de professores e alunos acerca do processo de ensino/aprendizagem podem resultar em dificuldades na interação entre ambos, gerando ansiedade, resistências e frustações. A consciência dessas expectativas e crenças pode, portanto, ajudar professores e alunos a estabelecerem objetivos mais realistas e a elaborarem um plano mais efetivo de ensino/aprendizagem. Partindo desse pressuposto e da importância da avaliação enquanto elemento orientador e reorientador do processo de ensino/aprendizagem, e não como mero instrumento de classificação dos alunos, esta investigação, de natureza etnográfica, objetiva analisar a interação entre as culturas de avaliar de uma professora de inglês e a de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular, com vistas a contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para as áreas de avaliação e formação de professores.

Fundamentam teoricamente esta pesquisa estudos sobre: (a) a cultura de aprender; (b) a cultura de ensinar; (c) a avaliação no processo de ensino/aprendizagem e (d) a cultura de avaliar.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, histórias de vida, entrevistas e observações de aulas gravadas em áudio, com anotações de campo elaboradas posteriormente na forma de diários. Foram considerados dados primários aqueles coletados por meio das observações de aulas, enquanto os dados obtidos por meio dos demais instrumentos foram considerados secundários e utilizados para a confirmação ou não das asserções levantadas a partir da análise dos dados primários.

A análise dos dados sugere que, apesar de possuírem uma cultura de avaliar ainda predominantemente classificatória - revelada, entre outros fatores, pelo enfoque na nota, pela utilização do conceito de média e pela ausência de um tratamento mais efetivo dos problemas encontrados pelos alunos, por parte da professora, e pelo enfoque na nota e a preocupação excessiva com as provas, por parte dos alunos - tanto a professora quanto os alunos participantes já têm consciência dos conceitos e benefícios da avaliação formativa, revelados em seu discurso e em suas ações, como a utilização de avaliações periódicas e da tarefa com função diagnóstica, além do estímulo ao senso de responsabilidade e autonomia dos alunos. Essa prática avaliatória predominantemente classificatória encontra justificativa em vários fatores contextuais, como a falta de tempo por parte da professora e exigências institucionais que dificultam a realização de uma proposta avaliatória mais formativa e, principalmente, nas crenças e concepções decorrentes das experiências acadêmicas, profissionais e pessoais prévias da professora e dos alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

# ABSTRACT

Various authors ( Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995; Erickson, 1986; Kern, 1995, among others) claim that the different expectations and beliefs teachers and students hold concerning the learning/teaching process can result in difficulties of interaction between both, which produce anxiety, resistance and frustration. The awareness of such expectations and beliefs may, hence, help teachers and students set more realistic goals and design a more effective learning/teaching syllabus. Considering this assumption and the importance of evaluation as a learning/teaching process guiding tool and not as a mere instrument of student classification, this ethnography-based research aims at investigating the interaction between an English teacher's and her Languages students' cultures of evaluating within a private university so as to contribute, both in theoretical and practical terms, to the areas of evaluation and teacher education.

The theoretical underpinnings for this research are studies about: (a) the culture of learning; (b) the culture of teaching; (c) the evaluation in the learning/teaching process and (d) the culture of evaluating.

For data collection, questionnaires, life histories, interviews and audio-recorded classroom observation with field notes - written up later in the form of diaries - were used. The data gathered by means of classroom observation were considered primary data whereas the ones obtained by means of the remaining instruments were considered secondary and used to confirm or not the assertions made from the analysis of the primary data.

The findings suggest that, despite having a summative-dominant culture of evaluating - revealed, among other factors, by the teacher's focus on grades, use of the concept of averages and lack of a more effective treatment to the problems encountered by the students and by the students' focus on grades and excessive concern about the tests - the teacher and the students are already aware of the concepts and benefits of the formative evaluation, revealed in their speech and actions, as the use of periodical evaluation and homework assignments with diagnostic function, besides the encouragement to the students' autonomy and sense of responsibility. The justification for this summative-dominant evaluating practice lies on various contextual factors, such as the teacher's lack of time and institutional demands that hinder the achievement of a more formative evaluating proposal and, fundamentally, on the beliefs and assumptions resulting from the teacher's and students' previous academic, professional and personal experiences.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

# SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO....1

Objetivos....3

Perguntas de Pesquisa....4

Justificativa....4

Organização da dissertação....7

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Introdução....8

1.1 Cultura de aprender....8

1.2 Cultura de ensinar....17

1.3 A avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE....28

1.4 A trajetória histórica da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE....32

1.5 Cultura de avaliar....38

1.5.1 O caráter ideológico da cultura de avaliar....40

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

2 Introdução....45

2.1 Natureza da pesquisa....45

2.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa....48

2.2.1 Contexto....48

2.2.2 Caracterização da professora participante (P)....49

2.2.3 Caracterização dos alunos participantes....50

2.2.4 Materiais utilizados....52

2.2.5 Sistema de avaliação proposto pela Universidade....53

2.2.6 Sistema de avaliação proposto por P....53

2.3 Instrumentos de coleta de dados....55

2.3.1 Questionários....55

2.3.2 Observação de aulas, anotações de campo e diários....56

2.3.3 Histórias de vida....57

2.3.4 Entrevistas....60

2.4 Procedimentos de análise dos dados....61

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3 Introdução.....63
3.1 O perfil de P.....63
3.2 A cultura de ensinar de P.....78
3.3 A cultura de aprender dos alunos participantes.....93
3.4 A cultura de avaliar .....106
3.4.1 A cultura de avaliar de P.....106
3.4.2 A cultura de avaliar dos alunos participantes.....125
3.4.3 A interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes.....142
3.4.3.1 A relação entre as concepções e crenças da professora e dos alunos .....142
3.4.3.2 A concordância e/ou negociação quanto às ações e instrumentos de avaliação.....145
3.5 Síntese das culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes.....151

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....157
Síntese da discussão dos dados.....157
Visões de P e de alguns alunos participantes sobre esta investigação.....160
Dificuldades encontradas na realização deste estudo.....162
Encaminhamentos.....162

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....165

ANEXOS
Anexo 1 - Questionário para a professora.....1
Anexo 2 - Questionário para os alunos.....3
Anexo 3 - Planejamento da Língua Inglesa II.....5
Anexo 4 - Sessão de histórias de vida sobre a avaliação - Grupo I.....6
Anexo 5 - Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora.....15
Anexo 6 - Roteiro da entrevista semi-estruturada com os alunos.....16
Anexo 7 - Entrevista com a professora participante.....17
Anexo 8 - O perfil dos alunos participantes.....44
Anexo 9 - Provas.....58
Anexo 10 - Concepções de avaliação dos alunos participantes.....67
Anexo 11 - Depoimentos de P e de alguns alunos participantes acerca desta dissertação.....73

unesp

# LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

## GRÁFICOS

Página

Gráfico 1 Atividades profissionais dos alunos....50
Gráfico 2 Razões para os alunos estudarem inglês em escolas de línguas....51
Gráfico 3 Razões para os alunos escolherem o Curso de Letras....51
Gráfico 4 Línguas que os alunos gostariam de aprender....51
Gráfico 5 Razões pelas quais os alunos gostariam de aprender outras línguas....52
Gráfico 6 Membros da família que falam outras línguas....52

## QUADROS

Quadro 1 Observação de aulas....56
Quadro 2 Calendário das sessões de histórias de vida dos alunos....59
Quadro 3 Calendário das sessões de histórias de vida da professora....59
Quadro 4 Calendário das entrevistas com os alunos....60
Quadro 5 Síntese da cultura de ensinar da professora participante....93
Quadro 6 Síntese da cultura de aprender dos alunos participantes....105
Quadro 7 Visão dos alunos sobre a avaliação....126
Quadro 8 Síntese das culturas de avaliar da professora e dos alunos....154

## TABELAS

Tabela 1 Concepções de LE dos alunos....94
Tabela 2 Concepções de aprendizagem de LE dos alunos....98
Tabela 3 Concepções de ensino de LE dos alunos....100

**Abreviações e Símbolos Usados nas Transcrições**
(adaptados de Marcuschi, 1986)

| | |
|---|---|
| P | - professora participante |
| Pq | - pesquisadora |
| A1, A2... | - alunos identificados |
| MAIÚSCULAS | - ênfase ou acento enfático |
| MAIÚSCULAS XXX | - nomes próprios, instituições, etc., considerados confidenciais |
| ... | - pausa pequena |
| ( . ) | - pausa longa |
| mui::to | - alongamento de vogal |
| (incomp.) | - fala incompreensível |
| [ ] | - comentário da pesquisadora |
| / | - truncamentos bruscos |
| /.../ | - corte no segmento da transcrição |

unesp

# INTRODUÇÃO

*A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem.*
Jussara Hoffman

Muitos profissionais da educação em geral e, especificamente, da área de ensino de línguas (Scaramucci, 1993; Lunt, 1995; Luckesi, 1996; Rolim, 1998; Xavier, 1999) acreditam que deve ocorrer uma mudança no enfoque da avaliação como vem sendo realizada há muito tempo: centrada no professor, de maneira autoritária, arbitrária, visando somente resultados quantitativos. Rolim (op.cit) observa que, em contextos de ensino de línguas em geral, incluindo o contexto brasileiro de inglês como LE, constata-se a falta de compreensão da maioria dos professores a respeito da função educativa da avaliação, ficando a prática avaliatória reduzida a uma mera classificação dos alunos. Segundo a autora (op.cit., p.11):

> Um conceito estreito de avaliação também se revela através de outras práticas. Por exemplo, usa-se a nota ou conceito do aluno como instrumento de punição ("quem **não** copiar, vai perder **ponto** de participação"), de promoção ("você respondeu certinho e por isso **merece um ponto**. Qual é mesmo seu número, bem?") e de controle ("presta atenção que isto **vai cair na prova**, hein!").

Nessa concepção, a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, limitada a verificar a quantidade que o aluno aprendeu, através de provas/testes de "lápis e papel" ou da "observação secreta" (Rolim, op.cit.) da participação dos alunos nas atividades de sala de aula. Essa verificação é atribuída pelos professores por meio de nota e/ou conceito, que informa a promoção ou retenção do aluno na disciplina. A nota/conceito também é usada para disciplinar o aluno em sala de aula ou para incentivá-lo a fazer as atividades propostas.

Paulo Freire (in *Folha de São Paulo*, 1997, p.10) argumenta, no entanto, que as notas são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem:

> Dar notas é uma expressão de avaliação. Se você tira notas (4, 5 ou 6) e coloca letras (A, B ou C) é a mesma coisa. O que não é possível é deixar de atribuir alguma gradação. O fundamental é diminuir o arbítrio do professor, mas não negar a necessidade de uma certa valoração à prática do aluno.

Ressalta, porém, como também o fazem Rolim (1998) e Romão (2001), que as notas não devem ser o objetivo principal ou único da avaliação, uma vez que têm se mostrado ineficazes em fornecer informações para o processo de ensino/aprendizagem.

unesp

Propõe-se, então, uma forma de avaliação dialógica e interativa, que inclua o aprendiz nas decisões, e que esteja voltada para seu sucesso, e não para sua exclusão da escola. Este tipo de avaliação (qualitativa, contínua, formativa, dinâmica, construtivista ou de processo)[1] é norteada e norteia todo o processo de ensino/aprendizagem, na medida em que, considerando as estratégias, estilos de aprendizagem, dificuldades e potencialidades dos alunos, e a relevância do conteúdo ensinado (Lunt, 1995; Xavier, 1999) busca informações, por meio de vários instrumentos (Scaramucci, 1999), para orientar ou reorientar a prática da sala de aula. Busca informações, portanto, do e para o processo de ensino/aprendizagem. Luckesi (1996), Demo (1996) e Xavier (op.cit., p.105) ressaltam a importância do caráter diagnóstico da avaliação formativa, que coloca como objetivo primeiro e último a aprendizagem qualitativa do aluno:

> Dependendo do que foi diagnosticado, o professor prossegue a sua ação planejada ou repensa o processo, para que novas decisões possam ser tomadas a fim de assegurar o nível de aprendizagem desejável.
> Quando o diagnóstico é revelador de problemas, cabe ao professor investigar suas causas, que podem residir nele próprio, no aluno e/ou em outras variáveis. Os problemas de aprendizagem podem estar relacionados, por exemplo, à maneira como o professor transmite os conhecimentos (ex. de forma não-calibrada e desorganizada) e/ou à sua mecânica de avaliar (ex. enunciado mal formulado). O aluno, por outro lado, pode demonstrar desinteresse pelas aulas devido à abordagem do professor que pode não ser relevante, motivadora e significativa para ele(a) ou, ainda, à sua falta de consciência para aprender. Além disso, outras variáveis podem explicar um diagnóstico preocupante, como é o caso de lacunas de aprendizagem provenientes de disciplinas afins.

Ainda, segundo a mesma autora (op.cit., p.103):

> Com base no diagnóstico, portanto, o professor pode fazer encaminhamentos pedagógicos necessários, não como forma de retificar a nota do aluno, mas de promover a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, compartilho da opinião de Rolim (1998) de que a avaliação é um componente essencial do processo de ensino, que se inicia com o planejamento. Dessa maneira, as decisões sobre conteúdo, metodologia e objetivos de ensino produzem efeito na avaliação e, portanto, necessitam das informações por ela fornecidas. A função da avaliação é, portanto, tomar decisões não apenas no início e/ou final do curso, mas no decorrer do processo.

[1] Nesta dissertação, esses termos serão usados indiscriminadamente, pois apesar de suas diferentes designações, expressam um conceito comum de avaliação, com objetivos, princípios e características similares.

unesp

Uma verdadeira implementação da avaliação qualitativa, no entanto, não é tão simples, pois implica uma mudança de atitude genuína e profunda na cultura de ensinar e avaliar do professor (Scaramucci, 1999) e não a simples incorporação de palavras como avaliação contínua ou qualitativa em seu discurso (Rolim, 1998). Essa situação se explica por vários fatores, desde a própria experiência de avaliação pela qual o professor passou até "as condições reais do ensino atual: má remuneração, classes lotadas, alunos desmotivados e indisciplinados." (Scaramucci, op.cit., p.119). Outro fator que determina essa situação é a deficiência da maioria dos cursos de formação de professores de LE, que falham em fornecer informações teóricas e práticas adequadas e suficientes sobre o processo de ensino/aprendizagem.(Vieira-Abrahão, 1992 e 1996; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Blatyta, 1995; Gimenez, 1994, entre outros).

A conscientização sobre os pressupostos teóricos e práticos acerca da avaliação, assim como os de todo o processo de ensino/aprendizagem, deve iniciar-se já na graduação em Letras, devendo estender-se, posteriormente, por toda a vida profissional do professor de LE, num processo de educação continuada. Portanto, visando uma maior compreensão do que professores e alunos-professores entendem por avaliação no contexto universitário, optei pela interação de suas culturas de avaliar como objeto deste estudo, que poderá contribuir para uma mudança no caráter meramente classificatório da avaliação que, além de não cumprir seu papel educativo, pode ainda "rotular" os alunos, interferindo em sua auto-estima, dentro e fora dos limites da sala de aula.

**Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa, de natureza etnográfica, é analisar como a cultura de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) interage com a cultura de avaliar de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular.

Pretende-se alcançar também os seguintes objetivos específicos:

-Analisar os princípios da avaliação qualitativa e sua importância como elemento orientador do processo de ensino/aprendizagem;

-Analisar os conceitos de cultura de ensinar, cultura de aprender e cultura de avaliar;

-Caracterizar a cultura de avaliar da professora participante;

-Caracterizar a cultura de avaliar dos alunos participantes;



-Contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para as áreas de avaliação e formação de professores.

**Perguntas de Pesquisa**

Com o propósito de conhecer e interpretar os sentidos atribuídos, pela professora e pelos alunos de Letras, à avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Como se configura, no discurso e na prática da sala de aula, a cultura de avaliar da professora participante?

(2) Como se configura, no discurso e nas ações de sala de aula, a cultura de avaliar dos alunos participantes?

(3) Como se constrói, na prática, a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes?

Para responder à pergunta 3, duas subperguntas foram também propostas:

a) Há congruência entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos?

b) Há concordância e/ou negociação quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem?

**Justificativa**

A concepção de avaliação adotada neste estudo é aquela que assume importância enquanto elemento orientador e reorientador de todo o processo de ensino/aprendizagem - a avaliação qualitativa - que colhe insumos de e para esse processo, e não como instrumento de mera verificação de erros e acertos dos alunos, ou seja, do produto da aprendizagem. Segundo Scaramucci (1999, p.122):

> Essa proposta não apenas tem a vantagem de avaliar o aluno através de fontes e perspectivas diferentes que se completam e minimizam as chances de erros, como também permite que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla, cumprindo não apenas a função de avaliação do aluno, mas de fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo.

Estudos como o de Rolim (1998), Scaramucci (1999) e Xavier (1999) mostram que, apesar do reconhecimento da importância da avaliação qualitativa entre estudiosos e profissionais da área de ensino de línguas, e da incorporação de vários de seus conceitos no discurso dos professores, o que se constata é a predominância da prática da avaliação quantitativa tradicional no ensino em geral. Scaramucci (op.cit, p.117) observa que essa situação pode ser verificada também em contextos comunicativos de línguas:

> O professor não se dá conta de que, exatamente por serem vistos como processos distintos, o ensino e a avaliação acabam sendo orientados por abordagens diferentes, ou por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia. Mesmo em contextos em que se propõe um ensino comunicativo, que prioriza o uso da linguagem para a comunicação, a avaliação ainda é tradicional, baseada na manipulação de itens lingüísticos. Observa-se, principalmente na avaliação, uma visão mecanicista da linguagem, de reprodução, repetição e falta de criatividade.

Ainda sobre a avaliação em contextos comunicativos, salienta a autora (op.cit.) que

> mesmo em abordagens mais contemporâneas, que se dizem "comunicativas", centradas no aluno, é interessante observar que, embora o aluno seja considerado e às vezes até consultado para a definição dos objetivos, materiais ou conteúdos e da escolha das metodologias, na avaliação ainda é colocado à margem do processo, ou seja, ainda é visto como um mero objeto. Sua cooperação nessa fase é descartada, uma vez que a avaliação é vista como de responsabilidade e competência únicas do professor...

A abordagem comunicativa originou-se em contraposição a uma abordagem estruturalista tradicional do ensino de línguas, que privilegiava os elementos gramático-estruturais, despregados do uso da língua e descontextualizados, propondo uma maneira de ensinar e aprender uma LE voltada para o uso de atividades comunicativas em sala de aula, na tentativa de se alcançar o objetivo de ensinar a língua para e por meio da comunicação. É contraditório, portanto, que em contextos de ensino comunicativo de línguas, a avaliação continue ainda tradicional, enfocada apenas na verificação de itens lingüísticos.

Dada a realidade descrita acima, faz-se necessária uma maior ênfase aos estudos sobre a avaliação no contexto brasileiro de ensino de línguas. Rolim (op.cit., p.10) compartilha dessa opinião ao afirmar que "embora seja reconhecida na literatura como uma fase importante no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação, especificamente no contexto de língua estrangeira, não tem merecido, no Brasil, a mesma iniciativa de estudos que as outras fases do processo."

Maiores estudos sobre a avaliação podem contribuir para uma maior compreensão pelos professores sobre a função educativa da avaliação, pois a falta dessa compreensão resulta em uma prática avaliatória reduzida a uma mera classificação dos alunos. Um fator

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que contribui decisivamente para essa situação é a formação inadequada do professor de LE. As disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas no Curso de Letras geralmente não proporcionam oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções contemporâneas da avaliação, assim como de todo o processo de ensino/aprendizagem. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Vieira-Abrahão (1992 e 1996) afirmam que a disciplina Prática de Ensino não promove uma reflexão sobre a prática do professor, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula. Por ser um contexto formador de professores de línguas, optei, portanto, por fazer esta investigação em uma universidade, pois o conhecimento a respeito do sistema de crenças de alunos-professores sobre a avaliação pode auxiliar a formação de professores de LE. Ou, nas palavras de Barcelos (1999, p.158):

> Parece-nos também que, para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for a caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira.

A opção pelo foco nas perspectivas tanto de professores quanto de alunos deve-se ao fato de que pode revelar possíveis discrepâncias entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera desse aluno. Essa incompatibilidade pode resultar em resistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da língua-alvo. Diz Erickson (1986, p.135) que

> Quando as atitudes dos alunos não atendem às expectativas culturais do professor acerca da sala de aula, o comportamento dos mesmos pode ser percebido pelo professor como frustrante, confuso e, às vezes, assustador./.../ Isso inibe a habilidade do professor de aprender com os alunos - de avaliar corretamente o que eles sabem, o que esperam da educação e das relações interpessoais com o professor.[2]

A consciência a respeito das crenças de professores e aprendizes pode ajudar na compreensão das suas expectativas, frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua (Kumaravadivelu, 1991; Almeida Filho, 1993; Kern, 1995).

Considerando, portanto, a importância da avaliação qualitativa enquanto elemento orientador de todo o processo de ensino/aprendizagem, a predominância da prática da

---

[2] As traduções que compõem esta investigação são de minha autoria.
When students act in ways that do not match the classroom teacher's cultural expectations, the children's behavior can be perceived by teacher as frustrating, confusing and sometimes frightening /.../ This would inhibit the teacher's ability to learn from the students - to assess accurately what the students know, what they want educationally, and what they intend interpersonally in social relations with the teacher.

unesp

avaliação quantitativa tradicional, uma maior necessidade de estudos sobre a avaliação de LE no contexto brasileiro, a opção por um contexto formador de professores de línguas e pelo foco nas perspectivas tanto de alunos quanto de professores, justifica-se esta pesquisa, que pretende contribuir, por meio da análise da interação das culturas de avaliar de uma professora e de seus alunos de Letras, com subsídios teóricos e práticos para as áreas de avaliação e de formação de professores.

**Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I apresenta a fundamentação teórica da investigação, apoiada em estudos sobre a cultura de aprender e ensinar línguas, além da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas e a cultura de avaliar.

O segundo capítulo trata da Metodologia da Pesquisa, justificando sua natureza, descrevendo o contexto e os participantes, assim como os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados e, ao final do mesmo, é feita uma síntese dos resultados, respondendo às três perguntas de pesquisa.

As considerações finais abordam uma síntese da discussão dos dados, a visão da professora e de alguns alunos participantes sobre este estudo, as dificuldades encontradas no decorrer do mesmo e, finalmente, alguns encaminhamentos com vistas a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem/avaliação.

unesp

# CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*No princípio, Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:*
*"Vejam só como é bom o que fiz!"*
*E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.*
*No sétimo dia, Deus descansou. Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:*
*"Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o senhor estava esperando? O Senhor, por acaso, não está por demais envolvido em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?"*
*Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia, Deus falou:*
*"Lúcifer, vá para o inferno!"*
*E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação.*
De *A Verdadeira Estória do Paraíso Perdido*, de Halcom.

## 1- Introdução

Embora o foco principal desta pesquisa seja a avaliação, mais especificamente as culturas de avaliar de uma professora e de seus alunos no Curso de Letras, considero que a cultura de avaliar esteja inserida num universo maior de cultura de ensinar e aprender, como também observa Xavier (1999, p.99):

> É nesse sentido que a avaliação não é neutra ou acidental. Ela carrega as intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor, que poderá estar reproduzindo o modelo de sociedade vigente, ou, então, transformando o indivíduo em um cidadão com postura crítica e reflexiva.

Portanto, abordarei, inicialmente, neste referencial teórico, os conceitos de cultura de aprender e cultura de ensinar.

## 1.1- Cultura de aprender

Cultura ou abordagem de aprender línguas é o termo utilizado por Almeida Filho (1993, p.13) para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como "normais" pelo aluno. Essas maneiras, que são típicas de sua "região,

unesp

etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos ", são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma "naturalizada, subconsciente e implícita".

Barcelos (1999, p.158), em seu estudo, também define o termo como "o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas." Segundo a autora, esse conhecimento compatível com a idade e nível sócio-econômico dos aprendizes, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes.

E, de acordo com Erickson (1984), as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender são aspectos da cultura. Portanto, o termo *cultura de aprender línguas* faz-se adequado para a investigação das crenças dos aprendizes sobre como se deve aprender uma LE. O autor ressalta, assim como também o fazem Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), que uma característica do sistema cultural é o caráter implícito e intuitivo. Isso significa que, quando se fala em cultura de aprender, é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Desse modo, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações na sala de aula estão relacionadas a seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.

Barcelos (op.cit., p.40) afirma que, além dos aspectos da cultura aprendidos socialmente, também deve-se levar em conta a cultura pessoal dos alunos, procurando conhecer o que eles acham importante no processo de ensino/aprendizagem:

> Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são ressignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um.

Segundo Almeida Filho (op.cit.), a cultura de aprender do aluno pode não ser compatível ou convergente com a abordagem de ensinar do professor, de uma escola ou de um livro didático, resultando em resistência ou dificuldade para a aprendizagem da língua-alvo. O conhecimento da cultura de aprender línguas dos alunos possibilitaria, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando ao sucesso na aprendizagem.

Também outros autores atentam para a relevância de se conhecer a cultura de aprender dos alunos, destacando a importância do estudo das crenças dos mesmos para o processo de ensino/aprendizagem, como declara Horwitz (1987, p.119):

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Os professores de L2 freqüentemente encontram resistência a algumas de suas atividades instrucionais. Alguns alunos querem mais oportunidades de conversação livre e reclamam dos exercícios rotinizantes, enquanto outros desconfiam das abordagens comunicativas e insistem para que todos os seus enunciados sejam rigorosamente corrigidos. Os professores tendem a se deparar com situações semelhantes de preocupação ou insatisfação dos alunos sempre que as atividades instrucionais forem inconsistentes com as crenças pré-concebidas dos alunos acerca da aprendizagem de línguas. Quando as aulas de línguas deixam de atender às expectativas dos alunos, eles podem perder a confiança na abordagem instrucional e seu progresso pode ser limitado.[3]

De maneira semelhante, Richards & Lockhart (1994) afirmam que as diferenças entre as crenças de professores e alunos reforçam a importância de esclarecer aos alunos os pressupostos subjacentes às práticas de sala de aula dos professores, ou de acomodar essas práticas, para atender melhor às expectativas dos alunos, pois as conseqüências de não fazê-lo podem residir em mal-entendidos e na desconfiança tanto da parte de alunos quanto de professores.

Richards & Lockhart (op.cit.) afirmam que as crenças dos aprendizes são influenciadas pelo contexto social de aprendizagem e podem influenciar tanto sua atitude em relação à língua bem como em relação à aprendizagem em geral. O sistema de crenças dos alunos abrange uma grande variedade de temas e pode influenciar a motivação dos alunos para aprender, suas expectativas acerca da aprendizagem de línguas, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil em uma língua, assim como o tipo de estratégias de aprendizagem que favorecem. Entre as crenças dos aprendizes, os autores destacam aquelas relacionadas à natureza da língua inglesa, aos falantes da língua inglesa, às quatro habilidades lingüísticas, ao ensino, à aprendizagem de línguas, ao comportamento adequado em sala de aula, aos objetivos de aprendizagem e a si mesmos. Em relação às crenças sobre si mesmos, os autores salientam que as percepções dos aprendizes sobre suas próprias potencialidades e limitações como aprendizes de línguas podem influenciar o uso que fazem das oportunidades disponíveis para a aprendizagem de línguas e as prioridades que estabelecem para si mesmos.

Também Williams & Burden (1997), num estudo sobre a motivação para aprender línguas, destacam o papel das crenças dos aprendizes sobre si mesmos como determinantes para sua aprendizagem. Segundo os autores, um grande número de pesquisadores que investigam abordagens cognitivas de motivação propõem que o senso que as pessoas têm de

---

[3] ESL teachers often encounter student resistance to some of their instructional activities. Some students want more opportunities for free conversation and complain about pattern drills while others distrust communicative approaches and insist that their every utterance be strictly corrected. Teachers are likely to find similar instances of student concern or dissatisfaction whenever instructional activities are inconsistent with students' preconceived beliefs about language learning. When language classes fail to meet student expectations, students can lose confidence in the instructional approach and their ultimate achievement can be limited.

unesp

estarem no controle de suas ações, ou de perceberem que o que acontece com elas é controlado por outras pessoas, é um fator determinante da motivação. A intensidade do controle, por parte dos aprendizes, de sua própria aprendizagem de uma língua, terá um efeito acentuado sobre sua motivação para estar continuamente envolvido na aprendizagem da mesma. Por outro lado, os aprendizes que sentem que não estão no controle do que lhes ocorre perdem a motivação de tentar progredir.

Tudor (2001), por sua vez, chama a atenção para um componente significativo da cultura de aprender - as crenças dos alunos sobre a natureza da língua e como elas podem influenciar o modo pelo qual eles percebem e interagem com o que os professores lhes propõem. Segundo o autor (op.cit, p.56):

> A eficácia, em termos de aprendizagem, da visão de língua que apresentamos para os alunos /.../ depende, em um grau considerável, de como eles interpretam e interagem com essa visão. Nossas decisões sobre a maneira pela qual apresentamos a língua para os nossos alunos, precisa, portanto, considerar o que a língua significa para eles.[4]

O autor cita o estudo de Brindley (1984, pág. 97), que resume as crenças sobre a aprendizagem de línguas de um grupo de aprendizes de inglês na Austrália (semelhantes às crenças identificadas por Wenden, 1987) da seguinte maneira:

- a aprendizagem consiste em adquirir um conjunto de conhecimentos;
- o professor tem esse conhecimento e o aluno não;
- o conhecimento está disponível para revisão e prática em um livro didático ou algum outro material escrito;
- é papel do professor ensinar esse conhecimento ao aluno através de atividades como explicação, escrita e exemplos. O aluno receberá um programa previamente;
- aprender uma língua consiste em aprender as regras estruturais dessa língua e o vocabulário, através de atividades como memorização, leitura e escrita.

Prossegue o autor que esses comentários indicam uma concepção de língua enquanto sistema, gramática e vocabulário, em particular, como o componente central do estudo de línguas e que, com esses alunos, portanto, existe uma grande chance de que a apresentação de uma língua fortemente baseada no sistema lingüístico seja bem recebida.

---

[4] The effectiveness in learning terms of the vision of language we present to students /.../ depends to a considerable degree on how they interpret and interact with this vision. Our decisions about the way in which we present language to our students therefore need to take account of what the language means to them.

unesp

Devido a um corpo crescente de evidências que sugere que as crenças desempenham um papel central na experiência e nos resultados de aprendizagem, vários estudos que abordam a cultura de aprender destacam as crenças dos aprendizes de línguas.

No cenário internacional, Horwitz (1985) investigou as crenças sobre a aprendizagem de línguas de professores de LE em formação, em um curso de metodologia do ensino, durante um semestre. Para isso, ela desenvolveu um questionário de 34 items, o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI). Vários estudos, seguindo o trabalho de Horwitz, usaram o BALLI para investigar as crenças de aprendizes de línguas, como Horwitz (1988) e Kern (1995), por exemplo, que concluíram que seus alunos tinham muitas crenças inadequadas sobre como uma LE é aprendida, o que era prejudicial à sua aprendizagem.

Horwitz (op. cit.), em seu estudo sobre as crenças de alunos espanhóis, franceses e alemães sobre a aprendizagem de línguas, constatou que muitos estudantes universitários de nível iniciante tinham crenças conflitivas que poderiam ser inconsistentes com os princípios subjacentes às práticas instrucionais que gostariam de encontrar na sala de aula de LE. Como exemplo, ela relatou que enquanto um número substancial de alunos concordou que "não há problema em adivinhar o significado de palavras que você não sabe", mais da metade dos alunos franceses acreditava que os erros cometidos pelos alunos no início seriam difíceis de desaparecer mais tarde. E, embora a maioria dos alunos tivesse discordado da afirmação "não se deve dizer nada em inglês até que se saiba dizê-lo corretamente", mais da metade acreditava que era importante falar com um excelente sotaque e se sentiam inibidos em falar a língua diante de outras pessoas. A autora ressaltou que, enquanto algumas dessas crenças são consistentes com práticas associadas a métodos de ensino comunicativos (por exemplo, a disposição dos alunos em adivinhar), outras crenças (como a importância da acuidade) podem afetar o nível de conforto dos alunos com determinadas técnicas e atividades comunicativas atualmente usadas em muitas salas de aula de LE.

Kern (op. cit) usou o BALLI com o objetivo de considerar as crenças de um grupo de alunos que faziam o primeiro ano do curso de francês em uma universidade norte-americana, e de compará-las àquelas de alunos de outra universidade norte-americana, assim como às de seus professores. De acordo com o autor, o objetivo dessa comparação era verificar o grau de variação nas crenças sobre a aprendizagem de línguas dentro de uma mesma instituição, e entre duas instituições diferentes, e identificar possíveis dissonâncias entre as visões dos alunos e as dos professores sobre a aprendizagem de línguas, dissonâncias essas que podem resultar em frustrações, falta de motivação, ansiedade e até no abandono do estudo da LE.

unesp

Kern observou fortes semelhanças quando as crenças de grupos inteiros foram analisadas; porém, apareceram diferenças quando os indivíduos foram comparados. Diferenças relacionadas à pedagogia, à natureza da aprendizagem da língua e à quantidade de tempo necessária para essa aprendizagem. As descobertas de seu estudo sugerem que as crenças dos professores são apenas um entre os vários fatores que afetam as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas, e que variados formatos de pesquisa são necessários para explorar com maior precisão as complexas inter-relações entre os sistemas de crenças dos alunos e dos professores.

Dentre as crenças levantadas entre os alunos, o autor afirma que muitas de suas opiniões relacionadas às estratégias de comunicação e aprendizagem refletiram tendências atuais na pedagogia de línguas estrangeiras. Por exemplo, a grande maioria discordou da afirmação "não se deve dizer nada em inglês até que se saiba dizê-lo", e 68% concordou que "não há problema em adivinhar o significado de palavras que você não sabe". Diferentemente do estudo de Horwitz (op. cit.) acima mencionado, somente um-terço do grupo acreditava que "se for permitido aos alunos iniciantes cometerem erros em inglês, será difícil para eles falarem corretamente mais tarde." Por outro lado, várias visões tradicionais também foram confirmadas. Quase todos os alunos, por exemplo, concordavam que muita prática e repetição são importantes, e 69% dos alunos viam o laboratório de línguas como um importante componente da aprendizagem de línguas.

Os autores acima mencionados, assim como Wenden (1986), acreditam que as crenças resultam da experiência anterior de aprendizagem dos alunos. A autora argumenta que a experiência educacional prévia dos alunos pode neles criar algumas expectativas em relação à tarefa de aprender línguas, como algumas observadas por ela em suas pesquisas. A autora afirma, por exemplo, que alguns alunos abordam a aprendizagem de línguas como o fazem para aprender biologia ou história, ou seja, como um curso de conteúdo, e quando seu curso de línguas não lhes fornece novas informações sobre a língua, eles podem ficar impacientes e entediados. Além disso, os alunos podem trazer para sua experiência de aprendizagem de línguas certas visões acerca de seu papel e do papel dos professores, esperando, normalmente, que os professores façam a aprendizagem acontecer, não atribuindo a si mesmos um papel muito ativo ou autônomo nessa empreitada.

Também Peacock (2001), realizando um estudo longitudinal sobre a mudança de crenças de professores em pré-serviço na Universidade de Hong Kong, destaca as 3 crenças mais recorrentes entre os mesmos, que, segundo o autor, são "prejudiciais" à aprendizagem:

a- Aprender uma LE significa, principalmente, aprender muito vocabulário novo;

unesp

b- Aprender uma LE significa, principalmente, aprender muitas regras gramaticais;

c- Pessoas que falam mais de uma língua bem são muito inteligentes.

O autor afirma que seu estudo é uma evidência, assim como os trabalhos de outros autores como Kern (1995), da estabilidade das crenças no decorrer do tempo, pois durante os três anos de sua investigação, não ocorreram mudanças significativas com relação a essas crenças. Peacock esperava que, embora os alunos tivessem idéias errôneas sobre a aprendizagem de línguas no início do programa de formação, essas crenças mudariam à medida em que avançassem em seus estudos sobre metodologia. No entanto, nenhuma mudança significativa foi observada. O autor (op. cit. pág.181) conclui que é importante investigar as crenças de professores em formação e depois trabalhar com elas, se necessário, pois as crenças prejudiciais "podem influenciar sua prática e a aprendizagem de línguas de seus futuros alunos durante décadas."[5]

Concordo com a visão dos autores acima, e esta pesquisa corrobora com essa visão, como será discutido posteriormente na análise dos dados, de que as crenças são difíceis de mudar, não somente devido à força das experiências educacionais anteriores, mas também à força de todo um contexto político, histórico, cultural e social onde estão inseridas e que as origina. Concordo, também, por outro lado, que através de novas experiências educacionais e pessoais, da socialização dessas experiências e de um trabalho sistematizado de conscientização das crenças, elas podem, sim, mudar, como também acredita Wenden (1998).

A autora, em seu estudo sobre a influência das crenças e do conhecimento sobre a aprendizagem - o conhecimento metacognitivo - na aprendizagem de línguas, conclui que as intravisões produzidas pela literatura sobre a metacognição podem ser usadas por professores que contemplam o treinamento dos alunos como parte integral de sua instrução de línguas, e propõe implicações práticas para ampliar o papel dos professores nessa direção:

( 1 ) Os professores devem tentar ter um entendimento acerca das crenças e do conhecimento adquirido de seus alunos sobre a aprendizagem de línguas. Ou seja, da mesma maneira que os professores diagnosticam o nível de proficiência lingüística de seus alunos, no início de um curso de línguas, também devem verificar suas crenças e seu conhecimento sobre a aprendizagem de línguas, por meio de questionários e entrevistas, entre outros.

( 2 ) Os professores deveriam também ter o propósito de ajudar os seus alunos a desenvolverem uma abordagem mais reflexiva e auto-orientada para aprender sua nova

[5] /.../ may affect their teaching, and therefore, their students' language learning for decades.

língua. Para isso, a autora propõe quatro procedimentos que definem atividades de conscientização da aquisição de conhecimento e que podem ser usados como um guia na elaboração de tarefas e materiais para esse propósito: (a) a elicitação das crenças e do conhecimento metacognitivo dos alunos; (b) a articulação do que vem à consciência; (c) o confronto com visões alternativas e (d) a reflexão sobre a adequação de um re-exame, expandindo o conhecimento. Assim, tais tarefas e materiais deveriam promover oportunidades aos aprendizes de adquirir novos conceitos sobre a aprendizagem de línguas. Os alunos deveriam ser incentivados a usar essas "novas" idéias para buscar intravisões sobre como eles aprendem e sobre as razões para resultados de aprendizagem mal-sucedidos, bem como ser orientados sobre como essas idéias podem ser aplicadas no desenvolvimento de soluções aos problemas de aprendizagem.

No cenário nacional, vale destacar os trabalhos de Viana (1993), Leffa (1991), Carmagnani (1993) e Barcelos (1995) a respeito das características culturais brasileiras na aprendizagem de línguas.

Viana (op.cit), realizando um estudo com alunos do 3º ano do curso de Letras, chama a atenção para os mitos, ou as idéias falsas, que os mesmos possuem. O autor afirma que, devido à influência da mídia e à falta de reflexão, os alunos trazem, para o processo de ensino/aprendizagem, concepções esteriotipadas, ou mitos, e os categoriza dentro dos seguintes tópicos: tempo de aprendizagem, tipo de exposição à língua, demonstrações de desempenho, nível de dificuldade e conceito de fluência.

Quanto ao tempo de aprendizagem, diz o autor que uma boa parte dos alunos afirma que é possível aprender uma língua em pouco tempo. De acordo com o autor, isso se deve aos anúncios dos cursos particulares de inglês que apelam para esse mito, afirmando que os alunos podem aprender essa língua em poucos meses. Em relação à exposição à língua, Viana relata que a maioria dos alunos acredita que viver no país da língua-alvo é suficiente para aprendê-la. Esse mito cria expectativas nos alunos que esperam aprender uma LE somente se viajarem para o exterior, desestimulando-os, muitas vezes, a se esforçarem. Essa mesma crença foi detectada em outros estudos como o de Kern (1995), Horwitz (1988) e Barcelos (1995), e também nesta investigação, como será mais detalhado na análise da cultura de aprender dos alunos-participantes.

Dentro das demonstrações de desempenho, os alunos ressaltam os mitos de que saber uma LE é ouvir uma música e traduzi-la simultaneamente, falar rápido, traduzir um texto oral ou escrito com prontidão e falar sem sotaque. Em relação ao nível de dificuldade da língua, os alunos da pesquisa de Viana acham a língua-alvo melhor, ou mais fácil, do que a Língua

unesp

Portuguesa. O autor atribui esse fato à experiência dos Ensinos Fundamental e Médio desses alunos, onde a aprendizagem da língua resume-se no "verbo *to be*", e à ênfase, por parte dos professores, na simplicidade dessa língua com comentários em sala de aula sobre a conjugação dos verbos, a invariabilidade do adjetivo, entre outros, além dos anúncios dos cursos de inglês que enfatizam a não-necessidade de esforço para aprender essa LE. Já com relação ao conceito de fluência, os alunos têm como mito que aprender a LE significa aprendê-la toda e que o professor sabe a LE toda.

Leffa (op.cit.), ao investigar as concepções de 33 alunos de Ensino Fundamental na rede pública antes de iniciar o estudo da língua inglesa, mostra que eles já trazem concepções sobre linguagem e aprendizagem de línguas, sugerindo que outros fatores, além da experiência educacional, influenciam as crenças e concepções dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem. As conclusões a que chegou o autor foram duas: a primeira é que para os alunos da pesquisa, a língua é vista como um conjunto de palavras e aprendê-la é decorar listas de palavras e usar o dicionário. A segunda é que os alunos vêm o inglês como mais uma matéria do currículo, que se aprende da mesma maneira que aprendem outras matérias, ou seja, lendo livros, escrevendo palavras, estudando muito e também sozinhos.

Estudando a adequação de uma experiência auto-orientada de aprender línguas com alunos universitários em uma instituição privada, Carmagnani (op.cit.) observa a resistência dos alunos a esse tipo de aprendizagem, pois os mesmos possuem uma visão idealizada do processo e da escola, onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos, e sob o controle de um professor ou de uma instituição. Os alunos, de maneira semelhante aos do estudo de Leffa (op. cit), possuem uma visão reducionista da linguagem como o acúmulo de vocabulário e estruturas gramaticais. A autora argumenta que diferentes culturas podem adequar-se ao conceito de aprendizagem auto-orientada de acordo com seu histórico político, econômico e cultural e atribui a resistência dos alunos brasileiros à uma característica da sociedade brasileira - o paternalismo - que representa um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente

Em seu estudo sobre a cultura de aprender de alunos do último ano de Letras, Barcelos (1995) constatou a existência de três grandes crenças. A primeira, também verificada em outros trabalhos já mencionados, como o de Leffa (op. cit.) e o de Carmagnani (op. cit.), é a de que a aprendizagem é vista como aquisição de itens gramaticais. A segunda crença é a da responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos, exigindo, controlando e até mesmo forçando os alunos a aprenderem, revelando que acreditam que a aprendizagem encontra-se fora e não dentro deles. Essa crença entra em contradição com o dizer dos alunos,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que afirmam que eles mesmos é que devem ter dedicação e esforço para aprender. A terceira e última crença é a de que a aprendizagem rápida, eficiente e ideal ocorre somente no país da língua-alvo, crença comum também aos trabalhos de Horwitz (1987) e Viana (1993).

Várias das crenças dos alunos acerca do processo de ensino/aprendizagem reveladas nos estudos citados, como a aprendizagem ideal no país da língua-alvo, a responsabilidade do professor pela aprendizagem e a visão de língua como aquisição de itens gramaticais, também foram observadas nesta investigação, como será detalhado na Seção 3.3, sobre a cultura de aprender dos alunos participantes.

## 1.2- Cultura de ensinar

Feiman-Nemser & Floden (1986) definem o termo *cultura de ensinar* como o mundo subjetivo de professores acerca de suas concepções sobre ensino e suas maneiras de perceberem seu trabalho. Está incorporado aos estudos relacionados às crenças e aos conhecimentos compartilhados por professores.

A abordagem de ensinar, termo às vezes apresentado na literatura como sinônimo de cultura de ensinar, equivale, segundo Almeida Filho (1993, p.17):

> a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.

Para Almeida Filho, a abordagem do professor é embasada pelas competências que ele traz consigo em configurações e em níveis distintos:

- Competência implícita- é a mais básica, constituída de intuições, crenças, mitos e experiências passadas, das convicções do professor compartilhadas por colegas e da experiência cultural e social. É característica do professor mais espontâneo, sem uma formação mais específica.
- Competência aplicada- desenvolvida a partir do crescimento profissional, é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar o que faz e por que faz, respaldado pela teoria.

unesp

•Competência profissional- aquela capaz de fazer o professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Independentemente do nível em que se encontra o professor, em seu discurso e em sua prática de sala de aula perpassa a sua cultura, decorrente principalmente de suas experiências enquanto aluno, de sua experiência profissional e de sua formação.

Muitos autores como Vieira-Abrahão (1992 e 1996), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Blatyta (1995), Gimenez (1994), Horwitz (1987), Barcelos (1995), Damião (1994), Cuban (1987) e Félix (1999) afirmam que, em geral, os professores de LE têm uma formação inadequada. Entre os problemas relacionados à formação dos professores, Vieira-Abrahão (1992) atribui a falta de preparo e segurança do professor aos cursos de licenciatura, que não promovem a integração entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Segundo a autora, a formação específica do professor cabe à disciplina Prática de Ensino, que conta com uma carga horária mínima e restringe-se ao oferecimento de receitas de ensino e de um treinamento de procedimentos ideais para qualquer situação, não havendo um embasamento teórico sobre o processo de ensino/aprendizagem que fundamente um trabalho coerente, um estágio eficiente e o incentivo à prática reflexiva do futuro professor.

Do mesmo modo, Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.) ressaltam que os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que essa ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que uma pequena parte da carga horária do curso é destinada à Prática de Ensino, que não prevê a reflexão sobre a prática. Afirmam também os autores que a certificação parece implicar o encerramento do processo de formação do professor. Isso significa que os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e participação em congressos, correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de acordo com suas experiências, intuições e crenças.

Há um corpo crescente de evidências que indicam que a cultura de ensinar dos professores é altamente influenciada por suas crenças, que, por sua vez, estão intimamente relacionadas a seus valores, suas visões de mundo e às suas concepções de seu lugar dentro do mesmo. Estudos indicam que as crenças tem influência maior do que o conhecimento do professor na maneira como planejam suas lições, nos tipos de decisões que tomam e em sua prática geral de sala de aula, além de serem mais influentes do que o conhecimento em determinar como os indivíduos organizam e definem tarefas e problemas, e de serem melhores determinantes de como os professores se comportam em sala de aula. Tendem a ser

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

culturalmente definidas, formadas desde a infância e resistentes às mudanças (Williams & Burden, 1997). Volto a ressaltar, como já foi mencionado anteriormente acerca das crenças sobre a aprendizagem, que, apesar de concordar com a dificuldade de mudança das mesmas, acredito que sejam passíveis de mudanças mediante novas experiências, entre outros fatores, e que, embora sejam realmente determinadas social e culturalmente, também sejam ressignificadas individualmente.

Richards & Lockhart (1994) descrevem diferentes origens das crenças dos professores:

1- Sua própria experiência enquanto aprendizes de línguas: todos os professores foram, um dia, alunos, e suas crenças sobre o ensino geralmente são um reflexo de como eles próprios foram ensinados;

2- Experiência do que funciona melhor: para muitos professores, a experiência é a principal fonte das crenças sobre o ensino. Um professor pode descobrir que algumas estratégias de ensino funcionam bem e outras, não;

3- A prática estabelecida: dentro de uma escola ou instituição, determinados estilos e práticas de ensino podem ser preferidos;

4- Fatores pessoais: alguns professores têm uma preferência pessoal por um padrão ou atividade de ensino em particular porque "combina" com sua personalidade;

5- Princípios baseados na educação ou na pesquisa: os professores podem trazer seu entendimento de um princípio de aprendizagem da psicologia, da aquisição de L2, ou da educação, e tentar aplicá-lo em sua sala de aula;

6- Princípios derivados de uma abordagem ou método: os professores podem acreditar na eficácia de uma abordagem ou método de ensino em particular e tentar implementá-lo, consistentemente, em sua sala de aula.

Essas diferentes origens mencionadas pelos autores referem-se, de maneira mais geral, à experiência dos professores enquanto aprendizes, à sua experiência profissional, à sua personalidade, à sua formação e conhecimento teórico.

Richards & Lockhart (op. cit.), assim como Williams & Burden (1997), definem várias categorias de crenças dos professores. Para os últimos autores, 3 são as principais categorias: a) as crenças sobre os aprendizes; b) as crenças sobre a aprendizagem e c) as crenças dos professores sobre si mesmos, que serão discutidas em seguida:

unesp

a) as crenças sobre os aprendizes

Os autores mencionam pelo menos sete diferentes modos pelos quais os professores podem e realmente "constroem" os aprendizes, e afirmam que tais construções refletem as visões de mundo individuais dos professores e também têm uma influência profunda na sua prática de sala de aula:

- resistentes: a noção dos alunos como "resistentes" os vê como pessoas que não querem aprender, mas só o fazem por obrigação;
- receptáculos: concepção muito comum de que os professores "enchem" os alunos com conhecimento;
- material bruto: os alunos são concebidos como "argila" que pode ser moldada ou como material de construção a ser utilizado para levantar um edifício sólido e bem desenhado;
- clientes: coloca grande ênfase na identificação das necessidades educacionais e começa a alterar a natureza da relação entre professores e alunos;
- parceiros: a ênfase é deslocada do aconselhamento à negociação, e é possível para o professor assumir também o papel de aluno;
- exploradores individuais: o papel do professor torna-se quase que inteiramente o de facilitador, ou seja, a sala de aula é organizada de modo a capacitar os aprendizes a explorarem sozinhos e chegar às suas próprias conclusões com um mínimo de interferência por parte do professor;
- exploradores democráticos: é papel dos alunos estabelecer seu próprio planejamento, decidir sobre seus objetivos e maneiras preferidas de trabalhar e como desejam recorrer ao conhecimento e à opinião particulares dos professores.

Dentre os construtos acima, em suma, os três primeiros refletem uma relação de domínio do professor, enquanto os outros envolvem a participação ativa dos alunos.

Ao tornar suas crenças sobre os aprendizes explícitas, os professores poderiam ser capazes de idenficar inconsistências e frustrações em seu trabalho e, desse modo, buscar maneiras de diminuir a inevitável lacuna entre suas teorias declaradas e suas teorias em ação.

b) as crenças sobre a aprendizagem

Segundo Williams & Burden (op.cit.), podemos ser professores realmente eficazes somente se tivermos claro o que concebemos por aprendizagem, pois, somente assim, podemos saber que tipo de resultados de aprendizagem queremos que nossos alunos

unesp

alcancem. Se nosso objetivo for ensinar-lhes itens lingüísticos suficientes para passar em um exame, isso terá implicações significativas na maneira como ensinamos. Se, por outro lado, vemos a aprendizagem de uma nova língua como um processo contínuo, com maiores implicações sociais, culturais e educacionais, então adotaremos uma abordagem de ensino muito diferente. Baseados em estudos, os autores apresentam várias concepções de aprendizagem que os professores possuem:

- um aumento quantitativo no conhecimento;
- memorização;
- a aquisição de fatos, procedimentos etc. que podem ser armazenados na memória e/ou usados na prática;
- a abstração de significados;
- um processo interpretativo com vistas à compreensão da realidade;
- alguma forma de mudança pessoal.

De acordo com os autores, essas concepções podem ser agrupadas em duas grandes diferentes abordagens de ensinar: a) as abordagens reprodutivas, que abrangem as três primeiras concepções acima mencionadas, e b) as abordagens baseadas no significado. Para ilustrar essas categorias, bem como suas implicações práticas para o processo de ensino/aprendizagem, podemos considerar que a concepção de aprendizagem, acima mencionada, "um aumento quantitativo no conhecimento", por exemplo, pode levar à transmissão de conhecimento sobre como a língua funciona ou à explicação de regras gramaticais. Por outro lado, " a abstração de significados" é uma categoria que pertence mais a abordagens comunicativas de ensino de línguas e a técnicas como a compreensão oral baseada em tarefas, leitura com transferência de informações, ou tarefas que exijam interações significativas. Os autores salientam que essas abordagens não se excluem mutuamente e que as visões da maioria dos professores incorporam uma mistura das mesmas.

De maneira semelhante, Almeida Filho (1993 e 1997) define também duas grandes abordagens de ensino de línguas, a formalista ou gramatical e a significativista ou comunicativa, que também abarcam diferentes crenças e concepções de aprendizagem, ensino e de língua/linguagem/língua estrangeira. Entre as concepções de aprendizagem, o autor (1997, pág. 24) menciona, por exemplo:

- reter informação e habilidades conscientemente
  formalmente
  explicitamente

unesp

- adquirir subconscientemente
  informalmente
  implicitamente
- tranformar-se
- usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios
- construir com professores e colegas

A primeira concepção está mais relacionada à abordagem formalista ou gramatical, enquanto as demais são características da abordagem significativista ou comunicativa.

Sobre a última concepção, "construir com professores e colegas", por exemplo, o autor (op.cit.) argumenta que " à parte de indicar esforço coletivo ou grupal para aprender em tarefas abertas, também esconde uma enorme teorização que poderíamos reconhecer no construcionismo de um Freire, Piaget ou Vygotsky ", ilustrando que o reconhecimento da abordagem do professor se dá por meio do rastreamento de pistas sobre suas crenças, pressupostos e princípios que indicam as suas concepções.

c) as crenças dos professores sobre si mesmos.

Williams & Burden (op. cit.) afimam que a visão dos professores sobre si mesmos como pessoas, e o que eles acreditam ser a maneira mais apropriada de interação social com seus aprendizes, pode influenciar o processo de aprendizagem. A visão de ensino de um professor reflete sua visão de si mesmo e seu comportamento na sala de aula reflete sua essência como pessoa. Segundo os autores, os alunos sentem a estrutura emocional do professor muito antes de sentirem o impacto do conteúdo intelectual proporcionado por ele. Isso tem implicações em relação à visão dos professores de si mesmos, dado que para um professor, por exemplo, que não tem auto-estima, é muito difícil ajudar os outros a construírem sua auto-estima. Da mesma maneira, o professor que não aceita seus alunos como eles são, torna difícil que os mesmos também se aceitem. Portanto, o professor precisa transmitir um senso de auto-confiança ao usar a língua enquanto, ao mesmo tempo, respeita as tentativas dos aprendizes em se expressarem, assim como as suas visões, nessa língua.

Para exemplificar a força das crenças, além de outros fatores, na cultura de ensinar e no processo de ensino/aprendizagem em geral, os autores relatam vários estudos que tentam caracterizar o que é o bom professor, e descrevem listas de características que os definem. Entre esses estudos, ressaltam um, em particular, que identificou vários fatores-chave que contribuem para um ensino eficaz como:

unesp

- a clareza na apresentação;
- o entusiasmo do professor;
- a variedade de atividades durante as lições;
- o comportamento em sala de aula orientado para o sucesso;
- o reconhecimento e a estimulação das idéias dos alunos;
- a (falta de) crítica; entre outros.

Surpreendentemente, eles não se mostraram, no entanto, muito úteis à maioria dos professores que tentavam melhorar sua prática profissional, devido, em parte, à variedade de interpretações a que estão sujeitos, mas principalmente porque, no mundo real, bons professores encontram-se em todos os formatos e tamanhos, com uma vasta variedade de diferentes personalidades, crenças e maneiras de trabalhar. Vêm também de contextos diferentes e pertencem a diferentes culturas. Espera-se, por isso, que trabalhem de diferentes maneiras, que melhor se adeqüem às suas próprias personalidades e situações. Os autores sugerem que, ao invés de tentar encaixar os professores em algum modelo de bom professor de línguas, uma alternativa seria uma exploração interior de cada um no lugar de buscar características externas do professor perfeito. Uma das muitas facetas que os professores trazem para o processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, é a visão sobre o que é educação, e esta crença, seja implícita ou explícita, influenciará suas ações na sala de aula.

Dada a importância das crenças para o processo de ensino/aprendizagem, Williams & Burden (op.cit., pág. 53) argumentam que, se os professores querem ser eficazes em qualquer abordagem que decidam utilizar, parece razoável esperar que eles ajam consistentemente de acordo com suas crenças declaradas. Infelizmente, de acordo com os autores, isto raramente ocorre em qualquer profissão, pois sempre há uma discrepância entre o que os profissionais dizem que acreditam (suas teorias "declaradas")[6] e as maneiras pelas quais agem (suas "teorias-em-ação")[7]. Sobre essa questão, argumenta Almeida Filho (1997, pág. 23)

> Ao iniciar estudos e aprofundamentos profissionais através da pesquisa aplicada ou reflexões sistemáticas por teorias correntes, o professor pode ainda apresentar outro sintoma de truncamento da abordagem: a dicotomização entre a abordagem vivenciada na prática de ensinar e uma abordagem desejada e declarada. Esse fenômeno do divórcio entre o real e o desejo não é raro nem absurdo. Pelo contrário, esse pode ser o caminho do desenvolvimento natural desde que se construa uma crescente consciência desse fato e das suas condições por meio de procedimentos alternativos vários, como por exemplo, o aconselhamento a partir de observações (espontâneas ou em fichas de quesitos construídas sob medida) e exame de aulas gravadas ( e transcritas parcial ou totalmente).

[6] "espoused" theories
[7] "theories-in-action"

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Compartilho com essa opinião de Almeida Filho, assim como com a de Williams & Burden (op.cit.) que, de maneira semelhante, sugerem um processo de reflexão para diminuir os entraves ao processo de ensino/aprendizagem que podem resultar dessa discrepância entre o que os professores dizem fazer e o que realmente fazem. No ensino, se a discrepância entre as crenças declaradas de um professor e as maneiras pelas quais o professor age profissionalmente for muito grande, então os alunos provavelmente receberão mensagens confusas.

Também outros autores como Larsen-Freeman (1993 e 1999) e Tudor (2001) chamam a atenção para as crenças e outros fatores que podem influenciar a cultura de ensinar e todo o processo de ensino/aprendizagem.

Larsen-Freeman (1999, pág.4) afirma que

> /.../ ensinar é mais do que seguir uma receita. Quando implementado, qualquer método será modelado pelo entendimento, crenças, estilo, e nível de experiência próprios do professor.[8]

Prossegue a autora que, além das crenças dos professores e das necessidades dos alunos, há outros fatores que afetam o que ocorre na sala de aula - o que os alunos e o professor entendem por papéis sociais adequados, as pressões e exigências institucionais, as exigências do dia-a-dia da sala de aula e fatores relacionados a um contexto sócio-político-histórico-cultural mais abrangente, no qual a instrução ocorre.

Também para Tudor (2001, pág. 18)

> A sala de aula de línguas não é uma entidade de outro mundo divorciada da cultura e da sociedade humana. O ensino de línguas é conduzido entre indivíduos interagindo uns com os outros numa estrutura socialmente definida específica, ou seja, numa sala de aula, escola, centro de línguas, entre outros. Esta estrutura é, por sua vez, parte de uma entidade maior, que é a sociedade e a cultura em questão. Desta maneira, o contexto influencia o que ocorre nas salas de aula de várias maneiras. [9]

O autor afirma que as identidades dos alunos e dos professores são, em parte, resultantes de fatores de natureza puramente individual, mas são também influenciadas por aspectos do contexto no qual vivem e trabalham. Tudor (op. cit.) define, para o contexto, dois

[8] /.../ teaching is more than following a recipe. When implemented, any method is going to be shaped by a teacher's own understanding, beliefs, style, and level of experience.

[9] The language classroom is not an other-worldly entity divorced from human culture and society. Language teaching is conducted among individuals interacting with one another in a specific socially defined framework, i.e. in a classroom, school, language centre, or whatever. This framework in turn is part of a larger entity which is the society and culture in question. In this way, context influences what takes place in classrooms in a variety of ways.

unesp

conjuntos de componentes: o pragmático e o mental. O componente pragmático constitui-se dos aspectos objetivamente observáveis de uma determinada situação de ensino, como o tamanho da turma, os recursos disponíveis - como lousas, equipamentos de áudio e vídeo, computadores etc - o tipo e o nível de formação que os professores receberam, seu salário, seu status na sociedade, e seu papel na tomada de decisões em sua instituição. Esses fatores, entre outros, podem desempenhar um intenso papel de influenciar o que ocorre na sala de aula, tanto diretamente em termos do que pode ou não ser feito, e indiretamente, em termos das atitudes dos participantes para com a situação de ensino.

O segundo constituinte do contexto são as atitudes, as crenças, e as expectativas comportamentais que os participantes trazem consigo para a sala de aula. A sala de aula está inserida na sociedade e na cultura das quais faz parte; por isso, precisa ser entendida com referência ao contexto mais amplo de crenças e expectativas da cultura. O autor afirma que vários estudos acerca do papel desses fatores contextuais indicam que as tradições socioculturais de aprendizagem às quais os alunos foram expostos exercem uma influência real na maneira como percebem o processo de ensino/aprendizagem, como definem seus objetivos, e como interagem com a metodologia, incluindo os papéis dos professores e dos alunos. Essa percepção pode ser acentuada quando os aprendizes estão estudando em sua cultura local, onde suas próprias crenças e expectativas firmadas socioculturalmente recebem o reforço das atitudes e comportamentos de outros participantes, como os professores, bem como de vários aspectos institucionalizados do sistema de educação. Os fatores contextuais contribuem, portanto, com a identidade dos participantes na sala de aula e devem ser considerados tanto para o entendimento de uma situação em determinado momento quanto para a avaliação dos possíveis efeitos de mudanças.

Observando-se a literatura especializada, percebe-se que vários estudiosos vêm trabalhando com a cultura de ensinar de professores. Cuban (1987), por exemplo, ao investigar as semelhanças e/ou diferenças entre as culturas de ensinar de professores universitários e professores de Ensino Fundamental ou Médio, concluiu que, apesar do professor esforçar-se em descentralizar o seu papel em sala de aula, prevalece a cultura de ensinar centrada no professor. Os professores usam uma abordagem de ensino tradicional, na qual o professor transmite o conhecimento e os alunos o recebem.

Vale mencionar também o trabalho de Richards et al (1992), por meio do qual investiga-se a cultura de ensinar de professores de inglês em escolas secundárias de Hong Kong. Os dados desse estudo revelam, por exemplo, que os professores, comparando sua

unesp

língua materna com o inglês, acreditam que o inglês tem mais regras gramaticais que o chinês, e que a língua inglesa é mais flexível, em termos de uso.

Merece destaque o estudo de Breen et al (2001), que contempla um dos constituintes mais importantes da cultura de ensinar dos professores: suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem. Com o propósito de descobrir os significados que os professores davam ao seu trabalho em sala de aula, em termos das relações particulares que identificavam entre princípio e prática, ou seja, as relações entre seu pensamento e suas ações, os autores observaram aulas e entrevistaram 18 professores experientes de L2 para adultos e crianças, na Austrália. Segundo os autores (op.cit., p.472), devido ao relativo início do campo de pesquisa, os termos usados na literatura para descrever as conceitualizações dos professores concernentes à sua prática são variados e às vezes coincidentes ou distintos em sua designação. Os termos usados variam entre "crenças", "princípios" até "teorias implícitas" ou "intuitivas"[10]. O conceito adotado em seu estudo é "princípios pedagógicos"[11]. De acordo com os autores, esses princípios derivaram de crenças subjacentes ou teorias pessoais que os professores tinham acerca da natureza do processo educacional mais amplo, da natureza da língua, como ela é aprendida, e da melhor maneira de ensiná-la. Alguns dos princípios norteadores do trabalho dos professores participantes da investigação, bem como as práticas neles baseadas, estão ilustrados a seguir (op.cit., p. 488):

| Princípios | Práticas |
|---|---|
| Os alunos devem assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem | Incentiva e, às vezes, insiste para que os alunos façam as coisas sozinhos.<br>Explicitamente ensina os alunos, principalmente os meninos, a se organizarem. |
| Os alunos precisam sentir-se felizes e seguros para aprender o inglês | A professora valoriza continuamente as tentativas dos alunos.<br>Dá muito feedback positivo. |
| Precisa ensinar tanto o significado quanto a forma correta do inglês | Ensina vocabulário novo de diversas maneiras.<br>Incentiva os alunos a praticarem vocabulário.<br>Apresenta formas de sentenças em inglês, tanto oralmente quanto na escrita.<br>Promove oportunidades de trabalho colaborativo e negociação entre os aprendizes nas atividades. |

[10] "beliefs", "principles", "intuitive" or "implicit theories"
[11] "pedagogic principles"

unesp

No Brasil, cumpre destacar o estudo de Félix (1999), que, com vistas a explicitar as crenças de duas professoras de escola pública sobre o processo de aprender línguas (inglês), revelou as seguintes crenças: a repetição em grupo e as músicas são fatores de motivação dos alunos; para aprender a LE, o indivíduo não pode ser inibido; para aprender a LE, o aluno deve ter um dom especial; o aluno não consegue aprender a falar inglês na escola pública; o aluno não consegue aprender o inglês por falta de base. Segundo a autora, as professoras possuem uma visão de como o aluno deve aprender, baseada, entre outros aspectos, em seu próprio modo de aprendizagem e, de maneira consciente ou inconsciente, cobram atitudes dos alunos de acordo com essa visão. Assim, a autora vê a importância dos estudos sobre a cultura de ensinar, pois o professor dotado de uma abordagem consciente, com competências bem desenvolvidas e definidas, "ensina e ainda explica com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém" (op.cit., p.106).

O trabalho de Marques (2001), que objetivou investigar a sala de aula de língua espanhola de duas professoras que ministravam aulas em um curso de Licenciatura em Letras, com vistas a detectar as crenças e pressupostos que influenciavam na determinação de sua abordagem de ensinar, revelou que a prática dessas professoras está calcada em aspectos de duas abordagens distintas, a tradicional e a comunicativa. A autora ressalta que, enquanto as professoras parecem adotar, em seu dizer, um discurso renovado, alinhado às teorias mais atuais de ensino/aprendizagem de LE, sua prática sugere que nem sempre esse dizer corresponde ao seu fazer, pois as professoras parecem agir de acordo com suas crenças mais sedimentadas, originadas durante sua formação como aprendizes de LE, calcada em uma abordagem mais tradicional.

Ao verificar, também, a cultura de aprender dos alunos, a autora afirma que a mesma se relaciona com a abordagem de ensinar das professoras, ora de maneira congruente, ora de maneira incongruente. Os resultados de sua pesquisa sugerem, portanto, que as universidades deveriam rediscutir e redefinir os programas de seus cursos de formação de professores a fim de construir uma ponte entre o conhecimento teórico e o prático, considerando a bagagem de conhecimentos trazida pelo professor em pré-serviço.

Também dentro do contexto nacional encontra-se Damião (1994), que realizou um estudo comparativo, investigando as crenças de professores de inglês em duas escolas de línguas, com o propósito de caracterizar as crenças subjacentes à prática dos mesmos. Deu enfoque às crenças que norteavam os seguintes aspectos: as interações do professor com a instituição, com seus colegas atuais e anteriores, assim como com as formas de agir e as concepções sobre sua profissão.

unesp

## 1.3 - A avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE

Muitos estudiosos da área salientam o papel meramente classificatório que a avaliação tem assumido no processo de ensino/aprendizagem. Na avaliação classificatória, as provas constituem-se praticamente no único instrumento, focalizando o produto e não o processo da aprendizagem. É a avaliação orientada para o fracasso do aluno, para a simples verificação de acertos e erros.

De acordo com Lunt (1995, p.219): "A prática da avaliação na psicologia e, portanto, na educação, tem sido, desde muito tempo, dominada pelos paradigmas teóricos ocidentais derivados de uma tradição positivista e reducionista /.../" A autora critica a avaliação tradicional, apoiada em três argumentos básicos: por esse tipo de avaliação lidar apenas com os produtos da aprendizagem, desconsiderando seus processos, por não tratar da resposta do indivíduo à instrução e por não fornecer informações a respeito das técnicas de intervenção potencialmente eficazes.

E, segundo Scaramucci (1999, p.116 ):

> Avaliar, nesse contexto [educacional], tem uma única função: dar nota. Quando digo nota não me refiro apenas a números mas também conceitos, ou seja, a parâmetros que, embora qualitativos, têm uma função promocional. A escola avalia o aluno porque é necessário dar-lhe uma nota para informar sua promoção ou retenção. O aluno estuda porque tem de tirar nota para passar de ano.

Nessa situação, o professor assume um papel centralizador e autoritário, uma vez que usa a nota para conseguir que o aluno faça o que ele quer, porque acredita que sem ela o aluno não estuda. O professor "precisa da nota para conseguir manter sua autoridade em sala de aula; precisa da nota para manter a disciplina." (Scaramucci, op. cit.)

Luckesi (1994) também observa que as escolas, em geral, praticam uma avaliação baseada apenas em classificar o aluno num determinado nível da aprendizagem, a partir de menções, sejam elas numéricas ou em anotações verbais.

Ao abordar a prática da aferição do aproveitamento escolar no Brasil, o autor opõe dois conceitos: o de *verificação* e o de *avaliação*. A verificação configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando, e encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação é configurado. A avaliação implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram um objeto, ato ou curso de ação, e uma tomada de posição favorável ou desfavorável em relação ao objeto da avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. A partir da definição desses

unesp

conceitos, Luckesi (op.cit.) conclui que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, fato que fica patente se observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação, resultados esses que tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, sem nenhum tipo de tomada de decisão deles decorrente. Na opinião do autor (op.cit., p.35):

> Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmentes definidos.

Luckesi ainda acredita que o ideal seria a inexistência do sistema de notas, sendo que a aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, apesar de admitir que "diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar."

Também Perrenoud (1993) acredita que a avaliação deve ser formativa, qualitativa, interativa e sem notas, e propõe interpretações contínuas sobre a aprendizagem do aluno, partindo do princípio de que a aprendizagem nunca é impossível.

Por outro lado, Romão (2001), partindo de várias definições e conceitos de avaliação, classifica-a dentro de dois grandes grupos, referenciados em duas concepções antagônicas de educação que, por sua vez, apoiam-se nas visões de mundo positivistas ou dialéticas: a "tradicional", e a "progressista", entre as quais a escola brasileira encontra-se "prensada" (op.cit., p.61). Segundo Romão (op.cit.), a avaliação tradicional destaca a importância dos aspectos quantificáveis, rechazando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por seu caráter subjetivo; considera a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou de um curso, e deve sempre se basear em padrões socialmente aceitáveis e desejáveis. Ao contrário, a avaliação progressista deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, voltando-se para o levantamento das dificuldades dos alunos, visando à reformulção dos procedimentos didático-pedagógicos, de objetivos e metas, e deve ser um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

permanente, permitindo a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do aluno, considerando como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação.

Concordo com a posição de Romão (op.cit, p.63) quando critica os defensores radicais das duas concepções de avaliação mutuamente exclusivas, e defende que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum extremo dessa dicotomia, mas, ao contrário, "uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos."

Romão prossegue descrevendo três funções da avaliação: a função *prognóstica*, de verificar as habilidades e conhecimentos prévios, necessários para o desenvolvimento das atividades e procedimentos específicos do grau ou do nível a ser iniciado; a função *diagnóstica*, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, visando a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias de sua superação; e a função *classificatória*, que se propõe a verificar se um aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tinha como objetivos finais. Romão afirma que essas três funções são pertinentes, dependendo das finalidades e do momento em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, defendendo que a função classificatória também tem seu lugar na avaliação escolar .

Também Demo (1996) e Xavier (1999) defendem uma comunhão entre os aspectos quantitativos e qualitativos na avaliação. Segundo Demo (op. cit., p.9) :

> É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo "mais" e mesmo "melhor" que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.

Por sua vez, Rolim (1998) também reconhece que a questão não é evitar a classificação, uma vez que essa é certamente importante em um dado momento no processo, mas admitir que essa forma de avaliação tem se mostrado ineficaz em fornecer informações para o processo de ensino/aprendizagem. Para a autora (op.cit., p.57), "Reconhecer os problemas implica promover mudanças, assumir novas posturas em busca de um ensino/ avaliação mais produtivos, que no caso específico de ensino de línguas, possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dessa língua".

unesp

Nessa concepção, as informações que são coletadas na prática servem de insumo para a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, com o propósito de direcionar ou redirecionar a prática do professor, de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos e fazer encaminhamentos para seu crescimento.

Scaramucci (1993, p.78) argumenta que a avaliação, nessa visão, é "um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência."

Dados os objetivos da avaliação qualitativa, faz-se fundamental uma variedade de instrumentos, que vão além das provas, para o fornecimento de informações ao processo de ensino/aprendizagem, como a observação sistemática pelo professor, opiniões e julgamento dos alunos e auto-avaliação. A participação dos alunos possibilita uma avaliação mais justa, na medida em que expressam quais são suas reais expectativas, dificuldades e potencialidades, não limitando o julgamento de seu desempenho apenas pelo professor e fazendo com que assumam seu processo de aprender. Nas palavras de Scaramucci (1999, p.122):

> essa proposta não apenas tem a vantagem de avaliar o aluno através de fontes e perspectivas diferentes, que se completam e minimizam as chances de erros, como também permite que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla, cumprindo não apenas a função de avaliação do aluno, mas de fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo.

Outros autores, entre os quais Genesee & Upshur (1996) e Cohen (1994), também descrevem vários instrumentos de avaliação utilizados na avaliação qualitativa, como a observação em sala de aula, os portafólios, as conferências, os diários dialogados, os questionários, as entrevistas e os *quizzes*.

Substituir um sistema autoritário, centralizado no professor por outro que pressupõe a negociação, participação e conscientização do aluno para assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, entretanto, não é tão simples. Para Luckesi (1994, p.99),

> A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contra-senso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é que ocorre.

unesp

O autor justifica essa afirmação pelo pouco que o sistema social investe na educação, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do pedagógico. O baixo investimento pedagógico também ocorre no caso específico da avaliação, na medida em que os professores, os alunos e seus pais estão mais interessados na aprovação ou reprovação do educando do que no seu efetivo desenvolvimento.

Rolim (1998), por sua vez, argumenta que, para que ocorra uma mudança no enfoque da avaliação, é preciso haver cumplicidade na relação professor-aluno, não uma cumplicidade permissiva, mas construtiva, dialógica. É preciso haver uma mudança de postura do professor. Essa mudança de postura tem que ser genuína, profunda, para que não se reflita apenas no discurso dos professores, que nele incorporam conceitos da avaliação qualitativa de forma irrefletida, não-fundamentada, enquanto na realidade o que realmente se vê é uma prática avaliatória tradicional. Essa situação se verifica, inclusive, em contextos comunicativos de ensino de línguas.

Esta nova postura exige, primeiramente, que o professor se auto-avalie, como também avalie seus materiais, objetivos, sua abordagem. E, considerando que esta perspectiva dá ao aluno a chance de avaliar o professor e o seu ensino, exige também do professor flexibilidade e maturidade para aceitar as críticas que possam surgir com relação aos aspectos negativos do seu trabalho (Scaramucci, 1999). Segundo a autora, cobra também do professor o estabelecimento de objetivos e critérios para eliminar a idéia de informalidade que costuma estar ligada a este tipo de proposta e a explicitação de como se daria a integração com o ensino e com as notas, enquanto exigência da instituição, de forma a garantir a validade, confiabilidade e praticidade desse processo avaliativo.

## 1.4 - A trajetória histórica da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE

Lançarmos um olhar para a avaliação sob uma perspectiva histórica faz-se importante para, através do resgate de alguns aspectos das teorias de linguagem e das concepções de ensino que a fundamentam, entendermos o cenário da avaliação atual. Nesse cenário, as práticas associadas a teorias mais antigas ainda predominam, revelando, muitas vezes, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, contradições entre a abordagem de ensino e o exercício avaliatório.

Ao estabelecer um panorama geral da história e do desenvolvimento da avaliação no ensino de línguas, Beretta (1996) salienta que, embora alguns estudos ocasionais tenham sido

unesp

realizados antes de 1960, somente a partir dessa data é que a avaliação recebeu um primeiro momento digno de referência, quando houve uma explosão de interesse nessa área. Entretanto, segundo o autor, até os dias de hoje, poucos livros sobre a avaliação de programas de ensino de línguas foram publicados, não acompanhando o campo geral da avaliação educacional, que conta com a publicação de vários títulos, até mesmo por uma mesma editora, anualmente. Além disso, afirma que, no decorrer dos anos 70 e no início dos anos 80, a avaliação de programas de ensino de línguas procedeu como se não tivesse consciência dos desenvolvimentos ocorridos na avaliação educacional, e que quase todos os estudos sobre avaliação publicados têm utilizado algum tipo de testagem e desenho quase experimental, independentemente, na maioria das vezes, de sua utilidade nos contextos onde se realizaram.

Bachman (2000), Beretta (op.cit.), McNamara (1996 e 2000) e Spolsky (1975) afirmam que, a partir de meados da década de 60, estendendo-se pela década de 70, a prática da avaliação foi influenciada pela lingüística estruturalista, dando origem ao período da avaliação conhecido como *psicométrico-estruturalista* (Spolsky, op.cit.).

A lingüística estruturalista baseava-se essencialmente em uma visão teórica da língua enquanto um sistema composto de habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita) e componentes (gramática, pronúncia, vocabulário, etc.). Segundo essa visão, a língua pode ser fragmentada para viabilizar sua aprendizagem. A linguagem é concebida como um instrumento de utilização de códigos que servem para formar sentenças gramaticalmente corretas, enquanto o ensino focaliza a estrutura e as regras da língua através de diálogos que devem ser repetidos e memorizados. Os diálogos fornecem amostras gramaticais específicas que são selecionadas e tornam-se o foco de vários exercícios de treino de estruturas – os *drills*. As atividades de leitura e escrita são baseadas nas amostras presentes nos diálogos e o vocabulário também é contextualizado dentro do diálogo. A abordagem de desenvolvimento de testes característica desse período enfocava os *itens isolados* (discrete point tests). Os testes enfocavam o conhecimento do sistema gramatical, de vocabulário e de aspectos da pronúncia e havia uma tendência a descontextualizar o conhecimento a ser testado e a testar aspectos do conhecimento isoladamente. Dessa maneira, os pontos gramaticais eram testados um de cada vez, e os testes de gramática eram separados dos testes de vocabulário. O material a ser testado era apresentado dentro de um contexto mínimo como, por exemplo, em uma sentença isolada. Essa prática de testar pontos de conhecimento separadamente foi reforçada pela teoria e prática da *psicometria*, a ciência da medida de habilidades cognitivas que então emergia, enfatizando a necesssidade de certas propriedades das medidas, especialmente a confiabilidade, ou consistência na estimativa das

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

habilidades dos candidatos. Para alcançar essa confiabilidade, acreditava-se que os testes deveriam consistir em vários itens menores, todos direcionados a um mesmo alvo, por exemplo, estrutura gramatical ou conhecimento de vocabulário. Para isso, os testes com questões de múltipla escolha eram os mais adequados.

Alguns autores desse período já percebiam que a natureza integrada do desempenho deveria ser refletida, de alguma forma, nos testes; no entanto, a maneira mais comum de contemplar essa integração era por meio da testagem das habilidades, de forma que as quatro macro-habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita eram testadas em vários níveis – mais uma vez, isoladas umas das outras – como um suplemento aos testes de itens isolados (McNamara, op.cit.). Apesar dessa prática avaliatória ter alcançado seu auge nos anos 60, ainda se faz altamente presente em nossas escolas na atualidade, devido ao caráter prático de sua elaboração e correção.

Ainda na década de 70, a tradição dos testes de itens isolados começou a ser alvo de muitas críticas, devido à nova visão de linguagem defendida pelos proponentes do movimento comunicativo. Sua visão do uso da linguagem como a criação de discurso, ou de negociação de significado, e da habilidade lingüística como multifacetada e dinâmica, forçou os elaboradores de testes a saírem de sua concepção estreita da habilidade lingüística como um traço isolado, e a levarem em consideração os aspectos discursivos e sociolingüísticos do uso da língua, bem como o contexto onde ocorre, caracterizando, assim o período da avaliação denominado por Spolsky (op.cit.) como *sociolingüístico-integrativo*.

Os testes de itens isolados, característicos do período anterior, enfocavam exclusivamente o conhecimento do sistema lingüístico formal, em detrimento do modo como tal conhecimento é usado para a comunicação. A nova visão resultou no desenvolvimento de testes que integravam o conhecimento de aspectos sistemáticos relevantes da língua - como pronúncia, gramática e vocabulário - com uma compreensão do contexto. Assim, em oposição aos testes de itens isolados, surgiram os testes integrativos, como a composição de textos escritos completos, e testes envolvendo a compreensão de discursos extensos, tanto falados quanto escritos (McNamara, op.cit.).

Embora os testes integrativos tenham representado um avanço em relação aos testes de itens isolados, apresentavam limitações como o alto custo e muito tempo para sua elaboração, bem como a dificuldades de pontuá-los e a exigência de aplicadores treinados, além de sua potencial inconfiabilidade. Criou-se, então, uma alternativa de menor custo e mais fácil elaboração – os *cloze tests* – que também eram mais fáceis de pontuar, além de atenderem à teoria de uso da língua vigente. Argumentava-se que o *cloze test* (teste de compreensão escrita

unesp

em que várias palavras do texto são omitidas, e devem ser completadas pelo aluno) era um substituto adequado aos testes integrativos, porque exigia que os leitores integrassem conhecimento gramatical, lexical, contextual e pragmático a fim de preencherem as lacunas dos textos. Embora esse tipo de teste tenha se tornado muito popular nos anos 70 e no início dos anos 80, sendo, até hoje, amplamente utilizado, logo apareceram suas limitações, na medida em que parecia medir o mesmo que os testes de itens isolados de gramática e vocabulário.

O crescente interesse pela língua como um meio de comunicação interpessoal levou ao desenvolvimento dos testes de competência comunicatica. A teoria de Hymes (1976) de competência comunicativa expandiu o escopo da compreensão da linguagem e da habilidade de usar a língua num contexto, principalmente em termos das exigências sociais do desempenho. Para o autor, saber uma língua era mais do que saber suas regras gramaticais, pois havia regras de uso determinadas culturalmente que relacionavam a língua usada a características do contexto comunicativo. Decorrendo dessa visão, os testes passaram a ser não apenas de competência, mas também de desempenho, na medida em que o aprendiz deveria aplicar o conhecimento da língua, mostrando competência em usar as funções reais da língua em todas as habilidades. Outra característica dos testes é que deveriam levar em consideração os papéis sociais que os alunos poderiam estar assumindo em contextos reais. Segundo McNamara (2000, p.17), é essa característica que distingue os testes comunicativos dos testes integrativos, visto que "a teoria da competência comunicativa representou uma profunda mudança de uma perspectiva psicológica da linguagem, que vê a linguagem como um fenômeno interno, para uma perspectiva sociológica, que enfoca as funções sociais e externas da linguagem."[12] A importância da teoria de Hymes para a avaliação foi reconhecida quase que imediatamente; contudo, somente na década de 80 é que seu impacto na elaboração de testes comunicativos foi realmente sentido.

Vários autores tentaram especificar os componentes da competência comunicativa em L2 e seu papel no desempenho, com vistas a apresentar um modelo para a elaboração dos testes e para sua pesquisa, e uma base para a interpretação do desempenho nos mesmos. Os primeiros modelos especificaram os componentes do conhecimento da língua sem detalhar seu papel no desempenho, como o de Canale & Swain (1980). Para esses autores, a competência comunicativa era composta de quatro competências: a competência *gramatical*

[12] The theory of communicative competence represented a profound shift from a psychological perspective on language, which sees language as an internal phenomenon, to a sociological one, focusing on the external, social functions of language.

unesp

(ou formal), relativa ao conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, ou seja, ao conhecimento contemplado pelos testes de itens isolados; a competência *sociolingüística*, ou o conhecimento das regras de adequação de significados e formas gramaticais em diferentes contextos de comunicação; a competência *discursiva*, que abrange o conhecimento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes, e a competência *estratégica*, que envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa.

Esse modelo passou por várias reformulações, pois apresentou muitas limitações, que resultaram em discussões, principalmente, sobre a natureza e as implicações das competências estratégica e discursiva para a avaliação (cf. McNamara, 2000). Outro questionamento a esse modelo envolve as implicações da validade na interpretação dos testes de desempenho, como numa prova oral, em termos de somente um dos participantes - o aluno - visto que muitos outros participantes, além do aluno, afetam as chances de o mesmo obter uma boa pontuação no desempenho. Entre esses participantes estão aqueles que preparam a prova, aqueles com os quais o aluno interage no momento da prova, aqueles que pontuam o desempenho e aqueles responsáveis por elaborarem os critérios de pontuação. Ainda com respeito à avaliação do desempenho, diz McNamara (1996, p.7) que

> descobriremos que a fundamentação teórica da avaliação do desempenho em L2 em teorias da habilidade comunicativa é, na verdade, surpreendentemente fraca, e que o campo de avaliação de línguas (com algumas notáveis exceções) tem mostrado uma relutância em lidar com as bases teóricas e as implicações de suas práticas adequadamente.[13]

Apesar de suas limitações, é inegável que as contribuições da perspectiva comunicativa foram extremamente importantes para a área de avaliação da linguagem, uma vez que revelaram o conflito de idéias em relação ao ensino/aprendizagem de línguas existente: de uma visão basicamente estruturalista para uma que considera também aspectos sociais e interacionais no ensino. Os testes, nessa perspectiva, incluem tarefas comunicativas,

[13] /.../ we will discover that the theoretical foundation of second language performance assessment in theories of communicative ability is in fact surprisingly weak, and that the language assessment field (with some notable exceptions) has shown a reluctance to face properly the theoretical basis and implications of its practices.

unesp

cuja avaliação deve considerar não somente aspectos lingüísticos, mas também sociolingüísticos e culturais, como registro e adequação (Scaramucci, 1997; Almeida Filho, 1993, entre outros). De acordo com Scaramucci (op. cit.), a composição e a redação retomam seu lugar como métodos para avaliar a produção escrita, enfatizando não mais a confiabilidade do teste, mas principalmente sua validade, pressupondo, portanto, que a melhor maneira de se avaliar a capacidade de produção escrita é pedir ao candidato para escrever um texto. Ainda segundo a autora, as entrevistas e interações face a face substituem os testes de múltipla escolha para avaliar gramática e os testes não mais focalizam pontos isolados, porém recortes e tarefas comunicativas, integrando, muitas vezes, mais de uma habilidade.

Segundo Breen e Candlin (1980), no planejamento comunicativo, a avaliação é uma parte altamente significativa da interação comunicativa em si. No desempenho comunicativo do aluno, que deve ser observado em sua prática diária, devem ser considerados o aspecto gramatical, a adequação, a inteligibilidade e a coerência, com base em convenções compartilhadas, negociadas e flexíveis. Em relação ao como avaliar o progresso dos alunos, os autores ressaltam que a auto-avaliação, a avaliação de outros e a avaliação por outros é intersubjetiva e que, desta forma, a avaliação não deve ser considerada externa aos objetivos do planejamento ou ao processo de ensino/aprendizagem. Reconhecendo-se que o sucesso ou fracasso relativo na negociação de significados, ou na realização de uma tarefa específica é, geralmente, uma questão intersubjetiva, o planejamento comunicativo contaria com uma avaliação compartilhada e negociada entre alunos e professores, incentivando também o compartilhamento de responsabilidades durante o processo de ensino/aprendizagem.

Considerando-se que no planejamento comunicativo existe uma interdependência de seus objetivos, metodologia e avaliação, deriva que a avaliação dentro do planejamento envolve também a avaliação do próprio planejamento, levando à adaptação de suas propostas iniciais. Desta forma, afirmam Breen e Candlin (op.cit., pág.105) que

> a avaliação pode ser realizada a fim de servir de base para novas direções no processo de ensino/aprendizagem./.../Um uso genuinamente comunicativo da avaliação resulta na ênfase da avaliação **formativa** ou contínua sobre a avaliação somativa ou de final de curso.

Nessa visão, a avaliação formativa pode não somente indicar os sucessos e fracassos relativos tanto do aluno quanto do planejamento, mas também indicar novas e diferentes direções nas quais ambos podem se mover e se desenvolver.

unesp

## 1.5 - Cultura de avaliar

Para Scaramucci (1997, p.77), o termo *cultura de avaliar* é entendido como

> crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática.

Ainda, segundo a mesma autora, embora mais recentemente se possa observar no discurso de muitos professores um maior reconhecimento da importância da avaliação no ensino/aprendizagem, sua prática, entretanto, ainda deixa transparecer velhos paradigmas, pressupostos teóricos e conceitos ultrapassados. Para a autora, uma mudança, para acontecer de fato, deve ser genuína, profunda, refletindo as mudanças na cultura de ensinar do professor e em sua abordagem de ensinar/aprender, na visão de linguagem, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo de avaliar.

Xavier (1999, p.101) utiliza o termo "cultura de ensinar e aprender para a nota" para referir-se às práticas avaliativas classificatórias, que supervalorizam as notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem. Enfatiza a autora que essa cultura avaliativa tem cada vez mais se instalado nas escolas, manifestando-se através do ritual da nota, da semana do "provão" e da visão burocrática do processo de ensino e aprendizagem.

O ritual da nota requer que, no bimestre, sejam utilizadas, no mínimo, três provas (mensal, bimestral, de recuperação) para a obtenção da média em cada disciplina. Nas palavras da autora (op.cit.), "é a pedagogia do exame", que faz com que o professor mal termine um conteúdo e seja obrigado a achar mais conteúdo para avaliar os alunos e emitir notas, e com que os alunos acabem fazendo mais provas do que aprendendo.

Por sua vez, a semana do "provão" ocorre durante cinco ou até catorze dias a cada bimestre, estipulados pela escola, para que os alunos possam fazer exclusivamente as provas das diversas disciplinas. Em geral, são realizadas uma ou duas provas por dia, e desperdiça-se muito do tempo que seria destinado às aulas. O que encoraja essa prática avaliativa é que os professores beneficiam-se de mais tempo para corrigirem as provas, os alunos de mais tempo para estudarem, além da espera dos pais pelas notas dos filhos e da direção, da Delegacia de Ensino e da Secretaria de Educação pelas notas satisfatórias, para mostrar à sociedade o "sucesso" do sistema de ensino.

Já a visão burocrática, nessa perspectiva, estabelece, entre professores e seu trabalho, uma relação delimitada, fazendo com que sigam exclusivamente o que foi planejado e

unesp

avaliem para satisfazerem as exigências da escola - que exigem as notas para o registro na secretaria - enquanto os alunos, por outro lado, estudam o conteúdo para tirarem nota.

A pesquisa de Barcelos (1995), sobre a cultura de aprender de alunos do último ano do Curso de Letras, revela algumas crenças sobre a avaliação: o professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas; ao professor cabe enfatizar os erros de alunos que insistem em mostrar que sabem mais que os colegas; o professor deve reprovar para mostrar seu poder.

Rolim (1998), ao investigar a cultura de avaliar de três professoras de uma escola pública estadual, observa que a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, ou seja, limitada a verificar a quantidade que o aluno aprendeu, através de provas ou da observação secreta da participação dos alunos em sala de aula. Essa verificação é atribuída através de nota ou conceito, que também é utilizado para incentivá-lo a fazer as atividades propostas. A autora observa também que a cultura de avaliar dessas professoras é muito semelhante e geralmente influenciada pela abordagem de ensinar das mesmas e por suas experiências anteriores de aprender e ensinar, que, sem reflexão, tendem a se repetir e a serem transmitidas implicitamente.

No estudo de Alderson (1986), num contexto de LE, são reveladas concepções e crenças comuns a professores e alunos com respeito à avaliação, mais especificamente aos testes: os testes não devem ser fáceis, pois se todos os alunos forem bem sucedidos, o teste não é bom; os testes devem ser objetivos; o professor deve testar o que o aluno não sabe (avaliação = punição); se os alunos não aprendem, é investido dinheiro na produção de materiais ou em treinamento de professores, não na avaliação.

Demo (1996), aponta os seguintes mitos da avaliação: é possível avaliar sem comparar; a nota deve ser evitada, porque sendo quantitativa, faz uma comparação grosseira; a prova é o principal instrumento de avaliação; existe uma fácil credulidade em torno da avaliação.

E, segundo Hoffman (1993), o mito da avaliação está relacionado à sua concepção de julgamento de resultados finais e irrevogáveis. Tal mito deve-se aos fantasmas do controle e do autoritarismo.

Observando-se as crenças e mitos relativos à cultura de avaliar apresentados anteriormente, conclui-se que existe uma congruência entre todos eles, que apontam para uma visão ainda tradicional do processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

unesp

### 1.5.1 - O caráter ideólogico da cultura de avaliar

Apesar da avaliação ter sua importância reconhecida pelos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e das valiosas contribuições de estudiosos da área, o atual exercício da avaliação, ou cultura de avaliar, ainda predominantemente "tradicional", pode ser entendido, segundo vários autores (Luckesi, 1994; Romão, 2001; Xavier, 1999, entre outros), se o olharmos dentro de uma perspectiva ideológica.

Na visão de Xavier (op.cit., p.99), quando o professor elabora seus instrumentos de avaliação, espera-se que ele defina o nível de aprendizagem que deseja como "ideal", o que não significa esperar notas ou conceitos satisfatórios, mas conhecimentos, habilidades e formas de raciocínio aprendidos. Segundo a autora, a avaliação não é neutra ou acidental, pois carrega intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor, que poderá estar reproduzindo o modelo de sociedade vigente ou, então, transformando o indivíduo em um cidadão com postura crítica e reflexiva.

Da mesma maneira, Luckesi (op.cit., p.28) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar não se dá num vazio conceitual, mas "está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade". O autor situa a avaliação educacional escolar dentro de dois modelos pedagógicos: o da *conservação* e o da *transformação* da prática social.

O modelo de pedagogia que pretende a reprodução e a conservação da sociedade exige uma prática de avaliação autoritária, pois esse caráter pertence à essência da perspectiva de sociedade do modelo liberal conservador, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. A avaliação, nessa perspectiva, serve de instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. Por ourtro lado, o modelo de pedagogia preocupada com a educação como mecanismo de transformação social, pretende oferecer aos educandos meios pelos quais possa ser sujeito do processo social. Depreende-se que a prática avaliatória neste modelo deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, manifestando-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o crescimento e não a estagnação disciplinadora, pois este modelo social, em que a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade não devem se manter somente ao nível da formalidade da lei, mas traduzir-se em concretudes históricas, exige a participação democrática de todos.

unesp

De acordo com o autor, a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, situa-se no primeiro modelo pedagógico, pois está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, identificado como modelo social liberal conservador, que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo é elemento necessário para a garantia desse modelo social. Daí, a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária, estipulando como sua função a classificação e não o diagnóstico. O papel autoritário da avaliação assume diversas manifestações. Uma delas é o processo de obtenção das *médias*. Nas palavras de Luckesi (op.cit., p.35):

> No final de uma unidade de ensino, por exemplo, o aluno foi classificado em *inferior*. (...) Faz-se uma nova avaliação da aprendizagem, após um período de estudo. E vamos supor, ainda, que o aluno agora seja classificado em "superior". Por convenção, atribui-se ao conceito "inferior" o valor numérico 4 (quatro) e ao conceito "superior", o valor 8 (oito). Apesar de o educando ter manifestado uma aprendizagem melhor, portanto, ter demonstrado que cresceu, o professor, sob "forma de castigo", não lhe garante o valor do novo desempenho, mas garante-lhe a *média* do desempenho anterior e do posterior. Ora, o educando cresceu e se desenvolveu e foi classificado abaixo do seu nível atual de desempenho devido à classificação anterior. A anterior era tão baixa e autoritariamente estabelecida que exigiu o rebaixamento da posterior. A média, assim obtida, não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior, mas o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional.

Segundo o autor, ao classificarmos os alunos como "superiores", "médios" ou "inferiores", estamos, na verdade, reproduzindo um modelo social, onde os "bons" serão sempre "bons", os "médios", sempre "médios" e os "ruins", sempre "ruins". Dessa maneira, com a avaliação enquanto um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento dos alunos, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites.

Outra manifestação do autoritarismo na avaliação é o seu *papel disciplinador* . Por ser "autoridade", o professor, muitas vezes, abusa de seu "poder", passando a exigir do aluno a conduta que quiser. Assim, surgem, por exemplo, as "pegadinhas" nos testes para derrubar os alunos indisciplinados, o professor "dá ou tira um ponto" do aluno, dependendo de sua conduta em sala de aula, aumenta ou diminui o nível de dificuldade nas provas, se deseja facilitar a reprovação ou aprovação de alguém, sem que haja qualquer tipo de coibição para essas atitudes do professor.

Ainda um outro uso autoritário da avaliação, na visão do autor, é a *comunicação ambígua*. Os enunciados das questões nos testes podem não ser claros, mas o professor, com

unesp

sua autoridade, argumenta que ele tem razão, e que o aluno não deu a resposta correta porque não sabia.

Diante dessas manifestações, a avaliação perde sua função diagnóstica, de crescimento para a autonomia, para a competência, e assume uma função de ameaça, de disciplina pelo medo, impedindo o desenvolvimento individual dos alunos e "domesticando-os" para a conservação da sociedade.

Também para Romão (2001, p.43), "os problemas da avaliação da aprendizagem resultam, além da má formação dos professores, do tráfico ideológico das elites, que têm conseguido certos consensos mitológicos favoráveis à manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto." Dentre esses mitos, são destacados os seguintes:

• "Escola boa é aquela que exige muito e "puxa" pela disciplina."

Romão argumenta que, mais importante do que ser exigente ou rigorosa quanto à disciplina cobrada dos alunos, é a capacidade da escola ser provocadora de leitura crítica das determinações naturais e sociais, de ser estimuladora da criatividade e da independência reflexiva. Uma escola boa é aquela que permite ao aluno aprender a aprender.

• "O bom professor é aquele que reprova muito."

Afirma o autor que, contrariamente a essa afirmação, está comprovado que a tendência de um aluno reprovado uma vez é ser reprovado mais vezes, o que nega a eficácia da reprovação como instrumento de recuperação da aprendizagem. A recuperação coloca sempre o aluno como aquele que está "perdido" e que, portanto, precisa ser "recuperado", não levando em consideração o ritmo de aprendizagem individual de cada aluno e outros fatores que podem servir de entrave para a aprendizagem, como a própria abordagem de ensinar do professor inadequada à realidade dos alunos. Além disso, a recuperação é tradicionalmente programada para o final do semestre ou período letivo, depois de esgotado todo o programa, o que não faz sentido se considerarmos que um determinado conteúdo que não tenha sido aprendido em uma unidade didática específica seja requisito para se iniciar a unidade subseqüente. A recuperação e a reprovação são, dessa maneira, além de ineficazes, também injustas e discriminatórias, pois interferem na auto-estima do aluno e "alimentam o processo de internalização da cultura do fracasso" (idem, ibidem, p.44), desestimulando, muitas vezes, o aluno a prosseguir com os estudos e a buscar um caminho para sair de sua situação de pobreza.

unesp

• "A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa."

Aqui também, segundo o autor, o "fracasso" do aluno é atribuído a ele mesmo ou à sua família, eximindo a escola de sua responsabilidade de considerar e adaptar-se às características específicas dos alunos.

• "A democracia exige o respeito aos códigos sócio-culturais e às diferenças individuais."

Romão admite que deve-se respeitar, como ponto de partida, o patamar de conhecimentos e as identidades culturais que o aluno traz de seu meio, de sua cultura primeira. Ressalta, porém, que o respeito aos valores e códigos da comunidade ou estrato social de origem deve ser desenvolvido ou inibido, dependendo do grau de conscientização ou de alienação que esses valores e códigos provoquem. "Se os alunos são egressos de uma classe social cuja consciência possível e atuação se dirigem para a alienação, a dominação e a opressão de seus semelhantes, o trabalho educativo objetivará sua traição à classe de origem e a assunção de princípios promotores de conscientização e da libertação de toda a humanidade."(op. cit., p.46)

• "Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo."

Afirma Romão que essa é uma das crenças mais comuns entre os educadores, dado o descaso dos cursos de formação em relação ao tema e a indiferença para com os resultados do sistema educacional brasileiro.

• "Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta."

O autor atribui este mito a dois aspectos: à impossibilidade da avaliação correta ser atribuída à complexidade da atividade humana que deve ser avaliada, e à resistência dos professores à avaliação de seu próprio trabalho, com o argumento de que ninguém pode avaliar, senão o próprio professor, o trabalho de um profissional especializado em determinado campo de conhecimento.

• "É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação."

De acordo com Romão, mesmo na avaliação qualitativa, os aspectos quantitativos nunca serão totalmente desconsiderados, pois qualidade e quantidade, ao invés de serem

unesp

colocados em extremos opostos, devem ser vistos como aspectos complementares, tanto dentro da escola quanto no nosso cotidiano.

• "Nas escolas, avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida."

O autor argumenta que não há sentido em se privilegiar um ou outro domínio, mas integrá-los no desenvolvimento harmônico do aluno.

A escola tem, portanto, na avaliação da aprendizagem, voltada para um sistema de aprovação/reprovação, um de seus mais poderosos instrumentos, não só porque cria e fortalece consensos discriminatórios, na medida em que introjeta nos reprovados a culpa de sua própria reprovação, como também porque processa um verdadeiro tráfico ideológico, pela "universalização" da visão de mundo e dos valores dominantes que inocula nos retidos no sistema (idem, ibidem, p.51).

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico desta investigação, apoiado em estudos sobre as culturas de aprender e ensinar, bem como a avaliação no ensino/aprendizagem de LE e a cultura de avaliar. No próximo capítulo, abordarei a metodologia utilizada neste estudo.

# CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA

*A pesquisa interpretativa ocupa-se das especificidades de significado e ação da vida social que ocorre em cenas concretas da interação face-a-face, e que ocorre na sociedade mais ampla que envolve a cena de ação.*

Erickson

## 2- Introdução

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira trata da natureza desta investigação, explicitando a pesquisa de base etnográfica; a segunda fornece a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa; a terceira apresenta os instrumentos utilizados na coleta de dados e, a quarta, finalmente, traz os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

## 2.1- Natureza da pesquisa

Uma vez que o objetivo da investigação proposta é analisar a interação entre as culturas de avaliar de uma professora e de seus alunos do Curso de Letras, considerei a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica a mais adequada, pois esse tipo de pesquisa visa fornecer "uma descrição e um relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um contexto (como a sala de aula, vizinhança ou comunidade), o resultado de suas interações, e a maneira como entendem o que estão fazendo (o significado que as interações têm para elas)"[14] (Watson-Gegeo, 1988, p.38).

Para André (2000), Watson-Gegeo (op.cit.) e Bogdan & Biklen (1998), a pesquisa qualitativa é um termo mais geral que abrange várias abordagens de pesquisa que compartilham determinadas características. Incluem-se nesse paradigma, por exemplo, o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica, utilizada nesta investigação.

André (op.cit., p.27) define a etnografia como

[14] /.../ a description and an interpretive-explanatory account of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (the meaning interactions have for them).

unesp

> um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etmologicamente, etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A autora prossegue salientando que, enquanto o interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo, existindo, então, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia, como uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados não sejam - e nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. A autora afirma que o que se tem feito, assim, é uma adaptação da etnografia à educação, o que caracteriza os estudos feitos na área de educação como do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Dentre as características da pesquisa etnográfica apontadas por André (op.cit.) e Watson-Gegeo (op.cit), destaco algumas consideradas relevantes para este estudo:

-A pesquisa etnográfica tem foco no comportamento das pessoas em grupos e nos padrões culturais desse comportamento. Esta investigação tem foco nas culturas de avaliar de uma professora e de seus alunos.

-É holística, ou seja, qualquer aspecto da cultura ou comportamento tem que ser descrito ou explicado em relação ao sistema completo onde está inserido. No caso desta pesquisa, a avaliação foi investigada dentro de um contexto maior de cultura de aprender e ensinar da professora e de seus alunos, e de suas experiências prévias, entre outros.

-É naturalista, pois implica que o pesquisador conduza suas observações no ambiente natural onde as pessoas vivem ou trabalham, ou segundo André (op.cit., p.29): "/.../ não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural."

-Tem caráter descritivo, ou seja, os dados são ricamente detalhados nos registros e transcrições.

-A situação investigada deve ser entendida a partir da perspectiva dos participantes, o que caracteriza o princípio êmico. Cançado (1990, p.14) salienta que esse princípio demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas e modelos, dentre outros, e considere o fenômeno "sala de aula" sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia. Salienta ainda que o pesquisador etnográfico deve procurar ter um comportamento neutro em relação ao seu foco

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados.

-A coleta de dados começa com um quadro teórico dirigindo a atenção do pesquisador para certos aspectos de situações e certos tipos de perguntas de pesquisa. A teoria é importante para ajudar o pesquisador a decidir que tipos de evidência serão significativos para responder as perguntas de pesquisa propostas no início do estudo e desenvolvidas durante o trabalho de campo (Watson-Gegeo, 1988) .

-Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem. André (op.cit., p.30) ressalta que

> para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados, e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Apesar desta investigação ser de natureza qualitativa, apresento também dados e resultados quantitativos que se fazem imprescindíveis para a definição do perfil dos alunos participantes e, principalmente, para a caracterização da cultura de aprender e avaliar dos mesmos.

Existe uma divergência entre pesquisadores em relação à utilização dos métodos de pesquisa qualitativo e quantitativo. Para pesquisadores tradicionalmente quantitativos, a pesquisa qualitativa é vista como uma metodologia menor, menos importante e menos séria, que deve ser utilizada somente para familiarizar o pesquisador com o contexto "antes que a amostragem e a contagem sérias comecem"[15] (Silverman, 1993, pág. 20), ao compararem as características principais de cada tipo de pesquisa:

- Método quantitativo: associado a uma visão de mundo positivista, hipotético-dedutiva, particularista, objetiva, orientada para o produto e relacionada às ciências naturais;
- Método qualitativo: considerado fenomenológico, indutivo, holístico, subjetivo, orientado para o processo e associado a uma visão de mundo antropológica. Em outras palavras, esse método preocupa-se com a observação e a descrição dos contextos e suas interações sociais, e não com a testagem de hipóteses, como no método qualitativo.

Em contrapartida à crítica que se faz, pelos adeptos da pesquisa quantitativa pura, ao caráter subjetivo, impressionista, superficial e não-criterioso da pesquisa qualitativa, a

[15] /.../ before the serious sampling and counting begins.

unesp

pesquisa puramente quantitativa também tem sido alvo de muita crítica, segundo Silverman (op. cit.), principalmente a partir dos anos 50, pelo seu caráter não-teórico, por realizar apenas um empirismo abstrato, pela falta de atenção com a construção social e cultural das variáveis que visa correlacionar e por não considerar o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Vários autores, entre os quais Chaudron (1988) e Erickson (1991), não concordam com essa visão da exclusão de um método pelo outro e defendem a combinação de ambos para atender às necessidades da maioria das pesquisas. Erickson (op. cit., pág. 338) prefere utilizar-se do termo "interpretativa" para referir-se à pesquisa qualitativa, pois afirma que muitas das pesquisas qualitativas utilizam técnicas quantitativas para descrever melhor seus dados. Da mesma maneira, também prefere os termos "experimento e levantamento" para referir-se à pesquisa quantitativa. Compartilho da opinião dos autores mencionados de que existe uma dependência mútua entre as abordagens qualitativa e quantitativa, e que a combinação das duas é desejável, cabendo ao pesquisador analisar qual a relevância dos dois tipos de dados para sua investigação e, portanto, em que medida devem ser contemplados na mesma, a fim de conferir-lhe um caráter mais completo e confiável.

## 2.2- Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

### 2.2.1- Contexto

O contexto deste estudo é uma universidade particular em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes são uma professora de língua inglesa e seus alunos do 1º ano do Curso de Letras.

Como já foi mencionado anteriormente, a opção por esse cenário justifica-se por ser um contexto formador de professores de línguas e, portanto, o conhecimento das crenças de professores e de alunos-professores sobre a avaliação pode contribuir com subsídios teóricos e práticos sobre a formação de professores de LE.

Esta universidade oferece vários cursos na área de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Trabalha com o sistema de créditos, ou seja, o aluno não é obrigado a assumir um pacote fechado de disciplinas, mas pode escolher as que irá cursar no semestre, dentre aquelas oferecidas para seu curso, respeitando os pré e co-requisitos para cada uma. Têm que cursar, no mínimo, doze créditos por semestre, sendo que a maioria das disciplinas têm quatro créditos, algumas têm três e outras, dois. Embora as disciplinas sejam oferecidas para cursos

unesp

específicos, o sistema de créditos pode resultar, muitas vezes, em turmas mistas, como é o caso do grupo de alunos participantes desta investigação, que é composto por alunos do curso de Letras e de cursos da área de Comunicação, como Jornalismo e Relações Públicas, entre outros.

O curso de Letras Português/Inglês é noturno, possuindo uma carga horária de 3.180 horas/aula.

### 2.2.2 - Caracterização da professora participante ( P )

A professora participante desta investigação será identificada aqui como P.

P tem 36 anos, é casada, tem dois filhos, é graduada em Letras pela mesma universidade onde hoje leciona, e em Direito, por outra universidade, também particular, na mesma cidade. Fez o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particular. Fez mestrado em Lingüística Aplicada / Ensino e Aprendizagem de Línguas, em uma universidade estadual e atualmente faz uma disciplina de um programa de doutorado, em outra universidade pública, como aluna especial.

É professora de inglês desde 1986, tendo trabalhado em duas escolas de línguas, em um colégio particular, com o Ensino Fundamental e em uma universidade pública, como conferencista. Atualmente, além de lecionar e coordenar um curso de especialização na universidade particular mencionada, leciona também em uma escola de línguas, da qual é também orientadora pedagógica e proprietária. Além da Língua Inglesa, já ministrou as disciplinas Literatura Inglesa e Literatura Norte-americana e, atualmente, ministra, além da Língua Inglesa, a Prática de Ensino.

Iniciou seus estudos de inglês em uma escola de idiomas no Brasil.

Fez várias viagens de estudos aos Estados Unidos, sendo que uma delas foi um programa de intercâmbio, de um ano, em São Francisco, aos 17 anos.

Fez também um curso de *Writing* como extensão universitária em Furleton State University, em 1993. Estudou 2 anos de francês e 1 de espanhol, com interrupções. Atualmente está estudando espanhol e quer aprimorar o francês para ingressar no Doutorado.

Queria ser professora de inglês desde os 13 anos de idade, pois sempre se identificou com o ensino e sempre se interessou pelo inglês, interesse que se intensificou depois da vinda de um tio que morava nos EUA à sua casa.



### 2.2.3 - Caracterização dos alunos participantes

As informações sobre os alunos participantes foram obtidas por meio de um questionário aplicado aos mesmos, na segunda semana de aula.

Apesar de o grupo ter quinze alunos, trabalhei somente com os alunos de Letras, que são dez. Os outros cinco alunos fazem cursos na área de Comunicação.

Dos dez alunos, dois são do sexo masculino, e oito do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 18 e 40 anos, sendo que sete alunos têm entre 18 e 25 anos, dois têm 28 anos e um, 40. Quanto ao estado civil, dois alunos são casados e oito são solteiros.

Nove alunos fizeram o Ensino Fundamental em escola pública, enquanto somente um fez em escola particular. No Ensino Médio, sete alunos freqüentaram escolas públicas. Desses sete alunos, dois fizeram o magistério. Três alunos freqüentaram escolas particulares, sendo que dos três, dois também estudaram no magistério.

Sete entre os dez alunos trabalham, a maioria nos períodos da manhã e tarde. O gráfico abaixo mostra quais são suas atividades:

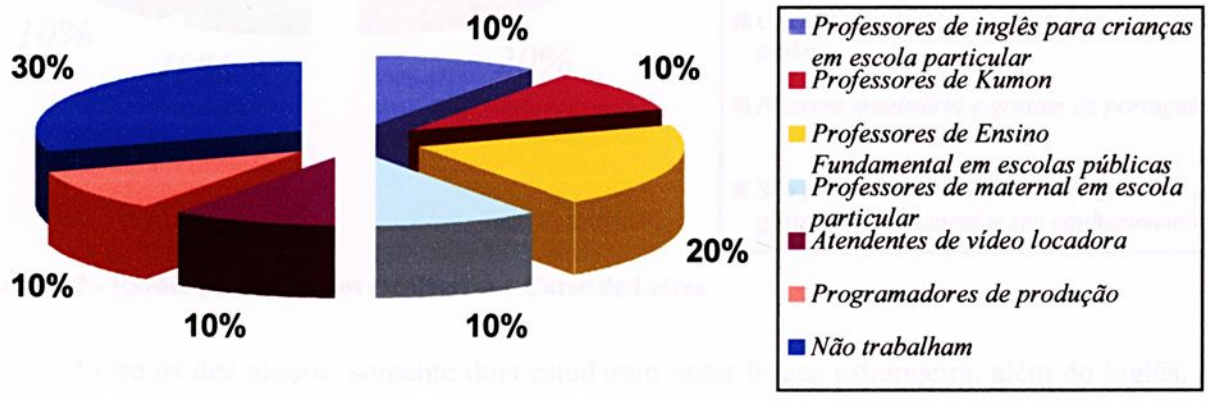



**Gráfico 1 - Atividades profissionais dos alunos**

Ao serem questionados se estudaram inglês além do Ensino Fundamental e Médio e da universidade, oito alunos responderam que estudaram em escolas de línguas, em um período entre um e quatro anos, sendo que, dos oito, uma aluna fez também um ano de aulas particulares. Estas foram as razões que levaram os alunos a estudarem inglês em escolas de línguas, com as respectivas porcentagens dos alunos que as alegaram:

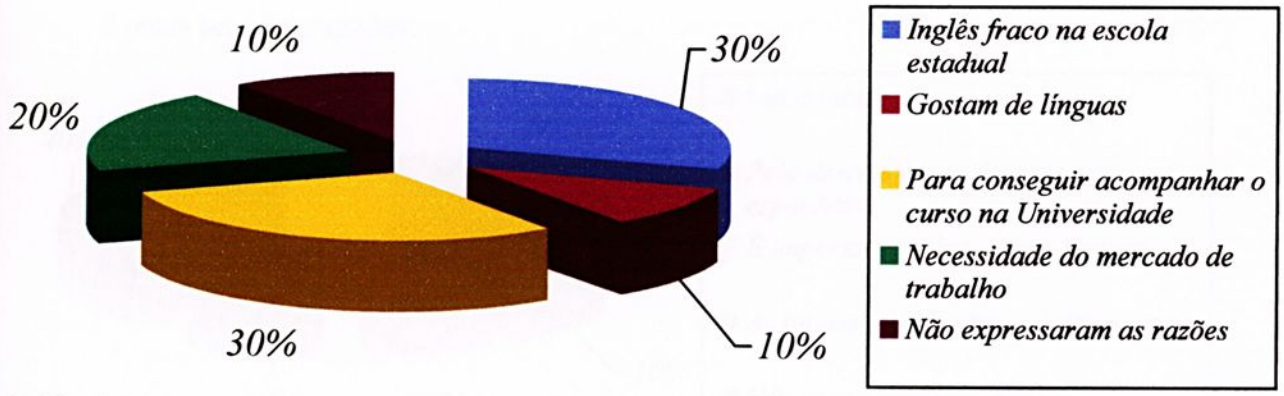



**Gráfico 2 - Razões para os alunos estudarem inglês em escolas de línguas**

Em relação às razões pelas quais escolheram o Curso de Letras, estas foram as respostas:

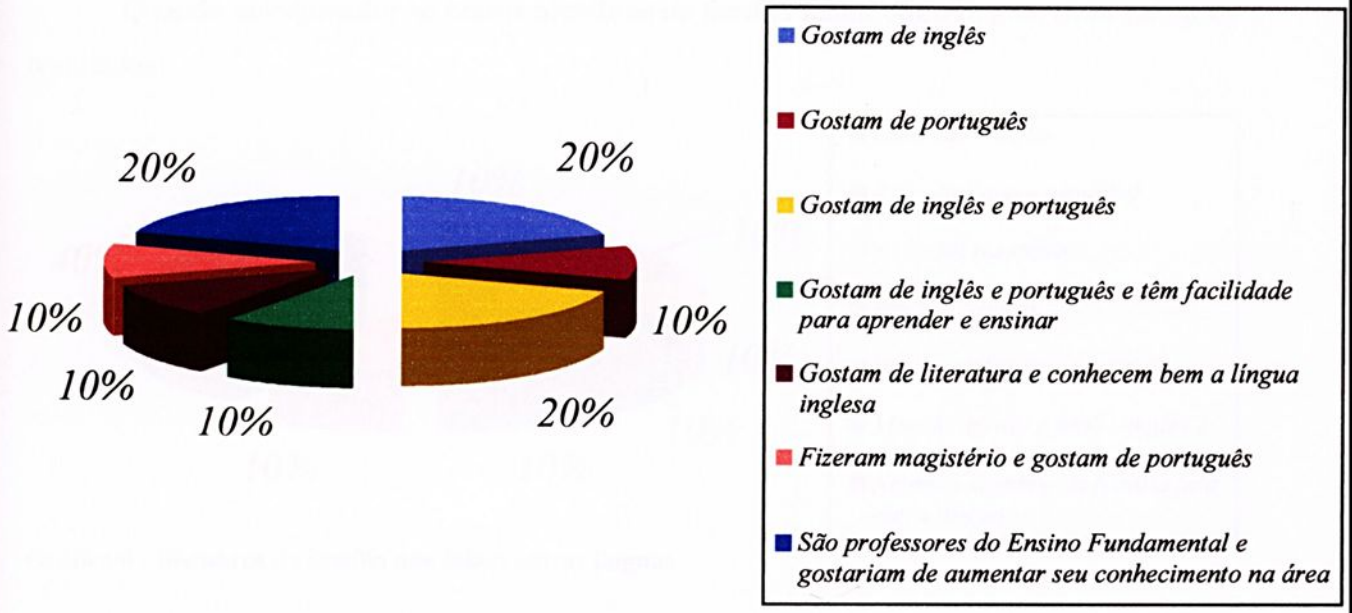



**Gráfico 3 - Razões para os alunos escolherem o Curso de Letras**

Entre os dez alunos, somente dois estudaram outra língua estrangeira, além do inglês: um fez seis meses, e o outro, um ano de espanhol. Todos os dez alunos gostariam de aprender outras línguas, segundo o seguinte gráfico:

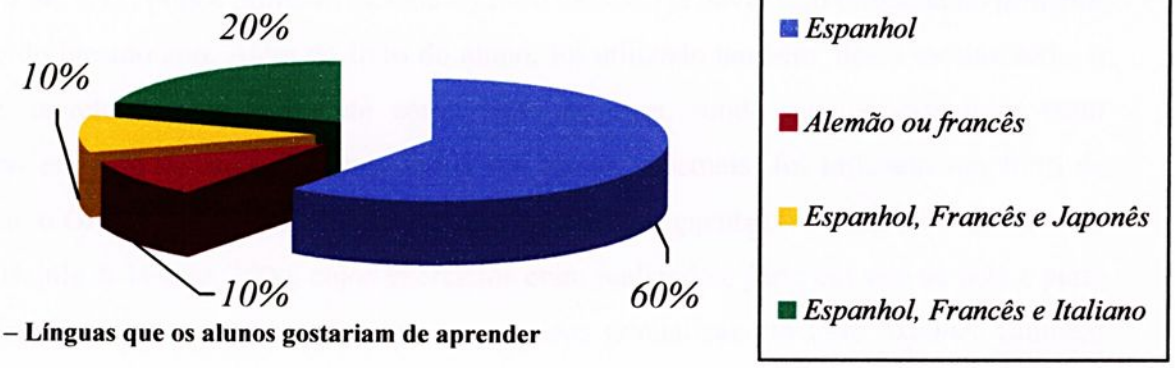



**Gráfico 4 – Línguas que os alunos gostariam de aprender**

E pelas seguintes razões:

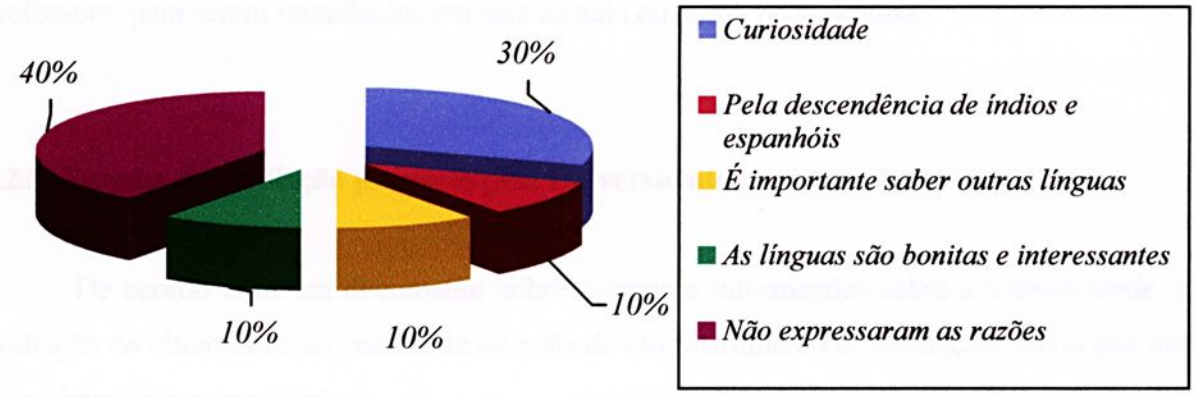



**Gráfico 5 - Razões pelas quais os alunos gostariam de estudar outras línguas**

Quando questionados se outros membros da família falam outra língua, estes foram os resultados:

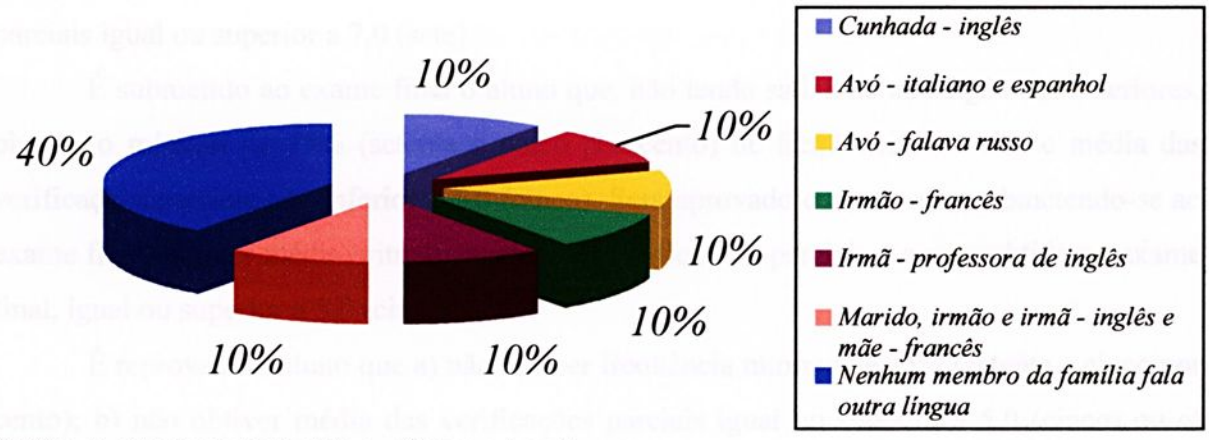



**Gráfico 6 - Membros da família que falam outras línguas**

### 2.2.4- Materiais utilizados

O livro didático utilizado em sala de aula, composto por 12 unidades, é o livro do aluno da série *Skyline 3*, de autoria de Carol Lethaby e Margarita Matte, da editora Macmillan, 2001. Por se tratar do segundo semestre do ano de 2002, foram estudadas desde a unidade 7 até a 12, pois a primeira metade do livro didático já havia sido estudada no primeiro semestre do mesmo ano. Além do livro do aluno, foi utilizado também, dessa mesma série, o livro de exercícios, principalmente como lição de casa, sendo que os exercícios eram corrigidos em sala de aula, e alguns feitos em classe. Ademais, foi utilizado um livro de gramática, o *Grammar Dimensions 2* – dos autores Heidi Riggenbach e Virginia Samuda – da Editora Heinle & Heinle, 2000, cujos exercícios eram realizados, parte em sala de aula e parte como lição de casa, como complemento aos tópicos gramaticais do livro *Skyline*. Também

fotocópias de exercícios gramaticais de outros livros foram trazidas para os alunos pela professora, para serem trabalhados em sala de aula ou como lição de casa.

### 2.2.5- Sistema de avaliação proposto pela Universidade

De acordo com um documento sobre normas e informações sobre a Universidade, a avaliação do aluno deve ser resultante de mais de um instrumento de avaliação, sendo que um deles deve ser a prova final.

O aproveitamento é avaliado por meio de verificações parciais ao longo do período letivo e do exame final, expressando-se o resultado de cada avaliação em notas de 0 (zero) a 10,0 (dez). É considerado aprovado, independentemente de exames finais, o aluno que obtiver freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e a média das verificações parciais igual ou superior a 7,0 (sete).

É submetido ao exame final o aluno que, não tendo satisfeito as exigências anteriores, obtiver o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de freqüência às aulas e média das verificações parciais não inferior a 5,0 (cinco). Será aprovado o aluno que, submetendo-se ao exame final, obtiver média aritmética, entre as verificações parciais e a nota obtida no exame final, igual ou superior a 5,0 (cinco).

É reprovado o aluno que a) não obtiver freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento); b) não obtiver média das verificações parciais igual ou superior a 5,0 (cinco) ou c) após a realização do exame final, não obtiver média igual ou superior a 5,0 (cinco).

Vale ressaltar que o exame final é realizado uma semana após o conhecimento, pelos alunos, de sua média final, e normalmente é avaliado todo o conteúdo estudado no decorrer do semestre, ficando, no entanto, a critério do professor, avaliar somente um conteúdo mais específico.

### 2.2.6 - Sistema de avaliação proposto por P

O sistema de avaliação proposto pela professora participante, revelado para os alunos no segundo dia de aula (16/08/2002), foi composto dos seguintes instrumentos:

- Uma prova a cada duas unidades do livro *Skyline 3*, somando 3 provas. Essas provas, como propôs P, objetivariam diagnosticar a aprendizagem dos alunos, com o subseqüente

unesp

tratamento dos problemas encontrados. As provas contemplariam as habilidades de produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita, bem como o conhecimento de vocabulário e gramática. As três provas seriam então somadas, resultando uma nota 10. No entanto, as notas para essas provas não seriam dadas prontamente: os alunos receberiam as provas corrigidas, porém, sem notas. Teriam, então, que verificar quais os principais problemas que tiveram e realizar diversas atividades para saná-los. Daí a nota seria dada à prova, baseada na quantidade e qualidade das atividades realizadas. Cumpre ressaltar que, apesar de P ter proposto, verbalmente, 3 provas diagnósticas, em seu planejamento (ver anexo 3) constam somente duas: uma referente às unidades 7 e 8 e outra referente às unidades 9 e 10. De fato, somente essas duas provas diagnósticas ocorreram, na prática.

- A prova final, que ocorreria no final do semestre, avaliando as 6 unidades estudadas durante o mesmo, e valendo, também, 10.

- As lições de casa, que incluía o livro de exercícios da série *Skyline 3*, exercícios do livro *Grammar Dimensions 2*, seis diálogos escritos referentes aos temas das seis unidades do *Skyline 3*, e também pesquisas prévias sobre os temas gramaticais que seriam abordados na sala de aula, além de eventuais exercícios gramaticais retirados de outros livros. A nota das lições de casa valeria, no máximo, 10, e seria proporcional à porcentagem dos exercícios realizados. As notas referentes aos três instrumentos acima seriam, então, somadas e divididas por três, resultando na média final.

Se retomarmos o sistema de avaliação proposto pela universidade, podemos concluir que o sistema de avaliação da professora vem ao encontro do sistema proposto pela universidade no que diz respeito à utilização de mais de um instrumento para avaliar o aluno, pois, além das provas diagnósticas e da prova final, P também utilizou as tarefas de casa. Em relação à prova final, entretanto, P diz que não acredita ser realmente necessária, que não condiz com sua proposta de avaliação, e que só a utiliza porque é uma exigência da universidade, como podemos comprovar por meio do seguinte excerto extraído de sua entrevista:

> ...só que aí, tem que ter prova final. Então... E ai de você se não tiver uma prova lá prá justificar a nota do aluno. E ai de você se não tiver um EXAME prá justificar o exame do aluno. Tanto que ele fica retido, o exame, né? Então quer dizer, é uma postura toda... eles exigem que você repense, que você reavalie, que você tenha toda uma postura diferente, mas no final das contas, você tem que dar sua prova de final de curso, como uma prova e dar uma nota.

Também diz não concordar com o sistema de exame final da universidade, pois crê que realmente não resgata conhecimento algum, que somente reitera uma nota, dado que é

realizado somente uma semana após os alunos saberem sua média final, e pelo fato de os alunos terem que estudar sozinhos, geralmente sem nenhum tipo de ajuda do professor.

Embora não concorde com a prova final e com o exame final, em um momento posterior da entrevista, P diz que entende a postura da universidade, admitindo que tanto a prova final quanto o exame acabam por constituírem-se como documentos escritos institucionais, mais objetivos e, portanto, muitas vezes necessários diante de problemas que possam ocorrer com as notas dos alunos. Além disso, destaca também o valor social e cultural das provas, refletido no sistema de crenças dos alunos, que as exigem e que não levam a sério outros instrumentos de avaliação, mais uma vez admitindo que o uso das provas acaba sendo inevitável.

## 2.3- Instrumentos de coleta de dados

André (2000) afirma que um trabalho de pesquisa pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação, quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

E, segundo Erickson (1984, p.52), a pesquisa etnográfica tem por foco retratar eventos do ponto de vista dos "atores sociais" envolvidos nesses eventos. Para isso, utilizam-se instrumentos como gravações de aulas em áudio e vídeo, diários e entrevistas, com o objetivo de tornar o processo o mais compreensível possível do ponto de vista dos participantes, a fim de atingir uma subjetividade disciplinada.

Dado que este estudo é de natureza etnográfica, com vistas à análise da interação entre as culturas de avaliar de uma professora de inglês e de seus alunos de Letras, a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, da professora, dos alunos e da pesquisadora, foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados - questionários, histórias de vida, entrevistas e observação de aulas, com anotações de campo posteriormente elaboradas na forma de diários - conferindo também maior confiabilidade à pesquisa. A seguir, descrevo cada um desses instrumentos com mais detalhes.

### 2.3.1 - Questionários

Primeiramente, logo na segunda semana de aula, no dia 16/08/02, foi respondido um questionário pela professora e pelos alunos participantes, visando coletar dados pessoais e

unesp

informações sobre a trajetória educacional e profissional dos mesmos. Os questionários, bem como os gráficos que mostram seus resultados, foram elaborados com apoio nos trabalhos de Burns (1999), Gilham (2000) e McDonough & McDonough (1997). Os dois questionários - o da professora e o dos alunos, encontram-se nos anexos 1 e 2, respectivamente.

### 2.3.2 - Observação de aulas, anotações de campo e diários

Também foram realizadas observações de aulas gravadas em áudio, com anotações de campo posteriormente elaboradas na forma de diários, com o intuito de verificar, na prática, como se dava o processo de ensino/aprendizagem e a avaliação. As observações de aulas e a elaboração dos diários foram fundamentadas teoricamente nos estudos de Burns (1999), Chaudron (1988) e McDonough & McDonough (1997).

A observação das aulas iniciou-se no começo do mês de agosto de 2002 e terminou no começo de dezembro do mesmo ano. As aulas observadas ocorriam às sextas-feiras. Eram 4 aulas de 50 minutos, com início às 19:00, com um intervalo das 20:40 às 21:00 e término às 22:35, apesar de geralmente terminarem por volta das 22:20, pois muitos alunos tinham que tomar o ônibus. Foram observadas e gravadas em áudio e transcritas, parcialmente, 15 aulas, perfazendo o total de 45 horas, conforme mostra o quadro a seguir:

| | |
|---|---|
| 09/08/02 | Class arrangements / Review – Units 1-6 |
| 16/08/02 | Unit 7 (Listening + speaking activities) / Schedule / Research topics |
| 23/08/02 | Unit 7 (grammar topics) |
| 30/08/02 | Unit 7 (check exercises / correction) – Unit 8 ( Listening + speaking activities) |
| 06/09/02 | Unit 8 (grammar topics) / check workbook Unit 7 |
| 13/09/02 | Units 7- 8 exercises / Check workbook – units 7+8 / **Evaluation (units 7 + 8)** |
| 20/09/02 | Sentences correction / workbook 7+8 check / Unit 9 (Speaking + Listening activities |
| 27/09/02 | Unit 9 (grammar topics) / **Evaluation feedback** |
| 04/10/02 | Unit 9 (check exercises / correction) / Unit 10 (Listening + speaking activities) |
| 11/10/02 | Unit 10 (Speaking activity + grammar) |
| 18/10/02 | Não houve aula – Jornada de Letras e Tradutor |
| 25/10/02 – Somente metade da aula | Unit 10 (grammar exercises + correction) – Estava prevista a 2ª avaliação |
| 01/11/02 | Não houve aula – Comemoração do Halloween |
| 08/11/02 | Unit 10 (correction of exercises)/Unit 11(speaking)/**Evaluation (Units 9 + 10)** |
| 22/11/02 | Unit 11 (speaking + listening + grammar) / Unit 12 (speaking + grammar) |
| 29/11/02 | **Final Test** |
| 06/12/02 | Resultados finais |

**Quadro 1 - Observação de aulas**

unesp

Algumas considerações em relação a esse quadro merecem destaque. Se comparado ao planejamento inicial proposto pela professora e entregue aos alunos no 2º dia de aula (ver anexo 3), observa-se que, no dia 25/10, não houve a aula prevista, devido a um evento para alunos e professores dos cursos de Letras e Tradutor. Na semana seguinte, no dia 25/10, houve somente a primeira metade da aula, pois a professora e os alunos foram avisados de que haveria um evento cultural na universidade, do qual todos deveriam participar, após o intervalo. Estava prevista para esse dia a 2ª prova diagnóstica, que foi transferida para o dia 08/11, já que no dia 01/11 também não houve aula, devido a uma comemoração do Halloween promovida pela escola de línguas de P, para a qual os alunos foram convidados. Tais fatos acarretaram no atraso do planejamento proposto e interferiram, segundo a própria professora, em sua prática avaliatória, como será discutido posteriormente, na Seção 3.4.1.

### 2.3.3 - Histórias de vida

Telles (1998 e 2002) cita as histórias de vida, assim como poesias e recursos visuais e artísticos (*video-tapes*, filmes, *slides*, pintura, fotografias etc) como uma das formas da Pesquisa Narrativa, que apresenta como um tipo de pesquisa qualitativa na educação do professor de línguas, que estabelece espaço para sua emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento de sua identidade profissonal. Segundo o autor (2002, p.16):

> Raramente o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em seu ambiente profissional. Esta área de educação de professores carece de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvovimento do docente que proporcionem espaços para a criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e lingüísticas. Necessitamos de representações da experiência da prática pedagógica para organizarmos nossas vidas enquanto professores.

Burns (1999) também aponta para as histórias de vida como uma importante técnica não-observacional para a coleta de dados, na medida em que expande e aprofunda as informações que obtemos sobre os nossos alunos, nos permitindo estudar e interpretrar as experiências contadas a partir da perspectiva dos mesmos. De acordo com o autor, esse é um método essencialmente qualitativo, que pode ser empregado na construção de um quadro mais detalhado dos fatores da vida profissional ou das experiências de vida que podem ter um impacto na aprendizagem. As histórias de vida consistem em resgatar as histórias dos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

aprendizes a fim de explicar e entender com maior profundidade suas ações e respostas na sala de aula, e podem ser construídas por meio de várias técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais com os alunos ou de relatos escritos, como descrições pessoais e de eventos de sua vida pessoal, e podem ser documentadas por meio de gravações em áudio e vídeo e das narrativas escritas.

Telles (2002) e Connelly & Clandinin (1990) ressaltam que as histórias contadas pelos professores são, simultaneamente, objeto e método de estudo: objeto, porque é nelas que os esforços se concentram para se chegar a uma compreensão mais concreta da experiência, e método, porque é pela narração que os significados são construídos.

Nesta investigação, foram realizadas sessões de histórias de vida, gravadas em áudio, com a professora e os alunos participantes, a fim de levantar dados sobre suas concepções, pensamentos, atitudes e crenças em relação ao processo de ensino/aprendizagem do inglês como LE, em geral, e à avaliação.

Para os alunos, foram realizadas três sessões de histórias de vida. A primeira, sobre sua história de aprendizagem em geral, contemplou como eram suas aulas, sua relação com os professores e os professores que os marcaram positiva e negativamente, entre outros, desde o Ensino Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, até a universidade. A segunda sessão enfocou mais especificamente a aprendizagem de língua inglesa dos alunos, tanto nos Ensinos Fundamental e Médio, na universidade, bem como em escolas de línguas, quando relataram, entre outros aspectos, suas sensações em relação à língua, os métodos e/ou abordagens utilizados por seus professores e suas impressões acerca dos mesmos. A terceira sessão foi sobre a experiência de avaliação dos alunos tanto em relação à sua aprendizagem em geral quanto à sua aprendizagem de inglês, mais especificamente, quando descreveram as práticas avaliatórias e os instrumentos utilizados, assim como suas visões dos mesmos.

Inicialmente, minha intenção era a de organizar dois ou três grupos de alunos para realizar as sessões, pois, assim como Telles (2002, pág. 33) acredita que "um grupo de professores, trabalhando em conjunto, oferece interessantes contribuições ao processo de reflexão daquele que apresenta sua narrativa", creio que o mesmo pode ocorrer com os alunos. Devido à dificuldade de reunir os alunos em um mesmo horário, durante três sessões diferentes, dado que a maioria trabalha nos períodos da manhã e tarde e tem aula quase todas as noites, consegui organizar apenas um grupo de 5 alunos (A1, A3, A4, A5 e A6), que chamo de Grupo 1, sendo que os demais alunos tiveram suas sessões realizadas individualmente, de acordo com o calendário a seguir:

unesp

| | Aprendizagem em geral | Aprendizagem de língua inglesa | Avaliação |
|---|---|---|---|
| Grupo 1 (A1, A3, A4, A5 e A6) | 27/08/02 | 10/09/02 | 17/09/02 |
| A2 | 16/09/02 | 16/09/02 | 17/09/02 |
| A7 | 02/09/02 | 02/09/02 | 02/09/02 |
| A8 | 28/08/02 | 28/08/02 | 04/09/02 |
| A9 | 29/08/02 | 03/09/02 | 03/09/02 |
| A10 | 05/09/02 | 05/09/02 | 05/09/02 |

**Quadro 2 - Calendário das sessões de histórias de vida dos alunos**

As três sessões realizadas com o Grupo 1 tiveram a duração de aproximadamente 1 hora cada uma, e foram realizadas na própria universidade, antes de seu horário de aula, ou seja, entre as 18:00 e 19:00 horas. As sessões com os outros alunos duraram cerca de ½ hora a 45 minutos cada uma e também foram realizadas na universidade, em diversos horários, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

Quanto aos procedimentos utilizados para a narrativa oral das histórias de vida, após explicar aos alunos que aspectos seriam abordados, baseada na sugestão de Telles (2002), geralmente eu iniciava as sessões com minha própria narrativa, a fim de deixar os alunos mais à vontade para realizar também as suas.

Com a professora, foram realizadas duas sessões de histórias de vida, abordando, além dos mesmos temas tratados pelos alunos, também sua trajetória profissional, conforme o calendário abaixo:

| Sessão de histórias de vida | Aprendizagem em geral | Aprendizagem de língua inglesa | Trajetória profissional | Avaliação |
|---|---|---|---|---|
| Data | 17/12/02 | 17/12/02 | 23/12/02 | 23/12/02 |

**Quadro 3 - Calendário das sessões de histórias de vida da professora**

Todas as sessões de histórias de vida, tanto dos alunos quanto da professora, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente. No anexo 4, encontra-se a transcrição parcial da sessão de histórias de vida do Grupo 1 acerca de suas experiências de avaliação.

### 2.3.4 - Entrevistas

No início do semestre, juntamente com a primeira sessão de histórias de vida, foi realizada uma breve entrevista com os alunos, com o propósito de saber suas opiniões iniciais a respeito do sistema de avaliação proposto pela professora. Como foi realizada minutos antes de iniciada a sessão de histórias de vida mencionada, o calendário de sua realização é o mesmo que o da sessão sobre a aprendizagem em geral, apresentado acima.

Foram feitas também entrevistas finais semi-estruturadas, individuais e mais abrangentes, com a professora e os alunos, com o objetivo de desvendar as crenças e concepções dos participantes do ensino/aprendizagem e avaliação, de esclarecer dúvidas relativas às observações de aulas e de confrontar as informações nelas obtidas com as dos questionários, das histórias de vida, das entrevistas iniciais com os alunos e das observações de aula. As entrevistas foram elaboradas com base nos estudos de Burns (1999), Gilham (2000) e McDonough & McDonough (1997).

As entrevistas com os alunos tiveram, cada uma, a duração aproximada de uma hora a uma hora e ½, e foram todas realizadas na própria universidade, em diferentes horários, depois de terminado todo o período letivo, segundo o seguinte calendário:

| Aluno | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Data | 18/12/02 | 18/12/02 | 17/12/02 | 20/12/02 | 19/12/02 | 19/12/02 | 20/12/02 | 18/12/02 | 20/12/02 | 19/12/02 |

**Quadro 4 - Calendário das entrevistas com os alunos**

A entrevista com a professora foi dividida em duas partes, devido a dificuldades de tempo, sendo realizada, portanto, nos dias 27/01/03 e 29/01/03, em sua escola de línguas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente. Os roteiros das entrevistas finais com a professora e os alunos e a transcrição da entrevista com a professora estão disponibilizados, para informações mais detalhadas, na seção de anexos (anexos 5, 6 e 7).

unesp

## 2.4 - Procedimentos de análise de dados

Quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa de natureza etnográfica, Erickson (1984) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ressaltam que, além da observação de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo, roteirizadas e/ou transcritas, utilizam-se outros instrumentos, como, por exemplo, entrevistas, questionários, análise de documentos, na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit., p.139), dessa maneira, "a assim chamada subjetividade inerente a esse tipo de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando, assim, sua confiabilidade."

Para a análise e discussão nesta pesquisa, foi feita uma triangulação dos dados coletados a partir dos questionários, das histórias de vida, das entrevistas e das observações de aulas. Foram trianguladas também as perspectivas da professora participante, dos alunos participantes e da pesquisadora. Foram considerados dados primários aqueles coletados por meio da observação das aulas. Os dados obtidos por meio dos demais instrumentos foram considerados dados secundários e utilizados para a confirmação ou não das asserções levantadas a partir da análise dos dados primários.

Os procedimentos de análise desta investigação foram baseados principalmente em Erickson (1986), que afirma que o processo de análise não se dá de maneira estanque, mas começa a ocorrer já no momento da coleta dos registros.

Primeiramente, procedi à aplicação de um questionário, no segundo dia de aula, tanto para a professora quanto para os alunos, a fim de traçar um perfil dos mesmos em relação à sua experiência anterior enquanto aprendizes e à sua experiência profissional. Posteriormente, foi realizado um breve relato sobre a professora (Caracterização da professora participante - Seção 2.2.2) e os dados dos alunos foram analisados, agrupados em diferentes categorias, e resumidos em gráficos de porcentagens, já apresentados no item 2.2.3. deste capítulo (Caracterização dos alunos participantes).

Na verdade, quando o questionário foi aplicado, as observações de aula já haviam sido iniciadas uma semana antes. Paralelamente a todas as observações de aulas, foram feitas anotações de campo, que foram elaboradas, posteriormente, na forma de diários. Na elaboração de cada diário, uma micro-análise das culturas de aprender, de ensinar e de avaliar já eram realizadas. Todas as aulas foram gravadas em áudio e foram transcritos somente os momentos de interações avaliativas. A partir da leitura das anotações feitas nos diários sobre

unesp

as ações da professora e dos alunos em relação à avaliação, foram detectadas regularidades e tópicos. Os tópicos abordados com maior recorrência foram categorizados e foram formuladas, para cada categoria, asserções que possibilitassem caracterizar as interações avaliativas, buscando conhecer como eram construídas, ou seja, enfocando a congruência ou não entre as crenças da professora e dos alunos e a negociação ou não das ações e dos instrumentos de avaliação. As categorias foram agrupadas em categorias maiores, apresentadas na forma de uma asserção geral, por exemplo "A professora tem consciência dos princípios e da importância da avaliação qualitativa, revelada em seu discurso e sua prática" (ver Quadro 8 - Síntese das culturas de avaliar da professora e dos alunos, às páginas 154 e 155). Já as categorias menores figuram como subasserções, as quais representam evidências para as asserções gerais. Por exemplo, "a professora propõe avaliações periódicas de caráter diagnóstico" e "a professora faz encaminhamentos para os problemas encontrados pelos alunos" seriam subasserções/evidências da asserção geral mencionada.

Enfocando também sua experiência prévia de aprendizagem e ensino de LE, foram realizadas sessões de histórias de vida com a professora e os alunos, e também as entrevistas. Da análise de suas transcrições, foram feitas inferências sobre as crenças e concepções relativas ao processo de ensino/aprendizagem e à avaliação trazidas pelos participantes, também por meio de um processo de categorizações das recorrências encontradas.

As asserções levantadas a partir dos dados primários, ou seja, da observação das aulas, foram então confrontadas com os dados obtidos por meio dos outros instrumentos de coleta para sua confirmação ou, caso contrário, para sua reformulação.

Este capítulo apresentou a metodologia utilizada nesta pesquisa. O Capítulo III, a seguir, trará a análise e a discussão dos dados.

unesp

# CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*O ponto de partida para a tomada de decisões no ensino de línguas é entender a diversidade de percepções que se encontram e interagem na sala de aula.*

Tudor

## 3- Introdução

Neste capítulo, discuto os resultados da análise dos dados, visando responder às três perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente. O capítulo está dividido em três partes: a primeira objetiva caracterizar a cultura de avaliar da professora participante, a segunda caracteriza a cultura de avaliar dos alunos participantes e a terceira se propõe a analisar a interação entre essas duas culturas, abordando as convergências e as divergências entre suas concepções e ações e a concordância e/ou negociação das ações e dos instrumentos de avaliação. Em seguida, procedo à discussão dos dados.

## 3.1 - O perfil de P[16]

Através das histórias de vida, P revela, em vários momentos, seu gosto pelos estudos, que iniciou com um ano e meio de idade, sempre com o incentivo dos pais, e sua inclinação para o magistério, desde ainda criança, como mostram os seguintes trechos:

> P: É... eu também sentia que era meu dever... né, que aquilo fosse bem feito. Então eu tentava fazer o melhor possível... sempre chamava amiga pra estudar em casa, e eu gostava de ensinar as alunas... as amigas... né, tanto que eu tinha uma amiga que os pais dela, até hoje, falam: "Ela só conseguiu terminar por sua causa.", porque eu levava ela pra casa e fazia ela estudar.
>
> /.../
>
> P: ... então, eu lembro que todo mundo queria estudar junto, e eu adorava que todo mundo estudasse junto, né. Minha mãe fazia aquelas tortas, é... um grande auê, né? É, minha mãe diz que eu, também, brincava muito de escolinha, que eu tinha... todos os bonecos, cada um tinha um caderno... e um lápis, e eu não sabia escrever, mas eu escrevia prá todo mundo, eu fazia a tarefa de todo mundo, então, tudo que eu passava na escola, eu trazia prá dentro de casa.
> Pq: Você já era professora, desde pequena.
> P: É. Minha mãe sempre comenta isso.

[16] Todos os excertos desta seção foram retirados das histórias de vida da professora participante.

unesp

Começou a aprender inglês aos 10 anos de idade, na 5ª série (antigo ginásio) e, devido à grande dificuldade que tinha com a língua e a uma experiência traumatizante com sua professora, resolveu fazer um curso em uma escola de idiomas. A partir daí, começou a ter mais facilidade e, influenciada por um professor a quem admirava muito, passou a gostar do inglês. Na 8ª série, já sabia que queria ser professora de inglês. No último ano do colegial (atual Ensino Médio), influenciada por um tio que morava nos Estados Unidos, foi estudar nesse país através de um programa de intercâmbio, quando se identificou muito com a cultura norte-americana e seu desejo de dar aulas se intensificou. Alguns anos antes, porém, já iniciara sua "prática" como professora, como revela o seguinte excerto:

> Eu acho que eu quis fazer o Direito mais pra agradar eles [os pais], mas o que eu queria mesmo era ser professora de inglês, né? Tanto que, antes de ir pros Estados Unidos, é... (incomp.) eu já amarrava atrás da mobilete o material e eu saía nas escolas públicas dando aula, entrava e pedia pra dar aula de inglês nas salas... tinha um lugar que eles deixavam eu dar aula, aqui perto, e eu entrava e eu dava aula pra eles, e eles amavam! Não ganhava nada, não tinha nada, não tinha estrutura nenhuma, né? Entrava lá e dava aula de inglês. Levava o XXX [um amigo] e, sei lá, a XXX [uma amiga] sei lá quem e dava aula. Então, é... eu sempre quis ser professora de inglês, então, por isso, Letras.

As palavras de P, acima, ilustram, também, sua decisão de fazer seus dois cursos de graduação: o Direito, pela vontade dos pais, dado que seu pai era juiz classista, e Letras, pela "paixão" pelo inglês. Apesar de ter concluído o curso de Direito e de, inclusive ter feito o exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), P têm se dedicado, durante toda sua vida profissional, ao ensino de inglês.

Em 1993, iniciou seu curso de Mestrado em uma universidade pública e, após várias dificuldades relativas à orientação, concluiu sua dissertação, em 1997. Atualmente está cursando uma disciplina como aluna especial em um programa de Doutorado, em outra universidade pública.

Com relação à sua experiência enquanto aprendiz, P conta que no primário e no ginásio (que constituem o atual Ensino Fundamental), embora tenha tido tanto professores mais abertos e amáveis quanto professores mais autoritários, suas aulas eram, basicamente, calcadas em um modelo tradicional de ensino-aprendizagem centrado no professor, em que o aluno assumia um papel passivo, como nos mostram os seguintes trechos:

> [...] no ginásio, é... todas as aulas, realmente, eram bem: professor fala, o aluno escuta... eu tinha um professor que era tido como o mais difícil, que era o professor XXX, de português, mas... ele gostava muito de mim... e eu também gostava muito dele, e... ele dava umas coisas tipo caderno nobre: você tinha que fazer um caderno, tinha que ter duas margens não sei das quanta de um lado, uma margem não sei das

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> quantas de outro... mas eu levava aquilo no... eu fazia prá mim e prá todo mundo, né? Prá torcida do Corinthians, porque eu gostava de fazer, e ninguém mais. Então eu pegava o caderno dos outros e ficava fazendo as margens quando o XXX mandava. Ele fazia... não sei se você já viu aquelas, é... árvores... prá fazer uma análise sintática... das frases... ele fazia aquilo e eu conseguia colocar os "as" no lugar certo, o povo não acreditava.
>
> /.../
>
> P: No ginásio, os professores eram... no colegial, os professores eram bem abertos, então a gente...o povo falava o que queria, né? Cursinho, sabe... também, nunca tive nenhum problema, mas... é... sempre naquela velha estrutura.
> Pq: Professor falando, aluno escrevendo.
> P: É. Direito foi PIOR do que isso, né? Porque eles LIAM e a gente... ficava lá... eu tinha uma amiga que só falava besteira, mandava bilhetinho o tempo inteiro na aula de Direito, todas elas...

Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem, muitos professores assumem um papel autoritário, que freqüentemente marca os alunos, como se recorda P:

> P: [...] na 2ª série, eu lembro que a professora era bem ditadora, ela foi bem difícil. Não, na 3ª série. Eu me recordo muito, tipo assim, um dia eu estava... nunca vou esquecer, eu estava, é... eu virei pra trás, pra falar não sei quê pro XXX, um amigo meu, né? E ela perguntou: "P, que que cê tá falando?" Imagina que eu falava pouco..."que que cê tá falando pro XXX?" Aí eu falei assim: "Ah, tô falando pra ele..." Aí ela falou: "Mas por que, você é a mãe dele? Vira prá frente! Você tem que..." Então era uma coisa assim, bem repressora.

Apesar do quadro acima, a professora participante diz, na mesma sessão de história de vida, que gostava de seus professores e que sempre teve com eles uma relação muito boa:

> P: Na 4ª série, é... foi quando eu fiz aquela poesia... da onça, lá, que eu comentei com você (incomp.) e tal, e eu sentia que a professora era mais acolhedora, mas todas elas... era aquela estrutura básica, né? Mas todas muito amáveis... é ... não me lembro de nenhum constrangimento, ou de nenhum... e eu também era uma boa aluna, sempre fui uma boa aluna. E eu chegava na professora, não tinha muito medo de chegar, né? Eu nunca fui daquelas de ver professora como inimigo.
> Pq: De ter medo de perguntar...
> P: De ter me... não, eu ia, assim, sabe... eu ia na boa.

Por meio desse trecho, P ressalta também, como faz várias outras vezes durante as sessões de histórias de vida e da entrevista, que gostava de estudar, que era dedicada e uma boa aluna.

Diferentemente da cultura de aprender/ensinar que havia vivenciado nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como na faculdade de Direito, P experimentou, no curso de Letras, uma abordagem diferente, mais dinâmica, mais dialógica, com a participação ativa dos alunos, segundo nos revela a seguinte declaração:

unesp

> [...] na aula de Letras, na faculdade de Letras é que eu tive uma abordagem diferente. É que eu vi seminários, é que eu participei de grupos de trabalho, tive que fazer trabalho em grupo. Então eu achei que a universidade... que a faculdade de Letras... ela acrescentou muito nesse ponto, porque essas noções de que a aula tem que ser dinâmica, de que eu posso pedir prá aluno se expor, colocar parará, fazer uma pesquisa, eu peguei de Letras. Acho que se eu tivesse ficado só com Direito, a minha visão de ensino seria totalmente diferente. E aí, veio a questão também, ah, mas aí já entra no lado profissional, mas é, com relação a aulas, eu acho que as aulas, realmente, começaram a se diferenciar na faculdade de Letras. É, foram as únicas aulas mais dinâmicas, interativas...

Quanto à sua aprendizagem específica de inglês, P diz que a escola de idiomas onde estudou utilizava o método audiovisual, que, na verdade, é uma variação do método audiolingual. Na escola regular, P conta que o ensino de inglês era estrutural, enfocado na gramática:

> Pq: E você... em escolas de língua você aprendeu no XXX, só? Só pelo método áudio-visual? (incomp.)... e na escola, tipo assim, na escola regular, no ginásio... também sistema tradicional?
> P: É... e super falho, como eu te coloquei, uma coisa super falha, super... bem... sabe assim, bem sem evidência nenhuma. Se fosse por aí não tinha me despertado... pro inglês, ao contrário.
> Pq: E sempre aquela coisa estrutural, também...
> P: Mas olha que engraçado... era um estrutural, esse negócio de por *do*, de por *does*, de por *did*, de passar pro passado, de passar pro... não entrava na minha cabeça. O modo como eles explicavam... não me atingia. Eu acho que, por isso que eu dei uma boa professora. Não, né? Mas, por isso que eu sinto que eu dei uma boa professora, porque eu explico bem porque foi muito difícil pra eu entender. Então agora eu acho que eu consigo colocar de um jeito que chega neles.

A tradicional instrução calcada na gramática e o audiolingualismo são convergentes na medida em que a primeira - chamada de método da gramática-tradução - enfoca a acuidade em detrimento da fluência comunicativa, enquanto o audiolingualismo tem um foco semelhante no uso correto da forma lingüística, em detrimento do desenvolvimento da habilidade de usar formas dentro de um quadro de intercâmbio comunicativo espontâneo.[17]

Ao ser questionada sobre a abordagem de ensino utilizada em suas aulas de inglês na faculdade de Letras, P responde:

> P: Olha, até que a XXX, hoje, analisando, até que ela é bem solta, ela foi bem legal. Ela deixava a gente solta, ela queria envolver, ela queria que a gente falasse,

[17] Para uma discussão mais detalhada sobre métodos e abordagens de ensino/aprendizagem de LE, consultar BROWN, D.H. A "methodical" history of language teaching. In: **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994, p.47-62; LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1986; OMMAGIO, A.C. Methodology in transition. In: **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle, 1986, p.41-89; RICHARDS, J. and RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

unesp

> repetisse, então ela ia na janela e falava: "Look! It's raining!" Sabe assim, aquelas coisa? Aí ela colocava na lousa: it's raining. Então, ela partia... mas acho que naquela época, realmente as pessoas sabiam menos inglês do que elas sabem hoje... e a abordagem dela era uma coisa bem infantil... né, era uma coisa assim, bem... não era tão pensada...
>
> /.../
>
> P: Mas ela... então era isso, era uma abordagem assim, mas não chegava nem aos pés do que a gente faz hoje, né?
> Pq: Mas existia alguma interação entre os alunos?
> P: Ah sim, ela fazia, isso ela preservava.
> Pq: Trabalho em pares...
> P: Ah, não... não... não... não me lembro, Pq, assim... lembro de uma coisa mais, assim, solta... não tão estrutural... não tão pesada... mas não tão comunicativa também, né?

Essa resposta da professora sugere que a abordagem de ensino de sua professora de inglês na Universidade, embora não fosse realmente comunicativa, apresentava algumas tentativas de contextualização ("...então ela ia na janela e falava: "Look! It's raining!" Sabe assim, aquelas coisa? Aí ela colocava na lousa: it's raining.") e de participação dos alunos ("Ela deixava a gente solta, ela queria envolvê, ela queria que a gente falasse, repetisse..."), o que representa um avanço em relação à abordagem de ensino puramente gramatical de seus professores dos Ensinos Fundamental e Médio.

P acrescenta, em seguida, que a disciplina em que realmente aprendeu inglês, na universidade, foi a literatura norte-americana, pois a professora "pegava no pé", enquanto que as aulas de língua inglesa em si eram "BEM basiquinhas". Essa visão pode ter sido reforçada pelo fato de P já ser professora e de já ter tido uma experiência de um ano em um país falante da língua inglesa, ao iniciar o Curso de Letras.

No tocante à sua experiência de avaliação enquanto aprendiz, a professora participante afirma que, de maneira semelhante à abordagem de ensino-aprendizagem, também a avaliação nos Ensinos Fundamental e Médio situava-se em um paradigma mais tradicional, voltado para a classificação dos alunos, como nos revelam os seguintes excertos retirados de uma sessão de história de vida:

> **P:** Essa parte mais Ensino Fundamental, foi uma questão bem tradicional mesmo, né, de prova, de nota. Eu me cobrava muito, que eu tinha que ir muito bem, que tinha que tirar nota boa.
>
> /.../
>
> **P:** Provas bimestra::is, semestra::is, prova fina::l, que eu me lembre era isso.
>
> /.../

unesp

> **P:** No ginásio, que eu me lembre, sim. E tinha alguns professores que trabalhavam com os trabalhinhos, né? Tinha uma professora de matemática que dava 100 raízes quadradas pra fazer, e valia nota.

Como pode-se observar, sua experiência de avaliação baseava-se apenas em provas e notas, que são as manifestações mais comuns de uma cultura de avaliar classificatória (Luckesi, 1994; Rolim, 1998; Romão, 2001; Scaramucci, 1999; Xavier, 1999, entre outros).

Outras manifestações dessa prática avaliatória é o uso de recursos, por parte dos professores, que possam garantir o seu poder, como a premiação ou a punição através dos pontos positivos e negativos, também presentes na experiência de avaliação de P:

> **P:** Muitas tarefas, muito ponto positivo, muito ponto negativo. Eu nunca deixava de fazer as tarefas. Hoje, analisando as tarefas, era aquela coisa bem tradicional, que não te deixava interagir com a aprendizagem, né, era uma coisa mais: Olha, faça assim, faça isso, era mais despachada a situação.

Além disso, outra prática muito comum referente ao ensino/aprendizagem/avaliação, também experimentada e criticada por P, foram as extensas listas de perguntas e respostas - os "famosos" questionários, elaborados principalmente pelos professores de geografia e história, e que deveriam ser respondidos e "decorados" para as provas, pois geralmente se os alunos não respondessem tal e qual estavam nos questionários, suas respostas eram consideradas erradas.

P vivenciou uma outra manifestação muito forte dentro dessa perspectiva de avaliação - a qual Xavier (1999, p.101) chama de "cultura de ensinar e aprender para a nota" - que é a semana de provas, quando os alunos fazem uma ou duas provas específicas por dia e geralmente não têm nenhuma aula:

> Eu lembro que lá no colegial tinha dia de prova. No ginásio, não. Lá na escola pública, não. Era... acontecia. E geralmente na mesma época, mas... não era uma coisa... No XXX [escola particular] tudo parava, era semana de prova. Então você fazia duas disciplinas por dia.

Essa prática cria todo um "ritual" em torno das provas e uma supervalorização das mesmas, em detrimento de maiores momentos de aprendizagem, e acaba estabelecendo um verdadeiro clima de terror para muitos alunos, como testemunha P:

> Ah, mas que loucura que era aquilo! Eu lembro até uns amigos meus roubaram prova, da sala de prova. Foram quase parar na delegacia, os pais e tudo, mas... acha? Que palhaçada! Hoje a gente vê, fala: "Acha que pode?"
>
> /.../
>
> Eu me lembro dessa coisa toda, em cima desses dias, dessa SEMANA de prova, a gente saía mais cedo, sabe aquele CLIMA todo? Totalmente diferente dos demais

unesp

> dias, uma coisa completamente desinteGRADA.(Risos) Pára TUDO e agora é prova, né? Muda até o cheiro do lugar.

P comenta também outra manifestação do caráter ameaçador dessa cultura de avaliar, representada pelo próprio vestibular, que, como se não bastasse ser, por si só , causa de muita pressão e estresse entre os alunos, também cria em torno de si todo um clima de pânico e dificuldades, principalmente no decorrer do último ano do Ensino Médio e dos "cursinhos", como observa P:

> No ginásio... no colegial, já começou aquele pânico pelo vestibular, aquela pressão toda, mas mesmo assim, a avaliação do gina... do colegial, como era um curso... era o XXX [escola particular] que estava começando, eles puxavam MUITO, então... era também muito difícil, eu lembro que eram avaliações TENEBROSAS, tal. E... mas eu também... e tradicionais. Sempre provas. Na FACULDADE é que as coisas foram mudando.
>
> /.../
>
> P: Eu me lembro mais das provas de matemática, porque caía no vestibular, bem o que ela estava trabalhando, tudo muito difícil, não era nada o mais fácil, sabe?
> Pq: Era sempre o mais difícil.
> P: Com certeza o mais difícil.

A única experiência diferente de P foi com um professor de português que, apesar de ter uma abordagem de ensino bastante tradicional, foi o primeiro a valorizar um instrumento de avaliação que não fosse a prova.:

> [...] foi mui...foi muito interessante quando eu fiz aquele trabalho de Camões, porque ele, pela primeira vez eu vi um professor super valorizar um projeto e... por isso que o povo queria me bater, e ele deu uma prova nessa época, e ele virou pra mim e falou assim: você não precisa fazer. E ele ditou uma prova escabrosa, assim, daquelas que ninguém entendia nem o enunciado, sabe aqueles professor assim? Aí, falou: P, você pode sair, você não precisa fazer. Nossa, o povo queria me pegar lá fora... mas você vê, pela primeira vez eu vi um professor valorizar uma outra coisa, senão uma prova. Né? E eu lembro que isso me deixou, assim, muito feliz em perceber que existia uma outra forma de ser valorizada. Eu me senti muito mais valorizada com aquele ato do professor (incomp.) do que se eu tivesse feito a prova e ele tivesse me dado 10. Nossa, aquele ato dele, assim... foi... assim... um auge, pra mim. Me marcou.

Apesar do aspecto positivo da valorização do trabalho de P pelo professor, creio que, na verdade, o professor pode ter tido também uma intenção de premiação de P ao "liberá-la" da prova, não só pelo projeto em si, mas até mesmo por sua atitude receptiva, em sala de aula, à abordagem do mesmo que, de acordo com P, era tido como "o mais difícil" pelos alunos.

Essa prática de premiação/punição dos alunos, feita também por meio dos pontos positivos e negativos, é característica de uma perspectiva classificatória de avaliação.

A professora relata que, diferentemente dos Ensinos Fundamental e Médio, em que as provas figuravam praticamente como o único instrumento de avaliação, na universidade, no Curso de Letras, a avaliação contava, além das provas, com instrumentos mais diversificados como seminários, trabalhos metodológicos e mesmo trabalhos que eram apresentados à comunidade. P via esta prática de maneira positiva:

> P: /.../ as avaliações eram realmente muito diferentes e muito mais legal. As aulas eram muito mais interati::vas, essa participação... teve até jogral na minha faculdade, me vesti de Camões, e eu já tinha uma paixão por Camões desde o ginásio. A faculdade foi uma fase MUITO legal, eu curti demais. E nesse sentido de avaliação, tudo quanto é tipo que você imagina, eu acho que... que... aconteceu.
> Pq: A auto-avaliação, essas questões mais recentes, isso não havia? Havia assim instrumentos diferentes, por exemplo...
> P: Seminário, trabalhos, provas. Sim. Era a Semana de Letras. Então... nós confeccionávamos coisas para apresentar. A XXX [universidade] era aberta à comunidade, então o pessoal entrava para ver trabalhos que a gente tinha prepara::do. Nós éramos avaliados por isso também, não era só a avaliação em questão de prova, então isso foi muito positivo.

A utilização de vários instrumentos de avaliação vem ao encontro de uma perspectiva qualitativa de avaliação, na medida em que possibilita ao professor obter mais e melhores informações sobre o trabalho em classe. Entre esses instrumenots, podemos mencionar a observação em sala de aula, os *portfolios*, as conferências, os diários dialogados, os questionários, as entrevistas e os *quizzes* (Cohen, 1994; Genesee & Upshur, 1996; Pellegrini, 2003; Scaramucci, 1999). Em relação à auto-avaliação, que também é um instrumento característico da avaliação qualitativa, na medida em que conscientiza e dá voz ao aluno sobre sua própria aprendizagem, a professora diz que não ocorria no Curso de Letras. No entanto, afirma que um professor seu do curso de Direito, apesar de ser conservador, já utilizava esse instrumento de avaliação, interagindo com os alunos ao perguntar-lhes a nota que achavam que mereciam e por que, e ao considerar sua opinião, alterando a mesma:

> P: Só teve um professor meu, na faculdade de Direito, o professor de Direito Civil, que ele dava a prova... também era uma pessoa que todo mundo tremia de medo dele... e aí, ele corrigia a prova na sala e perguntava para os alunos quanto que eles achavam que haviam "tirado", antes de colocar a nota. Nós achávamos que ele era louco, mas ele estava trabalhando em uma auto-avaliação, da forma dele, mas ele estava, porque o aluno tem a consciência do que ele fez, e também tem consciência do que aconteceu, então o professor perguntava e depois ele próprio falava a nota, e às vezes você se colocar alterava a nota.
> Pq: Então o professor levava em consideração a nota que vocês se davam?

unesp

> P: Ele mudava. Às vezes você falava, acho que eu tirei 8, e ele falava que era 4, mas perguntava o porquê que você acha que tirou 8. Então, havia de alguma forma, alguma interferência, alguma interação entre o professor e aluno, que eu sinceramente só vi com ele. Você vê, uma pessoa extremamente conservadora, mas já MUITO...

P observa que, apesar de esse professor ser tido como "louco" pelos alunos por essa prática, causando estranhamento inclusive para ela na época, pois não tinha consciência dos benefícios da auto-avaliação, ressalta, entretanto, que foi uma das avaliações que mais a marcaram. Apesar dos muitos benefícios da auto-avaliação, da mesma maneira que P e seus companheiros, muitos alunos ainda a vêem como uma atitude "permissiva", como falta de controle e objetividade por parte do professor, muitas vezes como uma "lacuna" para "dar", "tirar" ou "aproximar" notas, para beneficiar ou prejudicar alguns alunos. Por isso, concordo com Scaramucci (1999) que o envolvimento do aluno em seu processo avaliativo não se dá de uma hora para a outra, que tem que ser gradual e responsável, não pressupondo a substituição da avaliação do professor pela auto-avaliação do aluno, mas sim um olhar conjunto entre alunos e professores. Creio também que os critérios para a auto-avaliação devem estar claros para os alunos, assim como o porquê e o para quê se auto-avaliarem. Dessa maneira, podem realmente usufruir dos vários benefícios da auto-avaliação, apresentados nas palavras de Pellegrini (op.cit., p.28):

> As conclusões da auto-avaliação podem servir tanto para suscitar ações individuais como para redefinir os rumos de um projeto para a classe como um todo. Esse processo pode ir além da análise do domínio dos conteúdos e conceitos e mostrar como está a relação entre os colegas e com o professor.

Quanto à sua trajetória profissional, a professora participante, como já foi mencionado anteriormente, começou a dar aulas aos dezessete anos, de maneira informal, "amarrando os livros atrás de sua mobilete" e oferecendo suas aulas em várias escolas. Guarda lembranças muito positivas do início de sua profissão, como nos mostra a passagem seguinte:

> Aí eu cheguei na... numa escola pública, e ela era amiga da minha mãe, a professora. Aí ela falou: " CLARO, você pode vir."... lá no XXX [bairro]. Aí colocava as coisas atrás da mobilete, chegava lá e as crianças AMAVAM, aí eu fazia aquele auê todo, *hi*, *hello*, aquela coisa toda de família.

Depois disso, passou um ano nos Estados Unidos e, ao retornar para o Brasil, começou a dar aulas em uma escola de línguas, onde permaneceu cerca de dois anos e onde teve, também, uma experiência bastante positiva. Apesar de ter recebido um "treinamento" nessa

unesp

escola, P conta que sua prática como professora era empírica e intuitiva, sem fundamentação teórica. Em seguida, trabalhou como monitora de inglês na universidade onde fazia o curso de Letras, e onde trabalha atualmente, durante aproximadamente um ano, quando então, por intermédio de uma professora sua, entrou para outra escola de línguas, onde trabalhou seis anos. Essa escola lhe marcou muito, tanto pelo envolvimento que tinha ali com as pessoas, quanto pelo contato que teve, pela primeira vez, com a abordagem comunicativa. P ressalta que, apesar de ter tido também um treinamento antes de iniciar suas aulas nessa escola, seu trabalho também era bastante intuitivo, não fundamentado teoricamente. Após um ano, participou de um seminário oferecido pela escola franqueadora, quando então teve um pouco mais claro como deveria ser sua prática:

> **P:** Aí, logo em seguida, depois de 6 meses, 1 ano, eu fui com o XXX [diretor da escola] prá São Paulo e lá, eles comentaram desses diálogos em pares, diálogos abertos, e... e... eu falei: "Nossa, é isso." Né? Aí eu fazia livrinhos, criava situações, criava diálogos, e aí eu percebi que virou, tanto que o XXX [diretor] queria assistir minhas aulas, queria que os outros professores assistissem minhas aulas, porque ele percebeu que eu peguei o espírito da coisa, e isso foi muito importante prá mim.

No entanto, P sentia ainda a necessidade de uma maior fundamentação teórica, que, segundo ela, só foi realmente satisfeita quando ingressou no programa de Mestrado:

> P: Mas, eu sempre me questionava, tipo: "Mas cadê o estudo disso, baseado em quê é isso?" Eu queria a fonte, eu não queria só o treinamento, eu não queria assim só... faça assim.
> Pq: Faça a receita.
> P: Eu queria saber o porquê, e foi uma... uma experiência muito interessante quando eu entrei no Mestrado, porque aí eu percebi de onde vinha tudo, eu encontrei ( . ) QUEM eram os teóricos, eu fiquei maravilhada, e eu lia Nunan, e falava: "Gente, é bem isso!"

Antes mesmo de sair dessa escola de idiomas, P começou a dar aulas no Ensino Fundamental em uma escola particular, onde começou a ter contato com uma perspectiva qualitativa de avaliação, com uma proposta de questionamento de como avaliar, de utilização de outros instrumentos de avaliação além das provas, de diminuição do clima de "terrorismo" acerca da avaliação etc. Foi nessa época que P, então, desenvolveu um trabalho diferente de avaliação com os seus alunos, onde eles mesmos preparavam as provas uns para os outros:

> **P:** /.../ eu tinha duas aulas, vamos supor, e eles tinham meia hora para preparar três exercícios pro colega, e podiam olhar para onde quisessem. Aí eles preparavam, aí acabava aquele tempo, eles tinham que colocar o lápis na mesa e colocar todo o material em baixo da carteira e ficar com aquilo ali. Aí eu trocava, e eles tinham...

unesp

> é... tantos minutos pra fazer o exercício que o outro deu. Aí eles faziam os exercícios. Aí depois trocava de novo Aí dava o tempo... pum. Lápis em cima da carteira, tudo paradinho. Aí trocava de novo. Então eles faziam a provi... aí trocava prá corrigir, mas não quem fez, uma 3ª pessoa. Mas eles curtiram TANTO isso, curtiram tanto. E depois eu recolhia pra dar uma olhada e ver tal... Mas eles curtiram MUITO.

Através do depoimento de P, tomamos conhecimento de que os alunos, além de prepararem exercícios para que outros alunos respondessem, também realizavam a correção dos mesmos e, principalmente, se envolviam e gostavam muito dessa atividade, o que revela a ênfase nas palavras "tanto" e "muito", pela profesora, ao dizer que os alunos curtiam fazê-la. Essa atividade avaliatória vem ao encontro dos conceitos da avaliação qualitativa, que prevê a participação dos alunos tanto nas decisões quanto nas ações concernentes à avaliação (Pellegrini, 2003; Scaramucci, 1999, entre outros) e, portanto, a co-responsabilidade por sua aprendizagem. P salienta que, além da reação positiva por parte dos alunos, a coordenação da escola onde trabalhava gostou tanto de seu projeto que o levou ao conhecimento de outros professores e de outras escolas em reuniões pedagógicas.

É interessante notar que, neste trabalho de P, uma crença tanto de alunos quanto de professores acerca da avaliação foi revelada: a de que as provas têm que ser difíceis. Segundo P, os alunos se empenhavam muito em preparar uma prova muito difícil, mais difícil do que ela própria faria, para que os outros alunos, nas palavras de P, "se danassem", refletindo o que provavelmente vivenciaram com seus professores.

> P: /.../ era tão engraçado, porque eles preparavam... Eles... Nossa! Eles se empenhavam MUITO, porque eles queriam que o outro se DANASSE.(Risos)
> Pq: (Risos) Ai, meu Deus!
> P: Eles não pegavam as coisas fáceis, eles preparavam uma avaliação muito mais difícil, no caso, do que eu prepararia. Olha só que judiação... (Risos) a visão deles!
> Pq: A visão deles. Exatamente. A que você, né, atribui essa coisa deles quererem preparar uma prova difícil?
> P: Porque eles sempre têm essa situação. Porque eles vivenciam isso no dia-a-dia. O professor vai pôr o mais difícil. Foi muito engraçado.
> Pq: Já é uma crença, né?
> P: É uma crença, de que tem que ser difícil. Então eles queriam colocar CERTO, eles tinham que colocar o C, eles queriam colocar um ERRADÃO.

Muitos professores, de modo semelhante, ao prepararem uma prova, colocam justamente aquelas questões nas quais têm certeza que os alunos têm dificuldades e acabam, portanto, avaliando o que eles não sabem, muitas vezes numa tentativa de reafirmar seu poder enquanto aquele que domina todo o conhecimento e que pode lançar mão das provas para punir os alunos, por exemplo, por sua indisciplina em sala de aula.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Outra experiência interessante em relação à avaliação realizada por P, na universidade, foi a utilização dos diários dialogados - os *journals* - enquanto instrumento de avaliação no curso de literatura inglesa, logo que começou a lecionar na universidade. P considerava esse trabalho interessante por permitir, ao contrário da experiência que teve como aprendiz, conhecer o pensamento dos alunos, a sua interpretação individual das obras que liam, e interagir com os alunos, dando também um *feedback* individualizado. Por outro lado, P admite que, em relação às provas, era "terrorista" :

> P: E aí chegava no final do semestre, eu também era terrorista com a prova, eu fazia eles fazerem a prova em inglês, sabe? Mas só que eu era terrorista no sentido de cobrar, só que eu aceitava as idéias, não era assim, tem que ter a minha interpretação do poema.
> Pq: Inflexível, intolerante, um-hum...
> P: Nesse sentido, não. Só que eu era terrorista, porque eu preparava cinco provas diferentes. Chegava ANTES na faculdade, eu tinha tempo, e colocava as carteiras e o nome de quem eu queria que sentasse onde.
> Pq: Ai, meu Deus do céu!
> P: Olha como eu era terrorista! E colocava as provas que eu queria que os fulanos fizessem, né? Você já imaginou? Eu tinha tempo e disposição mesmo.

Em relação à reação dos alunos, P diz que, embora se sentissem pressionados naquele momento, posteriormente encontrava esses mesmos alunos, que lhe diziam que o fato de a professora ter sido tão exigente fez com que aprendessem inglês como nunca haviam aprendido:

> P: Aí eu encontro com alunos até hoje que falam: "Olha, tem hora que eu pego aquelas provas e não acredito que fui eu que fiz, que fui eu que escrevi em inglês. Nem eu sei mais o que está escrito ali e EU que escrevi." (Risos)
> Pq: (Risos)
> P: Então o pessoal percebeu que o inglês cresceu muito. Eles falaram que nunca aprenderam tanto inglês quanto nessa fase da literatura, e eu sinto muito por isso tudo não ter continuado, porque realmente a gente ensina a língua prá eles usarem, e tem que ser cobrado. Então se fosse cobrado na literatura assim... "Não. Tem que ser tudo em inglês."
> /.../
> E olha, eles cresceram, e no final eles falavam pra mim: "Olha, foi MUITO difícil, mas eu cresci MUITO."

Pode-se depreender, dessa fala de P, assim como de várias outras que permearam as suas sessões de histórias de vida, que a exigência e a dificuldade em relação ao processo de ensino/aprendizagem e à avaliação parecem ser valorizadas, que é assim que realmente se aprende, o que constitui uma crença bastante comum, tanto por parte de alunos, de professores quanto da sociedade em geral, característica de um paradigma mais tradicional, mais classificatório.

unesp

Ainda em relação à sua prática avaliatória, P relata que, nas disciplinas de língua inglesa, nunca trabalhou com diários dialogados, mas sempre deu mais valor à produção de exercícios pelos alunos no decorrer do curso do que às provas, não importando se estavam certos ou errados, mas sim o tempo que haviam dedicado para fazê-los, valorizando, dessa maneira, outros instrumentos além das provas, e priorizando a aprendizagem às notas.

Quanto às atividades de sala de aula, P relata algumas experiências que considera interessantes, como o trabalho que realizava com a literatura norte-americana, utilizando filmes que ilustrassem as obras lidas pelos alunos:

> P: /.../ A norte-americana teve um detalhe legal, que eu também curti muito. Eu percebi que tinha muitos filmes que retratavam as obras, então tem o *Moby Dick*, o *Tom Sawyer*, tudo em filme.
> Pq: *The Great Gatsby*.
> P: *The Great Gatsby*. Isso. Aí eu falei, ao invés de eu ficar trabalhando só com os livros, eu acho que eu preciso dar uma visão pra esses alunos do que é literatura... *The Last of the Mohicans*, O Último dos Moicanos, que foi o 1º grande... né, *novel* da literatura americana.
> Pq: É verdade. Com o *Daniel Day-Lewis*, né?
> P: AINDA MAIS com o *Daniel Day-Lewis*!Nossa, o pessoal AMOU assistir. E logo saiu também aquela que a XXX [outra professora] fez o trabalho em cima, *The Scarlet Letter*, com a *Demi Moore*. Então eu fiz um trabalho MUITO legal, em cima de obras e filmes, e foi MUITO 10, então eu pedia prá que eles assistissem os filmes, pegava um capítulo do livro e nós fazíamos uma associação, mas isso maximizou o conhecimento deles, da literatura norte-americana. Então eles passaram a visualizar o que tinha de literatura americana, no dia-a-dia, no cotidiano deles, no agora, na vida... agora.

Sobre essa questão, Tudor (2001, p. 98) faz um questionamento:

> /.../ qual é nossa motivação dominante quando programamos atividades de aprendizagem que envolvem os alunos em assistirem um vídeo sobre um tópico de interesse atual e que implicam atividades de discussão ou troca de opiniões sobre o tópico em questão? É porque sentimos que a aprendizagem é melhor promovida pelo contato e uso da língua (ou seja, a visão experiencial da aprendizagem da língua em si)? Ou sentimos que esse tipo de atividade provavelmente promove o interesse dos alunos e, portanto, mantém seu envolvimento no processo de aprendizagem (ou seja, uma visão de aprendizagem orientada pela afetividade)? [18]

Em resposta a esse questionamento, acredito que P é orientada pelas duas propostas- pela otimização da aprendizagem, na medida em que procura promover maior contato com a

[18] /.../ what is our dominant motivation when we set up learning activities which engage students in the viewing of video on a topic of current interest and involve discussion or opinion-exchange activities on the topic in question? Is it that we feel that learning is best promoted by contact with and use of the language (i.e. the experiential view of language learning as such)? Or do we feel that this type of activity is likely to engage student interest and thus maintain their involvement in the learning process itself (i.e. an affectively-oriented view of the learning process)?

unesp

língua e a contextualização de tópicos de literatura e, de maneira especial, pela preocupação com o fator afetivo, preocupação essa que é revelada também em outros relatos durante suas sessões de história de vida e durante a entrevista. Outra experiência que P relata com bastante entusiasmo é o curso de inglês instrumental que deu em uma universidade pública para os cursos de Ciências da Computação e Rádio e TV, onde os alunos a acolheram com muito carinho e respeito, em reconhecimento à sua dedicação. Nesse contexto, também salienta que suas aulas eram bastante animadas e que mantinha com os alunos uma relação muito boa. Também por meio da observação das aulas pude constatar o carinho com que P sempre tratava seus alunos e o respeito com que tratava suas maneiras diferentes de ser, suas necessidades e limitações, além do entusiasmo e o "alto-astral" que mantinha em suas aulas, freqüentemente animadas por brincadeiras e risadas. Vários autores como Krashen (1985), Tudor (op.cit.) e Vygotsky (1989) afirmam que, se os alunos entram para a sala de aula com uma predisposição afetiva positiva para a língua ou para o processo de aprendizagem, há uma boa chance de se conseguir uma aprendizagem produtiva, sejam quais forem as condições práticas do ensino e da aprendizagem, ou a metodologia usada. Afirmam também, em relação ao papel do professor, que se o mesmo mostra profissionalismo, parece saber o que está fazendo, trabalha com entusiasmo e também demonstra um comprometimento genuíno com os alunos enquanto indivíduos, o resultado pode contribuir significativamente para a criação de um clima afetivo positivo para a aprendizagem.

P conta também que tem dado aulas como voluntária em um curso preparatório para o vestibular promovido por uma instituição que realiza intercâmbios entre países e ações sociais, o que revela a consciência de P de seu papel social enquanto professora e educadora, nos termos da competência profissional defendida por Almeida Filho (1993).

Outras práticas condizentes com uma abordagem de ensino contemporânea é o trabalho realizado em sua escola, que foi criada com a proposta de um enfoque individualizado, atendendo às necessidades específicas dos alunos:

> P: /.../ Aprendi a trabalhar com *tailored courses*, né, porque... é uma coisa que não tem material.
>
> /.../
>
> P: Cada aluno é cada aluno, um com perfil tal, outro com perfil tal. Eu faço um diagnóstico quando eles entram, e eu faço uma entrevi::sta do objetivo deles, por que que eles estão fazendo inglês, eu procuro fazer uma coisa de *needs analysis*, sempre fiz, e depois tento adaptar, converso no decorrer do curso, pra ver se está tudo bem, se gostariam de mudar alguma coisa. Às vezes surgem algumas coisas no meio do caminho: "Ah, P, olha, surgiu no meu emprego e parece que eu vou pros Estados Unidos o mês que vem." "Ah! Então está bom, então vamos direcionar o curso mais pra *listening*." Então existe muito isso, e fica bem mais aberto.

A idéia do ensino de línguas para fins específicos ou fins instrumentais (*LSP = language for specific purposes*), referido por P como *tailored courses*, representa o pressuposto básico do ensino comunicativo de que os alunos estão aprendendo uma língua a fim de estar numa posição de fazer algo na ou com esta língua (Tudor, 2001). De acordo com o autor, duas características norteiam essa perspectiva: a primeira é que ela é orientada por objetivos, o que significa que os alunos estão aprendendo a língua porque dela necessitam para algum propósito pragmático, em geral relacionado à sua vida acadêmica ou profissional; a segunda, é que ela se baseia na análise de necessidades (*needs analysis*), que tem o objetivo de especificar, o mais precisamente possível, o que os alunos têm que fazer com a língua.

A professora também tem realizado um trabalho com crianças que diz ser bastante positivo. Em sua escola, conta que, em sociedade com algumas professoras, montou um curso bastante lúdico para crianças para o qual não utiliza um material didático específico. Além disso, presta serviços a uma escola de educação infantil em regime de terceirização. Quanto à sua relação com as crianças, P afirma que, embora exija bastante energia, é também muito positiva, o que nos remete, novamente, à questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem discutida anteriormente:

> P: É uma dedicação exclusiva, porque eles te consomem. Eu consigo ter um certo carisma, então eu tenho que tomar muito cuidado, porque eles me sufocam. É uma coisa de toque, eu sento no chão e eles querem vir em cima, e querem pegar no meu cabelo, e querem me abraçar, e... e isso, eu tenho que estar muito bem, porque senão, você cansada... você fala: "Ai, não quero! Ai, sai daqui!"
> Pq: E acaba exigindo a sua energia e tem hora que você não tem!
> P: É, quando você está muito cansada. Então, a minha experiência com crianças é muito positiva, mas eu sinto que... eu preciso estar... zen, né?

Apesar de P ter uma visão bastante consciente e positiva sobre sua experiência profissional em geral, faz uma objeção, admitindo que falta negociação com os alunos em suas aulas:

> Eu nunca tive essa questão de negociar o *schedule* com eles, aquele negócio de...de *curriculum*, nunca negociei, eu deixava as coisas mais fechadas.

Dar chance aos alunos de tomar decisões reais sobre o conteúdo e organização de seu programa de estudo lingüístico certamente apresenta vários benefícios, entre os quais sua conscientização sobre os vários aspectos do processo de ensino/aprendizagem e, portanto, seu maior interesse e envolvimento com o mesmo, e o desenvolvimento de seu senso de autonomia e auto-estima. Tudor (2001) afirma que há diferentes maneiras de envolver os

unesp

alunos na formatação de seu programa de estudos: através da definição de objetivos, da seleção de materiais e tópicos, do estabelecimento de critérios de avaliação etc. Penso que, como P, a grande maioria dos professores, mesmo que bem-intencionados, não toma decisões concernentes ao processo de ensino/aprendizagem em conjunto com seus alunos, devido a uma longa tradição de ensino centrado no professor que, nessa perspectiva, detém o conhecimento necessário e o "poder" sobre as decisões, e "abdicar de seu poder" não constitui uma tarefa fácil, que ocorre da noite para o dia, mas é gradual, necessita de tempo, sistematização e consciência do professor da real importância da autonomia do aluno para sua aprendizagem. Em relação a P, o fato de já ter essa consciência representa um passo muito importante para uma possível mudança de sua prática futura.

### 3.2 - A cultura de ensinar de P

A cultura de ensinar, definida por Feiman-Nemser & Floden (1986) como o mundo subjetivo dos professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido, é formada a partir de um conjunto de fatores como a formação acadêmica dos professores, suas experiências enquanto aprendizes, sua experiência profissional, o contato que têm com a teoria e sua socialização com outros professores. Ter conhecido, portanto, a história de vida da professora-participante, que contempla muitos desses fatores, faz-se essencial para entendermos sua atual cultura de ensinar, que será discutida em seguida.

Os dados mostram que a professora participante tem uma grande consciência e comprometimento com sua profissão, com sua missão de professora, revelando grande preocupação com os alunos e visões de ensino/aprendizagem contemporâneas e dialógicas. Mais que a competência implícita (Almeida Filho, 1993), demonstra possuir uma grande competência aplicada, pois tanto sua fala, nas sessões de histórias de vida e na entrevista, como também sua prática em sala de aula, são orientadas e permeadas pela teoria, mostrando que ensina de acordo com o que sabe conscientemente. Em um dado momento da entrevista, quando lhe pergunto o que é um bom professor de línguas, P admite a influência da teoria em sua visão de ensino/aprendizagem: "Olha, minha visão já está muito influenciada pelas minhas leituras, isso que é duro, né?" Sempre utiliza metalinguagem e faz referências a autores da área de Lingüística Aplicada, como pode-se observar por meio de vários excertos utilizados no decorrer dessa análise. Possui também uma competência profissional

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

consistente, reconhecendo a importância social do professor de línguas, comprovada ao realizar, como já foi mencionado anteriormente, trabalho voluntário para alunos em preparação para o vestibular. Segundo P, o professor de línguas não deve apenas ensinar a língua, mas ser também um educador, orientando os alunos para sua profissão, em todos os sentidos:

> P: Olha, o bom professor, é tão difícil a gente refletir sobre isso, meu DEUS, né? Mas ( . ) eu entendo que o bom professo::r é aquele que ( . ) tem em FOco a ... a... a... a competência profissional dele, né? O que, o que ele ( . ), o que ele tem que fazer, qual o objetivo dele, é ( . ) que o objetivo dele é fazer com que os alunos é ( . ) alcancem uma ( . ) uma questão da lí::ngua, é, se preocupa também ( . ) isso, isso é uma coisa que professor de inglês às vezes eu sinto que não tem, que às vezes, às vezes eu me irritava um pouco com isso aqui na escola. Tem que se preocupar com coisa educacional. Né? O professor de língua, ele é muito desprendido disso, ele acha que basta saber inglês e ensinar inglês. Nã::o.Você é um educado::r.
>
> /.../
>
> P: Então eu acho que o professor, o bom professor é aquele que tem a sua noção de educador, de, de, quem está levando o aluno a refletir, a pensar, a entender, e o bom professor de línguas é aquele que também proporciona a ele o conhecimento lingüístico, e um bom professor, de uma maneira geral, é aquele que está sempre envolvido em ler um texto novo, em, em muDAR atitudes, em perceber que isso não viROU, né /.../ [entrevista]

Uma experiência que teve com uma aluna do curso de Secretariado Executivo Bilingüe ilustra seu comprometimento com o aluno além da sala de aula, com sua postura enquanto profissional:

> P: Mas eu me vejo como uma boa professo::ra, eu me vejo como uma professora, como eu te falei, eu me vejo uma professora educado::ra, eu me preocu::po, às vezes até peco por i::sso, né. Então você veja, eu lembro de uma situação na, na faculdade, eu lecionava prá Secretariado Executivo, língua, e a menina me entregou um *workbook* que era capa de um lado, pedaço do *workbook* prá outro, é... tudo com o nome do namorado, é... tudo com telefone das amigas, e eu chamei a moça, XXX, e eu falei: "XXX, qual é o seu curso, bem?" "Secretariado Executivo Bilingüe." Eu falei: "XXX, você tem noção..." andava tudo desmantelada, cabelinho tudo desarrumado, aquela confusão... Aí eu falei assim: "XXX, você tem noção... da... necessidade que você tem de organização e limpeza prá essa profissão? Olha o *workbook* que você me entrega. ISSO, ISSO, XXX? Pelo amor de Deus! Né?"
> Pq: Que absurdo. É uma administradora também uma secretária, né?
> P: Você me desculpe... Aí eu falei prá ela: "Olha prá VOCÊ. Cê tem que se ARRUMAR. Esses jeans tudo rasgado, tudo escrito, isso ficou no colegial, bem. Agora você tem uma PROFISSÃO. Se é isso que você quer, você tem que se ARRUMAR. Você tem que mudar de POSTURA. Você tem que ser limpa, organizada, certinha." Na época, foi um forrobodó na faculdade, né. Porque ela saiu falando que onde já se viu, que grosseria da minha parte falar aquilo prá ela. [entrevista]



Outra característica da competência profissional do professor de línguas apontada por Almeida Filho (op. cit.) é a administração de seu crescimento profissional, através de seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. P também reconhece, na entrevista, essa característica, além das outras já mencionadas anteriormente:

> Então eu acho que o bom professor é...é nesse sentido, né, nessas, nessas três partes: ele é o educado::r, ele é aquela pessoa que tem noção da lín::gua, que consegue se preocupar com, como passar i::sso, como o outro aprende i::sso, e aquele que busca sempre uma, um aperfeiçoamento é, profissional, um auto-desenvolvimento, né, um *self-development*. Eu acho que o professor de, de, o bom professor é isso. Erra MUITO né, apesar de... mas pelo menos faz a sua parte, né?

Para sua atualização e desenvolvimento profissional, além de fazer pós-graduação, P também participa ativamente de cursos, seminários, workshops etc. como ouvinte, palestrante e também como organizadora, e realiza leituras continuamente. Reconhecendo que possui as várias competências mencionadas acima, P considera-se uma boa professora.

A entrevista revelou que P concebe a linguagem como um instrumento de comunicação e expressão, na medida em que diz que uma pessoa sabe falar uma língua quando a usa, quando a utiliza para se expressar:

> P: Eu, eu, eu entendo, Pq, que a pessoa SAbe uma, como diz o Almeida Filho, uma nova língua, agora ele tá tirando (incomp.) eu... eu acho que uma pessoa sabe uma nova língua quando ela usa, né? Então eu falo geralmente assim prás pessoas... tem pessoas que fazem o Básico 1 e 2 ... só que elas usam. Do jeito delas, mas elas usam. Então eu posso dizer que essa pessoa, ela já está incorporando essa língua. Ela ( . ) não chega a saBER a língua, mas ela já ( . ) u::sa .Eu acho que já é um saber. Tem pessoa que fazem até o Avançado e não conseguem falar uma... Então essa pessoa sabe? Ela fez até o Avançado. Prá mim, não. Prá mim ela conhece, mas ela, ela não usa. Então prá mim saber a língua é usar. É você chegar aqui e saber se expressar, falar o que você quiser nessa língua nova. Isso é saber a língua. É lógico que existe um saber menos formal e um saber mais formal. Eu acho que a gente tem que distinguir, né? Então eu acho que a pessoa, ela passa a saber a língua a partir do momento que ela consegue se expressar nela, por ( . ) no mínimo, que aconteça, né, e depois de um certo tempo, ela vai enriquecendo i::sso, vai ... mas prá mim saber é... você conseguir se expesa::r, usa::r, e se sentir confortável com ela.

Essa visão de língua vem ao encontro de uma perspectiva comunicativa e também humanística (Tudor, 2001) segundo a qual, além de o aprendiz ser visto como um ator social, e a língua como uma forma de ação social, como meio de alcançar objetivos pragmáticos, como ler material especializado na língua-alvo, desempenhar tarefas profissionais ou acadêmicas etc, o aprendiz também é um indivíduo no sentido pessoal e afetivo, e a língua um meio pelo qual construímos relações pessoais, expressamos nossas emoções e aspirações e

unesp

exploramos nossos interesses, ou seja, é também um meio de auto-expressão. P reconhece também a importância do conhecimento gramatical nessa perspectiva, na medida em que o aluno use esse conhecimento, confirmando então sua visão de língua enquanto comunicação:

> P: Eu sinto que é isso. Eu acho, eu acho que é um lingüístico-comunicativo, uma competência, né, que eles colocam como lingüístico-comunicativo, nesse sentido, é, você TER a parte lingüística, a parte de língua, mas, mas você também saber ( . ) utilizá-la. [entrevista]

Vários autores (Almeida Filho, 1993; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; Widdowson, 1978; entre outros) defendem essa visão de que a gramática é uma das várias competências dentro da competência comunicativa e que não deve ser vista simplesmente como um sistema central ou autônomo a ser ensinado ou aprendido independentemente de significado, função social e discurso.

Também convergente com uma perspectiva comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas é a concepção de aprendizagem de P:

> P: Na minha concepção, é preciso muito:: *input*, o insumo, como o pessoal traduz, né? É impor... é necessário muito insumo, muito, muito, muito. Só que é necessário TAMBÉM é ( . ) a receptividade a esse insumo... né? Então não é uma coisa assim de, ai, eu vou lá, sento e ouço. Não. É... isso não vai também te garantir. Existe o esforço do aluno. Então eu acho que muitos exercícios, é... em sala de aula para a prática oral, ou exercícios escritos prá fixaçã::o. Acho que a gente, acho também que nós temos que lembrar da coisa da inteligência emocional, da, da questão de como que cada um aprende, o que dá certo prá um pode não dar certo prá outro, a aprendizagem, ela acaba sendo individua::l. É ( . ) tem até um livro que ele [Almeida Filho] passou prá gente, *Individual Differences*, um texto, um negócio muito legal. Então eu acho que a aprendizagem, de um modo geral, cada um tem ( . ) da sua forma, mas, na minha, na minha idéia, o aluno tem que ter muito conTAto com a língua. Tanto que por isso que nas minhas aulas é (.) eu garantia muita tarefa. Porque eu acho que o máximo que eu colocasse os alunos em conTAto com a língua, independente, lembra? Eu não dava, eu não dava nota prá tarefa. O importante era fazer ou não.
>
> /.../
>
> P: Porque ( . ) eu queria garantir na verdade aquele momento de senTAR, abrir o livro, procurar o ããã, fazer não sei quê, escrever, não imPORta. Não importava prá mim se estava certo ou errado. O que eu queria garanTIR era esse contato com a língua. Eu acho que a pessoa aPREnde a língua, adquire a língua, né ( . ) usando aí o Krashen, da, da, da, da forma assim, se envolvendo o quanto mais com ela ( . ) possível, né? Por isso que as pessoas é:: só aprende se for pros Estados Unidos. Mas também, né? Vinte e cinco horas ouvindo( . ) se for fazer não sei o quê tem que fazer em inglês. [entrevista]

Em sua fala, P enfatiza que é necessário que o aluno tenha muito contato com a língua para que a aprendizagem ocorra, uma das características, segundo Tudor (op.cit.) da chamada

unesp

aprendizagem experiencial, que tem como seus principais fatores a exposição a quantidades substanciais de língua-alvo. Concordo com a posição de P, e também de White (1987) e Tudor (op. cit., p.79) de que somente o contato com a língua não é suficiente para que a aprendizagem ocorra, pois "simplesmente jogar os aprendizes no uso da língua completamente descontrolado e não dirigido é certamente uma estratégia tão duvidosa com respeito à aprendizagem de línguas quanto fazer o mesmo com alguém que esteja aprendendo a nadar."[19] Essa posição se contrapõe à hipótese do insumo compreensível de Krashen (1985), segundo a qual a exposição ao insumo compreensível é tanto necessária quanto suficiente para que a aquisição da segunda língua ocorra. Segundo Tudor (op. cit.), outro fator importante na aprendizagem experiencial é o uso da língua para fins comunicativos. Para otimizar o contato com a língua, P afirma que pedia bastante tarefa de casa, o que realmente foi verificado através da observação de aulas.

P argumenta que, além de receber o insumo, é necessária a "receptividade" ao mesmo, um esforço em direção à aprendizagem. P refere-se também às diferenças individuais como fator determinante no processo de aprendizagem. Tal visão é contemplada, além da abordagem comunicativa, por diversas teorias contemporâneas como a teoria de inteligências múltiplas e a perspectiva ecológica. Dentro da perspectiva comunicativa, segundo Almeida Filho (1993, p.13), no processo de ensinar e aprender é necessário "conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor." Na visão de Tudor (op. cit.), numa perspectiva ecológica[20] de ensino/aprendizagem, as diferenças individuais são aqueles fatores de uma natureza psicológica, cognitiva ou atitudinal que influenciam a maneira pela qual os aprendizes percebem e interagem com o estudo da língua e incluem a motivação, a ansiedade, a tolerância pela ambigüidade e dependência/independência de campo. Também relacionados às diferenças individuais estão os estilos de aprendizagem, que alguns autores concebem como uma diferença individual como qualquer outra, enquanto outros as vêem como um

[19] Simply throwing learners into wholly uncontrolled and undirected language use is, of course, as dubious a strategy with respect to language learning as doing the same with someone who is learning to swim.

[20] Segundo Tudor (2001), a perspectiva ecológica de ensino de línguas é aquela que considera o ensino de línguas dentro da totalidade das vidas dos vários participantes envolvidos e não como uma sub-parte de suas vidas que pode ser examinada isoladamente. Para mais detalhes sobre essa perspectiva de ensino/aprendizagem de LE, ver também Williams & Burden (1997).

unesp

conceito mais forte que abrange o efeito combinado de várias diferenças individuais relacionadas à aprendizagem de línguas. As diferenças individuais dos aprendizes permeiam também a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1983), que, ao considerar as diferentes inteligências, ajuda os educadores a criarem um ambiente de aprendizagem individualizada.

Merece destaque também a colocação de P, em sua fala acima, de que o país da língua-alvo é o lugar ideal para a aprendizagem de línguas. Essa visão de P também se fez presente nas histórias de vida:

> E aí, esse gosto foi, mas era... esse gosto foi pelo ensino do inglês, veja bem, não foi exatamente pelo inglês... que eu não tinha facilidade... e eu queria MUITO me destacar, mas eu não conseguia, por mais que eu estudasse, eu sempre dava minhas gafes. Aí, depois que eu fui pros Estados Unidos, sim. Aí a cultura me chamou um pouco... sempre curti muito a cultura deles, né? /.../ em termos de aprendizagem de inglês foi isso, e aí, depois que eu voltei dos Estados Unidos, já formada, né, no colegial, que eu entrei na faculdade, aí o inglês nunca mais foi problema. Entendeu? Aí, eu continuei a aprendizagem, assim... nas aulas de literatura...
>
> /.../
>
> /.../ você fica assim: a... a... a... não sabia falar *hi*... não sai. Então, ele [professor-orientador de P no programa de Mestrado] acha que eu não falo inglês, aí, outro dia eu tive que fazer um negócio prá ele, e sem querer eu escrevi em inglês, aí ele quase caiu duro. Ele falou "Nossa, seu inglês é perfeito!" "Você acha? Eu sou PROFESSORA de inglês!" (risadas). E eu: "Ai, que bom que você acha isso," (incomp.)... porque, até então, ele falava: "Você precisa fazer um curso de inglês." Então, mas é a vergonha, né? Tal... então foi isso... um processo é... nunca tive de facilidade mesmo, acho que, se eu não tivesse morado fora, eu teria desistido.

No primeiro trecho, P destaca o fato de ter morado nos Estados Unidos como um fator determinante em sua aprendizagem de inglês - dada a dificuldade que tinha com a língua antes dessa experiência - e também em sua decisão de ser professora. No segundo trecho, ao relatar a dificuldade de se comunicar em inglês com seu professor-orientador do Mestrado por "vergonha", também fica claro o fator condicionante de sua experiência no exterior para sua aprendizagem de inglês ("/.../ se eu não tivesse morado fora, eu teria desistido."). Na verdade, essa é uma crença muito comum tanto por parte de alunos quanto de professores, revelada em vários estudos, como o de Barcelos (1995).

Ao ser questionada, na entrevista, sobre o que é um bom aluno, P novamente mostra sua consciência da importância de se respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos para otimizar sua aprendizagem:

> P: O curioso, é. Porque ( .) cada um é um, né, então, por exemplo, eu já tive alunos que não escrevia uma FRAse, uma palavra, e era o melhor aluno que eu tive, foi o

> melhor aluno que eu tive. Poxa, entenda, ele é ( . ) auditivo, ele não precisa escrever. Né?
> Pq: É o estilo de aprendizagem dele.
> P: Então porque, porque ele não fazia, porque ele não é, é, é que foi aluno individual, né? Mas porque ele não fazia tarefa, porque parará, parará, parará eu acho que esse aluno não era bom? Ele chegava lá. O que eu precisei fa ( . ) aprender a fazer foi respeitar o jeito dele porque prá mim era engraçado, né? Imagina, você só conversava, só conversava, só conversava, *hablava*, *hablava*, *hablava* (sic) (Risos). Ele acompanhava com o livro de vez em quando, quando eu pedia prá ele olhar lá, ele olhava. Eu levantava prá falar qualquer coisa, prá escrever na lousa, ele abria a boca.

Ainda em sua definição de um bom aluno, P diz:

> P: Um bom aluno prá mim é aquele que consegue, é ( . ) assimilar o que a gente ( . ) trabalha em sala. Né ? É aquele que consegue assimilar o máximo de vocabulá::rio, é aquele que consegue assimilar é, o máximo da ( . ) no caso de, de, de, de Letras e de algum, de, de, de estrutu::ras, é aquele que consegue assimilar, consegue adquirir ou aprender o que, é... nós professores proporcionamos prá eles, né? E aquele aluno que vai em busca também. Aquele que acaba saindo da sala de aula, mas ele tem uma letra de música, ele se envo::lve, ele, ele é xereta. É o que eu comento ás vezes com, com as mães, né, o pessoal mais novo. O importante de uma criANça, de uma pessoa é ela querer a aprendizagem, ela buscar. Então acho que é (.) inteRESse. Querer saber, querer descobrir, querer... mas por que? Mas o que que acontece? E se fizer assim? Eu gosto, eu acho que esse tipo de aluno, ele é o bom aluno. [entrevista]

Apesar de revelar, inicialmente, uma visão mais tradicional de ensino/aprendizagem, que coloca o professor como o detentor do conhecimento ["/.../é aquele que consegue **assimilar** /.../ o que, é... nós professores **proporcionamos** prá eles /.../"] depreende-se que, em seguida, a professora chama a atenção para a importância da autonomia do aluno para a sua aprendizagem. Tudor (2001) afirma que a autonomia dos aprendizes tem sido um dos principais enfoques de reflexão metodológica nas últimas décadas, devido a, principalmente, dois princípios básicos: o primeiro é que os aprendizes de línguas são seres humanos pensantes que trazem consigo, para a sala de aula, uma variedade de conhecimentos, experiências e intravisões que podem permitir-lhes assumir um papel ativo em sua aprendizagem, tendo o potencial de serem, então, agentes ativos e co-autores em sua aprendizagem. A segunda idéia é que o envolvimento ativo do potencial humano do aprendiz pode enriquecer o processo de aprendizagem em si e ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de aprendizagem independentes, que eles poderão transferir para uma subseqüente aprendizagem e uso da língua. Uma maneira de incentivar os aprendizes a desenvolver sua autonomia é o desenvolvimento de um repertório de estratégias de aprendizagem que os capacite a maximizar os benefícios resultantes da aprendizagem. P parece também reconhecer

unesp

os benefícios das estratégias, referindo-se a elas como "mecanismos próprios", no relato de uma experiência bem-sucedida de aprendizagem com uma aluna da terceira idade:

> P: Então prá MIM, depois dessa experiência com o XXX, depois da experiência com uma seNHOra que eu dei aula na terceira idade, de ( . ) que quando eu comecei com ela, ela tinha sessenta e cinco anos, e ela ( . ) adquiriu a língua, ela é fluente hoje, ela ( . ) é ( . ) né? Então eu, eu, eu entendo ISSO. O bom aluno, né, como é que ele, co ( . ) co... co...como é que ele é? Ele é aquele aluno que chega lá. Ele pode ser que ele desenvolva ( . ) mecanismos pró::prios, acho que isso é uma coisa que eu quero ( . ) trabalha::r, né? É, ele des, descobre como é que é, né? Eu acho que esse é o bom aluno.
>
> [entrevista]

O fato de os alunos desenvolverem estratégias de aprendizagem e um senso de autonomia, fazendo com que se sintam mais valorizados e mais "livres" para descobrirem e desenvolverem sua agenda pessoal de aprendizagem da língua-alvo vem ao encontro de uma perspectiva afetiva de aprendizagem (Tudor, 2001). Portanto, a concepção de aprendizagem de P converge com a abordagem comunicativa atual que, segundo Tudor (op. cit.), emerge de uma combinação das visões de aprendizagem experiencial e afetiva.

A concepção de ensino da professora é coerente com sua concepção de aprendizagem, na medida em que considera o que os alunos trazem para a sala de aula - como suas características individuais, suas experiências e expectativas - ao tomar suas decisões. P acredita que, quando um professor se vê em uma situação de ensinar, a primeira questão que deve levar em consideração é a análise de necessidades dos alunos, para ouví-los e saber quem são, suas opiniões e expectativas, seus estilos de aprendizagem e suas sugestões, para que então possa se preparar, se organizar para o ensino, e tomar decisões relativas ao material didático que será utilizado e a questões gerais do planejamento. Vários autores como Tudor (2001) e Richards (2001), entre outros, compartilham dessa visão de P de que a análise de necessidades tem um papel primordial no processo de ensino/aprendizagem. Sobre esse tema, Tudor (op.cit.) define dois tipos de necessidades que devem ser consideradas: as necessidades objetivas, definidas em termos do papel social no qual o aluno tem que usar a língua (um turista que precisa organizar uma viagem e acomodação, um aluno que precisa ler um certo tipo de material especializado, um executivo que precisa descrever os produtos de sua empresa ou negociar um contrato etc) e as necessidades subjetivas, de natureza afetiva e atitudinal.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Na perspectiva da análise de necessidades, P enfatiza, também, que o planejamento do curso deve ser flexível, o que sugere que essa análise deve ser realizada ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem e não somente no início de um período de instrução.

> Mas hoje eu vejo, né, depois de Nunan e tal, que a gente deve também deixar em abe::rto prás coisas que virã::o. Então é... pode... tem que ser flexível aquilo, né? Então você tem que ensinar querendo agradar o aluno, lógico, querendo ATINGÍ-LO... então não pode estabelecer uma coisa e essa... isso vai ser cumprido, um... faça chuva ou faça sol, né? Então hoje eu vejo assim essa questão do ensino. [entrevista]

Em relação à sua abordagem de ensino, P considera-se comunicativista-interacionista:

> P: /.../ eu sou intera... intera::tivista, também que agora dizem que é uma abordagem, né? Interativista. Eu procuro interagir, eu gosto de, de buscar essa interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-OUTROS alunos ,né? Todo mundo, um prá todos, um prá um, um professor, eu acho que eu sou bem interativista, e eu procuro ser comunicativa. /.../ Mas eu procuro de certa forma fazer... eu sou comunicativa, eu defendo a minha abordagem comunicativa no seguinte: eu procuro fazer com que as atividades de sala e o que eu coloco sejam RELEVANTES dentro ( . ) do aluno, sem ser aquela coisa extremamente mecânica e... como é que fala? Cumprindo só um livro. Eu... eu gosto de deixar a coisa mais releva::nte, de deixar uma certa... ah... certa... como é que fala? O pessoal à vonta::de. Eu acho que é isso daí, né? Mas eu acho que eu acabo sendo bastante interativista e... procurando ser comunicatica.
> [entrevista]

A abordagem comunicativa desenvolveu-se através de várias interpretações, que levaram à necessidade de experimentação e ajuste teórico, originando inúmeras possibilidades de concretizações coerentes com os pressupostos teóricos dessa abordagem (Bizon, 1994). Essas concretizações, apesar de terem suas características peculiares, convergem em seus pressupostos teóricos principais, entre os quais que a abordagem comunicativa parte da concepção de linguagem como comunicação e que, dentro dessa perspectiva, o objetivo do ensino comunicativo de línguas é preparar os aprendizes para serem capazes de comunicar-se na língua-alvo. Para isso, é preciso dar oportunidade para a interação comunicativa entre professor-aluno e entre aluno-aluno. P, através de seu discurso, reconhece a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem e também a importância da relevância das atividades para os alunos, o que constitui outro princípio da abordagem comunicativa. De acordo com Larsen-Freeman (1999), a abordagem comunicativa tem como objetivo capacitar os aprendizes a desenvolverem sua competência comunivativa e esse objetivo é contemplado fazendo com que os aprendizes discutam temas pessoais significativos, que tenham relevância para eles. As experiências de P enquanto aprendiz parecem ter influenciado sua visão sobre a abordagem de ensino, como revelam os seguintes excertos das histórias de vida:

unesp

> /.../ na aula de Letras...na faculdade de Letras é que eu tive uma abordagem diferente. É que eu vi seminários, é que eu participei de grupos de trabalho, tive que fazer trabalho em grupo... então eu achei que a universidade... que a faculdade de Letras... ela acrescentou muito nesse ponto, porque essas noções de que a aula tem que ser dinâmica, de que eu posso pedir prá aluno se expor, colocar parará, fazer uma pesquisa, eu peguei de Letras. Acho que se eu tivesse ficado só com Direito, a minha visão de ensino seria totalmente diferente. E aí, veio a questão também, ah... mas aí já entra no lado profissional, mas é, com relação a aulas, eu acho que as aulas, realmente, começaram a se diferenciar na faculdade de Letras. É, foram as únicas aulas mais dinâmicas, interativas.
>
> /.../
>
> /.../ era um estrutural, esse negócio de por *do*, de por *does*, de por *did*, de passar pro passado, de passar pro... não entrava na minha cabeça. O modo como eles explicavam... não me atingia. Eu acho que, por isso que eu dei uma boa professora. Não, né? Mas, por isso que eu sinto que eu dei uma boa professora, porque eu explico bem porque foi muito difícil pra eu entender. Então agora eu acho que eu consigo colocar de um jeito que chega neles.

Voltando à questão da interação, a professora exemplifica a importância das atividades interativas em sala de aula:

> /.../ o INTERATIVISTA eu... eu acho assim que ( . ) havendo... o aluno ele ouve o professor falar. Ele não entendeu. O professor pode falar de outra forma. Mas se ele ouvir um amigo falando, poxa, às vezes vai cair a ficha dele, sabe... É... Pô, o cara... às vezes o aluno fala uma coisa que ELE descobriu e que eu como professora não saquei. Então eu acho que essa interação, essa troca toda, ela é MUITO importante.
> [entrevista]

Em sala de aula, essa interação realmente ocorria tanto entre a professora e os alunos, e também entre os alunos por meio de diálogos em pares, execução de exercícios escritos em pares e também correções em pares ou pequenos grupos. No entanto, o que se verificou, apesar de seu conhecimento dos princípios e da importância da abordagem comunicativa, é que o enfoque das aulas de P era mais estrutural.

Essa constatação evidencia-se, por exemplo, pelas pesquisas prévias que P pediu que os alunos realizassem, para construírem, juntos, posteriormente, o conhecimento acerca do conteúdo das mesmas, em sala de aula. Apesar da contemporânea perspectiva construtivista de ensino/aprendizagem, e do incentivo à autonomia dos alunos, o conteúdo dessas pesquisas era essencialmente gramatical[21], enquanto P poderia ter pedido, também, temas relacionados, por exemplo, a aspectos culturais e sociolingüísticos.

Além disso, P trouxe vários exercícios escritos extras para os alunos para reforçar tempos verbais como o *Simple Past* e o *Present Perfect,* com os quais trabalhou, basicamente, durante as aulas dos dias 11/10, 25/10 e 08/11, ao invés de promover maiores oportunidades

[21] Ver anexo 3 - Planejamento da Língua Inglesa II (dia 16/08 / Research topics)

unesp

de produção oral e interação entre os alunos, na busca de um enfoque mais comunicativo para a aprendizagem desses tópicos.

Ademais, mesmo quando as interações comunicativas ocorriam, muitas vezes giravam em torno de algum tópico gramatical, ou eram intencionalmente planejadas para "reforçarem" um tópico gramatical. Exemplo disso foi a apresentação, no dia 22/11, das formas futuras *be going to*, *Present Continuous* e *may/might.* Primeiramente, P perguntou para os alunos quais seriam possíveis atividades para o fim de semana, e foi anotando suas respostas na lousa. Depois de pedir para que os alunos repetissem as frases, P comentou que uma das maneiras de falar sobre o futuro era usar o *going to*, e escreveu esta expressão na lousa, acima das frases relativas às atividades de final de semana. Em seguida, pediu para que os alunos repetissem as frases, novamente, utilizando-as agora com o *going to*. Então, solicitou aos alunos que falassem, um a um, sobre seus planos reais para o final de semana, utilizando essa estrutura. Subseqüentemente, os mesmos procedimentos foram realizados em relação às formas *Present Continuous* e *may/might*. Depois disso, a professora explicou aos alunos a diferença de uso entre essa três formas.

Apesar dessa atividade ter partido de exemplos reais da vida dos alunos e, portanto, de uma necessidade real de comunicação, além de ter promovido uma participação motivada dos alunos, que se envolveram ativamente com a mesma, essa prática foi muito controlada, visando somente a internalização dessas formas gramaticais, ficando os diferentes usos das mesmas limitados a uma explicitação posterior por parte de P. Além disso, a atividade foi, o tempo todo, centralizada pela professora, não havendo interações somente entre os alunos.

Outro exemplo ocorreu logo no primeiro dia de aula, com uma atividade de revisão proposta por P. Depois de P ter se apresentado, perguntado os nomes dos alunos e dado uma breve explicação sobre as atividades para aquele dia, colocou várias frases, entre perguntas e respostas, na lousa, e pediu para que os alunos, individualmente, as dividissem em três grupos, de acordo com os tempos verbais *Present*, *Past* e *Future.* Em seguida, solicitou que os alunos, em pares, relacionassem as perguntas às suas respectivas respostas. Durante a correção, a professora perguntou como os alunos haviam chegado às suas conclusões. Então, os alunos foram colocados em pares para responderem àquelas perguntas, trocando informações pessoais reais.

Nesse caso, apesar de os alunos terem inferido as regras gramaticais, em um processo mais indutivo e, portanto, característico da uma abordagem mais comunicativa, e de terem também interagido, trocando informações reais, o enfoque foi, primeiramente, na estrutura,

unesp

ficando a troca real de informações, com um enfoque mais comunicativo, para um segundo momento.

Poderia-se depreender, portanto, que, apesar de P se declarar comunicativa, na verdade tem uma abordagem comunicativizada (Bizon, op. cit.), que representa uma tentativa de dar ao estruturalismo uma roupagem nova, através da comunicativização de algumas tarefas. No entanto, P tem consciência de sua abordagem e a justifica pela necessidade dos alunos conhecerem muito bem as regras gramaticais, por serem futuros professores, como nos mostram os seguintes excertos:

> Eu sinceramente acho que... essa questão do comunicativo, é por aí. Eu entendo que não é gramatical, eu entendo que não é a gramática pela gramática, que vai acontecer. Eu acho que ela... ter que ser clara sim, né? Nesse ponto eu acho que... assim... eu não sou extremista. Eu acho que ela tem que ser clara se o propósito da pessoa é... ser professor de línguas, é... por exemplo, o pai põe um filho aqui. Lá ensinam o *do* e o *does*. Eu também não posso fechar os olhos prá uma realidade que eu sei que não é a correta mas também se eu fechar os olhos prá isso, eu não vou ter... não vou satisfazer o meu público, né? [entrevista]

> Um bom aluno prá mim é aquele que consegue, é ( . ) assimilar o que a gente ( . ) trabalha em sala. Né? É aquele que consegue assimilar o máximo de vocabulá::rio, é aquele que consegue assimilar e´... o máximo da ( . ) no caso de, de, de, de Letras e de algum, de, de, de estrutu::ras, é aquele que consegue assimilar, consegue adquirir ou aprender o que é, nós professores proporcionamos prá eles, né? [entrevista]

> O trabalho com a parte comunicativa na faculdade ficou bem comprometido, porque você sente que... não sei... você está preparando professores ali, né? Tem que... tem que saber, né? [história de vida]

Vale observar que, no primeiro excerto, além de justificar a importância de uma gramática mais explícita, mais "clara" para um futuro professor de línguas, P faz alusão também a uma concepção comum aos alunos e aos seus pais acerca do ensino de línguas calcado na gramática, à qual ela deve atender mesmo sendo diferente de suas próprias concepções ("que eu sei que não é correta"). Da maneira similar, no terceiro excerto, ao relatar experiências passadas como professora universitária, P diz que "o trabalho com a parte comunicativa ficou comprometido", sugerindo que não foi tão intenso, contrariando suas concepções, mais uma vez, em favor da necessidade da gramática pelos alunos de Letras. Essa visão da professora é condizente com a visão de Larsen-Freeman (1993, p.5):

> Um método também não descreve o comportamento da sala de aula, então não deveríamos ficar desapontados quando não encontramos uma correspondência entre a descrição de um método e as descrições do comportamento dos professores nas

> salas de aula. /.../ é improvável que encontremos as características da abordagem comunicatica presentes na prática do professor em sala de aula. Ela é modificada devido ao estilo e ao nível de experiência do professor, às pressões institucionais, aos alunos com os quais o professor está trabalhando, etc.[22]

É também coerente com a visão de Tudor (2001, p.132) que, dentro de uma perspectiva ecológica de ensino/aprendizagem de línguas, diz que

> /.../ a realidade pedagógica que a metodologia assume na sala de aula deriva não somente da lógica ou potencial teórico da metodologia em questão, mas também do significado que ela assume para os alunos e professores. E este, o significado local da metodologia, está intimamente relacionado ao contexto. Em outras palavras, a passagem da metodologia do princípio teórico à realidade pedagógica é altamente dependente do contexto. Isso implica que as escolhas pedagógicas devem levar em consideração dois conjuntos de fatores. Um é o potencial teórico de uma determinada abordagem ou de um conjunto de procedimentos metodológicos de promover a aprendizagem. O outro é o contexto no qual a metodologia é usada e dentro do qual os alunos interpretam e interagem com a metodologia em questão. A realidade pedagógica da metodologia - isto é, a realidade que ela assume em salas de aula reais - resulta da interação desses dois fatores.[23]

Apesar de concordar com as visões dos autores acima de que a abordagem do professor deve ser norteada pelas características do contexto de ensino, e de compartilhar também da visão da professora de que os alunos de Letras devem ter um conhecimento gramatical consistente, acredito que poderia ter havido uma tentativa maior, por parte de P, de promover maiores oportunidades de atividades que visassem a competência comunicativa dos alunos - também essencial para um futuro professor de LE - e que, em minha opinião, foram insuficientes.

Além de afirmar ser comunicativista-interacionista, a professora diz que também gostaria de trabalhar com o enfoque por tarefas:

> Outra coisa que eu gosto MUITO, mas eu preciso estudar melhor o trabalho, eu trabalhei muito pouco, não, não dou aula assim mas eu gostaria muito de desenvolver é o *task-based*.

---

[22] A method is also not descriptive of classroom behavior, so we should not be disappointed when we fail to find a correspondence between a description of a method and descriptions of teacher behavior in classrooms /.../ it was unlikely that we would find the characteristics of CLT present in any one classroom teacher's practice. It will be modified dues (sic) to the teacher's style and level of experience, the institutional constraints, the students with whom the teacher is working, etc.

[23] /.../ the pedagogical reality which methodology assumes in the classroom derives not just from the inner logic or theoretical potential of the methodology in question, but also from the meaning which it assumes for students and teachers. And this, the local meaning of methodology, is intimately linked to context. In other words, the passage of methodology from theoretical principle to pedagogical reality is highly context dependent. This implies that pedagogical choices need to take account of two sets of factors. One is the theoretical potential of a certain approach or set of methodological procedures to promote learning. The other is the context in which methodology is used and within which students interpret and interact with the methodology in question. The pedagogical reality of methodology - i.e. the reality it assumes in real classrooms - arises out of the interaction of these two factors.

unesp

> Pq: Ah, o *task-based.*
> P: Eu acho que tem que ter num, num curso prá, prá facilitar a vida dos... dos cinestésicos.
> Pq: Um-hum...
> P: Do FAZER. Sabe, eu acho isso muito interessante. Tanto que no secretariado eu falei que deu certo o projeto que eu fiz, foi *task-based.* Foi uma coisa assim nesse sentido, de sair em busca, de organizar, de fechar, de... ó, esclarecer. [entrevista]

O ensino de línguas por tarefas (Brown, 1994; Tudor, 2001) é uma perspectiva do ensino comunicativo segundo a qual as atividades de aprendizagem são centradas na resolução de problemas ou na conclusão de tarefas que envolvem o uso da língua-alvo. É o problema ou tarefa que assume o papel central, e o planejamento lingüístico emerge a partir das exigências do problema ou tarefa em questão, como, por exemplo, compartilhar intravisões ou analisar opções com os companheiros de classe, produzir um documento etc.

Ainda outra teoria com a qual P gostaria de trabalhar é o sócio-construtivismo:

> /.../ uma coisa também, você falou de abordagem... eu acho que eu gosto muito do construtivismo, né?
> Pq: Eu também.
> P: Eu acho assim, eu acho que... Engraçado, a gente só lembra de falar do construtivismo quando fala de criança, e não é. O construtivismo, ele está com você sempre, né...
> Pq: É a construção do conhecimento...
> P: Do conhecimento, a BUSCA, você... você fazer o aluno aprender a aprender, né? Olha eu, eu só falo nisso agora. [entrevista]

A teoria sócio-construtivista (Mitchell & Myles, 1998; Vygotsky, 1989; Williams & Burden, 1997) tem como premissa básica que o conhecimento é construído a partir das interações sociais, da interação com o "outro". Nessa perspectiva, a interação na língua-alvo não pode ser vista simplesmente como uma fonte de insumo para mecanismos de aprendizagem autônomos e internos, mas como o próprio processo de aprendizagem, de natureza essencialmente social (Mitchell & Myles, op.cit.). Essa teoria tem pontos em comum com a abordagem comunicativa, entre eles a ênfase na importância do que o aprendiz traz para qualquer situação de aprendizagem como um produtor ativo de significados e solucionador de problemas. Enfatiza também a natureza dinâmica da ação recíproca entre professores, aprendizes e tarefas, fornecendo uma visão de aprendizagem que resulta da interação com outros (Williams & Burden, op. cit.).

Ao ser questionada sobre sua visão do material didático no processo de ensino/aprendizagem, P afirma:

unesp

> P: É aquela coisa do *guide* mesmo, né? Do... do saber ser usado pelo professor, é... de, de ser um material agradável, de trazer temas agradáveis. É... mas eu, prá ser sincera com você, eu acho... complicado a questão do material didático, eu acho muito delicado /.../
>
> /.../ então dentro desse construtivis::mo, eu... eu entendo que é difícil você situar um material didático pré-estabeleci::do, pré-defini::do, aí entra uma posição institucional, você tem que cumprir aquilo, você tem que cumprir aqui::lo. Fica também muito solto se não tive::r numa instituiçã::o, mas é...é...é algo a ser repensado sempre. Eu vejo como um *guide*, como uma... um *source*, uma *source*, uma fonte de, de, de, de buscas, de pesquisas, mas eu acho que é muito pano prá manga aí, né? (risos) Mas... mas é assim que eu vejo aí.

Segundo Almeida Filho (1993, p.40),

> Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos por acaso, não apreciarem os conteúdos dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos no livro texto, então, má sorte a deles!

Ainda segundo o autor (op.cit.),

> Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores.

Da mesma maneira, Scaramucci (2001) ressalta que, ao invés do planejamento do professor, quem acaba assumindo o controle do ensino é o material didático escolhido pelo professor ou determinado pela escola e que esse material traz seus próprios objetivos e abordagem, que podem não ser necessariamente os mesmos do professor.

De acordo com a fala anterior de P, de que o material didático é "uma fonte de buscas, de pesquisas" e que deve "saber ser usado pelo professor", podemos depreender que sua visão é condizente com a visão desses autores, assim como de vários outros, como Scrivener (1994), de que o livro didático pode ser uma boa fonte de material útil e explorável, mas que o professor não deve ser escravo do livro, e sim adaptar e variar suas atividades, realizá-las de uma maneira diferente ou mesmo omiti-las, a fim de atender às necessidades de seu contexto de ensino/aprendizagem. Por outro lado, P admite que "fica muito solto" sem o material didático, revelando uma visão comum entre professores, alunos, pais de alunos e instituições.

unesp

A partir da análise aqui realizada, foi elaborado o quadro abaixo, com um resumo das visões da professora sobre o processo de ensino/aprendizagem, bem como da sua prática, que caracterizam sua cultura de ensinar.

| | |
|---|---|
| **Concepção de língua/linguagem** | instrumento de expressão e comunicação |
| **Concepção de aprendizagem** | muito insumo/contato com a língua, aliado ao esforço do aluno; baseada nas diferenças individuais dos alunos, em suas estratégias de aprendizagem e em sua autonomia |
| **Concepção de ensino** | ensino baseado nas características individuais, nas experiências e expectativas dos alunos, e na análise de suas necessidades |
| **Papel do professor** | educador; administrador de seu próprio crescimento profissional |
| **Abordagem de ensino declarada** | comunicativa-interacionista |
| **Abordagens de ensino desejadas** | enfoque por tarefas e teoria sócio-construtivista |
| **Abordagem predominante em sala de aula** | estrutural |
| **Papel do material didático** | guia/fonte de buscas, de pesquisas a ser adaptada pelo professor às necessidades de seu contexto de ensino/aprendizagem |

**Quadro 5 - Síntese da cultura de ensinar da professora participante**

### 3.3 - A cultura de aprender dos alunos participantes

Partindo das histórias de vida e das entrevistas, serão consideradas apenas as principais concepções acerca do processo de ensino/aprendizagem, que estarão representadas nesta seção, para a análise da cultura de aprender dos alunos. Para uma descrição mais detalhada do perfil dos alunos, ver anexo 8.

A análise da Tabela 1 - sobre as concepções de LE dos alunos - nos mostra que os alunos, em geral, vêem a língua como um sistema governado por regras. Ao tomarmos os itens mais recorrentes - A = *dominar a língua / falar fluentemente*, B = *saber a gramática /*

unesp

*formas corretas*, C = *saber escrever* e D = *pronunciar corretamente / saber fonética* - podemos concluir que todos têm em comum o enfoque na precisão da língua.

| Concepções Alunos | | | | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | |
| A | x | | x | x | x | x | | x | x | x | 8 |
| B | | | | | x | | | x | x | x | 4 |
| C | x | x | | | | | | | | x | 3 |
| D | | x | | | x | | | | | | 2 |
| E | | | | | x | | | | x | | 2 |
| F | | | | | | | | x | | | 1 |
| G | | | | | | | | x | | | 1 |
| H | | | | | | | | | x | | 1 |
| I | | | | | | | x | | | x | 2 |

**Tabela 1: Concepções de LE dos alunos**

Legenda: Saber uma LE é...
A = dominar a língua / falar fluentemente
B = saber a gramática / formas corretas
C = saber escrever
D = pronunciar corretamente / saber fonética
E = saber sobre a cultura
F = comunicar-se / expressar-se
G = saber traduzir
H = saber inferir significados de palavras em textos
I = entender bem

Os seguintes excertos das entrevistas exemplificam a afirmativa acima:

> A3: /.../ ela ... ela domina o idioma, ela fala com...com firmeza, ela não treme prá falar, ela não gagueja prá falar, então... Ela tem domínio mesmo. Ela fala fluentemente.

> A5: Eu acho que é quando sabe a gramática completa, além de saber falar.

> A8: Saber uma língua estrangeira é falar... é falar fluentemente. /.../ Aí depois poderiam vir outros fatores. Por exemplo, se você ( . ) domina a gramática, se você domina outras coisas, né, textos, traduz, alguma coisa assim. Mas o que mais... o que marca é o falar.

unesp

Pq.: É o falar.
A8: É o falar. É o se comunicar. É o falar BEM. Se comunicar BEM.

A10: Quando ela sabe falar MUITO BEM. Aplicando os tempos certi::nhos, as formas certi::nhas, é... e quando ela sabe... entender aquilo que o... aquilo que as pessoas tão falando com e::la./.../ Sabe passar prá você, né, o que tá acontecendo ( . ) sabe escrever bem também. Não adianta nada também e... entender, e não saber escrever também, né? Só isso prá mim é saber bem a língua.

Segundo esses alunos, saber uma LE é saber suas estruturas. A3 toma como parâmetro a professora participante como uma pessoa que sabe o inglês, que "domina" o idioma, que fala fluentemente, "sem gaguejar", enquanto A5 é mais direta, ressaltando que é saber a "gramática completa". A8, apesar de dizer que o mais importante "é o falar, é o se comunicar", fazendo uma alusão à língua enquanto comunicação, vindo depois o domínio da gramática, enfatiza a palavra BEM, sugerindo também a precisão, a acuidade gramatical desse falar. De maneira mais clara, A10 enfatiza o enfoque nas estruturas lingüísticas ao dizer que uma pessoa sabe uma LE quando ela sabe falar MUTO BEM, aplicando "os tempos certinhos, as formas certinhas".

Segundo Tudor (2001), dentre os vários componentes do sistema lingüístico - a gramática, o vocabulário, a fonologia, o discurso, e o estilo/adequação - a gramática, juntamente com o vocabulário, é provavelmente o aspecto da língua que está mais associado, na imaginação popular, ao saber, ou, pelo menos, ao aprender uma língua. Nessa perspectiva, trabalhos como o de Wenden (1987) indicam a preocupação dos aprendizes com a língua enquanto um sistema - gramática e vocabulário, em particular - como o componente central do estudo de línguas. Da mesma maneira, vários estudos que enfocam as crenças dos aprendizes de línguas no Brasil (Barcelos, 1995; Carmagnani, 1993; Leffa, 1991) também revelaram uma crença semelhante, de que para os alunos a língua é vista como o acúmulo de estruturas gramaticais.

Essa visão da língua como o domínio de estruturas e regras gramaticais pode ter origem na experiência anterior de aprendizagem de inglês dos alunos, calcada numa abordagem estruturalista, que privilegiava a gramática, como nos confirmam os excertos extraídos de suas histórias de vida:

A3: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 6ª série, eu não tive nenhum contato com a língua antes... então, a 6ª série começô, e... a professora ela só passava coisa com verbos, tudo. /.../ era somente verbo: ela passava os verbos "to be", depois ela passava o exercício prá entregá os verbos, toda aula era isso.

unesp

> A1: Eu comecei na 5ª série... aí tinha que traduzir... primeiro contato, né? A professora... passava só texto... aí tinha que traduzir, né? A prova era isso... um pouco de gramática.

> A5: Depois comecei a ter na escola, né? Estadual, também, tipo... acho que desde que quando entrei no... desde que eu comecei até o colegial, foi verbo *to be* todos os anos, assim, era a única coisa que tinha...todo professor dava verbo *to be*, só.

> A4: É... eu comecei também na 5ª série, né, comecei a ter o 1º contato /.../ Aí, via bastante a parte da gramática até a 8ª série. Aí, quando passei pro colegial, eu... tive mais a parte de interpretação, assim, tradução, a professora falava assim: "Ah, é bom, prá vestibular". Então, colocava um texto na lousa, cê tinha que traduzí.

> A10: Quando eu fiz no XXX [escola de línguas], eu fiz um intensivo lá. Aí eu saí porque não gostava, porque, o cara ficava falando lá na frente, fazia um círculo, você tinha de ficar passando um pro outro, e ficar repetindo aquilo que já tinha falado, e um monte de tarefa, um monte de tarefa, muita vez você nem sabia o que estava falando ali, mas você só ficava repetindo, ficava repetindo, só repetindo.

Apesar de a maioria dos alunos descrever suas experiências com um tom negativo, revelando não concordar com esse ensino de línguas centrado na sua forma, e muitas vezes referido como "maçante" e ineficaz em vários momentos das sessões de histórias de vida e das entrevistas, acabam por "cristalizá-lo", inconscientemente, revelando-o em sua concepção de LE.

Vale destacar que, mesmo na escola de línguas, vista pelos alunos como um lugar ideal para a aprendizagem de LE - como será discutido posteriormente - A10 também experimentou um enfoque na precisão gramatical, traduzido pelos exercícios de repetição e memorização característicos do Método Audiolingual.

Além da experiência que todos os alunos tiveram no Ensino Fundamental e Médio e, apesar de alguns terem tido contato com uma abordagem comunicativa, ou comunicativizada, em escolas de línguas e na própria universidade, essa visão de língua pode ter sido também confirmada nas aulas da professora participante, que, apesar de ser adepta de uma abordagem comunicativa-interacionista, acabou por enfocar a gramática em suas aulas, para satisfazer, como já foi discutido anteriormente, a uma necessidade que acredita que futuros professores de línguas tenham pelo conhecimento formal da língua, além de atender também às expectativas, mesmo inconscientes, que os próprios alunos têm em relação à aprendizagem de uma LE. De acordo com Tudor (2001, p.55), essa visão da professora é adequada, na medida em que

> /.../ nossos alunos trazem para a sala de aula uma variedade de atitudes e expectativas sobre a natureza da linguagem. A eficácia, em termos de aprendizagem, da visão de linguagem que apresentamos para os alunos, depende, portanto, em um

> grau considerável, da maneira como eles interpretam e interagem com essa visão. Nossas decisões acerca do modo em que apresentamos a linguagem para os nossos alunos precisam, então, levar em consideração o quê a linguagem significa para eles.

Não defendo, assim como também não o faz o autor, uma abordagem estrutural ou que devemos considerar somente a visão dos alunos, "descartando" nossas próprias concepções acerca do processo de ensino/aprendizagem. Ao contrário, acredito que as mudanças devem, sim, ocorrer, principalmente se as experiências passadas são vistas como ineficazes, como no caso dos alunos acima. No entanto, concordo com o autor que devemos considerar as necessidades, limitações e condições de ensino de cada contexto para efetuar essas mudanças, e que as mesmas ocorrem de maneira gradual.

Congruente com a visão de LE dos alunos é sua visão de ensino/aprendizagem de uma LE. De acordo com a Tabela 2, a melhor maneira de se aprender uma LE é D = *esforçar-se / ter interesse* etc., seguida de A = *escutar o professor / prestar atenção às aulas* etc. juntamente com E = *viajar para um país falante da língua*, seguidas de C e L = *ler textos* e *traduzir*, respectivamente.

Apesar de 9 entre os 10 alunos afirmarem que o esforço e o interesse por parte dos aprendizes é muito importante na aprendizagem de uma LE, defendendo o conceito da autonomia e da responsabilidade dos alunos por sua própria aprendizagem, vários alunos admitem, nas entrevistas, não ter esse real interesse:

> A9: É aquele aluno que tá sempre querendo saber mais, tá sempre entusiasmado com que tá aprendendo. Tem força de vontade prá tá sempre entendendo o que o professor em sala tá querendo dizê.
> Pq: Um-hum.
> A9: Eu acho que quando eu fazia inglês no XXX [escola de línguas] tinha uma aluna que ela era novinha, uns 10 anos, 12, mais nova do que eu. E ela tinha uma força de vontade incrível. O professor começava a falar, ela já sabia o que ele ia terminar de falar, já sabia o que significava, tinha tudo na ponta da língua. Isso pra mim é uma bom aluno.
> Pq: Um-hum.
> A9: Agora, eu nunca fui assim, tão dinâmica. Eu nunca tive tanta força de vontade...

> Pq: /.../ e o que que é um bom aluno prá você?
> A10: É aquele que estu::da. Ãh... ãh... é uma pessoa que estuda, que tem interesse.
> Pq: Um-hum.
> A10: Muitas vezes nem precisa estudar, né. (...) tem pessoas que tem interesse naquilo que tá aprendendo, né? (incomp.)
> Pq: Um-hum, certo. E você se considera uma boa aluna?
> A10: Não
> Pq: Nã::o, mas por que não?
> A10: Não, não que eu não tenha interesse. Eu tenho interesse, eu só sou um pouquinho preguiçosa, só isso.

unesp

| Concepções | Alunos | | | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | |
| A | x | x | x | x | x | | | | | | 5 |
| B | x | | | | | | | | | | 1 |
| C | x | | x | | | | | x | x | | 4 |
| D | x | x | x | x | x | x | x | | x | x | 9 |
| E | x | | | | x | x | | x | | x | 5 |
| F | | x | | | | | | x | | | 2 |
| G | | | | x | | | | x | | | 2 |
| H | | | x | | | | | | | | 1 |
| I | | | x | | | x | | x | | | 3 |
| J | | | x | | | | | | | | 1 |
| K | | | x | | | | | | | | 1 |
| L | | | | x | x | x | | | x | | 4 |
| M | x | | | | | | | x | | | 2 |
| N | | | | x | | | | | | | 1 |
| O | | | | | x | | | | | | 1 |
| P | | | | x | | | | | | | 1 |
| Q | | x | | | | x | | | | | 2 |
| R | | | | | | x | x | | | | 2 |
| S | | | | | | | x | | | | 1 |

**Tabela 2: Concepções de aprendizagem de LE dos alunos**

Legenda: A melhor maneira de se aprender uma LE é... / Ser um bom aluno de LE é...
A = escutar o professor / prestar atenção às aulas / fazer o que o professor pede / participar das aulas / freqüentar as aulas
B = aprender a gramática
C = ler
D = esforçar-se / ter interesse / estudar em casa / fazer tarefa / ser co-responsável pela aprendizagem
E = viajar para um país falante da língua
F = fazer exercícios escritos, depois treinar a pronúncia / primeiro saber as regras gramaticais, para depois falar
G = praticar a língua
H = "captar" a língua, por meio de um processo indutivo
I = ver programas de TV / ouvir música
J = usar o dicionário
K = fazer pesquisa
L = traduzir
M = freqüentar escolas de línguas
N = fazer leitura em voz alta
O = estudar desde criança
P = trocar informações com outros alunos e com o professor
Q = gostar da língua
R = aprender a LE aos poucos, como se aprende o português / ouvir primeiro, para depois falar, ler e escrever, como ocorre com a aprendizagem da língua materna
S = "guardar" o que se estuda

A6: /.../ ãh, assim ( . ) o amigo do meu irmão, ele aprendeu só escutando música, música da Alanis Morissette. Ele se interessou tanto que ele sabe bem o inglês mesmo.
Pq: Ãh...
A6: Então, através... acho que ele morava em um sítio, então não tinha muito contato mesmo com inglês. Então, através das músicas ele foi aprendendo, foi traduzindo, foi cada vez mais se especializando. Eu acho assim, quando você quer fazer uma coisa, você não tem condições, algum jeito você dá. Igual ele, através da música ele conseguiu.
Pq: Certo.
A6: Igual, eu nunca tive esse interesse. Foi porque, porque eu fiquei de exame e tive que ir atrás.
Pq: Ah... tá.
A6: Entendeu? Se não, eu não iria, eu não iria. Eu acho que não iria. Tive até um tempo e nunca fui atrás.

A2: É o aluno que se esforça, que... faz tudo o que o professor pede, mais até. Se pede 10 exercícios, faz **20**. Tem que ter amor pelo que tá fazendo.
Pq: E você se acha uma boa aluna?
A2: Não. Tô longe disso.
Pq: Por que?
A2: Ah... eu fiquei quase três anos sem ver inglês, né? Esquece um monte de coisa. E também não vô muito atrás, não.

Podemos observar, através dessas falas, que, além de revelarem a falta de esforço e de interesse, A9 e A2 valorizam também uma aprendizagem enfocada naquilo que o professor pede (A9: "Tem força de vontade prá tá sempre entendendo o que o professor em sala tá querendo dizê." / A2: "faz tudo o que o professor pede"), revelando uma crença comum entre os alunos - de que sua aprendizagem é responsabilidade do professor - confirmada pelo item A = *escutar o professor, prestar atenção às aulas, fazer o que o professor pede* etc. Essa crença se faz presente também nos seguintes depoimentos de A1 e A4:

Pq: /.../ qual você acha a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?
A1: Lendo, né? Estar escutando a professora do curso, só isso! Você ler, escutar as pessoas que sabem também, aprender com elas a gramática, acho que é isso! /.../ Tem que falar, saber falar, se esforçar, prestar atenção na aula, fazer o que a professora pede, estudar, acho que é isso! [entrevista]

A4: Um bom aluno de inglês? ( . ) Eu acho que acima de tudo tem que ter assim... tem que ter uma freqüência ótima nas aulas. Porque se você falta uma aula, já perde praticamente... né? [entrevista]

A importância dada por A4 à freqüência às aulas, sendo que a falta implica muita "perda", também nos sugere uma visão tradicional de que a aprendizagem ocorre na sala de aula e o ensino está centrado no professor. Não estou afirmando, aqui, que as aulas não são importantes para a aprendizagem de uma LE. Ao contrário, acredito que a sala de aula

unesp

represente, para a maioria dos alunos, a única oportunidade, por exemplo, de prática oral da língua. Entretanto, em minha experiência como professora, não foram raros os casos em que os alunos, para justificar seus erros nas provas, se valeram do comentário: "Você deu isso justamente no dia em que eu faltei.", como se eles mesmos não pudessem resgatar a "matéria perdida" por meio de outros recursos, sugerindo, portanto, que a sala de aula é a única fonte de conhecimento e o professor o único responsável por sua aprendizagem.

Também confirmadoras dessa visão de ensino/aprendizagem são os itens mais recorrentes dentre as concepções de ensino, apresentados na Tabela 3, vindo em primeiro lugar a concepção de que ser um bom professor é "passar", "transmitir" conhecimento, verbalizada por 70% dos alunos; em segundo lugar, o item G = *manter uma boa relação com os alunos / interessar-se pelos alunos / ajudar os alunos* e, em terceiro, o item E = *utilizar vários recursos além do livro didático / ser dinâmico / criativo*.

| Concepções | Alunos | | | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | |
| A | x | x | | | x | x | x | | x | x | 7 |
| B | x | | | | | | | | | | 1 |
| C | | | x | | | | | | | | 1 |
| D | x | | x | | | | | | | | 2 |
| E | | | x | x | x | x | | x | | | 5 |
| F | | x | | x | | | | | x | | 3 |
| G | | x | | x | x | x | x | x | | | 6 |
| H | | | x | | | x | | | | | 2 |
| I | | x | | x | | | | x | | | 3 |
| J | | | | | | x | | | | | 1 |

**Tabela 3: Concepções de ensino de LE dos alunos**

Legenda: Ser um bom professor é...
A = passar/ transmitir conhecimento / explicar bem a língua / explicar gramática
B = saber falar a língua / saber as regras / ter pronúncia correta
C = falar o máximo de LE na sala de aula
D = promover oportunidades de prática da língua
E = utilizar vários recursos além do livro didático / ser dinâmico / criativo
F = gostar do que faz / ter vontade de ensinar
G = manter uma boa relação com os alunos / interessar-se pelos alunos / ajudar os alunos
H = ter postura honesta para com os alunos
I = incentivar a autonomia dos alunos / incentivar grupos de estudos
J = aprender com os alunos

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto

Os seguintes excertos da entrevista ilustram a visão acima mencionada:

> A9: Então quando o professor tem essa vontade de passar, tem uma didática boa, que sabe transmitir tudo que ele sabe, isso já é um bom professor. /.../ eu, pelo menos, eu não gosto disso, de auto-didática, sabe? Ser auto-didática (sic), buscar sozinha, eu não gosto. /.../ Eu gosto de tá ali com o professor me ensinando e pronto. Daí eu aprendo.

> A6: Ah (...) eu acho assim, do jeito que ele passa o conteúdo com firmeza, com clareza, com certeza do que ele tá falando, se passa pro aluno segurança, porque o professor inseguro é... não é aquele professor que diz que sabe tudo também. /.../ O professor, acho assim, ele tá todo tempo todo aprendendo, mesmo com o aluno. Nunca ninguém é soberano /.../ acho que assim, que sabe impor respeito ( . ) né? Acho que não é gritando ou ofendendo. É lógico que às vezes dá vontade mesmo, né? Tem aluno que merece, né? Mas se segurando, dando os caminhos, bom, você tá ouvindo que o aluno ou a classe não tá rendendo, pô. Então o problema não é a classe, é comigo. Então vô, vamos tentar mudar, vô tentar outras estratégias, jogos, às vezes. Quando é criança e não consegue entender, muita dinâmica pra mim (sic) tentar passar o conteúdo porque eles precisam chegar no final do ano.

> A4: Carisma com o aluno, eu acho que precisa. É o contato direto. Porque tem professor que fica ali em cima. Só explica a matéria, mas não tem... não abre oportunidade pro aluno ir lá, conversar, pro aluno discutir, perguntar o porquê. É... eu acho que... quando você dá... uma aproximação com o aluno, até passa a ver a matéria com outros olhos, né? É... aquele professor que gosta muito da... de ensinar... faz com que o aluno APRENDA de uma forma até diferente, mais dinâmica /.../

> A5: O bom professor é aquele que vê a dificuldade do aluno, às vezes ele [o aluno] está bem interessado, mas ele sente dificuldade em alguma coisa em especial, e vai lá [o professor] e ajuda ele, faz o que pode pra ajudar o aluno a entender o que ele não está entendendo, (incomp.), que tem uma *performance* legal, porque só passando coisa fica maçante qualquer aula, por mais legal que esteja; a matéria é legal, mas se o professor não souber passar, perde a graça, que nem XXX [disciplina da Universidade]! /.../ Seria uma matéria muito interessante, mas o professor não sabe "passar" MESMO, então a gente acaba perdendo o interesse total da matéria.

A9 diz, claramente, que não gosta de auto-didática e que acredita que a responsabilidade pela aprendizagem é do professor, cabendo a ele ensinar e ao aluno, aprender. Já A6 afirma que o bom professor é aquele que aprende com os alunos, que não é aquele que "diz que sabe tudo", que não é "soberano", que se auto-avalia, admitindo que os problemas de aprendizagem podem estar nele e não nos alunos ("Então o problema não é a classe, é comigo."), que tenta re-orientar sua prática ("Então vô, vamos tentar mudar"), que lança mão de outros recursos, "outras estratégias, jogos" e que tem "dinâmica", correspondendo ao item E da Tabela 3, e que tenta manter uma boa relação com os alunos e ajudá-los ("não é gritando ou ofendendo /.../ Mas se segurando, dando os caminhos"), correspondendo ao item G da Tabela 3. Todas essas visões da aluna refletem uma perspectiva de ensino/aprendizagem bastante contemporânea e dialógica, em que o professor não detém o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

poder do conhecimento, considerando o conhecimento, as necessidades e a motivação que os alunos trazem consigo. No entanto, essa mesma aluna refere-se ao professor, duas vezes, na mesma fala, como aquele que "passa o conteúdo" - "com firmeza, com clareza", porque os alunos "precisam chegar no final do ano" (passar de ano) - remetendo-nos novamente ao papel central do professor na "garantia" de aprendizagem do aluno. De maneira semelhante, embora A4 sugira que o bom professor é aquele que abre oportunidades para a participação e o questionamento dos alunos, e faça uma alusão à dinâmica do professor (item E da Tabela 3), coloca a responsabilidade nas mãos do professor ao dizer que ele "faz" com que o aluno aprenda. Também A5, ao mesmo tempo em que diz que o bom professor é aquele que considera as dificuldades individuais dos alunos e tem uma postura de auxílio, sugerindo um enfoque no aluno (item G/Tabela 3), além de sugerir que ele deve ser dinâmico e criativo ("porque só passando coisa fica maçante"), acaba por colocar a total responsabilidade pelo interesse dos alunos e por sua aprendizagem no professor ao afirmar que

> "mas o professor não sabe passar MESMO, então a gente acaba perdendo o interesse total da matéria." [entrevista]

Na sala de aula, essa visão dos alunos de ensino centralizado no professor também pode ser confirmada, na medida em que, com poucas exceções, os alunos tinham uma postura passiva, não-questionadora, sem muita iniciativa, participando, em geral, somente mediante a solicitação da professora.

Tal crença, assim como a da língua como um conjunto de itens gramaticais, também pode ser originada a partir da experiência de ensino/aprendizagem anterior dos alunos, onde, com exceções como A3, A6, A8 e A9, que tiveram uma abordagem de ensino mais contemporânea no magistério, e, à parte de uma experiência mais centrada no aluno recentemente experimentada na universidade (estão cursando apenas o 2º semestre do curso), que incentiva a sua autonomia, o que se via era um quadro no qual o aluno "ficava quieto, tinha medo de perguntar" (A2), em que o professor "só falava, falava, falava" (A9) e "era sempre distante... só ele era dono do conhecimento, a gente não podia... é... nem falar." (A3)

Outra crença sobre a aprendizagem de línguas que se revelou nos dados, por 8 alunos, embora verbalizada somente por A1 e A8, na entrevista, é a da aprendizagem ideal em escolas de línguas. A2, A3, A6, A7, A9 e A10 afirmaram ter buscado uma escola de línguas onde pudessem realmente aprender o inglês, devido à ineficácia do ensino dessa língua nos Ensinos

unesp

Fundamental e Médio. Tomemos os seguintes trechos das histórias de vida (A2 e A3), e das entrevistas (A8), que confirmam essa visão:

> A2: Comecei na 5ª série. Que foi da 5ª à 8ª, sempre aquela co::isa de traduzir o texto, responder as questões, corrigir na lousa...aí foi a mesma coisa, aí em 97 eu já estava na escola pública, aí eu comecei fazer o inglês particular /.../
> Pq: Certo. Foi em 97, né? Antes disso, em 95, você tinha feito inglês no XXX (escola de línguas)?
> A2: É.
> Pq: Por que você estudou inglês no XXX?
> A2: Ah, porque na escola era muito fraco.

> A3: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 6ª série /.../ a professora, ela só passava coisa com verbos /.../ era uma língua que eu deixava como se fosse uma matéria, assim, extra-curricular, que eu não precisasse, que eu nunca ia precisar /.../ quando entrei no Ensino Médio pra fazer o magistério, só tinha no 1º ano. Então, não foi com a mesma professora, é... uma professora praticamente igual, que também só passava verbos, verbos, eu eu acabei não aprendendo nada. E no... há mais ou menos uns dois anos atrás eu senti necessidade de começar a fazer um curso, até mesmo porque eu gostaria de fazer Letras /.../

> A8: Ah, não. A escola regular, eu acho que é só prá... o inglês da escola regular... quando eu começar a dar aula, eu quero quebrar isso, é trazer a importância do inglês não só como uma matéria, uma disciplina do histórico escolar do aluno, né? Quero ir além disso.

Conclui-se, pela análise das falas dos alunos, que eles acreditam que o ensino de inglês na escola é "fraco", baseado somente em gramática, onde os alunos não aprendem nada e o inglês é visto somente como mais uma disciplina do histórico escolar, ou "extra-curricular", sem uma importância específica, que o aluno "nunca ia precisar". Por outro lado, ao falarem de sua aprendizagem nas escolas de línguas, os alunos afirmam que os professores, diferentemente dos Ensinos Fundamental e Médio, são qualificados do ponto de vista lingüístico, o "método" inclui também produção oral, bem como outros recursos - vídeos e músicas - além do livro didático.

Mesmo na universidade, onde a maioria dos alunos afirma ter, diferentemente dos Ensinos Fundamental e Médio, aulas mais dinâmicas, com conversação e interação entre alunos e professores e professores qualificados, alguns alunos também enfrentam dificuldades com o inglês, levando-os a buscar um curso de línguas, como é o caso de A7 e A9:

> A7: /.../ aí entrei aqui [na universidade], o meu 1º semestre, eu boiei geral.
> Pq: (Risos).
> A7: A professora falava muito rápido, e ela sabia que muita gente não sabia ler, já tinha visto, fazia tempo, a gramática ela não explicava em português, explicava em INGLÊS, Então, foi difícil prá mim /.../ então, eu, pelo menos, AGORA, também com o inglês que estou fazendo fora, está ajudando bastante. [histórias de vida]

> A9: Eu fiquei apavorada, eu não entendia nada, eu tive aula com a XXX, e ela falava inglês a aula toda, e rápido, e ela olhava prá mim e falava assim: "*Understand? Understand?*" Eu não sabia nem o que era *understand*, e eu ficava olhando prá cara dela com cara de apavorada, eu saía até tremendo das aulas dela. Aí, nem conseguindo, passava com sete, no limite. Falei: "Não, não é possível." Aí eu entrei numa escola de inglês fora. [histórias de vida]

Ao relatarem suas opiniões acerca da língua inglesa na escola, nas histórias de vida, muitos alunos ressaltaram que seu ensino é pior na escola pública, o que constitui mais uma crença comum em relação ao ensino/aprendizagem de línguas entre estudantes e professores brasileiros:

> A4: Alguns [professores] sabiam, outros cê vê que sabia o básico, sabiam o mesmo que a gente... é que, no estado, é uma coisa meio... às vezes uma escola meio... (incomp), engana o pessoal.

> A5: /.../ tinha aulas que, nossa, dava risada, assim, cê não acreditava. Tipo, no estado, eu tive um que era um senhor, assim, o XXX. Nossa, uma raridade, não acreditava. Escrevia tanta coisa errada, assim, na lousa, sabe? Como eu fazia já inglês, eu sabia que ele tava escrevendo tudo errado. E eu falava pra ele: "Professor, não é assim."

> Pq: E aqui na universidade, A1? Como é que tá sendo o curso de inglês?
> A1:É, eu achei melhor que do estado, né? Bem melhor.
> Pq: Por que? Que que você sente... de melhor, que... que que é diferente?
> A1: A professora... diferente que ela fala bem, pronúncia, né, ela... a gente aprende também, e escutando ela conversar, conversação nas aulas... importante, porque... dá pra pegá bem, né?

De acordo com os alunos, na rede pública os professores não são qualificados lingüisticamente ("sabiam o mesmo que a gente"), chegando, inclusive, a ser motivo de "risada". Entende-se, também, pela fala de A1, que, ao contrário das aulas da universidade, na escola pública, além de o professor não "falar bem", também não existe produção oral nas aulas.

Outra maneira ideal de se aprender uma LE relatada por 50% dos alunos, nas entrevistas, é viajar para um país falante dessa língua (Tabela 2 - item E), segundo algumas de suas declarações:

> A1: É também viajar pro exterior... Inglaterra e Estados Unidos.

> A6: Olha, eu sinceramente, se eu tivesse dinheiro, eu ia lá pros Estados Unidos, que é bem mais rápido, né? /.../ Seria bem mais fácil, porque lá cê tá com contato direto, né? Tem, vamos supor, vamos supor, uns dois dias da sema::na, mais difícil, né?

> A5: Mas acho que aprende MESMO, só indo prá lá prá você saber mesmo. Às vezes, você acha que sabe muito, mas quando vai prá lá não sabe nada. /.../ Eu

unesp

> conheço uma prima de uma amiga minha, que foi prá Inglaterra, ela teve umas aulinhas aqui, e falou, "Ah! Estou boa". Chegou lá, todo mundo falava muito rápido e ela ficou meio perdida, e ela viu que não dominava nada, aí ela voltou, LÓGICO dominando, mas lá, ela teve que aprender bastante.

A aluna A6 acredita na aprendizagem mais rápida e fácil no país da língua-alvo, devido a um maior contato, ao "contato direto" com a língua, enquanto aqui no Brasil, o tempo de aula nas escolas ("uns dois dias da semana") é insuficiente. A5 refere-se à aprendizagem ineficiente no Brasil, enquanto "lá" realmente se aprende, se domina a língua, visão reforçada por sua ênfase nas palavras "MESMO" e "LÓGICO".

As crenças de que o professor é o responsável pela aprendizagem, de que a língua-alvo se aprende, idealmente, na escola de línguas e no país falante dessa língua, e de que uma LE não se aprende na escola pública, também foram constatadas em outros trabalhos, como o de Barcelos (1995). Concordo com a autora que todas essas crenças têm em comum a idéia da aprendizagem sempre relacionada a um fator ou pressão externa ao aluno, como o professor, ou um lugar (país da língua-alvo ou escola de línguas), eximindo o aluno de seu esforço, de sua co-responsabilidade por sua aprendizagem e perpetuando sua postura passiva, de "receptor" do conhecimento que lhe é "transmitido". Tal idéia de aprendizagem pode ser um reflexo de sua experiência geral de aprendizagem anterior centrada no professor - o "detentor" de conhecimentos - na qual o aluno não tem voz, e que não apresenta desafios ou uma real importância para ele.

Baseada na discussão aqui realizada, apresento, no quadro seguinte, as visões predominantemente características da cultura de aprender dos alunos participantes.

| | |
|---|---|
| Concepção de LE | sistema governado por regras |
| Concepções de aprendizagem | -responsabilidade do professor<br>-eficaz nas escolas de línguas<br>-ineficaz na escola pública<br>-ideal no país da língua-alvo |
| Concepções de ensino | -transmissão de conhecimento<br>-centrado no professor |

**Quadro 6 - Síntese da cultura de aprender dos alunos participantes**

Conhecer as histórias de aprendizagem desses alunos, bem como suas concepções de língua e de ensino/aprendizagem, faz-se essencial nessa investigação, pois podem refletir suas visões acerca da avaliação ou de sua *cultura de avaliar* - tema central deste trabalho - que será discutida a seguir.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

## 3.4 - A cultura de avaliar

### 3.4.1 – A cultura de avaliar de P

A análise dos dados revelou que a professora, tanto em seu discurso quanto em suas ações, traz vários princípios da avaliação qualitativa. Uma das evidências parte do próprio sistema de avaliação proposto por P, que contemplava avaliações periódicas de caráter diagnóstico. O trecho abaixo, transcrito da 2ª aula, no dia 16/08, mostra como essas avaliações foram propostas aos alunos, enquanto a professora explicava o programa para o semestre, mais especificamente a parte sobre o sistema de avaliação:

> P: Então, como que são... como vão ser as notas? Vamos falar de notas? Essa primeira prova, essa primeira prova..., ela é uma prova , é... de, é uma prova diagnóstico, lembra ? É uma provinha... Essas provas são diagnóstico. É prá diagnosticar como é que nós estamos indo. Quando você faz um diagnóstico, o que que você faz em seguida?
> A6: A gente... a gente vê qual é o problema ...
> P: Cê tem que tomá um remedinho, não é? Fez um dignóstico, percebeu que está com anemia, vai ter que fazer alguma coisa prá suprir, prá sanar o problema. Então... quando vocês realizam essas avaliações, eu procuro dar exercícios que, que proporcionam perceber onde está a falha. Ah, então, olha, essa pessoa não entendeu direito tal item. E aí eu dou um tempo prá vocês, vocês vão resgatar isso... Como? Vão procurar teoria sobre o assunto, quando é gramática. Se for conversação, vão fazer mais diálogos usando aquelas estruturas, e vão me trazer. Tá? Fica mais fácil explicar quando der a prova, né? Então eu dô a provinha, vocês fazem, aí em cima da, do que vocês receberem, eu explico melhor. E vocês vão fazer como se fosse um trabalho, né, a respeito daquele item que não foram bem, e eu retomo essa nota. Foi super mal na provinha, tirou... zero vírgula meio, meio, tirou meio, zero vírgula cinco, tirou meio. Vou ficar com essa nota? Não. Também não vai ficar com dez, né? Mas também não vai ficar com meio, tá? Porque nós estamos percebendo... é uma prova diagnóstico. Essa última é uma prova objetiva, não tem volta, so sorry. É uma exigência da Universidade e é uma questão de final. Acertou, acertou, errou, errou, e *this is it. Merry Christmas*. Tá OK? Nós vamos tentar durante todo esse tempo trabalhar prá que aqui as coisas aconteçam da melhor forma.

Os dados acima revelam que a professora tem consciência dos princípios e características da avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica, segundo Demo (1996), Luckesi (1994) e Xavier (1999), é um processo que envolve observação, análise, diagnóstico e tratamento. Na prática, esse processo seria iniciado pela coleta de dados e esses dados submetidos à uma análise, que resulta em um dignóstico. Partindo do diagnóstico, o professor mantém sua prática pedagógica, ou repensa o processo, tomando novas decisões, com vistas a buscar atingir o nível de aprendizagem desejável. Quando o diagnóstico revela problemas, os mesmos devem ser tratados de diversas maneiras: com a definição dos erros, explicações complementares, revisão das noções de base, prescrição de algumas tarefas de reforço ou

unesp

tarefas extras, apresentações orais ou em grupos, tarefas idênticas ou semelhantes (Xavier, op.cit.).

O próprio uso intencional da palavra *diagnóstico* em seu discurso e o fato de a professora propor duas provas com esse caráter demonstram, portanto, que sua prática vem ao encontro das características da avaliação diagnóstica acima mencionadas. Esse fato é reforçado pelo tratamento - o "remedinho"- dado aos problemas, quando a professora sugere que os alunos procurem teoria, façam mais diálogos, que façam trabalhos a respeito dos itens nos quais não foram bem.

A última prova (e 3ª) proposta é de caráter classificatório, como podemos notar quando a professora comenta: " Essa última é uma prova objetiva, não tem volta, *so sorry*. É uma exigência da Universidade e é uma questão de final. Acertou, acertou, errou, errou, e *this is it."* Apesar de ser um instrumento quantitativo, a prova classificatória também está prevista dentro de uma proposta qualitativa de avaliação. Autores como Romão (2001), Rolim (1998) e Xavier (1999) afirmam que a prova classificatória, que constitui-se em um instrumento quantitativo de avaliação, também tem espaço na avaliação diagnóstica, ou qualitativa, pois num determinado momento do processo, algum tipo de gradação é necessário, até porque os próprios alunos, seus pais, os diretores e demais autoridades escolares exigem o "resultado" da aprendizagem, expresso em notas. Este fato se evidencia nas palavras da professora "É uma exigência da Universidade..." Mesmo Luckesi (1994, p.97), que defende a inexistência do sistema de notas, admite que " diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar."

Quando a professora diz "Nós vamos tentar durante todo esse tempo trabalhar prá que aqui as coisas aconteçam da melhor forma", logo depois de falar sobre a prova final, sugere um enfoque no processo, durante o qual os devidos encaminhamentos deverão ser feitos para que o aluno seja bem sucedido, não deixando o "julgamento" do mesmo somente por conta da prova final, quando nada mais poderá ser feito.

Todos os dados discutidos anteriormente convergem com os princípios da avaliação qualitativa. Por outro lado, alguns elementos presentes no discurso da professora parecem revelar uma concepção subjacente de avaliação nos moldes tradicionais. Isso se evidencia através do excerto "E vocês vão fazer como se fosse um trabalho, né, a respeito daquele item que não foram bem, e eu retomo essa nota. Foi super mal na provinha, tirou... zero vírgula meio, meio, tirou meio, zero vírgula cinco, tirou meio. Vou ficar com essa nota? Não.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Também não vai ficar com dez, né? Mas também não vai ficar com meio, tá?" Apesar de dar uma oportunidade para que os alunos resgatem um conteúdo que não foi bem aprendido, resiste a que esse resgate seja refletido integralmente por meio da nota do aluno. Uma das críticas feitas por Luckesi (1994) ao exercício da avaliação atual, predominantemente classificatória, é com relação à *média* que, sendo uma soma e divisão de notas para o resultado final, não refletem o real progresso do aluno, que acaba sendo classificado abaixo do seu nível real de desempenho devido a uma classificação anterior menor.

Outros dois fatos evidenciam uma visão mais tradicional de avaliação. Um deles é a referência à primeira prova, que é uma prova de diagnóstico, como "provinha", que pode denotar que a mesma tenha uma importância menor do que a prova final, deslocando-se, então, a ênfase do processo para o produto final. O outro é a própria introdução que a professora utiliza ao explicar o sistema de avaliação, enfocando as notas: "Então, como que são... como vão ser as notas? Vamos falar de notas?"

Uma outra prática qualitativa de avaliação constituiu-se nos encaminhamentos realizados pela professora para os problemas encontrados pelos alunos. Durante a aula do dia 30/08, por exemplo, mesmo antes da realização das provas, enquanto P circulava entre os alunos ao realizarem um diálogo em pares, A9 comentou que tinha muita dificuldade com a compreensão escrita, que tinha que traduzir todas as palavras para entender até mesmo enunciados mais simples. Prontamente, P fez várias sugestões de como poderia resolver esse problema, colocou-se à disposição da aluna para ajudá-la e sugeriu que buscasse ajuda também junto aos monitores de língua inglesa, que são alunos da própria universidade com boa competência lingüística, encarregados de ajudar aos alunos com dificuldades, entre outras atribuições. Da mesma maneira, ao perceber a dificuldade de produção escrita de A7, revelada por meio dos diálogos que eram realizados como lição de casa, P apontou-lhe alguns problemas, sugeriu-lhe exercícios e materiais extras e que refizesse alguns parágrafos ou o diálogo todo, para que então P os reavaliasse. Além disso, no dia 11/10, por exemplo, ao chamar aluno por aluno para dar um *feedback* sobre suas tarefas, além de dizer-lhes que exercícios faltavam entregar, P também fez alguns encaminhamentos para seus problemas individuais.

Ainda dentro de uma perspectiva qualitativa, a professora estimula o senso de responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem e avaliação, o que podemos notar a partir do seguinte trecho transcrito da aula do dia 16/08:

> P: Ah, mas você não explicou... Parte de aprender é descobrir. Então vocês vão também pegar o *workbook* e tentar se virar. *So sorry*, eu estou cobrando, eu estou

> cobrando um pouco de vocês, mas uma das questões da aprendizagem é você tentar ir por você mesmo descobrindo as coisas, ir fazendo, você vai descobrir o que está certo ou errado, porque nós vamos dar atenção a essa correção aqui em sala de aula, tá O.K.? Não é prá ficá fazendo coisa que eu ainda não trabalhei, mas é prá vocês já irem trabalhando sozinhos os livros. Ah, porque depois, ah, a professora não fez o livro todo. Mas é a professora que tem que fazer o livro todo ou são vocês? Não é verdade? São vocês que tem que pegar o livro, dar uma olhada. É... quem tem, principalmente quem sente que tem mais dificuldade. É... não querendo, né, mas colocando como exemplo assim, eu lembro que na, no colegial eu tinha muita dificuldade com trigonometria. Eu estudava a disciplina antes de ser dada, morria de prestar atenção na sala de aula, e estudava a mesma matéria depois da aula. Porque eu tinha dificuldade. Ou eu fazia isso, ou eu estava *in bad trouble*, hum, *in trouble*.

Nesta passagem, ao incentivar os alunos a realizarem parte das atividades dos livros sozinhos, a professora revela uma concepção de ensino/aprendizagem contemporânea, que valoriza a autonomia dos alunos, que conta com seu envolvimento ativo para alcançar o conhecimento desejado, o que vem ao encontro das propostas da avaliação qualitativa, que também prevê a participação do aluno em uma "avaliação negociada, concretizada por meio de um "contrato" de responsalidades entre professor e aluno". (Scaramucci, 1999, p.120)

Além disso, a professora ressalta a importância da lição de casa no processo de ensino/aprendizagem e avaliação:

> P: Mas olha, por que é que eu peço tanta tarefa? Bom, é porque eu acho que a avaliação é... a avaliação, a... a questão tem que ser trabalhada o tempo todo, tá? Não vai ser uma vez por semana que vocês vão aprender inglês e crescer. Vocês têm que vir aqui e vocês vão ter que achar um tempo prá se dedicar ao inglês fora daqui. Como é que eu garanto isso? Pedindo tarefa.
>
> /.../
>
> P: Por isso que não dá prá vocês entregarem exercícios da unidade 7 depois que vocês fizerem essa provinha, porque aí não tem mais objetivo, entendeu? Quem me entregar o exercício da unidade 7 aqui nessa data, eu corrijo, ou olho, ou... mas *so sorry*, perdeu o objetivo da, da questão. Então as coisas tem que seguir com processo e um fluxo. Fez a unidade 7, professor está na unidade 7 e vocês estão ligados na unidade 7, fazendo exercícios do *workbook*, fazendo exercícios daqui, foi dado um item gramatical, vem prá cá, faz exercício, tira dúvidas, eu vou ter um horário no departamento, vou passar prá vocês. É... terminamos a 7, estamos na 8, ah, eu vou checar dúvidas, pode olhá aqui, quando eu terminar a unidade 7, antes de eu começar a 8, eu tenho, né... checar dúvidas, às vezes não dá tempo de tirar dúvidas, eu tiro as dúvidas ANTES da nossa avaliaçãozinha. DEPOIS, gente, os exercícios começam a ficar um pouco mais... sem tanto ...
>
> (Trecho transcrito da aula do dia 16/08)

Com o intuito de coletar informações para o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação qualitativa conta com vários procedimentos ou instrumentos, entre os quais encontram-se as lições de casa (Scaramucci, 1999). Dessa forma, a professora está sendo

unesp

coerente ao utilizar a lição de casa como procedimento de avaliação, principalmente na medida em que ressalta a importância de se fazer a lição de casa de determinada unidade enquanto a mesma estiver sendo trabalhada em sala de aula, como forma de garantir que os objetivos de tal unidade sejam alcançados, e com vistas, portanto, à aprendizagem. Genesee & Upshur (1996) atentam para a importância de se estabelecer e perseguir objetivos no processo de ensino/aprendizagem e na avaliação. Segundo os autores (op.cit., p.16):

> Os objetivos instrucionais descrevem as metas que você estabelece enquanto professor. Por um lado, eles fornecem direções para se planejar a instrução adequadamente e, por outro, fornecem uma base para determinar se você alcançou o que se propôs a realizar – eles fornecem critérios para avaliar os resultados de sua prática.[24]

É importante destacar, entre as lições de casa, que a professora propôs aos alunos a realização de pesquisas prévias sobre todos os tópicos gramaticais que seriam abordados em sala de aula, com o intuito de promover a autonomia dos alunos e de que os mesmos trouxessem esse conhecimento e o compartilhassem com seus colegas e com a professora, numa perspectiva construtivista de ensino/aprendizagem.

Além dos instrumentos propostos por P - as provas diagnósticas, as lições de casa e a prova final - P revela, na entrevista, sua consciência também da importância de outros instrumentos de avaliação como os *portfolios* ou "carteiras de avaliação":

> P :/.../ Eu acho que AGORA eu estou com uma idéia no::va que veio o semestre passado /.../ quando eu ouvi uma pessoa falando de *portfo::lios*. Então eu acho que se VOCÊ conseguir, ao lo::ngo do curso, montar um *portfo::lio* para os alunos, e depois você... você parar para avaliar o crescimento de::les com aquelas ativida::des, com tudo que foi fe::ito /.../

Os *portfolios* são conjuntos de amostras selecionadas dos trabalhos dos alunos, como produções escritas, listas de livros lidos, relatórios de livros, amostras de produção oral gravadas em fitas e contos preferidos, entre outros, que mostram suas realizações, esforços e habilidades, a fim de caracterizar seu desenvolvimento. Os *portfolios* podem ser usados para avaliar o desempenho lingüístico, para promover a reflexão nos alunos e para planejar a instrução. Se forem analisados freqüentemente por professores e alunos, podem fornecer, além de um registro contínuo do desenvolvimento lingüístico dos alunos, informações sobre

[24] Instructional objectives describe the goals that you as a teacher aim for when teaching. On the one hand, they provide direction for planning appropriate instruction, and, on the other hand, they provide a basis for determining whether you have achieved what you set out to accomplish - they provide criteria for assessing the outcomes of your teaching.

unesp

a visão dos mesmos a respeito de sua própria aprendizagem, e as estratégias que utilizam ao ler e escrever, por exemplo. Isto, por sua vez, pode aumentar o envolvimento e a autonomia dos alunos em sua aprendizagem. Todo o processo de implementação dos *portfolios* deve ser negociado com os alunos, a fim de promover ainda mais a responsabilidade dos mesmos pela aprendizagem, essencial para seu sucesso. (Brown & Hudson, 1998; Genesee & Upshur, 1996; Moya & O'Malley, 1994; Scaramucci, 1997)

Quanto à correção de exercícios, ao fazê-lo em sala de aula, a professora sempre envolve ativamente os alunos, perguntando o que entenderam e não entenderam sobre os exercícios, explicando efetivamente o que não entenderam ou pedindo para que os próprios alunos expliquem uns aos outros, e estimulando a correção em pares. O trecho transcrito da aula do dia 06/09, enquanto os alunos, em pares ou grupos de 3, comparavam e corrigiam os exercícios do *workbook*, Unidade 7, ilustra essa questão:

> P: Did you have any questions? Conversem sobre as respostas. É muito importante vocês discutirem sobre as respostas do que simplesmente corrigir.

Pouco depois, após um grupo de alunos comentar que tinham dúvidas, mas que já as haviam sanado entre os colegas mesmos:

> P: É por isso que eu pedi prá vocês fazerem juntos. Essa troca é muito relevante. Você vê o que um fez, o que o outro fez...

Aqui, mais uma vez, a participação e a autonomia dos alunos são incentivadas, além de uma atitude colaborativa entre aluno-professor e também aluno-aluno, na proposta da correção da tarefa em pares ou grupos, supervisionada pela professora. Sobre essa questão, argumenta Scaramucci (1999, p.120) que

> Um envolvimento do aluno não se daria apenas na fase de planejamento da avaliação mas também na sua implementação, auxiliando o professor na elaboração de tarefas, perguntas a textos, correção de exercícios e provas, assim como na análise efetiva dos resultados, o que exigiria de ambos justificativas explícitas para seus julgamentos, que seriam baseadas nos critérios já definidos. Dessa forma, torna-se possível para o aluno entender onde errou e porque errou. Esse procedimento leva a uma postura diferente perante o erro e as notas baixas. Os erros seriam vistos como aspectos ainda não aprendidos, que merecem ser retomados. As notas não seriam mais interpretadas como "culpa do professor", mas indícios de etapas não cumpridas ou lacunas a serem preenchidas, que vão depender do esforço do aluno.

Os dados acima mostram que a professora participante, além de ter uma visão contemporânea do processo de ensino/aprendizagem em geral, já trabalha, de várias maneiras,

unesp

dentro de uma perspectiva qualitativa de avaliação. Suas concepções podem ter se originado, além de outras fontes, do contato que teve com a teoria em escolas onde trabalhou, como na própria universidade onde se realiza esta pesquisa, de acordo com suas palavras:

> P: /.../ eu acho que eu fui realmente procurando buscar o que era melhor para o aluno, perguntando às vezes realmente prá e::le, pegando algumas idé::ias, motivada pelas instituiçõ::es que eu trabalhei, tanto no XXX [escola de línguas] quanto a XXX [universidade], como eu comentei com você, você não estava presente, mas a XXX [universidade] teve um momento que cutucou muito o professor: "Escuta, ó, avaliar... cuidado com a avaliação, avaliação não é prova, avaliação..." Então, eu acabei buscando novos caminhos, mas... é... não com... com o pé na avaliação que tive. Eu acho que eu não passaria para os alunos umas experiências ruins que eu tive inconscientemente como chamada ORAL, né... vir... ir até a lousa prá fazer um... uma chamada ORAL, né?
>
> [entrevista]

Esse depoimento revela também outra fonte de suas concepções de avaliação: as próprias experiências negativas que teve como aprendiz e que não gostaria de repetir com seus alunos. P descreve, nos trechos abaixo, algumas dessas experiências:

> Eu me lembro que a... a professora que eu fiz literatura é... /.../ exigia que tinha que... você tinha que mais ou menos entender conforme ela entendia... /.../ e colocar no papel a interpretação que ela tinha de alguma forma passado e eu achava que... que... algu... eu não... não... eu... e... HOJE, né, depois quando eu fui dar aula de... de literatura eu sentia que eu precisava ser mais aberta e que eu passava... pedia para os ALUNOS interpretarem e aconteceu várias vezes da interpretação da SALA caminhar diferente da interpretação que eu ti::nha já fe::ito, que tinha trazido dessa outra professora. Então acho que nesse... nesse PONTO foi o único momento que falei : "Não. Eu não vou fazer igual. Eu quero ser mais aberta." /.../ Então, acho que isso eu não faria com alu::no. Eu acho que eu não faria com aluno é...um... por exemplo quando...é... em termos de avaliação, uma vez avaliada numa prova de direito, o professor virava pros alunos e falava: "Quanto você acha que você tiro::u?" Aí o aluno falava: "Seis." Ele falava: "UM. Ha, ha, ha, ha." E entregava a nota e eu... Então quer dizer... eu... a ... realmente as minhas frustrações em termos de avaliação eu... sinto que eu não passaria.
>
> [entrevista]

Apesar de sua visão contemporânea, a professora, revela, contraditoriamente, uma prática avaliatória ainda tradicional em várias circunstâncias. Essa constatação é evidenciada pelo enfoque na nota enquanto maneira de conseguir com que os alunos estudem, como mostra o seguinte trecho da aula do dia 16/08, quando a professora explica como se daria a pontuação da tarefa, logo depois de explicar a importância da mesma para o processo de ensino/aprendizagem:

> P: Então eu não vou dar OK. Se você me entregar os exercícios da unidade 7 depois da avaliação da unidade 7, eu não considero. *Sorry*. Perdeu aquele meio ponto, perdeu um ponto. Foi bom porque você fez, mas perdeu um ponto. Tá OK? *All right*? Estamos entendidos?

unesp

E prossegue, em outro trecho:

> A tarefa é minha forma de garantir que vocês vão parar fora daqui para fazer. E como é que eu vou garantir isso mais ainda? Olha só. Para cada exercício entregue, para... aliás, considerando todos os exercícios entregues vocês, vocês tem 10, como uma prova. Não precisa estar certo, precisa entregar. Entregou todos os exercícios pedidos, de escrita...nós vamos falar de diálogo que eu não coloquei aqui, esqueci, e é um ponto. Entregou tudo, fez todos os workbook no momento certo, porque ... chegá no final do semestre, eu faço tudo de uma vez, não dá, perdeu o objetivo da situação. Então... entregou tudo na hora certa, cê tem 10. Eu tenho uma tabelinha, onde eu vou controlando quem entregou, quem não entregou. E no final, quem tem tudo OK, tem 10, independente de ter entregue correto ou não. Legal? Um incentivo bom prá vocês. Isso ajuda bastante, e atrapalha bastante, porque quem é bom de inglês, fala... não vô fazê tarefa coisa nenhuma, não preciso de dez. Chega na prova não tira 10. Aí eu divido. Ué. Estou avisando que é uma nota de... como de prova, eu somo e divido. Aí não dá. Aí o bonzão fica de exame. Aí a culpa é minha. Então tem que prestar atenção, tá OK?

Podemos notar, através desses dados, que ressaltar a importância da lição de casa para a aprendizagem, enfatizando sua realização no momento certo, para atingir os objetivos desejados, parece não ser suficiente para motivar os alunos a fazê-la, já que a lição de casa vale nota, e perda de pontos para quem não a faz até determinado momento. Essa prática de pontuação é característica de uma perspectiva quantitativa de avaliação e utilizada, muitas vezes, como forma de ameaça, para "forçar" o aluno a fazer o que o professor quer ou acha correto, o que pode ser confirmado no seguinte trecho: "porque quem é bom de inglês, fala... não vô fazê tarefa coisa nenhuma, não preciso de dez. Chega na prova não tira 10. Aí eu divido. Ué. Estou avisando que é uma nota de... como de prova, eu somo e divido. Aí não dá. Aí o bonzão fica de exame."

Na minha opinião, o fato de a lição de casa valer nota não invalida a intenção da professora, mesmo porque concordo com Scaramucci (1999, p.120) que temos que considerar que a mudança de um enfoque de ensino/aprendizagem/avaliação tradicional para uma visão mais contemporânea e qualitativa não ocorre de uma hora para a outra:

> Não acredito que a eliminação das notas ou do julgamento do professor, por exemplo, possam ser implementados a curto prazo. Passar de um sistema autoritário, que necessita de controles externos, centralizado no professor, para um outro, que depende da maturidade e conscientização do aluno em assumir seu processo de aprender, não me parece possível sem um devido preparo. Essa mudança tem de ser gradual, responsável, para não vir banalizar a tarefa de ensinar e avaliar.

Além da nota ser utilizada por P para fazer com que o aluno estude, constitui-se também como foco mesmo quando a proposta de avaliação parece estimular a autonomia dos

unesp

alunos e privilegiar o processo de ensino/aprendizagem, como sugere o trecho da aula do dia 27/09, quando a professora dá o *feedback* da primeira avaliação (das Unidades 7 e 8):

> P: ...eu entrego as provinhas sem nota.
> A5: Por que?[Em tom de brincadeira]
> P: Por que? Por que eu não quero que vocês se concentrem na nota.
> A5: Mas a gente tem que saber...
> P: Vocês podem avaliar, eu gostaria que vocês avaliassem através da observação do que está certo, do que está errado. E quando a gente coloca a nota, a pessoa olha e acha que está avaliada, né? Tanto que eu tenho um aluno que fica desesperado. Mas, P, quanto que dá isso, minha filha? (Risos) P, pelo amor de Deus, quanto que dá, quantos centavos o negócio pesa? E não é por aí, né? Eu gostaria que vocês observassem o certo, o errado, a dificuldade, né? É por aí.. Então eu vou tá, eu vou entregar a avaliação prá vocês e eu vou, é... eu gostaria de entregar, de fazer também alguns exercícios, mas acho que não vai dar tempo. /.../ Humm, o que eu achei engraçado é... em tudo isso, foi perceber o quanto, é... que vocês... comparando os diálogos de vocês, os diálogos entregues e os diálogos das provas, eu acho que vocês tavam (incomp.). Eu percebi que as pessoas é... bloquearam a questão do diálogo né, que foi muito mais (incomp.) Eu acho engraçado porque a maioria, a grande maioria teve dificuldade em se expressar, em se expressar mesmo, e eu percebi que foi uma questão de ser a avaliação /.../ então é aquele bloqueio, né, da avaliação, de estar sendo avaliado, que coisa qué isso, que mito. OK. Gente, agora é o seguinte. O que eu gostaria que vocês observassem? É... estamos todos na primeira página? Quem errou, tirando o exercício de *listening*, quem errou o exercício de *comparative*, aqui, de 11 a 18, o que é que tem que estudar? *Comparatives*. É...pessoal que errou...como é que você, que você avalia se você errou muito ou não? Vai de cada um . Tem aluno que erra uma coisa e prefere estudar tudo de novo. Tem aluno que se errou 50% a... acha que está bom. Não vai buscar mais conhecimento. Agora, se você errou menos do que 50 pontos...mais do que 50% do exercício, aí eu já não dou mais alternativa de pensar se você quer ou não rever o assunto. Você VAI rever o assunto. OK?
> /.../
> P:"Mas é... e como é que eu sei? Quantos exercícios você quer?" Isso é uma coisa que não é feita prá mim, isso é algo que é feito para vocês. Então, eu acho que vai de você perceber que você estudou o suficiente. Na verdade, isso é uma medida para vocês estudarem mais aquele determinado assunto, e você estudando, você vai mostrar prá mim que estudou, e eu vou reconsiderar. É essa a questão. É um subsídio para que vocês estudem mais o que vocês não conseguiram sedimentar. E para esse estudo, já vou considerar, reconsiderar a prova, tá?

Neste momento, a professora reforça uma explicação já dada aos alunos de que as provas de diagnóstico não levam notas imediatamente depois de corrigidas. Que somente depois que os alunos pesquisassem sobre os problemas que tiveram, em diversas fontes, como livros didáticos, dicionários, Internet, ou através da ajuda de colegas ou de outros professores etc., e que lhe apresentassem essa pesquisa - constando de teoria e exercícios práticos - é que ela colocaria a nota nessas provas, considerando a qualidade da pesquisa feita. Somente os alunos que tivessem um aproveitamento menor que 50% é que seriam "obrigados" a fazer tal pesquisa; caso contrário, seria de sua livre escolha fazê-lo ou não. Se resolvessem não fazer a pesquisa, já receberiam sua nota logo depois da correção da prova.

unesp

Embora a professora tenha, por meio de sua proposta e de seu discurso, tentado desmitificar um pouco a importância da prova e seu caráter ameaçador ("...e eu percebi que foi uma questão de ser a avaliação ... então é aquele bloqueio, né, da avaliação, de estar sendo avaliado, que coisa que é isso, que mito."), de ter tentado também, numa abordagem mais flexível, encorajar a reflexão e tomada de decisões pelos alunos ("Isso é uma coisa que não é feita prá mim, isso é algo que é feito para vocês. Então, eu acho que vai de você perceber que você estudou o suficiente."), além de ter tentado mudar a atenção dos alunos da nota para o processo de aprendizagem ("...e eu entrego as provinhas sem nota ... Porque eu não quero que vocês se concentrem na nota"), conclui-se que seu enfoque acaba por recair na nota, porque nada garante que, pelo fato de os alunos fazerem a pesquisa, realmente resgatem um conhecimento não adquirido, pois eles podem apenas "copiar" o conteúdo de um livro didático. Além disso, alguns alunos que tivessem problemas, vamos dizer, em somente um ou dois pontos gramaticais, poderiam não querer fazer a pesquisa, ou estudar mais e, dessa maneira, continuariam sem esse conhecimento, apesar de receberem uma "boa nota".

Ao ser questionada, na entrevista, sobre essa questão, a professora admite que faltou uma retomada, um tratamento mais efetivo dos problemas apresentados pelos alunos nas provas diagnósticas:

> ... e outra, é aquela, aquela coisa, né, a gente não fala muito prá eles, mas quando chega na minha mão a pesquisa, o meu objetivo já foi atendido, atin..., atingido, que foi que a pessoa parasse e fizesse aquilo. O ideal , eu acho, é que DEPOIS, eu retomasse isso com uma OUTRA avaliação, mas o nosso semestre... se fosse anual, eu acho até que daria prá pensar numa coisa mais, é...como é que eles falam... longitudinal, né? Uma coisa mais, é... ampla. Mas não dá. /.../ é uma coisa que ATÉ eu gostaria de fazer, sabe? Acompanhar esse... é, é, é, depois essa pesquisa de uma forma mais focada, sabe? Dá uma... dá um enfoque maior prá isso. Eu até gostaria sim, mas e... não, eu, eu, eu, eu pre... eu...eu dô NOTA mais pelo fato de ir em busca e não como exatamente um resultado. Isso eu fico sem saber exatamente.

Apesar de P concordar que o tratamento dos erros deixou a desejar, que não sabe se realmente houve um resgate de conhecimento dos problemas diagnosticados pelas provas, justifica que enfoca muito mais a busca de conhecimento pelos alunos do que propriamente os resultados da aprendizagem, e que as notas que dava para as provas, depois que os alunos realizavam a pesquisa sobre os assuntos que representaram problemas, eram dadas para a qualidade da pesquisa. Através de sua fala anterior, P sugere a falta de tempo para uma retomada mais efetiva dos problemas, que é evidenciada também na seguinte declaração:

> P: Não, eu... não, eu não consigo, eu não consigo traçar um *follow up* tão bem traçado. Eu acho que, que exigiria muito mais te::mpo da minha pa::rte...
>
> [entrevista]

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Embora admita e enfatize, em vários momentos da entrevista, a necessidade desse *follow up* (acompanhamento) mais efetivo e de um real tratamento para os problemas encontrados pelos alunos, relata a opinião dos alunos de que as pesquisas, de qualquer maneira, geraram resultados positivos de aprendizagem:

> P: /.../ eu até já conversei com alguns alunos ou eles vieram falar prá mim: "Olha, professora, foi muito boa a pesquisa, AGORA parece que eu tô entendendo, agora eu tô entendendo." Sabe, assim?
> Pq: Um-hum.
> P: E isso foi... mas um ou outro que te dá esse *feedback*. E muitos pode até copiar, pode até pedir prá amigo fazer. É o que eu falo prá eles, também não dá prá fazer papel de mãe, né?

Através de sua fala, P ressalta também a responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem - um dos objetivos da realização das pesquisas - o que pode justificar também a falta de um acompanhamento mais sistematizado de sua parte ("também não dá prá fazer papel de mãe, né?").

Os alunos confirmam os benefícios dessas pesquisas para sua aprendizagem nas entrevistas finais, como será detalhado na Seção 3.4.2, sobre a cultura de avaliar dos alunos participantes.

Na verdade, os problemas mais recorrentes entre os alunos, sobre os tópicos gramaticais, foram retomados na prova final, a fim de ver se o conhecimento havia sido resgatado. Porém, P reconhece, na entrevista, que esse procedimento não foi suficiente:

> P: É. A prova final, ela retoma. Mas eu, eu sinto que esse, essa retomada ela precisava ser mais... efetiva.

Além disso, como uma alternativa para esse resgate de conhecimento, aponta para um acompanhamento individualizado dos alunos, de sua parte, como revela o excerto abaixo:

> Eu acho que essa questão também de... depois resgatar a parte que foi feita é... de diagnóstico, da pesquisa. Não é só resgatar ainda com... outra prova, né? Mas de alguma forma, eu acho que precisava ter aí umas conversas individua::is, a faculdade precisava dar, por exemplo, essa abertura pro professor, de ter uma aula na...no semestre de não ser... coletiva. De você atender, a cada dez minutos, uma pessoa, e ter a oportunidade de sentar com essa pro... essa pessoa e conversar tête-à-tête, é você e ela: "Ô, e aí." Né? "Olha, aqui estão suas coisas."
> Pq: Uma orientação mesmo.
> P: É, lá nos Estados Unidos, eles... e... eu tive isso no meu curso de *writing... conference. Individual conferences.* [entrevista]

As conferências a que P se refere em sua fala, que geralmente ocorrem na forma de discussões, entre professores e alunos, sobre os trabalhos escolares, são consideradas por muitos autores como Brown & Hudson (1998) e Genesee & Upshur (1996) como uma importante alternativa de avaliação, por enfocarem diretamente os processos, estratégias e abordagens de aprendizagem que os alunos usam no desempenho dos trabalhos escolares e das tarefas lingüísticas. Para facilitar as discussões, o professor pode fazer perguntas aos alunos, enfocadas em sua preocupações, dificuldades, interesses e opiniões, dando-lhes um senso de autonomia e envolvimento com a avaliação e a aprendizagem. As respostas a essas perguntas fornecem ao professor informações sobre suas estratégias de aprendizagem, que podem promover a compreensão do desempenho e do progresso dos alunos e servir como base para a individualização da instrução ou para modificar os planos instrucionais de forma a se adequarem melhor às necessidades dos alunos.

Outro indício de uma prática avaliatória mais tradicional é que, embora tenha ressaltado, na 2ª aula (16/08), a importância de se fazer a lição de casa e entregá-la para a correção no momento certo, a fim de reforçar algum tema ou ponto gramatical trabalhado em sala de aula (caso contrário, perderia seu sentido, sua função), a professora devolve os diálogos corrigidos para os alunos com muita demora. Por exemplo, somente no dia 20/09 é que devolveu os diálogos entregues pelos alunos no dia 16/08, ou seja, depois de quase um mês. Assim, esses diálogos perderam sua real função diagnóstica, na medida em que os eventuais problemas que os alunos pudessem ter apresentado não tiveram tempo para ser tratados, podendo se repetir nas provas, comprometendo as notas e, dessa forma, tanto o processo quanto o resultado da aprendizagem, além da seriedade e da validade da proposta avaliatória da professora.

Ainda em relação aos diálogos, embora P tenha feito encaminhamentos para alguns alunos sobre os problemas apresentados, sua correção, em geral, foi superficial. Ao analisar os diálogos corrigidos pela professora e devolvidos aos alunos, observei que a professora, às vezes, corrigia os erros pontualmente e, na maioria das vezes, somente circulava os problemas. Em ambos os casos, quase não havia algum tipo de comentário esclarecedor, ou o devido tratamento dos erros, pois os encaminhamentos feitos por P não foram realmente acompanhados.

P justifica essa prática de correção da seguinte maneira:

> P: É...eu cheguei naquele ponto que quem tem que se corrigir é o aluno, né? Não a gente... que tem que... Então, o que eu já fiz e o que eu faço, no mínimo, é passar prá eles uma indicação do erro. Né? Então eu faço... ponho uma flecha, né, olha, aqui tá

> errado. Aqui... Eu não coloco o certo. Dificilmente faço isso, né? Então eu indico o erro. É... eu, antigamente, eu indicava o erro e colocava uma siglazinha tipo... *V: verb*, é... *GR: grammar mistake*. /.../ Eu acho que tem que ser é... indicado o erro e não corrigido... o erro. /.../ Acho que eu, que eu colocaria era algo que eu sei que ele não vai ter COMO achar aquilo. /.../ Teria que acompanhar prá ver o que vai acontecer. Mas de qualquer forma, é... é assim que eu procuro corrigir os exercícios escritos, né? O... mas quando não tem que refazer, eu realmente não sei se ele [o aluno] foi atrás, né, e eu coloco isso como uma responsabilidade deles.
>
> [entrevista]

Embora reconheça, como também o fez em relação às provas diagnósticas, que seria necessário um acompanhamento mais efetivo do tratamento dos erros encontrados nos diálogos ("Teria que acompanhar prá ver o que vai acontecer /.../ eu realmente não sei se ele [o aluno] foi atrás") a fim de promover um maior conhecimento, mais uma vez P atribui aos alunos a co-responsabilidade por sua aprendizagem, na medida em que acredita que eles têm que se auto-corrigir naqueles erros que considera passíveis de correção por eles próprios, também através de alguma forma de pesquisa.

Não só em relação aos diálogos, mas também aos problemas lingüísticos gerais encontrados nas aulas, embora P tenha feito vários encaminhamentos, como já mencionado anteriormente, não houve um trabalho de acompanhamento e *feedback* mais efetivo, segundo confirma, na entrevista, a própria professora:

> P: Né? Mas era sempre isso, né? O encaminhamento máximo era uma dica de li::vro, é... até trazer o li::vro, falar de monitori::a. Quando queria um professor particular, falar prá trabalhar, dar uma dica de como estar trabalhando ( . ) ISSO, nesse sentido.

Também dentro de uma perspectiva mais tradicional de avaliação estão as provas, que se revelaram essencialmente estruturais. Houve duas provas diagnósticas, realizadas nos dias 13/09 (Unidades 7 e 8) e 08/11(Unidades 9 e 10), além da prova final (Unidades 11 e 12 + retomada de alguns tópicos gramaticais das Unidades 7, 8, 9 e 10). Todas as provas constaram de seções que contemplavam habilidades distintas: a primeira prova estava dividida em quatro seções, sendo uma de compreensão oral, que não foi realizada, uma de estrutura gramatical e vocabulário, uma de leitura, e a outra de produção escrita. A segunda prova dividiu-se em três seções: estrutura gramatical, leitura e produção escrita, enquanto a prova final apresentou quatro: vocabulário, estrutura gramatical, leitura e produção escrita. (Ver anexo 9 para a versão integral das 3 provas.)

Temos, em seguida, uma amostra da prova final, realizada no dia 29/11/2002:

unesp

**Section A – Vocabulary**
**Complete sentences 7 to 16 by using words from the box**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| principal | jogging | volleyball | rent | basketball |
| engaged | rugby | classmates | salary | riding |

(7) Let's have a game of _____ on the beach. We can use this net.
(8) She doesn't like her new job but the _____ is good.

Complete sentences 17 to 26 with a suitable form of the verb *make* or *do*.
(17) Do you _____ a lot of cooking?
(18) This is the best illustration I have ever _____.

Write a suitable piece of advice to these problems.
1- I don't know what to do during my vacations.
_____
2- I like English, but I don't speak well.
_____

**Section B Structure**
**Complete the sentences below with the correct comparative or superlative form of the adjective in parentheses.**

(27) His new book is _____ (interesting) his last one.
(28) She is _____ (good student in the class).

Choose the most suitable phrase (a, b or c) to complete or respond to sentences 42 to 45.
(42) " I don't like football."
a) "I'm not either."
b) "I don't either."
c) "I do too."
(43) "I like learning English."
a) I don't either.
b) So do I.
c) I am too.

**Section C Reading**
**Read the text about exercising and choose the best way (a, b or c) to complete sentences 46 to 50.**

Once you have decided to begin regular exercise, there are a few important extra things you should remember. If you don't feel well or have a virus, you shouldn't do any exercise. Stay home and rest for a few days until you feel better. Another important thing is never do any exercise after drinking alcohol or eating a large meal. It can make you feel uncomfortable, or even quite ill. However, it is very important to drink fluids. You don't have to buy expensive drinks. Water is just as good. Most of us don't drink enough water and it's even more

important when you exercise. Try to drink six to eight glasses a day. Also, when you go running or walking at night, wear something bright so that cars can see you. And don't use busy or dangerous roads. It's a good idea to go with a friend if you can. Finally, remember the weather. In winter, ice and snow on the ground can be a problem so be careful and make sure you wear the right shoes. And wear enough clothes to keep warm. But don't wear too much in summer. Just wear enough to feel comfortable. If you get too hot it can be dangerous.

(46) If you are sick, you should
a) wait for the doctor
b) not drink alcohol
c) do no exercise

(47) Do not
a) drink anything before you exercise
b) drink too much water
c) eat too much

**Section D Writing**

**Write a dialogue: Two friends talking about next weekend!**

Por meio dessa amostra da prova final, constata-se que a mesma é composta basicamente de itens isolados (*discrete-point test*), com questões de múltipla escolha e preenchimento de lacunas, que testam principalmente conhecimento de vocabulário e gramática. Esse tipo de teste é característico de uma visão estrutural e mecanicista de linguagem, que privilegia o conhecimento das formas lingüísticas, de uma maneira descontextualizada, não considerando como esse conhecimento é utilizado para a comunicação (Almeida Filho, 1993; Bachman, 2000; Beretta, 1996; McNamara, 1996 e 2000; Scaramucci, 1997 e Spolsky, 1975). Os exercícios de leitura (Section C), mais especificamente, além de serem de múltipla escolha, restringem-se à localização de informações mais explícitas, ao invés de promoverem um real exercício de interpretação que estimule o uso de várias estratégias. Também a divisão das provas em diferentes componentes e habilidades, avaliadas separadamente, ao invés de uma integração das mesmas, condiz com essa visão fragmentada de língua. A única atividade da prova mais condizente com uma perspectiva mais comunicativa - por representar mais diretamente o uso da linguagem, incluindo componentes além dos gramaticais, como a adequação sociolingüística, por exemplo - é a produção escrita (Section D), na qual os alunos têm que escrever um diálogo entre dois amigos conversando sobre o próximo fim de semana.

unesp

Dadas as características das provas mencionadas acima, conclui-se que não são coerentes, portanto, com uma visão comunicativa de ensino e com o sistema de avaliação qualitativa proposto pela professora. São coerentes, no entanto, com sua abordagem de ensinar, mais centrada na gramática.

O seguinte excerto, extraído da entrevista, ilustra sua alegação de falta de tempo para preparar as provas como gostaria - provas mais temáticas e comunicativas – limitando-se a elaborar provas bastante estruturais, cujos exercícios foram retirados de provas já prontas, que, na verdade, são parte integrante do material *Skyline 3*:

> Ah, eu tirei por falta de tempo. Eu tirei por... pelo fator tempo, pelo fator... Gente, eu não tenho condições é... FÍSICAS, de tempo mesmo, prá sentar e... inventar, e cada um, e estruturar e elaborar... Tá pronto, eu vou lá no pronto mesmo. E *Thank God* que tem pronto, né? (...) mas está longe assim, de ser algo que eu REALMENTE gostaria e aplicaria com toda aquela convicção de que, ai, eu realmente sinto que, que eu estou fazendo algo legal.

Neste momento, P também relata experiências de tentativas passadas de dar provas temáticas bastante elaboradas, revelando seu conhecimento de uma perspectiva comunicativa de avaliação:

> P: É... uma prova, uma prova mais TEMÁTICA, uma prova que tenha um tema a... do começo ao fim e que vá realmente proporcionar ao aluno um CRESCIMENTO durante aquele processo de avaliação./.../ É... então, por exemplo, é... eu... eu... eu sempre me lembro que na Língua I que... que... tem essa parte mais BÁSICA, eu sempre... eu... eu... a... a... as provas que eu... que eu sempre fiz era de...da chegada a um hotel. Então você ESTÁ num hotel, aí eu inventava um PAÍS, e você está chegando no *LOBBY* e... a... no... no *RECEPTION DESK* e você tem que preencher um formulário. Então era a primeira parte da prova: *name*, papapá, papapá, né? Então... aí já... daí a... você... você vê uma pessoa no *lobby* do hotel, você senta ao lado...a... aqui faz a descrição dessa pessoa. Aí eu colocava lá, colocaria lá... *Sally Davis*: *She's a secretary and she* papapapapapá. *Now write a dialogue... between you two.* Né? Aí então, então aí seria... aí vamos supor... ah, você tem que avaliar o COMPARATIVO. Então. Ah...você e a *Sally*... a *Sally Davis* já esteve ao Brasil. E ela vai fazer algumas comparações entre o Brasil e os Estados Unidos. Aí você monta as FRASES... ADEQUADAS, né?

Embora P mesma tenha gostado muito dessas provas por atender às suas convicções, teve suas tentativas frustradas, pois relata que as mesmas não foram bem aceitas pelos alunos, que alegavam ser muito complexas, o que também justificaria uma volta às provas mais estruturais.

> P: Então... tudo o mais voltando para o tema. Os alunos não go::stam. Eles se atrapa::lham. Gente, como eles se atrapalham. Eles sentem assim... não, mas é...é... eles se atrapalham. Porque foge, né?

unesp

> Foge do esquema que eles... que eles...né... estão esperando. então eu me lembro que eles levavam MUITO tempo prá fazer. /.../ e os alunos chegaram a ser claros prá mim, tipo assim: "P, essa prova é RIDÍCULA. Não dá. Não dá. Não agüe::nto."
>
> [entrevista]

Além da falta de tempo para preparar provas mais comunicativas e da frustração de sua experiência anterior, P reconhece, também, que uma mudança de paradigma requer um tempo maior para ser trabalhada, entendida e aceita, podendo ser a razão de sua experiêcia anterior mal sucedida:

> P: E outra. É... além do...da...da... do fato, da... da... da questão do tempo para PREPARAR a prova, você tem que... trabalha::r a... a... a chegada de uma nova... de um novo estilo de prova com o aluno.
> Pq: Um-hum.
> P: Né? Então você já tem que, ao longo do PROCESSO pensar nisso também. Você não pode realmente como eu fazia DO NADA pegar uma provinha TEMÁTICA... "Mas peraí professora. Que que tá acontecendo aqui?" Né? "Tá louca?"
>
> [entrevista]

Além dos aspectos expostos acima, ao contrário do que propôs inicialmente - que as avaliações contemplariam todas as habilidades - a professora não avaliou o *speaking* e o *listening* nas provas, alegando falta de tempo para fazê-lo. Demonstra, assim, uma priorização do cumprimento do planejamento em detrimento de momentos mais efetivos de avaliação, levando à ausência de um diagnóstico e um tratamento efetivos para essas habilidades. Além disso, foi observado, no decorrer das aulas, que a professora quase não corrige a pronúncia dos alunos - um dos componentes da habilidade oral - demonstrando, mais uma vez, uma falta de tratamento adequado à produção oral[25]. A ausência de avaliação do *speaking* e do *listening* foi declarada por alguns alunos, por meio de críticas ou sugestões, como um dos entraves do sistema de avaliação de P, o que será discutido com mais detalhes, posteriormente, na seção sobre a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes.

A justificativa apresentada por P para a ausência de avaliação dessas habilidades recai, mais uma vez, sobre as limitações de tempo, como afirma na entrevista:

> P: O *listening*... é... foi pelo fato da fi::ta, a gente acabou não tendo a fita do livro, não sei quê, eu teria que selecionar uma... uma OUTRA atividade. E pela questão tempo, também... também não vou colocar, porque.... a gente acaba achando tudo um empecilho, né? Gente, vou TER que procurar uma atividade, vou TER que fazer

[25] Não acredito que a pronúncia seja o único, ou o mais importante, componente da produção oral. Além da pronúncia, existem outros constituintes como a fluência, a gramática, o vocabulário, a competência pragmática e a competência sociolingüística (Cohen, 1994; Hughes, 1989, entre outros) que também devem ser considerados na avaliação da produção oral. Entretanto, enfoquei a ausência de correção da pronúncia dos alunos por ter sido o aspecto que mais se sobressaiu.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> a atividade, vou ter que... po... po... por mais que a atividade exista pronta, né? Então foi por pura falta de... de achar um tempo prá fazer isso mesmo.
> Pq: Um-hum.
> P: E o *speaking*, eu... o que eu... o que eu me lembro que acabou acontecendo foi o TEMPO. Fico::u muito reduzido, né? Tanto que... você sabe que eu... é... a, a prova deles foi dada somente na última sexta-feira que eu estava na faculdade.
> Pq: Foi.
> P: Né? Foi em cima da... da HORA. Então eu... falei assim... prá eu colocar uma avaliação oral só por... *hi, hi, bye-bye*, né, teria que ser aquela coisa que eu sempre fiz, de... de... de montar situaçõez::inhas, de... inclusive quando eu dou a avaliação oral, eu coloco de dois em dois e eu coloco prá CONVERSAR primeiro, é...organizar os diálogos em cima de uma situação antes de me mostrar. Então eles têm de dez a quinze minutos... prá preparar ali entre eles antes de apresentar prá mim, né? Não é uma coisa assim que... não é... do nada. Então eu achei que foi melhor não colocar por isso. Acho que ficou bem apertado, né, Pq? Teve fa::lta, teve a orque::stra, teve feria::do. Então juntou uma série de fatores e o tempo foi ( . ) truncado, né? Não tempo meu. Aí foi uma questão do tempo ( . ) do... do semestre mesmo, de hora... de hora-aula, né? O *listening* não, o *listening* foi uma questão de tempo... meu mesmo, né?

Através de sua declaração "a gente acaba achando tudo um empecilho, né? Gente, vou TER que procurar uma atividade, vou TER que fazer a atividade, vou ter que... po... po... por mais que a atividade exista pronta, né? Então foi por pura falta de... de achar um tempo prá fazer isso mesmo.", depreende-se que a professora faz uma auto-crítica, sugerindo que mais do que uma real falta de tempo pessoal, a falta de um maior esforço ou de organização desse tempo pode ter sido o verdadeiro obstáculo para a não realização da avaliação da compreensão oral. Quanto à produção oral, atribui a um planejamento "apertado" a ausência de sua avaliação. Concordo com P que, nessas condições limitadas de tempo, uma avaliação oral de cinco ou dez minutos, no final do curso, somente pró-forma, não faria sentido, pois não refletiria a capacidade real de comunicação dos alunos na língua-alvo. Acredito, contudo, que os alunos poderiam ter sido avaliados no dia-a-dia da sala de aula, através de uma observação mais sistematizada, por parte de P, das situações de produção oral, seja através de sua interação em pares/grupos ou de sua participação individual. Avaliação no sentido de sinalizar aos alunos suas potencialidades e limitações de proficiência oral, a fim de melhorá-la, e não meramente de atribuir-lhe uma nota.

Apesar das razões mencionadas por P anteriormente, ela reconhece a importância dessa avaliação, não somente com vistas à aprendizagem, mas também como uma forma de atender ao seu planejamento e às expectativas dos alunos, de cumprir o que fora acordado, uma vez que a avaliação de todas as habilidades havia sido proposta logo no início do período letivo:

unesp

> P: Acho. Acho que não é legal, né? Acho que não é legal, porque a partir do momento que... que...você já estabelece uma predisposição ne::les, poxa, vai te::r, nós vamos avaliar isso, isso e i::sso. Tem que ser cumprido, né? É... CONSCIÊNCIA pelo menos eu tenho, né? Teria... teria sido muito mais interessante se pudesse ter... realmente acontecido de acordo.
>
> [entrevista]

Em relação à pronúncia, P explica como realizava sua correção:

> P:/.../ Com relação à correção de erros de pronúncia e tal eu... sempre procurava corrigir de uma maneira geral, nunca pegava aquele erro individual do aluno, né? Virar prá pessoa e falar: "Você está falando ERRADO." Né? "Repita comigo." Né? Então eu percebia que uma pessoa estava ou falando errado ou... eu... va... "Vamo repetir todo mundo." Né? E aí pedia prá alguns fala::rem. É alguma... alguma coisa desse tipo.
>
> [entrevista]

Concordo com P que os erros devam ser corrigidos de uma maneira menos pontual, às vezes sem uma referência direta ao aluno que errou, para não expô-lo e constrangê-lo. No entanto, creio que um tratamento mais efetivo dos erros deveria ter sido realizado, para que os alunos não fossilizassem os mesmos.

Outra evidência de uma perspectiva tradicional de avaliação foi a falta de negociação dos instrumentos e critérios de avaliação com os alunos, para a qual P alega falta de consciência Essa questão será discutida com maiores detalhes, posteriormente, na análise e discussão da interação entre as culturas de avaliar de P e dos alunos.

Pode-se concluir, a partir da análise, que embora as crenças, concepções e parte da prática de P estejam alinhadas às tendências contemporâneas de avaliação, sua cultura de avaliar ainda apresenta, predominantemente, elementos pertencentes a uma perspectiva avaliativa classificatória. Além dos motivos apresentados por P, como a falta de tempo e consciência, assim como suas próprias concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem/avaliação, para efetivar uma prática avaliatória mais formativa, acredito que sua cultura de avaliar sofra também influências, ainda que em nível inconsciente, de sua experiência de avaliação, enquanto aprendiz, revelada em suas histórias de vida e discutida anteriormente ( O perfil de P ), essencialmente classificatória.

Embora o tratamento dos problemas apresentados pelos alunos pudesse ter sido mais efetivo, promovendo uma maior aprendizagem, e atendendo melhor aos objetivos lingüísticos do curso, acredito que outros objetivos definidos por P, que contribuem de forma determinante para a aprendizagem, podem ter sido alcançados, ou no mínimo, iniciados, na visão de ensino/aprendizagem dos alunos: os objetivos de processo. Ao invés dos resultados da aprendizagem, estes objetivos, segundo Richards (2001), descrevem as experiências de

unesp

aprendizagem dos alunos e refletem resultados não-lingüísticos, como a auto-confiança, a motivação, a consciência cultural, o aprender a aprender e a clarificação de objetivos, entre outros. Além de tomar contato com alguns princípios da avaliação formativa, como seus objetivos e diferentes instrumentos, acredito que os alunos possam ter desenvolvido, através de práticas como as pesquisas e as correções com seus pares, um maior senso de autonomia e de responsabilidade por sua aprendizagem, que pode ser aplicado em outras disciplinas de sua vida acadêmica, assim como em outras áreas de sua vida, além de contribuir para seu trabalho futuro, como professores mais reflexivos e independentes, que poderão multiplicar, junto aos seus alunos, essa postura mais autônoma e responsável.

### 3.4.2- A cultura de avaliar dos alunos participantes

As informações sobre as concepções de avaliação dos alunos participantes foram obtidas principalmente por meio das entrevistas individuais realizadas com os mesmos, ao término do semestre letivo. Para uma descrição mais detalhada dessas concepções, ver anexo 10.

A análise dos dados, resumidos no quadro 7, a seguir, revela que a maioria dos alunos - 60% - define a avaliação em uma perspectiva classificatória, como confirmam as seguintes afirmações extraídas das entrevistas:

> A1: Prá saber o que o aluno entendeu da matéria. Se o aluno entendeu, ele vai bem na prova, né? ( . ) Acho que é isso. A avaliação é prá testar um pouco.
>
> A4: Testar o conhecimento do aluno, o que... o que ele aprendeu até o momento, né?
>
> A5: Avaliação pra mim, é a forma de um professor ver como o aluno está indo de acordo com o que ele está passando para o aluno, ele quer saber se o aluno está aprendendo ou não, se está indo bem, quais são as dúvidas dele /.../ porque se não cobrasse, principalmente do aluno que não está tão interessado, sabe, ele nunca vai aprender mesmo, precisa é de uma cobrança pra... aprender mesmo, pra estudar, se esforçar, é preciso ter incentivo, acho que avaliação é mais um incentivo /.../

Os excertos nos mostram que esses alunos vêem a avaliação enquanto "testagem" do conhecimento do aluno, como verbalizam A1 e A4, e como rendimento, aquilo que ele entendeu, aquilo que ficou do conteúdo que o professor passou ("é a forma de um professor ver como o aluno está indo de acordo com o que ele está passando para o aluno"). Essa visão de avaliação, com foco apenas no conteúdo lingüístico e apresentada meramente com uma

unesp

| unos | Definição de avaliação | Instrumento mais importante | Visão sobre as lições de casa como instrumento de aval. | Visão sobre a nota para as lições de casa | Visão sobre as provas diagnósticas | Visão sobre a ausência da nota nessas provas | Visão sobre as provas em geral | Visão sobre o sistema de exame | Visão sobre o sistema de correção em pares proposto por P | Visão geral sobre o sistema de aval. de P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | testagem | provas | concorda-aluno aprende mais + nota | concorda - ajuda na média | concorda - estimulam a aprendizagem | concorda-não é necessária | concorda-instrumento + confiável | concorda | concorda-alunos se ajudam | concorda |
| | rendimento | provas diagnósticas + lições de casa | concorda-visa a aprendizagem | concorda-pressão + ajuda na média | concorda - estimulam a aprendizagem | concorda-estimula a aprendizagem | discorda-enfoque somente na nota | discorda - visa somente a aprovação | concorda - interação promove aprendizagem | concorda |
| | diagnóstico | lições de casa - meio de pesquisa | concorda-meio de pesquisa + nota | concorda-estímulo para fazê-la | concorda - visam a aprendizagem | concorda-enfoque na aprendizagem | discorda - enfoque somente na nota | discorda - não visa a aprendizagem | concorda-interativo | concorda |
| | testagem | provas diagnósticas | concorda-ajuda na nota | concorda-ajuda na nota | concorda-promovem a aprendizagem | discorda-sente-se perdida | concorda -forçam os alunos a estudar | concorda - chance para aprovação | discorda - alunos não têm conhecimento | não concorda |
| | rendimento | lições de casa- meio de estudo para as provas | concorda-meio de estudar para as provas | concorda-"garantia" de estudo | concorda - promovem a aprendizagem | concorda-o importante é aprender | discorda-ameaça para os alunos | concorda - chance para aprovação | concorda - interativo + economia de tempo | concorda |
| | diagnóstico | provas - mais confiáveis | concorda-meio de estudar para as provas | concorda-estímulo para fazê-la | concorda-promovem a aprendizagem | concorda-força o aluno a pesquisar | antes discorda, depois concorda | discorda-tempo insuficiente para aprender | concorda-interativo + economia de tempo | concorda |
| | diagnóstico | provas diagnósticas | concorda-geram aprendizagem | discorda-muita tarefa | concorda-promovem a aprendizagem | discorda-sente-se perdida | discorda-avalia somente rendimento | discorda-visa somente a aprovação | concorda-interativo | não concorda |
| | diagnóstico | provas diagnósticas | concorda-aluno mais autônomo | concorda-valorizar o esforço do aluno | concorda-promovem a aprendizagem | concorda-enfoque na aprendizagem | discorda-enfoque somente na nota | discorda-visa somente a aprovação | concorda-interativo | concorda |
| | rendimento do aluno + trabalho do professor | provas- mais confiáveis | concorda-geram aprendizagem | concorda-forçam o aluno a fazê-la e ajudam na média | discorda- não gosta de auto-didática + não geraram aprendizagem | discorda-sente-se perdida | concorda-mais confiáveis | concorda-chance de nota melhor e aprovação | discorda-alunos não têm conhecimento | não concorda |
| | verificação do rendimento dos alunos | provas diagnósticas | concorda-geram aprendizagem | concorda-ajuda na média | concorda-geram aprendizagem | concorda-aprendizagem e melhora na nota | não concorda-caráter ameaçador | concorda - oportunidade de aprovação | concorda-interação promove aprendizagem | concorda |

**Quadro 7 - Visão dos alunos sobre a avaliação**

função classificatória, é restrita, se considerarmos os vários fatores que contribuem para a aprendizagem do aluno - como suas potencialidades e limitações, sua participação e atitudes na sala de aula, seu esforço e sua responsabilidade por sua aprendizagem, suas expectativas, seus estilos e estratégias de aprendizagem e suas experiências de vida, entre outros - e que também deveriam, de alguma maneira, ser contemplados em uma perspectiva avaliativa que vise o progresso dos alunos. Dentro dessa visão mais tradicional, A1 destaca a prova - principal ou, muitas vezes, o único instrumento utilizado na avaliação classificatória - como evidência do rendimento do aluno. A5 corrobora essa visão de avaliação ao ressaltar sua importância como uma "cobrança", um "incentivo" para que o aluno menos interessado estude, sem a qual ele "nunca vai aprender mesmo", remetendo-nos ao papel autoritário e disciplinador da avaliação. Outro indício da avaliação classificatória encontrado nas falas dos alunos acima é a visão de que o professor é o único que tem o direito de julgar e somente o aluno é quem deve ser avaliado, e que deve mudar ou ser recuperado - como se todos os seus problemas de aprendizagem residissem nele mesmo - diferentemente de uma perspectiva qualitativa de avaliação, na qual "objetivos, métodos, abordagens, técnicas, desempenho do professor, desempenho do aluno, tudo é avaliado." (Scaramucci, 1997, p. 79)

Por outro lado, 40% dos alunos (A3, A6, A7 e A8) demonstram conceber a avaliação em termos mais qualitativos, enquanto uma forma de diagnóstico. Os excertos abaixo, retirados das entrevistas, exemplificam essa visão:

> A3: Bom, pra mim avaliação é... é um recurso que o professor tem... que... é ... visa não só avaliar o aluno, mas também o seu método de trabalho... então a avaliação é um diagnóstico que o professor tem como recurso prá avaliar seu sistema de trabalho, se ele está atingindo seus objetivos, e se os alunos ... também uma forma de ele perceber se os alunos estão realmente entendendo a maneira com a qual ele tá ensinando. /.../ A... a importância dela é porque se o professor aplica uma avaliação que percebe que 90% da sala foi mal, daí ele vai ter que rever seus conceitos porque... ou ele não tá explicando de um forma legal ou o método que ele tá utilizando não tá adequado pra aquela turma... e... agora se... ele... aplica uma avaliação e um, dois, três vão mal... daí ele chega pro aluno e fala "Ó, tá acontecendo isso, isso e isso..." ou "Você não tá prestando atenção na aula", tudo. Daí, que é uma coisa do aluno, que cabe à gente, agora, estudar e rever como está sendo o nosso... o nosso curso, a nossa matéria.

> A7: Avaliação é... é uma forma de...de... de avaliar o nível né, do desempenho do aluno. E através dessa avaliação, o educador, ele vai di... ter um direcioname::nto, é... prá tomar decisõ::es, e que possibilite atingir é... os resultados, é... o resulTAdo, progressão de cada aluno.

A3 reconhece, como foi sugerido acima, que a avaliação não deve limitar-se somente a dimensionar o rendimento do aluno, mas consistir em uma maneira de contemplar também a prática do professor, "prá avaliar seu sistema de trabalho", com vistas a um redirecionamento

unesp

da mesma, a fim de promover melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Cumpre destacar que o aluno faz referência, embora somente com foco no professor, à avaliação orientada por objetivos, sem os quais, nas palavras de Scaramucci (1999, p.118), " a avaliação torna-se impressionista e subjetiva, e, portanto, injusta." Dentro dessa visão qualitativa de avaliação, A3 reconhece também, numa tentativa de tratar possíveis problemas individuais encontrados no processo avaliatório, a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem, ao dizer que "Daí, que é uma coisa do aluno, que cabe à gente, agora, estudar e rever como está sendo o nosso... o nosso curso, nossa matéria." O registro de A7, apesar de, em determinado momento sugerir um foco nos resultados da aprendizagem, característico de um paradigma tradicional, também revela uma concepção mais qualitativa de avaliação, como diagnóstico do desempenho dos alunos e tratamento, como meio de direcionamento e tomada de decisões para o processo de ensino/aprendizagem. Ao referir-se à "progressão de cada aluno", sugere um princípio da avaliação qualitativa de que os alunos devem ser respeitados em sua individualidade, e seu progresso observado em relação a si próprios, dentro do ritmo de aprendizagem de cada um.

Em relação aos instrumentos de avaliação mais importantes propostos pela professora participante - as provas diagnósticas, as lições de casa e a prova final - 7 entre os 10 alunos defendem as provas diagnósticas e/ou as lições de casa, enfatizando o papel de ambas de promoverem a aprendizagem e, portanto, a função educativa da avaliação, conforme exemplificam os seguintes trechos das entrevistas:

> A8: Mais importante é a prova diagnóstica. /.../ A prova diagnóstica porque dá oportunidade prá você é:: pesquisar sobre os seus erros /.../ É você pesquisando sobre os seus erros que você acaba aprendendo.

> A10: /.../ as avaliações diagnósticas , que eram aquelas que a gente tinha que refazer. /.../ Porque aí dava oportunidade prá nós tarmos vendo o que nós precisávamos estar estudando mais.

Esses alunos privilegiam não as provas em si, enquanto avaliadoras de seu rendimento, mas as pesquisas que deveriam realizar em sua função, caso revelassem problemas. Essas pesquisas, como já foi mencionado anteriormente, deveriam ser realizadas a partir de vários recursos, como outros materiais, Internet, bem como junto de outros professores e colegas, a fim de fornecer mais informações aos alunos acerca dos tópicos que não haviam entendido bem e de "tratá-los", além de promover sua autonomia e senso de responsabilidade por sua aprendizagem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

De modo contrário, 3 alunos (A1, A6 e A9) disseram que as provas - sem especificar se as diagnósticas ou a prova final - são mais importantes por serem mais confiáveis que outros instrumentos de avaliação. A propósito, ao questionar os alunos, nas entrevistas, sobre sua opinião acerca das provas, em geral, como instrumento de avaliação, a maioria, 60%, revela uma posição negativa em relação às mesmas:

> A10: O próprio teste não gosto muito não. Me dá dor de barriga (incomp.).
> Pq: ( Risos)
> A10: Mas eu acho que é por isso, é... é... porque a gente já cresceu com isso. Ai, hoje vai ter PROVA. Aí todo mundo já começa a se descabelá ( . ) Eu, na verdade não gosto, não gosto (incomp.)
> Pq: Ah, é? Mas acha que elas são importantes?
> A10: Não, elas são importantes, mas não assim. Vai ter prova como se fosse um BICHÃO de sete cabeças, algo mais assim... menos... vai sê uma avaliaçãozinha, vai sê algo... mas é:: tipo assim (...), porque uma prova (incomp.) fala assim, vai ter prova. Você pensa no conteúdo do semestre:: da metade do semestre, entendeu? Aí você já pensa: "Vou TER que estudar um monte, vou TER que relembrar um monte." Eu acho que pode sim ser a prova, mas não dessa maneira. A gente poderia fazer provas pensantes.

> A2: Eu acho que eu... eu não sou...eu não... eu não sou muito a favor de avaliação não. Eu acho que conta mais a participação do aluno, mais o que ele fez, do que... avaliação mesmo, a prova mesmo. /.../ Porque tem que contá. Se o aluno estudô, se o aluno se esforçô o semestre inteiro, aí chega o dia da avaliação, tô com problema, chega atrasado, tá nervoso, alguma coisa aconteceu, vai MAL ( . ) foi tudo água abaixo, tudo que ele es... tudo que ele deu, tudo que ele fez, foi tudo água abaixo?

> A6: Era igual o *more*, *more expensive*. /.../ Eu sabia que prá palavra grandona tinha que colocá o *more*.
> Pq: Mas na hora não sai.
> A6: Não sai. /.../ É a pressão da avaliação. /.../ Devia ser extinta.

A10 atenta para o caráter ameaçador das provas, que é vista pelos alunos como um "BICHÃO de sete cabeças" diante da dimensão do que têm que estudar para as mesmas e da dimensão de sua importância no "julgamento" dos alunos. Ao apontar para a necessidade de se fazer provas "pensantes", refere-se ao fato de as provas, em geral, contemplarem um grande conteúdo que deve apenas ser "decorado", sem fazer sentido aos alunos, que não são instigados a pensar, a ter uma visão crítica em relação ao que estão estudando. A2 considera as provas injustas por não levarem em conta a participação e o esforço dos alunos, bem como a condição emocional dos mesmos no momento da prova, entre outros fatores. Vale ressaltar que, apesar de apresentar uma visão mais qualitativa de avaliação, contraditoriamente, A2 equipara, como em outros momentos da entrevista e das sessões de histórias de vida, o conceito de avaliação às provas ("eu não sou muito a favor de avaliação não /.../ avaliação

unesp

mesmo, a prova mesmo") sugerindo uma visão subjacente de avaliação enquanto classificação. Também A6 nos chama a atenção para o caráter ameaçador e injusto da prova, à pressão que a mesma exerce nos alunos, fazendo com que sua ansiedade acabe por impedir que mostrem seu real conhecimento. Essa visão de A2 e A6 é compartilhada por Xavier (1999, p.100):

> As notas também nem sempre representam o nível de aprendizagem alcançado, pois existem variáveis múltiplas que afetam os resultados, como aquelas em nível afetivo, cognitivo e social. As variáveis afetivas, por exemplo, envolvem o nervosismo, a ansiedade e insegurança que podem afetar o desempenho dos alunos nas aulas e provas. Alguns podem ter momentos de esquecimento, confundir as informações lidas ou até mesmo equivocar-se ao lerem os enunciados das questões devido à sua falta de atenção. Em decorrência disso, o seu rendimento é baixo. O mesmo acontece quando há falta de tempo para estudar (ex. o aluno trabalhador noturno) ou ainda falta de responsabilidade ou consciência para aprender. Nesse caso, o baixo rendimento deve-se à sua negligência ou resistência para aprender e avançar, e não, necessariamente, às suas deficiências de aprendizagem.

Apesar de dizer, inclusive, que a prova deveria ser "extinta", A6 admite, em outro momento da entrevista, que a avaliação classificatória é necessária:

> A6: Eu acho assim , a prova é o resultado de tudo, né? /.../ a avaliação é, entra como se fosse assim, uma obrigação. /.../ Isso seria mais uma nota. É... como é que fala é:: ( . ) classificatória. Seria uma avaliação como classificar. /.../ é boa e principalmente assim, acho assim, a avaliação que fez até o 3º colegial. É obrigatória mesmo pra você tentar atingir porque você não tem tanta maturidade.

Segundo o depoimento de A6, a prova é vista como a aferição do produto ("resultado") da aprendizagem. A aluna também afirma que, devido à falta de maturidade dos alunos, a avaliação classificatória faz-se obrigatória, até o Ensino Médio, para forçar os alunos a estudar. Ainda dentro de uma perspectiva classificatória, a mesma aluna refere-se, em outro trecho da entrevista, a uma exigência das notas por parte da sociedade em geral, e de seu pai, especificamente em seu caso, até como uma "prestação de contas" por estar investindo dinheiro em sua educação:

> A6: /.../ classificatória assim ( . ) ó, de certa forma tem que avaliá, tem que dá uma nota, né, porque tudo exige nota, né? /.../ Na minha casa quem exige nota é meu pa::i ainda. /.../ É... é que ele tá investindo em mim, então ele quer um bom resultado, né?

A aluna nos remete, com seu comentário, à dificuldade de eliminação das provas e notas, apesar de suas limitações em servir ao processo de ensino/aprendizagem, "diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional

unesp

que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem" (Luckesi, 1994, p.97). Concordo com Scaramucci (1997, p.85) que salienta que, na verdade, não há necessidade de eliminação das provas "mesmo porque, em nosso sistema educacional, as "provas" (e o nome é sugestivo) são obrigatórias, dado o clima de desconfiança que acompanha a avaliação./.../ Além disso, o aluno vai ter de enfrentar, em sua vida, situações de avaliação formal, em que tem de estar preparado para controlar seu estado emocional e ansiedade."

Além de A1, A6 e A9, que consideram as provas, em geral, instrumentos de avaliação muito importantes, por serem os mais objetivos e confiáveis entre todos, a aluna A4 também, apesar de afirmar que os instrumentos mais importantes do sistema de avaliação de P são as provas diagnósticas, acha que as provas, em geral, são fundamentais:

> A4: Eu acho que a prova é muito importante, que não deve ser... igual assim, tem alguns professores que eu sei assim... que adotam, é... o fato de não dar prova. Eu não acho isso correto, porque às vezes o aluno fala assim: "Ah, não vou estudar, não vai ter prova mesmo!" Não dá um certo estímulo. Não todos... não são todos os alunos que são assim, mas tem alguns alunos que são, que precisam de... ser COBRADOS prá ter um maior empenho. Eu... eu... eu acho que a prova é fundamental, assim, numa matéria. Eu realmente acho. [entrevista]

A aluna não concorda com a ausência das provas em um sistema de avaliação por acreditar que sem elas os alunos não estudam, reforçando seu papel autoritário e ameaçador.

Em relação às lições de casa, apesar de somente 3 alunos terem mencionado-as como os instrumentos mais importantes propostos pela professora, todos os alunos concordam que sejam um instrumento essencial. A4 acredita que são importantes porque ajudam na nota final, enquanto A5 e A6 as vêem como uma maneira de estudarem, de se prepararem para as provas, priorizando essas como a finalidade de todo o processo de ensino/aprendizagem e revelando, assim, uma visão classificatória de avaliação:

> A5: Acho que os exercícios de tarefas são os mais importantes, porque você estuda prá prova, porque normalmente dá a prova e um dia antes você estuda e vai lá e faz, e às vezes fica até nervoso. [entrevista]

Essa fala de A5 se revela um pouco contraditória, pois, anteriormente, havia enfatizado a importância das lições de casa enquanto aprendizagem, e aqui acaba por sugerir que essa aprendizagem, na verdade, visa as provas.



Os demais alunos - 70% - já as concebem em um paradigma qualitativo, ao afirmarem que estimulam a autonomia dos alunos e uma maior aprendizagem, como os exemplos de A5 e A3, extraídos das entrevistas:

> A5: É, sem a tensão e vale nota, então você APRENDE também, quando você está fazendo, acho que é bem mais interessantes esses exercícios que ela pede pra entregar, do que a prova mesmo.

> A3: Ela passa é... *n* opções de... de estudo. Igual a tarefa. A tarefa é... ela avalia como 10 e... é uma avaliação que você pode tá pesquisando, você pode tá buscando mais, e se você tivé alguma dúvida, ou tira com ela em sala de aula, ou (incomp) você tem outros campos prá buscar /.../

A5 aponta para a vantagem das lições de casa sobre as provas, porque além de estimularem a aprendizagem também não pressupõem a tensão que as provas geram sobre os alunos, enquanto A3 mostra compreender a função diagnóstica das tarefas enquanto instrumentos de avaliação, a partir das quais se detectam problemas e se tomam medidas para saná-los.

Uma contradição em relação à importância da lição de casa para a aprendizagem se revela na medida em que todos os alunos, com exceção de A7, valorizam muito a nota que se dá para ela, como nos mostram os seguintes excertos das entrevistas:

> A6: /.../ Pelo menos se ela for mal na prova, bom...eu preciso começar fazer os *workbooks*, tem uma nota prá ajudar. Bom, pelo menos eu acho que estimula o aluno...

> A3: Eu penso que...é, bom, a tarefa, ela tem um peso, acho que o mesmo que da... da avaliação. Então, se ele deixa de fazer a tarefa, vai pesar lá no fim, no final do semestre porque é, vai ser dividido, vai ficar sem a nota. Então, é um estímulo mesmo prá se fazer a tarefa.

> A1: Tem, tem que fazer um trabalho prá conseguir a nota (incomp.) igual... /.../ Porque se... se o aluno for mal na prova tem o ... tem a tarefa que ajuda, né?.
> Pq.: Que ajuda com o quê?
> A1: Com a nota.

> A2: Eu achei bom [dar nota para a tarefa] porque senão os alunos não iam... não iam fazer, né? Não iam se incentivar.

Torna-se evidente, através dos depoimentos dos alunos, sua visão de avaliação centrada na nota e da nota enquanto elemento ameaçador e "disciplinador" (Luckesi, 1994), que os "motiva" a fazerem as lições de casa e que os "força" a estudar (caso contrário, não o fariam), revelando a falta de preocupação com o real processo de ensino/aprendizagem e a falta de conscientização dos alunos em assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem.

unesp

A7 foi a única aluna que não concordou com a nota para as lições de casa, porque acredita que a professora deu muitas lições de casa, e ela não pôde fazer todas, devido à sua falta de tempo, e acabou por ter sua média final prejudicada pela baixa nota das mesmas. De qualquer maneira, sua visão é condizente com a dos outros alunos na medida em que sua preocupação recai sobre a nota e não sobre a aprendizagem que as lições de casa podem promover. Cumpre destacar também que a aluna queixa-se que nem todos os exercícios das lições de casa foram corrigidos em sala de aula e que a professora deveria explicar todas as lições de casa com maior clareza, sugerindo a responsabilidade do professor por sua aprendizagem e por sua nota baixa.

A visão dos alunos sobre as provas diagnósticas e as pesquisas delas decorrentes é bastante positiva. Somente A9 afirma não concordar com as mesmas:

> A9: Ah, eu acho que funciona, assim, eu pelo menos, eu não gosto disso, de auto-didática, sabe? Ser auto-didática (sic), buscar sozinha, eu não gosto. /.../ Eu gosto de tá ali com o professor me ensinando e pronto. Daí eu aprendo. Não entra na minha cabeça, porque eu sei que sozinha eu copio /.../ Eu tenho que fazê ali tudo, mas eu não consigo aprendê muito fazendo sozinha
> Pq: Isso que você fez sozinha, de busca nos livros, o que aconteceu? Como é que foi essa pesquisa?
> A9: Ah, tinha exercícios que já tinha pronto, eu só copiei. Tinha exercícios que eu tive que fazê, porque senão não tinha como entregá. Mas mesmo fazendo e... é... muitas eu fiz, tava fazendo uma coisa que eu não tinha entendido. [entrevista]

A aluna argumenta que, além de não gostar de um trabalho mais autônomo e de acreditar que o professor é o responsável pelo ensino, não se beneficiou das pesquisas, pois apenas "copiou" a maior parte dos exercícios e não entendeu aqueles que fez, não experimentando uma real aprendizagem.

Os demais alunos, entretanto, reconhecem, nas entrevistas, os efeitos benéficos das pesquisas, enfatizando que realmente aprenderam com elas:

> A1: Valeu a pena, aí eu entendi!
>
> A4: /.../ porque é... a partir do momento que a gente tem dificuldade na matéria, a gente tem que buscar o conhecimento, né? E, eu acho que... que, porque, enfim... quando eu tive dificuldade e fui fazer a pesquisa, eu tive a oportunidade de aprender mais e de buscar mais conhecimento prá poder tirar minhas dúvidas, né?
>
> A10: Eu achei que valeu porque a gente acaba aprendendo mais.

Embora tenham sugerido uma concepção de avaliação qualitativa, formativa, com vistas à aprendizagem, através dessas declarações, A4 e A10 acabam por destacar sua

unesp

importância para a nota, em um momento subseqüente da entrevista. A4 vê as provas diagnósticas como uma maneira de "recuperar" sua nota, enquanto A10, mesmo não tendo que realizar algumas pesquisas, resolve fazê-las mesmo assim, tendo em vista não uma maior aprendizagem, mas um aumento de sua nota, enfatizando um paradigma quantititativo tradicional de avaliação:

> A4: /.../ mas com as pesquisas é... eu falei; "Bom, eu tenho uma chance de pelo menos recuperar a minha nota, né? [entrevista]

> A10: Teve umas que eu precisei. Tava dentro dos percentuais e teve outras que não. Só prá melhorar a nota mesmo. [entrevista]

Ao questionar a opinião dos alunos, nas entrevistas, acerca da ausência de notas para as provas diagnósticas num primeiro momento, somente 3 alunas - A4, A7 e A9 - apresentaram uma atitude negativa, pois tinham a necessidade da nota para se sentirem mais seguras, mais orientadas:

> A4: /.../ eu achei que ficou uma coisa muito bagunçada, muito desorganizada /.../

> A7: Olha, eu... sinceramente... preferia já que tivesse a nota de uma vez, porque... sabe, não tem porque não tê, né? Eu mesma fiquei meio perdida, sabe?

> A9: Eu não gostei.
> Pq: Por que?
> A9: Porque eu gosto de sabê como eu estou indo, quanto eu tenho de... quanto eu tenho que tirá, quanto eu vô tê que me esforçá. /.../ A gente não sabia se tá indo bem, se tá indo mal. Deduz. Eu deduzia que ia ficá de exame.

Os outros 7 alunos concordam com a ausência das notas por acreditarem ser desnecessárias, já que o importante é a aprendizagem. Contudo, mais uma vez, como ocorreu em relação às tarefas, alguns alunos mostraram que sua preocupação, na verdade, recaía sobre as notas ao invés da aprendizagem. Os seguintes registros, retirados das entrevistas, são confirmatórios dessa constatação:

> A10: Eu achei isso muito válido porque mostra o interesse do aluno. Se o aluno tem interesse realmente de melhorar sua nota, ele vai atrás, ele vai refazê prá podê tá colocando...vamos dizê assim... a nota que ele acha que ele realmente tem que tirá, mas aí ele realmente tem que ir atrás.

> A6: Vamos supor, se eu errei, se você erra bastante no exercício número 4, tivesse uns 8 lá, talvez eu não faria. Ah, já tenho 8 de média, porque que eu vou fazer esse exercício? /.../ Tá com 8 de média, deixa o 8 de média. E... aí às vezes, vamos supor, erra... tinha exercícios... eram 5 questões. Errava 3. Você sabe que você tem que fazê, mas você tem aquela nota, você fala: "Ah, então não precisa."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Pq: Entendi.
> A6: Eu acho que foi bom por isso.
> Pq: O fato de não ter a nota te deixou meio assim, não sei exatamente como é que eu tô...
> A6: Então eu vô fazê [as pesquisas] ( . ) é importante, é uma maneira de forçá... você procurá.

> A3: /.../ eu percebi que se ela dá a nota, a pessoa vai ficar muito preocupada com a nota ... e vai esquecer da matéria. Vai ficar assim: "Ah, eu tirei 6, eu preciso tirar mais", né? Vai ... e se preocupa só em decorar a matéria pra estudar pra prova. Agora se ela vai, faz a pesquisa dela em casa sem saber da nota, como ela não sabe, ela vai estudar bastante, porque ela não sabe se ela tirou nota baixa ou nota alta, ou agora ... e ... se ela desse a nota, um tirasse 10, ele não ia mais ... ele não ia mais rever nada, porque ele achou que já tava bom, tudo, que ele não ia precisar da nota. Então é um sistema bom, novo de avaliação: você não dá a nota (incomp.) o seu aluno a pesquisar , a buscar mesmo sabendo ... ele não sabe a nota que ele tem, então ele vai atrás do que ele ... não sabe ainda, se ele passou, se ele não vai passar, quantos pontos ele tem /.../

A10 sugere a importância da autonomia e do interesse dos alunos ("mas aí ele realmente tem que ir atrás"). Esse interesse, no entanto, é pela melhoria da nota, e não por seu conhecimento. Já A6 e A3, apesar de, ao enfatizarem a importância de os alunos não saberem a nota - para não se prenderem a ela, ou para não se "acomodarem" diante do conhecimento de uma nota alta e continuarem a estudar, a pesquisar, em função de uma maior aprendizagem - acabam por corroborar com a força da nota enquanto instrumento disciplinador e autoritário: exatamente por não a conhecerem, os alunos se sentiriam amedrontados, e essa "arma secreta" e esse o "medo do oculto" os forçariam a pesquisar para justamente não ficarem com uma nota baixa, ou seja, em função da nota. Mesmo dessa maneira, as pesquisas poderiam promover aprendizagem, mas seria uma aprendizagem coagida, e não originada de um interesse genuíno.

Ao serem indagados sobre sua visão do sistema de correção de P, mais especificamente em relação à correção dos exercícios do *workbook* - quando os alunos, primeiramente, as corrigiam em pares ou pequenos grupos, com o monitoramento da professora, que circulava entre os mesmos, para depois a professora fazer, com a classe toda, a correção e discussão dos problemas mais recorrentes - 8 entre os 10 alunos mostraram seu acordo, como ilustram os seguintes depoimentos extraídos das entrevistas:

> A8: Enfim, um acabava ensinando o outro. /.../ O professor, a posição da professora... não é só ela que tinha o saber, que detinha o saber, não. /.../ Era a participação dos alunos.

> A1: Foi bom, porque se eu sei, ele [o colega] não sabe, tiramos dúvidas.

> A5: Ela só corrigia alguns na lousa, que eu me lembro, a maioria ela pedia pra gente formar grupos ou amigos e corrigir junto, pra pessoa ver a dificuldade de cada um,

> se estava igual, se estava errado. Eu sempre ia com o A1. Se tinha alguma coisa errada no dele, ele me falava, e a gente fazia uma troca...eu achava interessante esse jeito, porque se for corrigir TUDO que ela dava na lousa, a gente NÃO IA TER AULA, só ia ficar corrigindo, porque era bastante coisa que ela mandava fazer, ela só pegava o que a classe, em maioria, tinha dificuldade e corrigia entre nós mesmos.
> Pq: E o que você acha desse modo de correção?
> A5: É, assim está bom, eu acho, porque não ia dar tempo também de corrigir tudo na lousa, achei interessante, se alguém tivesse alguma dúvida em específico, ela ia do lado do aluno e o ajudava. Eu já tive dúvida e ela fez isso, ela veio e falou: "Olha, é assim!"

Os alunos argumentam que a interação entre os alunos, com a correção colaborativa, contribui para sua aprendizagem. Ademais, A5 atenta para a otimização do tempo em sala de aula que esse tipo de correção proporciona. A observação das aulas me permitiu constatar que a maioria dos alunos realmente participava desses momentos de correção e acredito que essa maneira mais interativa e, ao mesmo tempo, menos expositiva de corrigir os alunos, pode ter beneficiado àqueles mais tímidos e inseguros, que muitas vezes podem se sentir mais à vontade com seu colegas do que com o próprio professor, e que, geralmente, pela vergonha da exposição, continuam com suas dúvidas.

Somente A4 e A9 não gostaram desse sistema de correção, alegando que acham que é a professora que tem que corrigir tudo:

> A4: Eu não... eu... verdadeiramente não gostei do... desse sistema de corrigir com outros alunos, não. É porque... é aluno ali que tá aprendendo, às vezes sabe até menos do que eu. É...às vezes ele copia, e daí? Eu não... não tirei as minhas dúvidas, né? [entrevista]

> A9: Não acho certo. Eu tô ali prá aprendê. Como é que a gente vai se corrigir sozinhos se a gente mesmo não sabe? [entrevista]

A concepção dessas alunas, de que o aluno está "ali prá aprendê" e sua desconfiança de seu próprio conhecimento e do conhecimento dos colegas, reforça sua visão da responsabilidade do professor por sua aprendizagem, o que já foi constatado durante a análise da cultura de aprender dos alunos.

O sistema de exame da universidade não recebe a aprovação de 50% dos alunos - A2, A3, A6, A7 e A8 - por acreditarem visar somente à sua aprovação e não a um real crescimento. Suas opiniões estão representadas pelas palavras de A3 e A7, abaixo:

> A3: /.../ Eu ... não sei se ... gera um bom resultado, né? Porque ... às vezes a pessoa ... ela faltou ... teve todas as faltas, extrapolou de falta. E depois ela vai pro exame e ela tem que estudar (incomp.). Então ela vai, decora tudo, faz o exame e passa. E aprender que é bom, participar das aulas, ele não aprendeu. Então seria uma chance que tá dando pra pessoa que às vezes não é interessada, que às vezes não tá ... não ... não tá ligando pros estudos, tudo. Então... e é a mesma coisa com a aprendizagem

unesp

> mesmo, né? A pessoa tem seis meses pra fazer isso. Se não fez em seis meses, vai fazer em uma semana? Então é meio complicado esse sistema de exame.
> Pq: Você acha que não é ...
> A3: É, eu acredito que não é tão viável o exame, a recuperação, porque é coisa, assim, defasada que não vai se resolver em uma semana, em um mês. E que se a pessoa não foi bem o ano inteiro, não vai ser agora que ela vai ser. Então ... pode até ser para tirar nota, mas... [entrevista]

> A7: Na XXX [universidade] o primeiro exame que eu fiquei foi de... de INGLÊS./.../ Eu tenho CERTEZA ( . ) eu tenho certeza absoluta que serviu assim... somente para o professor. Que eu saí de lá, desci as escadarias... do mesmo jeito, sabendo que eu sabi::a, um pou::co. Ãh... deu prá avaliar só... só ali no momento, porque eu fiquei nervo::sa, fiquei com bloque::io.De repente não conseguiu avaliar. /.../ Então quando fala exame, ficou para exame, NÃO vai avaliar o aluno. [entrevista]

A3 argumenta que o exame, além de não gerar aprendizagem, devido ao pouco tempo que o aluno tem para "recuperar-se", também é injusto por não valorizar o esforço de quem realmente se dedicou durante todo o período letivo, ao promover aqueles alunos que não têm interesse em estudar. Atenta também para a recuperação em geral, que, como o exame, recupera somente uma nota, e não o conhecimento. Através de sua própria experiência de exame, também A7 mostra seu desacordo ao argumentar que ele "serviu somente para o professor", sugerindo o cumprimento apenas de uma obrigação burocrática por parte do professor, sem vistas para uma real aprendizagem. A aluna também ressalta que o exame pode não ter refletido seu nível real de conhecimento, devido à interferência de fatores de ordem emocional ("fiquei nervo::sa, fiquei com bloque::io").

Já a outra metade dos alunos - A1, A4, A5, A9 e A10 - concorda com o exame por representar uma oportunidade de aprovação para os alunos, como revelam as seguintes afirmações retiradas das entrevistas:

> A5: ...Acho que não tem nada mais fácil, nem melhor, porque é uma chance que dá pra você conseguir recuperar o que você perdeu. Acho que sem o exame, muita gente já estava enrolado, acho que precisava mesmo.
> Pq: Estava enrolado como?
> A5: Já teria desistido, ou pegar um monte de DP também não dá, é uma chance. Eu faço o que eu posso pra não pegar exames, porque a vez que eu peguei eu tive que estudar um monte... e eu não gostei.
> Pq: No período de uma semana, mais ou menos... você aprendeu bastante nessa uma semana?
> A5: Eu aprendi, aproveitei bastante, mas agora, eu já posso falar que eu esqueci tudo mesmo.

> A9: Ah, é bom, é uma oportunidade que eles dão, né, prá não tá te reprovando direto, prá não tá tendo que fazê a matéria novamente.

unesp

> A4: /... / o exame, eu acho assim, que... que é importante /.../ porque é a última chance mesmo que o aluno tem de estudar, até porque fazer DP ou então ficar é... difícil, né, ainda mais porque assim... somos nós que pagamos, assim, né?

Embora concorde com o sistema de exame, ao contar sua própria experiência, A5 admite que "esqueceu tudo" o que teve que estudar para o mesmo, revelando que, apesar de ter sido aprovada na disciplina, sua aprendizagem não foi efetiva. Já A4 chama a atenção para o fato de os alunos pagarem a universidade, o que reforça sua visão da importância do exame como uma chance de aprovação, para não terem que investir novamente na mesma disciplina. A visão desses alunos de recuperação converge para uma cultura de avaliar voltada para a promoção dos alunos, conforme observa Scaramucci (1997, p.77):

> Embora a prática da "recuperação" em nosso contexto escolar seja uma tentativa de ação que vai além da classificação, percebe-se que é, na maior parte das vezes, apenas uma mera formalidade, que tem como objetivo dar ao aluno a chance de uma outra nota sem, contudo, ter trabalhado no sentido de suprir suas deficiências e fazê-lo crescer. O termo "recuperação" ainda está ligado à idéia de classificação de ser levado a um patamar onde deveria estar e não de crescimento.

Concordo que a recuperação, se não for contínua, como deve ser a própria avaliação, visando um real crescimento do aluno e a recuperação da aprendizagem, e não da nota, ao invés de ajudar, pode reforçar ainda mais o sentimento de fracasso do aluno, ao qual é dado uma chance e "mesmo assim", não aprende, tira uma nota baixa ou é reprovado. No caso dessa investigação, no entanto, apesar de o sistema de exame, em geral, recuperar somente uma nota, é imprescindível destacar que a universidade fornece aos alunos a possibilidade do programa de monitoria, para a maioria das disciplinas e, neste caso específico, para a língua inglesa. Neste programa, como já foi mencionado anteriormente, alunos com um alto conhecimento lingüístico, muitos dos quais já são professores em escolas de línguas, acompanham os alunos com maior dificuldade, no decorrer de todo o período letivo, em um sistema de "recuperação" contínua. Muitos alunos, porém, como é o caso de A9, mesmo sendo orientados pelo professor a beneficiar-se da monitoria, não o fazem, devido à sua falta de disponibilidade de tempo, pois o curso é noturno e a maioria dos alunos trabalha, ou à sua falta de consciência e responsabilidade por sua aprendizagem, deixando, na maioria das vezes, para recorrer aos monitores somente às vésperas das provas.

A partir da análise anterior, pode-se concluir que as concepções da maioria dos alunos acerca da avaliação são predominantemente de natureza classificatória ou somativa, norteadas pela nota e pela promoção dos alunos. Essas concepções confirmam suas atitudes, observadas em sala de aula, também dentro de uma visão tradicional de avaliação, como a preocupação

unesp

excessiva com as provas. Por exemplo, no dia 13/09 (dia da 1ª avaliação), enquanto faziam alguns exercícios de revisão das unidades 7 e 8, A6 pergunta à professora:

> A6: A prova não vai ser assim, né, P? Isso aqui é muito... chato. É muito bobo.

Mais uma vez, na aula do dia 04/10, enquanto faziam um exercício de fonética, sobre sons vogais, a mesma aluna diz:

> A6: *One doubt*. Você não vai pedir isso na prova, vai?

Em 25/10, depois que a professora anuncia que não haveria aula na semana seguinte (01/11) e que a 2ª avaliação ocorreria em duas semanas (08/11), A7 pergunta em voz baixa aos outros alunos:

> A7: Não vai ter aula semana que vem? Por que? E na outra vai ter prova? E a prova?

Poucos minutos mais tarde, dirigindo-se à pesquisadora:

> A7: É duro, hein? Semana que vem não tem aula, depois vai ter prova... Como é que faz? A gente fica cheio de dúvida.

Em seguida, pergunta para a professora:

> A7: A prova vai ser difícil?
> P: Não, eu não vou fugir do que a gente tá fazendo na aula. Não tem surpresa. Agora...precisa estudar. Buscar ajuda das monitoras...
> A7: Ah, mas é difícil, né, a gente que trabalha... Ai, meu Deus!
> P: Calma, A7, tem que arrumar um tempinho...

Os excertos acima denunciam uma grande preocupação em relação ao instrumento central de uma cultura de avaliar classificatória – a prova - que assume uma importância única para os alunos, que acabam considerando quaisquer outros tipos de instrumentos de avaliação marginais. Torna-se evidente, também, diante dos registros acima, o caráter ameaçador das provas, deixando os alunos ansiosos e inseguros ("A prova vai ser difícil?...Ai, meu Deus!"). Além disso, revela uma preocupação maior dos alunos em estudarem "o que vai cair na prova" ("Você não vai pedir isso na prova, vai?"), o que mostra, novamente, um enfoque na nota e não no conhecimento.

Na realidade, de modo geral, não são somente os alunos que demonstram uma preocupação excessiva com as provas, vendo-a como o centro e a finalidade maior de todo o

unesp

processo de ensino/aprendizagem. Muitos professores também orientam toda a sua prática, determinando os objetivos e o conteúdo com o qual irão trabalhar, baseados não numa concepção de linguagem ou de ensino/aprendizagem, mas no conteúdo e nas atividades da prova, principalmente quando já recebem as provas prontas da instituição onde trabalham. Esse efeito dominador da prova sobre o ensino e a aprendizagem, que pode ser prejudicial ou benéfico, e que é conhecido como *backwash* ou *washback* (Hughes, 1989; Scaramucci, 1997), se manifesta também na prática tão comum das "revisões para a prova", que acabam servindo, mais do que uma retomada do conteúdo já aprendido, como mais uma forma de preparar o aluno para a prova, como um modelo de prova, uma "pré-prova", com exercícos muitas vezes idênticos aos da prova subseqüente.

Essa preocupação excessiva com a prova se fez presente também no dia da prova final, gerando um incidente com uma aluna. Quando entrei na sala de aula com P, A6 estava "revisando a matéria da prova" na lousa para os outros alunos, como se fosse a professora, já demonstrando sua preocupação com a prova. Seu nervosismo era tamanho que acabou passando mal, com queda de pressão, e não realizou a prova naquele dia. Os demais alunos também estavam bastante agitados e pediam para que a professora não desse aquela prova, alegando que não era necessária, já que haviam feito outras duas. Essa agitação dos alunos, que reflete a ameaça que a prova representa, foi constatada por A5 e relatada na entrevista:

> A5: É... igual o exame. O exame... por isso é bom aproveitar essas provinhas (incomp.), todo mundo. Você não viu no final? Todo mundo falando:" Ai, P, dá um trabalho porque tá muito difícil. Ninguém reclamou durante o semestre todo. Você escutou, né? Todo mundo totalmente desesperado, totalmente difícil porque a gente ia ficar de exame e ficô mesmo naquela pressão. A PROVA FINAL

A preocupação geral dos alunos com a prova final, mesmo tendo o peso igual ao das provas diagnósticas e ao da tarefa, sugere uma visão de avaliação de produto da aprendizagem, ao invés de processo, convergente também com um paradigma classificatório.

Duas outras atitudes curiosas por parte de A6, reveladoras de seu enfoque na nota, também foram constatadas: logo no primeiro dia de aula, disse à professora, que acabara de entrar na sala de aula:

> Ó, já comecei a fazê meu *workbook* antes das aulas começá. Quem sabe assim eu garanto minha nota esse semestre?

Além disso, na introdução de um trabalho de pesquisa sobre o *Present Perfect X Simple Past*, proposto por P para que os alunos já tivessem algum conhecimento sobre esse

tema e o compartilhassem nas aulas em que seria abordado, a fim de promover a construção do conhecimento do mesmo entre P e os alunos, a aluna inicia o relato dos objetivos do trabalho da seguinte maneira:

> Este trabalho foi proposto,(sic) para que os alunos que cursam o Inglês II,(sic) pudessem melhorar suas notas das últimas provas.

À parte desses comentários, entretanto, os alunos nunca verbalizaram seu acordo ou desacordo mais direto em relação ao sistema de avaliação proposto por P durante as aulas. Esse silêncio dos alunos, além de significar uma atitude "ética" em relação à professora, para não constrangê-la perante os outros alunos, segundo A4, A7 e A9, que não concordavam com seu sistema de avaliação, pode ser um indício também de uma crença comum aos alunos do poder e da responsabilidade do professor pela aprendizagem, já constatada e discutida também em sua cultura de aprender. Aliado ao poder e responsabilidade do professor sobre o processo de ensino/aprendizagem pode estar também a idéia do caráter incontestável da avaliação, também característico de uma perspectiva mais tradicional de ensino/aprendizagem e avaliação.

A cultura de avaliar dos alunos é predominantemente classificatória, pois somente dois entre os dez alunos - A3 e A8 - apresentam uma visão mais consistente de avaliação qualitativa, reconhecendo seus princípios e sua importância, que se refletem também em suas ações, na medida em que realmente apresentam uma atitude mais autônoma em relação à sua aprendizagem, realizando suas lições de casa e pesquisas com seriedade e dedicação, e tendo uma atitude participativa e colaborativa com a professora e os colegas nas atividades em sala de aula, em geral, e também nos momentos avaliativos. Já A4 e A9, apesar de apresentarem uma atitude de seriedade em relação à sua aprendizagem, e de, em poucos momentos, revelarem alguma consciência das características e da importância da avaliação qualitativa, apresentam uma visão classificatória de avaliação, pois priorizam as provas enquanto instrumento de avaliação, por acreditarem serem mais confiáveis e por forçarem os alunos a estudar, pelo enfoque que dão às notas e à promoção dos alunos, e pela visão de o professor ser o grande responsável pelo processo de ensino/aprendizagem e pela avaliação. Os demais alunos - A1, A2, A5, A6, A7 e A10, têm seu discurso permeado pelos princípios da avaliação qualitativa, principalmente ao definirem o que é avaliação e ao defenderem as lições de casa e provas diagnósticas como meios de promover a aprendizagem. Entretanto, todos eles, de alguma maneira, acabam por revelar, seja por contradições em seu próprio discurso - nas

unesp

entrevistas ou na sala de aula - ou por suas ações, na prática, que sua visão de avaliação classificatória ainda é predominante.

A cultura de avaliar dos alunos é coerente com sua cultura de aprender, calcada também em moldes mais tradicionais de ensino/aprendizagem, e pode ser, da mesma maneira que a cultura de aprender, oriunda de suas experiências avaliativas anteriores - reveladas nas sessões de histórias de vida - baseadas em provas, notas, pontos positivos e negativos e chamadas orais, ou seja, em uma perspectiva quantitativa tradicional de avaliação. Os alunos que têm uma visão mais contemporânea de avaliação, como é o caso de A3 e A8, podem ter tido influência, além da prática de P, também da de outros professores da própria universidade e de sua experiência no magistério, que foi mais formativa, em geral com instrumentos mais contemporâneos e diversificados, como a participação dos alunos em discussões na sala de aula, seminários, desenvolvimento de projetos pedagógicos e auto-avaliação, entre outros.

Sendo conhecidas as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes, separadamente, procederei, em seguida, à análise da interação entre essas duas culturas, respondendo à terceira e última pergunta de pesquisa.

### 3.4.3 - A interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes

Como já foi mencionado, a interação é aqui entendida como a congruência, ou a incongruência, entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos, e como a concordância e/ou negociação, ou a ausência das mesmas, entre a professora e os alunos, quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

#### 3.4.3.1 - A relação entre as concepções e crenças da professora e dos alunos

Considerando as culturas de avaliar de P e dos alunos, analisadas anteriormente, depreende-se que ambas convergem tanto no que se refere à consciência da importância e dos conceitos da avaliação qualitativa, quanto em suas práticas avaliativas predominantemente classificatórias. É certo que a professora, até mesmo por sua experiência e também por convicções pessoais, apresenta uma consciência muito maior e uma prática qualitativa mais

unesp

consistente em relação à consciência e às ações dos alunos. No entanto, ambos encontram-se em um momento muito semelhante: o do conflito entre o dizer e o fazer.

Uma análise mais quantitativa dos dados obtidos por meio das entrevistas e das histórias de vida mostra que somente A1 não demonstrava uma consciência mais clara de uma proposta formativa de avaliação, tendo um discurso mais evasivo e neutro. Os outros 90% dos alunos, assim como a professora, conhecem e verbalizam, de alguma maneira, alguns conceitos e a importância da avaliação qualitativa para o processo de ensino/aprendizagem, refletidos inclusive no uso de metalinguagem, como já foi apresentado na análise de sua cultura de avaliar, e como revelam os seguintes excertos:

> A2: A auto-avaliação... eu acho boa /.../ porque...vamos supor... se a pessoa tá indo mal, ela pode pará prá pensá::, né: "Eu falte::i, eu perdi a maté::ria, não fui atrá::s, não quis sabê::. Agora eu tenho que me mexê." [história de vida]

> A3: /.../ na escola estadual, a professora, ela num avaliava o inglês da turma. Ela avaliava mais o comportamento. Porque ela passava a nota, passava toda a matéria na lousa, daí a sala parecia aula de Educação Física. Porque num parava, todo mundo só faltava subí em cima da mesa, tudo... e ela falava: "Ó, vai ficá com 10 porque se comportô." Dava nota no caderno e tudo... então ela num fazia igual a XXX [professora de inglês no curso de línguas] dá, igual a P, que é uma avaliação diagnóstica, prá vê como que tá indo a sala, como que tá indo o conhecimento, tudo... ela avaliava mais o comportamento, que não era tão importante ali na aula, do que a própria língua, né? [história de vida]

> A6: Eu achei excelente, porque igual, é... a primeira vez que você se depara com uma problemática, qué dizê, ela vai dar oportunidade pro aluno tentar fazer, tirar dúvida com o aluno, né ... e tentar melhorar, vê o que tá acontecendo. Eu, eu fiz o magistério, então, o que eu aprendi... no magistério... é que se o professor não tá se adequando, ele que tem que mudar, né, porque... às vezes não é um problema só da classe, dos alunos, é um problema com o professor. Eu particularmente gostei, é... é bom porque..vamos supor, você dá uma avaliação, você vai bem, ou vai mal, e aí chega no final não tem mais nada pra vo... prá te ajudar, você vai mal no exame, é lógico que cê vai ficar de DP. Então, pelo menos ela tá te ajudando a se desenvolver e crescer.
>
> [entrevista]

Ao sugerir, durante a narrativa sobre sua experiência de avaliação, instrumentos alternativos para as provas, A2 destaca a auto-avaliação, como também o fazem autores como Pellegrini (2003), como um instrumento de reflexão dos alunos sobre suas próprias ações concernentes à aprendizagem, com vistas a melhorá-la.

A3, comparando a prática avaliatória de uma professora de Ensino Fundamental à de sua professora de inglês do curso de línguas e à de P, destaca a perspectiva classificatória da primeira, que fazia uso autoritário das notas para disciplinar os alunos, enquanto as duas

unesp

últimas adotam um paradigma mais qualitativo, revelado no uso da palavra "diagnóstica" pelo aluno.

A6 revela, através desses registros, que entende e concorda com a proposta de avaliação diagnóstica da professora participante, que "vai dar oportunidade pro aluno tentar fazer, tirar dúvida com o aluno...tentar melhorar, vê o que tá acontecendo." Depreende-se, também, de sua fala, que tem consciência da função meramente classificatória da prova final, quando "não se pode fazer mais nada"("...e aí chega no final não tem mais nada pra vo... prá te ajudar, você vai mal no exame, é lógico que cê vai ficar de DP."). É interessante observar, também, por parte da aluna, uma visão mais ampla de avaliação do processo, saindo da perspectiva de avaliação somente do aluno, ao argumentar que os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos podem residir, também, na prática do professor (" é que se o professor não tá se adequando, ele que tem que mudar, né, porque...às vezes não é um problema só da classe, dos alunos, é um problema com o professor."). Tal visão a aluna já trazia de seu curso de magistério.

Apesar desses princípios estarem presentes nas concepções da maioria dos alunos, na maior parte de seu discurso e em suas ações de sala de aula, 80% dos alunos revelam uma cultura de avaliar tradicional. Prova disso é a grande preocupação com a nota e seus vários comentários e perguntas, em sala de aula, acerca da prova, mostrando grande valorização da mesma. Como exemplo, embora a maioria dos alunos, como já foi discutido, considere as lições de casa e as provas diagnósticas instrumentos de avaliação importantes para promoverem a aprendizagem, grande parte de suas preocupações acabam por recair na nota e muitas de suas ações motivadas por ela. Somente A3 e A8 apresentam concepções mais consistentes e ações mais efetivas dentro de um paradigma qualitativo de avaliação.

Cumpre ressaltar, como já foi feito no capítulo sobre a Fundamentação Teórica, na Seção 1.2 - Cultura de ensinar - que concordo com autores como Almeida Filho (1997), Larsen-Freeman (1993 e 1999) e Tudor (2001), entre outros, que essa relação conflitante entre o dizer e o fazer, ou entre o desejo e o real, de alunos e professores - e, no caso deste estudo, até mesmo entre os próprios dizeres de A6 e A4, por exemplo - não seja absurda, mas sim, natural, como parte do processo de ensino/aprendizagem e de um processo de mudança. Vários são os fatores contextuais que podem interferir no processo de ensino/aprendizagem, criando uma lacuna entre nossos pensamentos e ações, como aqueles referidos por Tudor (op. cit.) como *pragmáticos*, ou aspectos objetivamente observáveis - recursos disponíveis, nível de formação dos professores, exigências institucionais, entre outros. Além deles, existem também os fatores *mentais*, como as crenças, pressupostos, ações e expectativas às quais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

fomos expostos em nossas experiências educacionais e pessoais, trazendo-os para a sala de aula, e que, na verdade, refletem as crenças e expectativas de toda uma sociedade e uma cultura onde estamos inseridos.

Em relação ao papel da avaliação, mais especificamente, também Luckesi atenta para a força do contexto social que, primando por um modelo de sociedade que controla e enquadra os indivíduos em parâmetros pré-estabelecidos, dá origem a um modelo pedagógico que visa a reprodução e a conservação dessa sociedade. Esse modelo pedagógico, por sua vez, requer uma prática de avaliação autoritária - que tem como sua função a classificação - pois o autoritarismo é elemento necessário para a garantia desse modelo social.

Apesar de reconhecer que a dicotomia entre o desejo e o real seja natural, devido à interferência dos fatores acima, esse conflito entre o que se diz e o que se faz, no entanto, pode resultar em mensagens confusas aos alunos, além de comprometer a confiabilidade do trabalho do professor, podendo também causar um sentimento de frustração em ambos por não conseguirem atingir aquilo que almejam. Por isso, reforço a necessidade do desvendamento das crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem/avaliação, não no sentido de simplesmente buscar uma coerência entre pensamento e ação, até mesmo porque a inexistência do conflito pode ocorrer, como no caso de um dizer e um fazer congruentes, calcados numa abordagem de avaliar tradicionalmente classificatória, por exemplo, e, nem por isso, ser benéfica ao processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o conflito é o ponto de partida para uma mudança. A compreensão das crenças subjacentes às nossas ações faz-se necessária, sim, mas principalmente no sentido de alinhar nossas ações a tendências educacionais mais benéficas e justas.

### 3.4.3.2 - A concordância e/ou negociação quanto às ações e instrumentos de avaliação

No início do semestre da coleta de dados, 90% dos alunos concordaram com o sistema de avaliação de P. Tal concordância foi verbalizada por meio das entrevistas iniciais realizadas com os alunos, pois, em sala de aula, jamais fizeram alguma alusão direta ao sistema de avaliação da professora. Esse silêncio pode ser interpretado também como um sinal de concordância ou de submissão, como no caso de A4, A7 e A9, que, apesar de não concordarem com o sistema de avaliação de P, nunca verbalizaram essa discordância. Dentre os componentes ou aspectos do sistema de avaliação de P, aqueles com os quais os alunos mais mostraram seu acordo foram as provas diagnósticas, as lições de casa e o sistema de

unesp

correção em pares. As seguintes declarações, dadas nas entrevistas finais, mostram não somente a aprovação da prática avaliatória de P pelos alunos, como também, no caso de A3 e A5, que é tomada como referência para suas práticas futuras como professores:

> A3: /.../ eu tô começando agora, então eu aprendi muita coisa com ela. Então tudo que ela explicou, o meio que ela usou, eu fiquei assim: "É isso que eu vou usar com o meu aluno, é isso que eu vou fazer."
>
> A5: /.../ acho bem interessante essa parte da prova diagnóstica dela. /.../ Acho que se um dia eu for dar aula, eu quero fazer exatamente assim.
>
> A6: Eu gostei de tudo, de tudo que ela avaliou. Eu achei que ela deu muita chance prá gente. /.../ Ela:: foi... por ela ser compreensiva, ela deu bastante chance prá gente tentá melhorá, tentá buscá.

Ao ser indagada, durante a entrevista, sobre a reação dos alunos ao seu sistema de avaliação, P demonstra ter consciência dessa concordância dos alunos, exatamente naqueles componentes também por mim identificados nos dados gerais:

> P: /.../ eu senti que eles gostaram dessa questão do... da pesquisa, porque eles sentem aí uma... uma chance, né? Não é pela proposta em si, assim, necessariamente. Eu sinto que é mais pela coisa de aluno: "Ai, que bom, pode refazer, pode ganhar mais nota, né?" (Risos)
>
> P: /.../ eu sentia que...eles gostavam de... de fazer a correção em PARES, mas que ao mesmo tempo, é... eu tinha que direcionar muito bem direcionado porque senão eles não sabiam como fazer. Eu falava: "Não, gente, vocês vão abrir e vocês vão fazer exercício por exercício OLHANDO." Porque senão eles abriam o *workbook* e só falavam do final de semana, né? Então, é... é... eu sentia que era bem acolhido, sim, só que precisava ficar ali, né, no tête-à-tête com eles.

Salienta, também, como já foi previamente detectado, a preocupação dos alunos com a nota, e não somente com a aprendizagem que as pesquisas decorrentes das provas diagnósticas poderiam promover, além da necessidade de um maior monitoramento de sua parte durante a correção das lições de casa em pares, para garantir que essa prática fosse realmente efetiva.

Dentre os 90% que concordaram com o sistema de avaliação de P, somente duas alunas, A5 e A8, fizeram objeções, na forma, porém, de sugestões, à prática de P. A8 disse que deveria ter ocorrido a avaliação das habilidades de compreensão e de produção oral. A5 também aponta apara a necessidade da avaliação da produção oral, como confirma o seguinte excerto:

> A5: Acho que ela fez tudo direitinho, acho que o que faltou um pouco foi uma avaliação oral, que eu não sei se é possível também na matéria dela, cheio de aluno, ia ser difícil mesmo fazer uma coisa assim, mas acho que é muito importante.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Pq: Por que você acha que é muito importante a avaliação oral?
> A5: Porque às vezes o aluno fica com só letras na cabeça, e o que ele lê, na cabeça dele, é o que ele coloca lá, e não o que ele fala, porque é muito importante língua estrangeira como você fala, não só como você entendeu, eu acho que faltou isso, alguma coisa oral, e... a parte dos exercícios é ruim, porque, por exemplo, tem gente que trabalha MUITO o dia inteiro, não é o meu caso, só trabalho seis horas, mas tem gente que não dava MESMO prá fazer, prá entregar, isso atrapalha um pouco.
>
> [entrevista]

Faz também uma ressalva à grande quantidade de exercícios pedidos como lição de casa, pois, segundo ela, muitos alunos realmente não tinham tempo para fazê-los. Além disso, afirma que deveria ter havido, por parte da professora, um maior tratamento para os erros de pronúncia, fato que foi constatado também por mim e já discutido anteriormente. Tal fato pode ter sido percebido por A5, e não por outros alunos, devido ao seu maior conhecimento lingüístico:

> A5: /.../ erro de pronúncia era difícil prá ela corrigir, às vezes a pessoa falava uma coisa errada e ela deixava passar, sabe? /.../ quando é muito de cara, quando dói o ouvido, aí ela tem que corrigir mesmo, mas de vez em quando acho que ela deixava passar bastante erro de pronúncia /.../
>
> [entrevista]

Houve, além desses aspectos, uma inquietação geral por parte dos alunos, já revelada na análise da cultura de avaliar dos mesmos, em relação à prova final, também de consciência da professora:

> P: É... e a avaliação... FINAL, é...é lógico, eles relutavam, porque eles já tinham feito TANTA coisa durante o semestre. "Pô, professora, que que é isso! Nossa Senhora!" (Risos)
> Pq: (Risos) "Prá quê tanta prova?"
> P: "Prá quê tanta prova? Já fez tanta coisa, né? Já fez avaliação, já resgatô, já entregô tarefa, já fez *workbook*, ainda vai ter que fazer PROVA, né?" Então, é... também eu percebia que não era tão bem acolhida, não. Eles tentavam driblar essa prova final aí... SEMPRE, né? E realmente... se a gente conseguisse levar a termo todo o processo que já estava alavancado, uma prova final não faz sentido, né, se a gente conseguisse... seguir ali a mesma linha, verificar... "Ah, então cê fez a pesquisa? Tá. Então eu vou verificar com você se resgatou aquilo. Vamos resgatar... vamos ver se isso daqui ficou..." Prá gente tá tudo bem. Fecha. Passou, né? Não. Tem que ter a tal da prova. Então eu senti uma resistência deles com relação à... à prova fina::l /.../
>
> [entrevista]

Apesar dessas objeções, todos os alunos, com exceção de A9, concordaram com a prática avaliatória geral de P. A9 disse não concordar com a avaliação proposta, por considerá-la muito "solta", muito subjetiva, pelo fato de as provas diagnósticas não receberem

as notas prontamente, e dependerem da qualidade do tratamento dos problemas pelos próprios alunos, para recebê-las.

No final do semestre, essa concordância diminuiu para 70%. Três alunas, A4, A7 e A9, revelaram, por meio da entrevista final, não gostarem do sistema de avaliação. A9 não havia concordado desde o início e manteve sua opinião até o final do semestre. Já A4 e A7, que haviam concordado no início do semestre, não corcordaram no final, decepcionadas com sua nota e alegando que o sistema era um pouco confuso, que as provas eram mal elaboradas, e que a maneira como as médias foram obtidas não havia ficado clara, além de terem tido acesso a todas as notas somente no dia dos resultados finais. Tomemos, como exemplo, o depoimento de A4 no início do semestre, através da primeira entrevista, no qual revela seu acordo com a proposta de avaliação de P, salientando seu caráter contínuo e seu enfoque no desenvolvimento do aluno:

> A4: Esse sistema de avaliação permite que o aluno /.../ aprenda, né, através daquilo que ele errou. Permite... as pesquisas... que faz o aluno também enriquecer seu conhecimento. /.../ E não constrange o aluno. O aluno não fica dependente da nota, ou seja, 7,5 ou seja 1 ou seja 8. /.../ Ele fica tranquilo, né? E o aluno fica consciente. Se ele trabalhou durante o semestre, se ele fez as tarefas, né, se ele (...) fez tudo certinho, no final ele não vai ter surpresa, por exemplo de ficar de exame.

De maneira contrária, ao final do semestre, na última entrevista, a mesma aluna afirma não mais concordar com a avaliação de P, apoiada em justificativas como a falta de um acompanhamento individual para os problemas dos alunos, a ausência da avaliação oral (observada também por A5 e A8), a falta de clareza quanto aos critérios e valores de cada instrumento de avaliação, além de sua decepção com sua média final, que acredito ter sido a grande motivação de seu desacordo com a proposta avaliatória de P. Novamente é constatado, como ocorreu, previamente, durante a análise da cultura de avaliar dos alunos, o enfoque dessa aluna na nota, apesar de admitir ter aprendido com as provas diagnósticas, confirmando sua visão classificatória tradicional de avaliação:

> A4: Bom, é... eu assim... gostei muito da aula dela, gostei dela, mas deixou muito a desejar a... o método que foi avaliado. Não sei se foi ( . ) feriado que foi que... que atrapalhou, que tumultuou, mas não houve uma total organização assim, né, não foi... não deu uma... uma atenção prá cada aluno. Talvez pudesse ter outros métodos de avaliação, né, como os diá::logos, como PROVA ORAL, é... ajudasse um pouco o aluno. É... não sei... um novo método, mas eu sinto que deveria ser assim, além das provas diagnósticas, deveriam ter OUTRAS... outros métodos de avaliar o aluno Que eu achei que ficou um pouco vago assim, ficou muito vazio aí essa idéia de diagnóstico. Que a gente pesquisou, tudo bem, a gente aprendeu, né, com o método de ... mas ali na HORA da... de pegar a média, de somar tudo, parecia que não TAVA dando assim a média total e não tava preenchendo todo o espaço, parecia que tava faltando nota. Eu achei assim... que ficou meio desorganizado. /.../ Ela passou,

unesp

> somou tudo ali na hora no dia da Ata. Até que ela falou que eu tinha ficado com 9.5, aí depois mudou prá 8.5. Eu... fiquei sem entender, ali, né? Mas, né, afinal, quem avalia, né, quem viu as notas é ela, não tive muito o que reivindicar. Até porque eu não sabia direito quais eram... é que... quais foram os pontos que ela pegou de cada ... é... *workbook*, né, do próprio *homework*, não sei ainda... quais foram... assim... regras /.../

Cumpre ressaltar que, mediante as entrevistas finais, embora os alunos não o tivessem verbalizado de maneira queixosa, ficou evidente que os valores dos instrumentos de avaliação, bem como os critérios para chegar-se à média final, não ficaram claros aos alunos. Sobre essa questão, argumenta Scaramucci (1997, pág. 84):

> Não só os critérios têm de se definidos com rigor, para que possam guiar o aluno na execução das tarefas e os julgamentos que envolvem um componente subjetivo, mas também os objetivos e os pesos para cada tarefa e para cada um dos instrumentos (assim como vai se dar a integração com o ensino e com as notas, enquanto exigência da instituição) têm de ser explicitados, de forma a garantir a validade, confiabilidade e praticidade a esse processo de avaliar.

Pelas mesmas razões que A4, também A7 concordava, inicialmente, com o sistema de avaliação proposto pela professora. No final do semestre, porém, mostra seu desacordo porque sentiu-se prejudicada, em sua média final, pela baixa nota das lições de casa, parte das quais deixou de fazer, alegando falta de explicações suficientes, por parte da professora, para que pudesse entender seus objetivos e, principalmente, de tempo, como evidencia o seguinte trecho da entrevista final:

> A7: A tarefa... é um instrumento... essencial. Só que... com a... a P, eu achei assim ( . ) ela passava muita tarefa. Eu acho que... tarefa, tarefa, tarefa é prá quem não traBAlha, prá quem não tem CAsa, prá quem é solTEIro, prá quem é livre, prá quem é novo. Então eu ficava finais de semana faZENdo, até de madrugada fazendo. Então prá mim, o nível de, de, de... de avaliação dela , eu não gostei.

A9 também atribui à nota das lições de casa o prejuízo de sua média final, alegando, como A7, a necessidade de um maior esclarecimento e controle das mesmas por parte da professora, que também deveria estar "lembrando os alunos" do que teriam que fazer, a cada aula:

> A9: Eu acho que não custa nada o professor falá assim: "Olha, gente, não esquece da... da tarefinha da página tal, prá aula que vem. Não custa nada o professor falá isso. A gente que tem muita coisa prá fazê, não lembra de olhá aquele *schedule* que ela deu. Sabê o que que é que você vai tê que fazê pro... sabê que que é que você tem que entregá, então isso foi um ponto negativo /.../
> Pq: O que aconteceu? Você acabou entregando as coisas com atraso, foi isso?
> A9: Eu entreguei no... na primeira parte do semestre, eu não entreguei nada, porque toda vez... eu não entreguei nada, porque cada vez que eu ficava sabendo que tinha alguma coisa prá entregá, já tinham entregado /.../



> Também em relação à tarefa, não gostava de *self-access* /.../ Ela marcava a página e "Ó, prá aula que vem... ó..." punha lá no esquema tudo que tinha de gramática prá deixá a gente fazê em casa e depois trazer tudo pronto.
> Pq: Hum...
> A9: Então, isso não é ensiná. Isso não é ter aula de gramática, isso não é ter aula de inglês prá mim. Isso é fazê sozinho. Eu eu não gostei disso porque eu tenho muita dificuldade.
>
> [entrevista final]

Aqui, também, essa aluna sugere, como já foi salientado na análise da cultura de aprender dos alunos, que concorda com um papel mais centralizador do professor.

A professora mostra que tinha consciência dessa ressalva dos alunos em relação às lições de casa, verbalizada, além de A7 e A9, também por A5, segundo sua declaração, na entrevista:

> P: /.../ eu sentia também que a... existia uma::, uma certa... existia de uma maneira geral, não só com aquela turma, uma certa resistência a fazer tantos exercícios escritos.
> Pq: Um-hum.
> P: Então, no final, se::mpre tinha assim um nhonhonhonhó de "Poxa, mas... muita tarefa, mas é muito exercício, né?
> Pq: Tinha os do *workbook*, tinha os diálogos, os *writings*, a... a pesquisa também...
> P: A pesquisa... Então: "Ai, meu Deus, é muita coisa prá casa, cê dá muita coisa!"

Em relação aos instrumentos utilizados, não houve negociação, entre a professora e os alunos, para sua escolha e atribuição de valores. Os mesmos foram determinados somente por P e apresentados aos alunos no segundo dia de aula. A professora justifica essa falta de negociação por falta de consciência, no momento da elaboração de sua proposta avaliatória, para fazê-lo:

> P: Eu acho que é... foi uma questão realmente de não ter a CONSCIÊNCIA prá isso. Eu fui reler... eu... eu fui... eu fui me... eu fui acordar prá ISSO depois do texto do Nunan, né? Que eu comecei... que... que eu... que eu li aquele texto do Nunan e eu realmente... assim... a... repensei.
> Pq: Um-hum.
> P: Né? Falei... poxa, você como professor, você quer GARANTIR tanto, você quer mostrar TANTO que você organizou, que você preparou e que blá, blá, blá ( . ) e::... olha, o que você acaba fazendo. Você acaba deixando o mais interessado do processo de fora. (Risos)
> Pq: Só o aluno. (Risos)
> P: Só o aluno. (Risos) Né? Então... é... só caiu... apesar de ter já visto uma série de coisas nesse caminho, só caiu a minha ficha mesmo... dessa possibilidade... agora, né /.../
>
> [entrevista]

Nessa fala, revela, contudo, que agora tem essa consciência, originada das leituras que realizou sobre o tema. Um aspecto importante levantado por P, em sua prática, e que, na

verdade, constitui uma crença comum na sociedade, em geral, é que o professor deve trazer todo seu planejamento pronto para a sala de aula no início de um período letivo, mostrando, além de sua organização, seu controle de todo o processo de ensino/aprendizagem, e, portanto sua responsabilidade por esse processo, o que resulta na desconsideração das experiências, necessidades e expectativas do aluno, "o mais interessado do processo", nas palavras de P. Comprova sua consciência da importância da negociação dos intrumentos de avaliação com os alunos a seguinte passagem da entrevista, na qual P descreve como se daria essa negociação:

> Teria... eu acho que, em primeiro lugar, é... teria que ser trabalhado, no começo, não só PASSAR o sistema de avaliação, mas trabalha::r... de cada u::m, como é que... chamá::-los a participar, né, e depois apresentar o sistema sugerido e... e aí sim, perguntar se alguém... é... teria alguma contribuição a fazer. Porque se apresentar e perguntar, vai ser não. Agora, você começa::r já... então... você... conversar com eles, aí você apresenta uma sugestão e você dá abertura, né, já melhoraria.

Quanto às ações, a única negociação que ocorreu, no decorrer do semestre, foi em relação às datas de entrega das lições de casa propostas, que serviram, além das provas, como instrumento de avaliação: a professora havia, inicialmente, estipulado datas de entrega para as lições de casa. Porém, aceitou receber as mesmas em datas diferentes, por diferentes alunos, dentro, porém, de certos limites, em respeito às limitações de tempo e outros entraves encontrados pelos alunos que os impediram de entregá-las nas datas corretas.

### 3.5- Síntese das culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes

A fim de sintetizar as concepções e ações relativas à avaliação, tanto da professora quanto dos alunos, serão retomadas aqui as perguntas de pesquisa desta investigação: (1) Como se configura, no discurso e na prática da sala de aula, a cultura de avaliar da professora participante?; (2) Como se configura, no discurso e nas ações de sala de aula, a cultura de avaliar dos alunos participantes? e (3) Como se constrói, na prática, a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes? a) Há congruência entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos?; b) Há concordância e/ou negociação quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem?

Respondendo à primeira pergunta, podemos concluir que a cultura de avaliar da professora participante é caracterizada por um lado, por sua consciência acerca dos princípios

unesp

e da importância de uma perspectiva formativa de avaliação, que se revela tanto em seu discurso quanto em sua prática, por meio de vários fatores.

Primeiramente, a professora contempla avaliações de objetivo diagnóstico, seguidas do tratamento dos problemas lingüísticos apresentados pelos alunos mediante pesquisas, por parte dos mesmos, em variadas fontes. Além disso, P faz encaminhamentos para as dificuldades individuais dos alunos, sugerindo-lhes, por exemplo, materiais, maneiras de estudar e o auxílio dos monitores. O estímulo de P à responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem, ao incentivar-lhes a fazer parte das atividades dos livros sozinhos, também constitui uma prática qualitativa de ensino/aprendizagem/avaliação.

Outro indício desse paradigma é a proposta da professora de utilização das lições de casa como instrumento de avaliação, também por seu caráter de diagnóstico das potencialidades e dificuldades dos alunos, e também de tratamento, além do incentivo à autonomia dos mesmos. Finalmente, quanto ao sistema de correção em sala de aula, P encoraja a participação ativa dos alunos, envolvendo-os também nas correções em pares.

Em contrapartida, a professora revela, predominantemente, uma prática avaliatória nos moldes mais tradicionais, com foco na classificação dos alunos. Essa prática se traduz, por exemplo, em seu enfoque na nota como maneira de garantir que os alunos façam as lições de casa, bem como no caso das avaliações diagnósticas não serem prontamente pontuadas, com o intuito de que os alunos não se preocupassem somente com a nota das mesmas, mas com a aprendizagem promovida pelas pesquisas que teriam que realizar para o tratamento dos problemas lingüísticos apresentados. Todavia, o fato de alguns alunos poderem somente ter copiado conteúdos já prontos e de não tratarem alguns problemas, apesar de uma boa nota, faz com que sua proposta acabe por recair nas notas.

Essa perspectiva mais classificatória evindecia-se, também, pelo aferimento, por P, da média final, que se contrapõe a uma proposta avaliatória formativa, na medida em que não considera o real progresso dos alunos.

Também outros indícios somativos são constatados na prática de P, como a falta de participação dos alunos nas decisões acerca da avaliação, revelada na ausência da auto-avaliação e da negociação, entre P e os alunos, dos instrumentos e critérios avaliatórios. Além disso, embora tenha salientado a importância da realização das lições de casa no momento correto, a fim de otimizar sua função de diagnóstico e tratamento, a professora tarda em corrigir e devolver aos alunos as atividades de produção escrita. A correção dessas atividades é superficial, sem um *feedback* individualizado aos alunos e um tratamento efetivo dos erros.

unesp

As provas, tanto as diagnósticas quanto a final, são essencialmente estruturais, não vindo ao encontro, portanto, da perspectiva qualitativa proposta por P.

Não houve avaliação das habilidades de compreensão oral e produção oral. Uma das evidências da ausência de avaliação da produção oral foi, por exemplo, a falta de correção da pronúncia dos alunos durante as aulas. Saliento, mais uma vez, que a pronúncia não constitui o único componente, nem o mais importante, da produção oral. Entretanto, esse foi o aspecto que mais se sobressaiu. O fato de não ter havido uma correção mais direta, no momento em que ocorreram os erros, na verdade, não representou um problema, se considerarmos que esse procedimento poderia constranger alguns alunos. Porém, uma correção mais indireta, mais geral, sem apontar um aluno, especificamente, e um tratamento posterior desses erros tampouco ocorreram.

A resposta à segunda pergunta, relativa à cultura de avaliar dos alunos, é a constatação de que os mesmos, de maneira semelhante à professora, também apresentam consciência da importância e princípios da avaliação qualitativa que se revela, entre outros fatores, no reconhecimento das provas diagnósticas, das pesquisas por elas motivadas, bem como das tarefas, enquanto agentes promotores da aprendizagem.

A visão desfavorável dos alunos acerca do exame, por representar somente uma chance de aprovação, e das provas, em geral, por enfocarem apenas a nota, não priorizando, de fato, a aprendizagem, além de seu favorecimento à correção em pares, por promover uma maior aprendizagem, também constituem indícios de uma visão formativa de avaliação.

De maneira similar à cultura de avaliar da professora, a cultura de avaliar dos alunos é norteada, predominantemente, por concepções e ações características da avaliação somativa. Exemplo desse fato é a própria definição de avaliação dada pela maioria os alunos, como testagem, rendimento ou verificação.

Também representante dessa perspectiva classificatória de avaliação é o enfoque dado à nota, pelos alunos, como modo de forçá-los a fazer as lições de casa e as pesquisas relacionadas às provas diagnósticas, como instrumento de ameaça, no caso do desconhecimento das notas dessas provas, e ao concordarem com o sistema de exame (50% dos alunos) enquanto uma chance para a aprovação.

Além disso, os alunos demonstram grande preocupação com as provas, por meio de seus freqüentes questionamentos se determinados conteúdos trabalhados em sala de aula seriam contemplados nas mesmas, bem como mediante sua inquietação nos dias das provas, principalmente na prova final, quando uma aluna até passou mal.

unesp

Finalmente, em resposta à terceira pergunta, conclui-se que existe congruência entre as concepções e crenças da professora e dos alunos, na medida em que ambos demonstram consciência dos princípios e da importância da avaliação qualitativa para o processo de ensino/aprendizagem, enquanto revelam, contraditoriamente, uma prática em que predominam constituintes característicos da avaliação classificatória.

Quanto à concordância e/ou negociação acerca das ações e instrumentos de avaliação, 90% dos alunos concordaram com o sistema proposto pela professora no início do semestre, enquanto 70% concordaram no final do mesmo. Não ocorreu negociação dos instrumentos entre P e os alunos, e a única ação negociada foi a data de entrega das lições de casa, de acordo com a necessidade de cada aluno.

Para uma melhor compreensão, as culturas de avaliar da professora e dos alunos, bem como a interação entre as mesmas, estão resumidas, também, no quadro a seguir:

| **Perguntas de Pesquisa** | **Asserções** |
|---|---|
| (1) Como se configura, no discurso e na prática da sala de aula, a cultura de avaliar da professora participante? | 1- A professora tem consciência dos princípios e da importância da avaliação qualitativa, revelada em seu discurso e sua prática:<br>1.1- A professora propõe avaliações periódicas de caráter diagnóstico;<br>1.2- A professora faz encaminhamentos para os problemas encontrados pelos alunos;<br>1.3- A professora estimula o senso de responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem e avaliação;<br>1.4- A professora ressalta a importância das lições de casa no processo de ensino/aprendizagem e avaliação;<br>1.5- Ao corrigir os exercícios em sala, a professora sempre envolve ativamente os alunos, perguntando o que entenderam e não entenderam sobre os exercícios, explicando efetivamente o que os alunos não entenderam e pedindo para que os próprios alunos expliquem uns aos outros, e estimulando a correção em pares.<br>2- A professora revela, contraditoriamente, uma prática avaliatória ainda tradicional em várias circunstâncias:<br>2.1- Enfoque na nota<br>2.1.1- Como maneira de fazer o aluno estudar;<br>2.1.2- Mesmo quando o sistema de avaliação se propõe a estimular a autonomia dos alunos e a privilegiar o processo de ensino/ aprendizagem;<br>2.2- A professora trabalha com o conceito de *média*;<br>2.3- O sistema de avaliação proposto não contemplou a negociação de seus instrumentos e critérios entre professora e alunos, nem a auto-avaliação pelos alunos.<br>2.4- Apesar de ter ressaltado a importância de se fazer as lições de casa e entregá-las para a correção no momento certo, a professora devolve os *writings* corrigidos para os alunos com demora;<br>2.5- A correção dos *writings* é superficial, sem um feedback mais personalizado e um tratamento real dos erros;<br>2.6- As provas são essencialmente estruturais;<br>2.7- Ao contrário do que foi proposto inicialmente, a professora não avaliou as habilidades de compreensão oral e produção oral;<br>2.8- A professora quase não corrige a pronúncia dos alunos. |

unesp

| | |
|---|---|
| (2) Como se configura, no discurso e nas ações de sala de aula, a cultura de avaliar dos alunos participantes? | 1- 90% dos alunos revelam consciência da importância e alguns princípios da avaliação qualitativa:<br>1.1- A maioria dos alunos reconhece os benefícios das provas diagnósticas e das pesquisas delas decorrentes enquanto geradoras de aprendizagem;<br>1.2- Todos os alunos favorecem as lições de casa como instrumento de avaliação, reconhecendo seu papel formativo;<br>1.3- Muitos alunos admitem que o sistema de exame representa somente uma chance para a aprovação, não visando uma real aprendizagem;<br>1.4- Grande parte dos alunos tem uma visão desfavorável das provas, em geral, por normalmente enfocarem somente a nota;<br>1.5- A maioria dos alunos concorda que o sistema de correção em pares promove maior interação e aprendizagem.<br>2- Contraditoriamente, 80% dos alunos revelam uma cultura de avaliar tradicional:<br>2.1- A maioria dos alunos define a avaliação dentro de uma perspectiva classificatória, como testagem ou verificação.<br>2.2- Enfoque na nota<br>2.2.1- Como maneira de "forçar" os alunos a fazerem as lições de casa;<br>2.2.2- Apesar do reconhecimento do papel formativo das provas diagnósticas;<br>2.2.3- Como instrumento ameaçador, no caso do desconhecimento da nota das provas diagnósticas;<br>2.2.4- Muitos alunos concordam com o sistema de exame por representar uma chance para a aprovação;<br>2.3- Preocupação excessiva com as provas.<br>2.3.1- Questionamentos constantes, em sala de aula, se determinados conteúdos "cairiam" nas provas;<br>2.3.2- Grande inquietação por parte da maioria dos alunos na prova final, resultando, inclusive, na não realização da prova por uma aluna, que sentiu-se mal. |
| (3) Como se constrói, na prática, a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes?<br>a) Há congruência entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos? | Sim. Apesar de a professora revelar, em relação aos alunos, uma consciência muito maior das características e da importância da avaliação qualitativa para o processo de ensino/aprendizagem, sua prática, ainda é, predominantemente, tradicional. Da mesma maneira, a maioria dos alunos (90% inicialmente e 70% no final do semestre) concorda com o sistema de avaliação proposto pela professora, mostrando também consciência dos seus princípios; no entanto, 80% dos alunos, tanto em seu discurso quanto em suas ações na sala de aula, acabam revelando uma cultura de avaliar também tradicional. |
| b) Há concordância e/ou negociação quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem? | Houve concordância, inicialmente, por parte de 90% dos alunos e no final do semestre, por 70%. Os outros 30%, embora tenham revelado, na entrevista, que não concordavam com o sistema de avaliação, jamais o verbalizaram para a professora.<br>Não houve negociação quanto aos instrumentos utilizados no sistema de avaliação. Quanto às ações, a única negociação que ocorreu foi em relação às datas de entrega das lições de casa propostas, que também serviram, além das provas, como instrumento de avaliação. |

**Quadro 8 - Sínteses das culturas de avaliar da professora e dos alunos**



Neste capítulo, apresentei os resultados desta pesquisa, por meio da análise e discussão dos dados. Em seguida, farei as considerações finais, que, além de retomarem sumariamente a discussão dos dados, abordam também as dificuldades encontradas na realização desta investigação, a visão da professora e dos alunos participantes acerca da mesma, bem como alguns encaminhamentos.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e de educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível.*
*Volto então, à insistência desta frase: "Mudar é difícil, mas é possível".*

Paulo Freire

## Síntese da discussão dos dados

Embora tenham ocorrido contradições entre o dizer e o fazer da professora participante e dos alunos em relação à sua cultura de avaliar, e esta tenha se revelado ainda dentro de um paradigma mais quantitativo, mais tradicional, minha visão sobre as crenças e a prática avaliatória de P, e sua interação com as crenças e ações dos alunos, é bastante positiva, pois acredito que já foi dado um grande passo em relação à maneira como a grande maioria dos professores avalia seus alunos: somente com provas, visando somente às notas, sem uma real preocupação com o processo de ensino/aprendizagem e, muitas vezes, sem sequer ter a consciência de que a avaliação é, na verdade, parte fundamental desse processo.

A professora participante demonstra ter uma grande consciência de sua profissão, de sua missão de educadora, revelando preocupação com os alunos e concepções de ensino/aprendizagem contemporâneas e dialógicas. Além da competência implícita (Almeida Filho, 1993), demonstra possuir uma grande competência teórico-aplicada, pois tanto sua fala, nas sessões de histórias de vida e na entrevista, como também sua prática em sala de aula, são orientadas e permeadas pela teoria. A metalinguagem e a referência a autores da área de Lingüística Aplicada estão sempre presentes em seu discurso. Possui também uma competência profissional consistente, reconhecendo a importância social do professor de línguas que, segundo P, deve ser também um educador, além de ensinar a língua, orientando os alunos para sua profissão.

P tem consciência das limitações de seu sistema de avaliação, cujas contradições, na prática, àquilo que propõe, são justificadas de diversas maneiras. Alega, por exemplo, que lhe falta tempo para levar a cabo algumas de suas propostas, o que é um fato, considerando que trabalha em período integral, dedicando-se às suas aulas na universidade, à sua própria escola, ao doutorado, e à sua vida pessoal. P afirma, por exemplo, que gostaria de preparar provas

unesp

mais temáticas, ao invés das provas estruturais utilizadas, e retiradas prontas de um material didático, mas que não o fez devido à falta de tempo, além de experiências anteriores frustradas.

Segundo a professora, a falta de tempo também é razão para a ausência de correções mais efetivas dos diálogos escritos feitos pelos alunos e de um acompanhamento mais consistente do tratamento de erros dos mesmos, assim como de um *feedback* mais rápido e pontual.

Além da falta de tempo pessoal de P, também a limitação de tempo do próprio planejamento e do próprio semestre representou um entrave para momentos mais efetivos de avaliação, como para a avaliação das habilidades de compreensão oral e produção oral. P alegou que, além de o tempo do semestre ser naturalmente curto para cumprir todos os objetivos propostos, houve várias atividades durante o semestre, como a apresentação de uma atividade cultural na universidade e a comemoração do Halloween, que reduziram ainda mais o tempo. Isso fez com que P optasse pela não-realização das provas orais propostas que, segundo ela, teriam que ser rápidas demais, não avaliando realmente. Apesar de sua justificativa, ressalta que não lhe agrada o fato de essas habilidades não terem sido devidamente avaliadas.

Ao ser questionada, também na entrevista, se realmente acreditava que as provas diagnósticas, juntamente com as pesquisas que os alunos fizeram, cumpriram sua função de tratamento dos problemas encontrados pelos mesmos, P diz que, apesar de concordar que o tratamento dos erros deixou a desejar, e de não saber se realmente houve um resgate de conhecimento dos problemas diagnosticados pelas provas, justifica que enfoca muito mais a busca de conhecimento pelos alunos do que propriamente os resultados da aprendizagem, e que a nota que dava para as provas, depois que os alunos realizavam a pesquisa sobre os assuntos que representaram problemas, eram dadas para a qualidade da pesquisa. Além disso, P alega, mais uma vez, a falta de tempo para uma retomada mais efetiva dos problemas.

Quanto à ausência de negociação dos instrumentos de avaliação com os alunos, fato característico de uma visão também tradicional de avaliação, P diz que foi por pura falta de consciência. Prossegue dizendo que, logo depois de ter passado seu sistema de avaliação para os alunos, leu, em suas aulas do Curso de Doutorado, vários textos que tratavam justamente dessa negociação, e afirma que, se tivesse tido contato com os textos anteriormente, certamente teria incluído os alunos em suas decisões.

P afirmou, na entrevista, que, em nível consciente, sua cultura de avaliar não foi influenciada por sua experiência anterior enquanto aprendiz, até porque não concordava com



as ações de seus professores. Creio, no entanto, que, além das justificativas dadas por P para uma prática mais quantitativa de avaliação, tal prática pode ter inconscientemente recebido influências de sua experiência predominantemente classificatória de avaliação, revelada nas sessões de histórias de vida.

Em relação aos alunos, acredito que o seu sistema de crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem e da avaliação, em parte advindo de sua experiência anterior, tradicionalmente centrada no professor, pode também justificar sua cultura de avaliar mais voltada para a classificação. Por outro lado, os alunos que já tinham presentes, de maneira mais consistente, os princípios da avaliação qualitativa em seu discurso e suas ações, podem ter recebido influência, além da prática de P, de sua experiência no magistério, que trata mais diretamente das questões voltadas ao ensino/aprendizagem.

Volto a ressaltar que concordo com as palavras de Scaramucci (1999, p.120):

> Não acredito que a eliminação das notas ou do julgamento do professor, por exemplo, possam ser implementados a curto prazo. Passar de um sistema autoritário, que necessita de controles externos, centralizado no professor, para um outro, que depende da maturidade e conscientização do aluno em assumir seu processo de aprender, não me parece possível sem um devido preparo. Essa mudança tem de ser gradual, responsável, para não vir banalizar a tarefa de ensinar e avaliar.

Saliento, mais uma vez, que creio que a relação conflitante entre o pensamento e as ações, tanto de P quanto dos alunos, em relação à sua cultura de avaliar, constitui uma fase natural no processo de ensino/aprendizagem e no processo de mudança em que se encontram, devido à força dos fatores contextuais, tanto aqueles mais observáveis, como o tamanho da turma, os recursos disponíveis e as exigências institucionais, entre outros - os componentes *pragmáticos* (Tudor, 2001) quanto os *mentais* (op. cit.) - aqueles relacionados às crenças, atitudes e expectativas, originadas em suas experiências educacionais e pessoais, e trazidas para a sala de aula, refletindo tradições socioculturais de aprendizagem.

No entanto, reafirmo a necessidade de conscientização das crenças trazidas para o processo de ensino/aprendizagem, não somente para a diminuição da lacuna, em si, entre o dizer e fazer de professores e alunos, que pode representar fator de confusão e de frustração para ambos, mas para que, a partir de seu entendimento, possam refletir e operar mudanças.

Acredito que, com sua experiência, seu conhecimento e, principalmente, com seu amor à profissão e comprometimento, a professora participante conseguirá, num futuro bem próximo, vencer as limitações, e mesmo algumas barreiras institucionais, e implementar o sistema de avaliação que tanto almeja, pois o que realizou já representa algum avanço, uma

unesp

inovação, ainda que modesta, na direção de uma prática avaliatória mais condizente com as propostas atuais de ensino e, principalmente, mais justa.

**Visões de P e de alguns alunos participantes sobre esta investigação**

Por ocasião do término da redação desta dissertação, solicitei a P e a alguns alunos que lessem e elaborassem um pequeno texto[26] com suas visões sobre a mesma, a fim de que eu pudesse incorporá-las às minhas próprias conclusões e contribuir, de alguma maneira, para o contexto e os participantes da pesquisa.

Mais uma vez, o comprometimento de P e sua postura flexível e aberta a mudanças se fez presente. A professora, prontamente, se dispôs a realizar a leitura e, com a mesma prontidão, forneceu-me um *feedback*, que se revelou bastante positivo. P afirma que as discussões aqui realizadas promoveram-lhe reflexões relativas à sua prática e contribuíram para seu conhecimento teórico, como demonstra o seguinte trecho extraído de seu depoimento:

> Em primeiro lugar, agradeço a oportunidade de participar de uma pesquisa desta natureza que resultou em um material rico e relevante ao contexto atual de ensino. A leitura desta dissertação propicia reflexões e poderá proporcionar mudanças importantes na interação aluno-professor no processo de avaliação. /.../ Confirmo através das análises apresentadas a efetividade de muitas atitudes e práticas bem como reflito sobre determinados conflitos revelados nos depoimentos dos alunos e que de alguma forma comprometeram a interação. Concordo plenamente com as análises realizadas e confesso ter aprendido muito com os embasamentos teóricos apresentados, embora tenha feito muitas leituras acadêmicas, muitas de minhas práticas aconteciam de forma empírica.

Minha primeira intenção era pedir para que todos os alunos, do mesmo modo que P, me fornecessem seu parecer sobre este estudo. Como, no entanto, não foi possível realizar um contato com todos dentro do tempo previsto, contemplo aqui a visão de quatro alunos - A3, A4, A9 e A10 - que também atenderam, solicitamente, ao meu pedido.

De maneira similar à professora, os quatro alunos tiveram uma reação positiva à análise aqui realizada, alegando também que, de alguma forma, tiveram seu processo de reflexão e seu conhecimento acerca da avaliação enriquecidos, como ilustram os seguintes excertos de seus depoimentos:

---

[26] Os depoimentos da professora e dos alunos participantes sobre esta dissertação encontram-se, em sua versão integral, no anexo 11.

unesp

> A3: Dadas as experiências com a professora P e com os respectivos alunos (A9, A4, A3, etc.), podemos observar que o método avaliativo vem sofrendo alterações positivas, já que ao avaliar, hoje, busca-se não apenas defasagens nos alunos, mas também nos professores e em suas metodologias, visando a um reparo nos pontos críticos levantados durante o processo. Tais alterações positivas acontecem devido aos pesquisadores, assim como a Profª Patrícia, que se preocupam com estas abordagens e procuram analisá-las mais a fundo como foi verificado neste texto que eu li.
> A explanação feita pela professora foi de grande auxílio, pois trata de um assunto pertinente em reuniões e encontros relacionados à sistematização educacional. Tendo em vista tal explanação, como educador, procurarei repensar certos pontos em que deixo a desejar, quer seja por tempo, dedicação, etc, com o intuito de melhorar as propostas de ensino e avaliação, principalmente, no que diz respeito a língua estrangeira, dando uma atenção às tarefas e aos alunos em si e não simplesmente dando atenção e importância a documento (prova) como única forma de avaliação.

> A10: A pesquisa apresentada pela professora Patrícia nos sugere que repensemos sobre modos de avaliar o aluno, pois até o momento as experiências pelas quais passei não foram muito boas e não gostaria de repiti-las (sic) com meus alunos, quando me formar.

> A4: /.../ concordo com os pontos de vista da pesquisadora e afirmo que, somente ao ler os seus estudos é que consegui entender o método utilizado pela professora para a avaliação dos alunos. /.../ Acredito que, após lermos essa pesquisa, nós alunos, passamos a entender um pouco melhor a professora e a professora, conseguiu avaliar o seu trabalho realizado, podendo melhorar nesses ítens de sua avaliação que infelizmente tiveram falhas.

> A9: Neste trabalho eu percebi o quanto a avaliação é importante; o quanto o método aplicado pelo professor e o método em que os alunos aprendem é essencial para um bom entendimento de uma Língua Estrangeira. /.../ Concordo com P quando diz que o método de avaliação na Universidade é diferenciado. Isso faz com que os alunos "mostrem seu talento", durante as aulas e não somente nas tenebrosas avaliações (que muitas vezes ficam nervosos e vão mau (sic)).

Vale ressaltar que A3 valoriza a contribuição dos pesquisadores, em geral, para as mudanças benéficas que têm ocorrido na área da avaliação. Ademais, afirma ter a intenção de incorporar as discussões aqui realizadas às suas reflexões e uma perspectiva mais formativa à sua prática avaliatória como professor, como também nos sugere A10.

Cumpre salientar, também, que a aluna A4 argumentou, à parte do excerto acima, numa tentativa de explicar seu desfavorecimento ao sistema de avaliação de P ou de "defender-se", que sua pouca experiência com a língua inglesa ao entrar na universidade, e sua conseqüente insegurança, acrescida, segundo ela, da falta de um esclarecimento maior por parte de P sobre os objetivos de sua proposta avaliatória, fizeram com que tivesse uma atitude contrária à mesma e não se esforçasse o suficiente na realização das lições de casa e pesquisas e em direção a uma postura mais autônoma.

unesp

Já A9, também em outros trechos de seu depoimento, reforça que não concorda, como o fez desde o início da coleta de dados desta investigação, com a abordagem de ensinar/avaliar da professora, alegando que não recebeu a atenção necessária por parte de P e reforçando, porém, em minha opinião, sua visão de que cabe ao professor a responsabilidade maior por sua aprendizagem. De qualquer maneira, a aluna admite ter se beneficiado das discussões aqui realizadas, e também do discurso de P, para sua visão sobre a avaliação, como revela o excerto acima.

**Dificuldades encontradas na realização deste estudo**

O processo de coleta de dados fluiu tranqüilamente. Não encontrei resistência por parte da instituição, nem por parte da professora e dos alunos que, ao contrário, tiveram uma atitude bastante colaborativa, acolhendo-me com uma postura muito amigável durante a observação das aulas, respondendo aos questionários, e participando, de maneira muito prestativa, das sessões de histórias de vida e das entrevistas.

A única dificuldade que encontrei foi no agendamento das sessões de histórias de vida com os alunos, devido à rotina atribulada dos mesmos, resultando em somente um grupo de cinco alunos, enquanto os outros cinco fizeram sessões individuais. Minha intenção inicial era formar dois ou três grupos, devido ao maior enriquecimento que as trocas de experiências entre os alunos, durante seus relatos, poderia conferir aos dados.

**Encaminhamentos**

Compartilho da opinião de Scaramucci (1997, p.77) ao afirmar que

> Embora, mais recentemente, se possa observar no discurso de muitos professores um maior reconhecimento da importância da avaliação no ensino/aprendizagem, sua prática, entretanto, ainda deixa transparecer velhos paradigmas, pressupostos e conceitos ultrapassados /.../. A explicitação e o entendimento dessas questões subjacentes é, ao meu ver, o primeiro passo para uma mudança mais efetiva.

O primeiro passo para a mudança de um paradigma de avaliação essencialmente classificatório, que limita-se a "pontuar" os alunos, para uma perspectiva avaliatória formativa, é o desvendamento das crenças e concepções de professores e alunos sobre a

avaliação, pois somente entendendo suas origens e formação, não só numa perspectiva pessoal e acadêmica, mas em todo um contexto sócio-cultural, e as influências que as mesmas exercem em nossas ações no processo de ensino/aprendizagem, é que poderemos tomar decisões e atuar sobre as mesmas, diminuindo também a lacuna entre as intenções declaradas de professores e alunos em relação à avaliação e o que realmente praticam no dia-a-dia.

Esse desvendamento ou conscientização das crenças pode ser feito por meio de leituras, do contato com teorias, da aplicação de inventários e questionários, de entrevistas, de sessões de histórias de vida, discussões mais informais e, principalmente, da reflexão constante - informal ou mais organizada, por exemplo, por meio de diários - sobre nossa prática como alunos e professores, e da socialização de nosso conhecimento. Para isso, concordo com autores como Peacock (2001) e Wenden (1998), que o estudo sobre crenças deveria integrar-se, de maneira sistematizada, aos cursos de formação de professores e também de línguas, nas universidades.

Na disciplina de Prática de Ensino, no Curso de Letras, além do estudo sobre as crenças, é aconselhável que haja um espaço muito maior para as discussões acerca dos diferentes paradigmas de avaliação, e das características e benefícios da avaliação formativa, bem como de seus variados instrumentos. No entanto, apenas um trabalho de conscientização dos alunos nessa disciplina não é suficiente para instrumentalizá-los a implementar, de forma consistente, um sistema de avaliação nos moldes qualitativos. Paralelamente, e mesmo antes de iniciar a Prática de Ensino, é importante que os alunos vivenciem esse sistema de avaliação, não só na Língua Inglesa, mas também nas diversas diciplinas de seu curso, num trabalho conjunto entre os professores, para que não experimentem, ao contrário, a tão comum incoerência entre aquilo que "pregamos" nas aulas de Prática de Ensino, e aquilo que de fato encontram nas aulas, em geral: uma avaliação voltada simplesmente para a classificação dos alunos, para a verificação. Dessa maneira, os professores em formação poderão levar essa vivênvia para sua vida profissional e para seus alunos, podendo gerar, assim, um ciclo positivo para o processo de ensino/aprendizagem.

Tanto nos Ensinos Fundamental e Médio quanto nas universidades e escolas de línguas, faz-se necessário um maior envolvimento institucional na elaboração de um plano pedagógico que contemple, de maneira mais efetiva, as questões relacionadas ao processo avaliatório. Nesse sentido, é desejável haver uma atenção especial, por parte dos profissionais responsáveis pela formação de professores, como os coordenadores pedagógicos, voltada para a avaliação, com o incentivo, junto aos professores, ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa.

unesp

Mais importante que ter conhecimento das concepções e crenças acerca de um paradigma qualitativo de avaliação é a tentativa de inovação, na prática, como fez P, a fim de realmente implementá-lo. Para tanto, podem ser utilizados instrumentos variados, como a observação em sala de aula, lições de casa, *portfolios*, conferências, diários dialogados, auto-avaliação, entre outros, além de provas de cunho mais comunicativo. É imprescindível considerar, também, que o aluno não é o único a ser avaliado, mas também o professor, o material didádico, os recursos disponíveis etc, enfim, todos os fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem/avaliação. É necessário que essa avaliação seja feita com base em objetivos e critérios bem definidos, visando não somente resultados lingüísticos, mas também não-lingüísticos, como a auto-confiança, a consciência cultural e o aprender a aprender, entre outros.

Torna-se importante, ter em mente, no entanto, que a implementação consistente de um sistema de avaliação nessa perspectiva não constitui uma tarefa fácil, pois além do tempo e da sistematização que uma mudança naturalmente exige, tal implementação pode sofrer a influência de vários fatores contextuais que, muitas vezes, atuam de modo contrário ao desejo de professores e alunos, dificultando sua prática efetiva. Ademais, concordo com Scaramucci (1997, pág 86) que uma mudança de paradigma de avaliação consiste em uma mudança de atitude do professor, que, por sua vez,

> não poderá apenas consistir de mudanças superficiais através da incorporação, na prática, de receitas e técnicas que apenas superficialmente dêem idéia de que o professor mudou. Em outras palavras, têm de refletir mudanças na cultura de ensinar do professor, em suas abordagens de ensinar/aprender, na visão de linguagem /.../

À parte de possíveis entraves como os acima mencionados, insisto que para a efetivação de uma perspectiva qualitativa de avaliação, o mais importante é um real comprometimento, da parte de professores, alunos e de instituições, com muito estudo, muita reflexão e, principalmente, muita vontade de mudar, características apresentadas pela professora participante desta investigação.

E é com a voz de P, em seu depoimento dado acerca desta pesquisa, e com a qual concordo, que concluo o meu estudo:

> O fato que mais me chamou a atenção neste trabalho foi o depoimento de alguns alunos ao dizerem que querem em suas práticas repetir alguns procedimentos avaliativos utilizados no curso. A semente está lançada, em alguns até germinando e isso é o que importa. VALEU!!!!!!!

unesp

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C. **Testing, the teacher and the student.** Institute for English Language Education: University of Lancaster: 1986. Mimeo.

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

___ A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**.Campinas: Pontes, 1997, p.13-28.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000, 4ª ed.

BACHMAN, L.F. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. **Language Testing**. v.17, n.1, p.1- 42, 2000.

BARCELOS, A.M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

___ A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p.157-177.

BERETTA, A. Evaluation of language education: an overview. In: ALDERSON, J.C. & BERETTA, A. **Evaluating second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (2nd edition).

BIZON, A.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.

BLATYTA, D.F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Journal of Applied Linguistics**. v.1, n.2, 1980. p.89-112.

BREEN, M.P., HIRD, B., MILTON, M., OLIVER, R. & THWAITE, A. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. **Applied Linguistics**, v.22, n.4, p.470-501, 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

BRINDLEY, G. **Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program**. Australia: Adult Migrant Education Service, 1984.

BROWN, H.D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J.D. & HUDSON, T. The alternatives in language assessment. **Tesol Quarterly**, vol.32, no. 4, p.653-675, Winter, 1998.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANÇADO, M. **Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula...:** avaliação das potencialidades e limitações de metodologia. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

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

CAVALCANTI, M.& M. LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas, UNICAMP, v.17, p.133-144, 1991.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1988.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

COHEN, A.D. **Assessing language ability in the classroom**: Heinle & Heinle Publishers, 1994.

CUBAN, L. Cultures of teaching:a puzzle. **Educational Administration Quarterly**, v.23, n.4, p.25-35, nov. 1987.

DAMIÃO, S.M. **Crenças do professor de inglês em escolas de idiomas**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1994.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? **Anthropology and Education Quarterly**, v.15, n.1, p.51-66, 1984.

___ Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p.119-161.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

___ Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (org.) **Foreign Language Acquisition Research**. D.C. Heath & Company, 1991, p.338-353.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**.New York: Macmillan, 1986, p.505-526.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. Freire explica como o saber abre caminhos. **Caderno Cotidiano**, p.10, 1997.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

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

GILHAM, B. **Developing a questionnaire**. London and New York: Continuum, 2000a.

___ **The research interview**. London and New York: Continuum, 2000b.

GIMENEZ, T.N. **Learners becoming teachers:** an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster, Inglaterra: Lancaster University, 1994.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

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

___ Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, 1987, p.119-129.

___ The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **The Modern Language Journal**, v.72, n.3, p.283-294, 1988.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976, p.5-26.

KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v.28, n.1, p.71-92, 1995.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**. v.45, n.2, p.98-107, April 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. **On the appropriateness of language teaching methods in language and development.** The Fourth International Conference on Language and Development, October 13-15, 1999.

___ **Foreign language teaching methodology and language teacher education**. Plenary address at AILA. Amsterdam, August, 1993.

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

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 1994.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: Daniels, H. (Org.) **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Ed. Papirus, 1995. p.219-252.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. London: Arnold, 1997.

McNAMARA, T.F. **Measuring second language performance**. New York: Addison Wesley -Longman, 1996.

___ **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MITCHELL, R. & MYLES, F. **Second language learning theries**. London: Arnold, 1998.

MOYA, S.S. & O'MALLEY, J.M. A portfolio assessment model for ESL. **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students**, v.13, p.13-36, Spring, 1994.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. **System**, v.29, p.177-195, 2001.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, nº 159. São Paulo: Editora Abril, 2003.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: A.E.A. Nóvoa (org.) **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Porto Editora, p.171-191.

RICHARDS, J.C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: CUP, 2001.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1994.

unesp

RICHARDS, J.C., TUNG, P. & N.G., P. The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. **RELC Journal**, v.23, n.1, 1992.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de LE (Inglês) no contexto da escola pública.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica : desafios e perspectivas**. São Paulo. Cortez, 2001.

SCARAMUCCI, M.V.R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras,** Universidade Estadual de Maringá, 1993, p.91-98.

___ Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.), **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997, p.75-88.

___ Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas,** São Paulo, n.4, p.115-124, 1999.

___ Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São Paulo, n.5, p.97-109, 2001.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. Londres: SAGE, 1993.

SPOLSKY, B. Language testing: art or science? Paper presented at the fourth AILA International Congress, Stuttgart, 1975.

TELLES, J.A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. **The ESPecialist**, EDUC, vol.19, nº 2, p.185-214, 1998.

___ A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

TRAPPES-LOMAX, H. & McGRATH, I. **Theory in language teacher education**. Longman, 2001.

TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

VIANA, N. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira. 1993 (mimeo).

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**, São Paulo, n.1, p.49-54,1992.

___ **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula**: um estudo de caso. 2 v. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

WATSON-GEGEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v.22, n.4, p.575-592, 1988.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p.3-12, Jan.1986.

___ How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds) **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, p.103-117, 1987.

___ Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v.19, n.4, p.515-537, 1998.

WHITE, L. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. **Applied Linguistics**, v.2, n.2, p.95-110, 1987.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Editora Pontes, 1991.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: CUP, 1997.

XAVIER, R.P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas**, São Paulo, n.4, p.99-114, 1999.

unesp

# ANEXOS

# ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA

As informações coletadas por meio deste questionário serão utilizadas na elaboração de minha dissertação de mestrado. Por favor, responda a todas as perguntas de forma completa.
Agradeço sua colaboração.

**Dados pessoais:**

Nome:_____

Data de nascimento: _____

Naturalidade:_____

Estado civil:_____

Endereço:_____

Telefone:_____

Instituição(ões) onde trabalha ( com endereço e telefone):

_____

_____

_____

**Formação acadêmica:**

Instituição onde cursou o Ensino Fundamental: ( ) pública ( ) particular
Instituição onde cursou o Ensino Médio: ( ) pública ( ) particular

Instituição onde se graduou: _____

Pós-graduação:Especialização:_____ período: de _____ a _____
Mestrado:_____ período: de _____ a _____
Doutorado:_____ período: de _____ a _____

Outros cursos: _____

Além de sua formação universitária, você passou por outros cursos de formação de professores? Onde? Em que período?

_____

_____

_____

_____

_____

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

**Experiência profissional:**

| Local de trabalho | Função | Período ( de _____ a _____ ) |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Disciplinas que já lecionou:_____

_____

_____

Disciplinas que leciona atualmente:_____

_____

_____

**Experiência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira:**

Qual o seu histórico de estudo de inglês? (curso particular de idiomas, Ensino Fundamental e Médio, faculdade, no exterior, períodos, interrupções, etc.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Você fala outra língua estrangeira além do inglês? Qual(is)?

_____

_____

Há alguma outra língua estrangeira que você gostaria de aprender? Qual (is)? Por que?

_____

_____

Outros membros de sua família falam uma língua estrangeira? Qual(is)?

_____

_____

Por que você decidiu ser professor de inglês?

_____

_____

_____



## ANEXO 2

## QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

As informações coletadas por meio deste questionário serão utilizadas na elaboração de minha dissertação de mestrado. Por favor, responda a todas as perguntas de forma completa.
Agradeço sua colaboração.

Nome:_____

Data de nascimento: _____

Naturalidade:_____

Estado civil:_____

Endereço:_____

Telefone:_____

Instituição onde cursou o Ensino Fundamental: ( ) pública ( ) particular

Instituição onde cursou o Ensino Médio: ( ) pública ( ) particular

Você trabalha? Onde? O que você faz?
( ) sim ( ) não _____ _____

No caso de ser professor de línguas, já passou por algum "treinamento" ou programa de formação de professores?
( ) sim ( ) não Onde? _____

Profissão dos pais:_____

Além do Ensino Fundamental e Médio, você estudou inglês anteriormente? Onde? Por quanto tempo?

_____
_____
_____
_____

Razões que o levaram a buscar um curso de inglês fora da escola.

Por que escolheu fazer o Curso de Letras?

Além do inglês, você estuda outra língua estrangeira? Qual (is)?

Há alguma outra língua estrangeira que você gostaria de aprender? Qual (is)? Por que?

Outros membros de sua família falam uma língua estrangeira? Qual (is)?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

# ANEXO 3

| | |
|---|---|
| 8 - Class Talk: Language Learning Strategies/ Class<br>gements<br>dule<br>iew units 1-8 (speaking and grammar focus)<br>**ework: write a dialogue similar to the one done in<br>. Get information about a country.** | 04/10 - – Unit 9- check exercises and doubts / correction<br><br>Listening and speaking activities lessons 1 and 2<br><br>**Homework: U10 workbook (start)/ p.86,87.** |
| 8 - Unit 7<br>ening and speaking activities lessons 1 and 2<br>earch topics: too/either; should/need to/have to, make; tell/ask/want<br>**ework: p.62,66 and 67/ workbook unit 7(start)** | 11/10 Unit 10<br>- grammar topics: Present perfect tense<br>- grammar (Xerox)<br>**Homework: write ex. 3a p.87( start in class)/ workbook 10/ grammar exercises xerox** |
| 8 – Unit 7<br>mmar topics: comparatives and Can/Could<br>mmar dimensions unit 22 (~ p.370)<br>**ework: write comparing Brazil and another country / workbook 7/ grammar dimensions exercises unit 22** | 18/10 - Unit 10<br>grammar topics: Present perfect tense/ verb forms<br>- grammar (Xerox;<br>**Homework: write ex. 3a p.87( start in class)/ workbook 10/ grammar exercises** |
| 08- Unit 7 – check exercises and doubts/ correction / t 8<br>ening and speaking activities lessons 1 and 2<br><br>**ework: U8 workbook (start)/ p.72,74,75.** | 25/10 - Unit 10- check exercises and doubts / correction<br>Units 9 and 10 – evaluation ( vocabulary, grammar, reading speaking and writing<br>- song 5<br>**Homework: p.78,79,81** |
| 09 - Unit 8<br>ammar topics: superlative and Too/either<br>mmar dimensions unit: 24<br>**ework: write ex. 4a p.71/ workbook 8/ grammar ensions exercises unit:** | 01/11 - Unit 11<br>Listening and speaking activities lessons 1 and 2<br><br>**Homework: U 11 workbook (start)/ p.100,102,103.** |
| 09 – Unit 8- check exercises and doubts / correction<br>its 7 and 8 – evaluation ( vocabulary, grammar, reading<br>aking and writing<br>ong 4<br>**mework: p.78,79,81** | 08/11 Unit 11<br>grammar topics: Present perfect ( for/since/how long) / tell, ask, want.<br>grammar :<br>**Homework: writing ex 3a p.101 / workbook 11/ grammar exercises xerox** |
| 09 – Unit 9<br>stening and speaking activities lessons 1, 2 and 3<br><br>**mework: U9 workbook (start)/ p.84,85.** | 22/11 Unit 11 – check exercises and doubts/ correction / Unit 12<br>Listening and speaking activities lessons 1 and 2<br>**Homework: U12 workbook (start)/ p. 106,108,110,111.** |
| 09 - Unit 9<br>grammar topics: possessive pronouns and should/need /have to<br>ammar dimensions unit: 6<br>**omework: write ex. 3a p.85/ workbook 9/ grammar imensions exercises unit: 6** | 29/11 Unit 12<br>grammar topics: the future<br>grammar dimensions unit 20<br>**Homework: writing ex 4a p.109 / workbook 12/ grammar dimensions exercises U 20**<br>06/12 – Ata 13/12 Exame |



## ANEXO 4

## *Sessão de histórias de vida sobre a avaliação - Grupo I*

/.../

**Pq:** Eu queria saber, pessoal, sobre a avaliação, como é que vocês eram avaliados na escola primeiramente. Então, tipo assim... desde o Ensino Fundamental e Médio, e depois como vocês foram avaliados nos cursos de inglês. Então eu quero ouvir um pouquinho da avaliação... que instrumentos de avaliação existiam, por exemplo...

**A6:** Posso... começar?

**Pq:** Claro!

**A6:** De 1ª à 8ª, que é o Fundamental... de 1ª à 4ª, o ensino é mais leve, é o caderninho...e davam atividades prá prova, mas sem ter aquela coisa, teoria escrita, tinha a chamada oral de Matemática, de tabuada...e tinha, acho que de 5ª à 8ª, de verbos.

**Pq:** Chamada oral?

**A6:** Isso! E eu tive inglês, acho que na 5ª à 8ª também, mas coisinha fácil também, a provinha era fácil, uma coisa que diversificava um pouco era a Educação Física.

**Pq:** E tinha também avaliação em Educação Física?

**A6:** Tinha!

**Pq:** Que tipo de avaliação?

**A6:** Vamos supor, ela ensinava vários exercícios, durante TODO o período e ela falava assim: "Então, agora, eu quero que vocês criem algum tipo de exercício diferente, pode ser com a bola, usando isso" e tal...E tinha uma professora de Português, foi na 8ª, ela pedia prá gente ler livros e fazer um círculo na classe pra FORÇAR o aluno a LER mesmo, porque senão ninguém lia, e ela pedia prá fazer um resumo do que você entendeu do livro, acho que foi a série que eu mais li.

**Pq:** Perdão. Foi em que série mesmo?

**A6:** Foi na 8ª série, foi a que eu mais li, eu acho. Eu não lembro o livro que ela mais usava, e a avaliação desses livros que a gente lia, então lia, acho que... *Meninos de Rua*. Ah, tem tanto livro que eu não lembro.

**Pq:** O resumo era a avaliação ou o debate que vocês faziam? Era um debate, né?

**A6:** Isso! DEBATE, desculpe, ela fazia a gente debater.

**Pq:** E ela dava nota pra esse debate também?

**A6:** Isso! E aí tinha a prova que era bimestral, que a gente falava antes, e aí a prova era conteúdo TODO, e aí já era mais gramática, Literatura, né?

**Pq:** Um-hum.

**A6:** Aí, no colegial...era só prova escrita, a Educação Física do meu colegial foi péssimo... quer dizer, eu nem tive Educação Física, os meninos jogavam bola e a gente não podia fazer nada... ficava sentada.

**Pq:** E vocês tinham avaliação também?

**A6:** A gente ganhava nota por presença, era a coisa mais absurda possível, era assim: acabava a aula, acho que meio-dia, e aí tinha a Educação Física, e o professor não dava exercício e falava: "Toma a bola, joga.", aí, às vezes, a gente estava tentando jogar vôlei, os meninos vinham e chutavam a bola com tudo, então não tinha condições, a gente ficava sentada lá, igual umas idiotas, vendo os meninos jogarem bola.

**Pq:** Que absurdo!

**A6:** Fo:i, completamente! Aí era parte escrita mesmo no 1º, aí no 2º a mesma coisa, a Educação Física deu uma boa melhorada, porque mudou também...de professor, aí eu entrei pro magistério, que é uma coisa mais DINÂMICA.

**Pq:** O quê que eles deram de mais DINÂMICO, a avaliação como é que era?

unesp

**A6:** Não era aquela coisa tão teórica, tão escrita, porque era assim... a gente tinha que apresentar muito trabalho, a professora de... acho que é Ciências e Matemática, ela fazia a gente dar aula, então ensinava mesmo, como escrever na lousa, e ela ia avaliando.
**Pq:** E ela dava nota pros exercícios?
**A6:** Isso! Nos cadernos, é como se fosse uma cartilha, só que era caderno, né? Então, cada dia ela passava uma atividade nova, prá você ensinar prá criança, isso era avaliado, tinha a parte escrita.
**Pq:** E vocês ensinavam as crianças, ou vocês simulavam aula, e você dava aula pros próprios colegas, como é que era?
**A6:** A gente dava aula primeiro prá professora, prá ela avaliar, aí ela não falava NADA se está ruim, está péssimo, aí depois na hora do intervalo, ela chamava você num canto e falava: "Olha, você tem que melhorar NISSO." Às vezes, a gente não tem muita coordenação na hora de escrever na lousa, a letra sai muito pequena ou muito grande, então, lá, eles ensinam as partes assim, mas tinha também a parte escrita, os trabalhos orais... mas eu, particularmente, não tenho o que reclamar, só no 1º colegial mesmo, péssimo, acho que foi a mudança de 8ª, não se:i, acho que eu era pequena.
**Pq:** A6, eu queria que você falasse em relação ao inglês, especificamente. Me conte como você era avaliada no inglês, também Ensino Fundamental e Médio, e depois nesse curso que você está fazendo na XXX [escola de línguas], entrando na Universidade... Gostaria que você falasse um pouquinho.
**A6:** Era difícil ter inglês no ginásio, o professor muitas vezes faltava, depois no 1º colegial, do Ensino Médio, também foi uma coisa muito vaga, NEM aprendi, o professor nem lembrava o que tinha passado.
**Pq:** E o que que ele dava como avaliação, como que era a avaliação?
**A6:** Ele, vamos supor... dava um texto e ia falando... e mesmo se você não entendesse, você TIRAVA nota, entendeu? ( . ) O pessoal colava na frente dele, e ele não falava NADA, então todo mundo foi sendo empurrado com a barriga, e eu não me lembro NADA do 1º colegial. Aí, no 2º, foi um pouquinho melhor, as matérias dela... ela usava violão prá gente entender, levava música, então melhorou um pouquinho.
**Pq:** Um-hum.
**A6:** Aí, no Magistério, eu tive inglês, aí entrei aqui [na universidade], o meu 1º semestre, eu boiei geral.
**Pq:** (Risos).
**A6:** A professora falava muito rápido, e ela sabia que muita gente não sabia ler, já tinha visto, fazia tempo, a gramática. Ela não explicava em português, explicava em INGLÊS. Então... foi difícil prá mim, e prá muita gente. Tinha gente que não tinha interesse mesmo, eu tentava fazer, procurava no dicionário, e fazia, fazia, MAS não deu, tanto é que eu fiquei de exame, e ela não deu muita chance, foi o livro, a tarefa...e a prova.
**Pq:** E quantas provas eram?
**A6:** Foram duas... duas ou três, no máximo, acho que foi duas provas e o exame final.
**Pq:** Duas provas e o exame final, e a tarefa também era avaliada?
**A6:** Isso!
**Pq:** Tinha nota prá tarefa?
**A6:** Isso!
**Pq:** Como é que eram? Eram as quantidades que vocês faziam ou era a qualidade das tarefas?
**A6:** Era o que você fazia, você fez, vamos supor... podia ter feito TUDO errado, você fez, vamos supor... até a página 20, estava bom, está aqui o seu OK, acabou.
**Pq:** Entendi.
**A6:** Agora, estou vendo que as avaliações são melhores, porque ela [P] não deixa acumular um monte de conteúdo, um monte de gramática, a gente tem que estudar prá mais coisas, não tem só a aula do inglês, então foram duas lições mais ou menos, que ela deu, e eu achei LEGAL, não

tumultua muita coisa. Então, eu, pelo menos, AGORA, também com o inglês que eu estou fazendo fora, está ajudando bastante.
**Pq:** Um-hum. E você faz inglês onde mesmo?
**A6:** Na XXX [escola de línguas].
**Pq:** E como é sua avaliação na XXX, rapidamente?
**A6:** Na XXX, eu fiz o Básico 1, em julho, o mês INTEIRO, todos os dias, de segunda à sexta, a partir do dia 10 de julho até o dia 30.Aí teve o exame final.
**Pq:** E o que mais você teve de avaliação lá?
**A6:** Fo:i... acho que ela não pedia prá entregar, porque não dava tempo, era muito rápido, acho que foi só o exame final, e ela dava algumas listas, às vezes, mas nada prá nota, ela corrigia mesmo com a gente, e AGORA, o professor pede diálogos, ele não OLHA o livro.
**Pq:** Agora ele está dando o curso regular?
**A6:** Isso, agora regular.
**Pq:** Qual a proposta de avaliação, o que que vai ter, vai ter PROVA?
**A6:** Eu acho que vai ter o exame, por enquanto não teve problema nenhum, prá avaliar NADA. A única coisa que tem são os diálogos que ele pede prá entregar, que às vezes no livro tem algumas listas, né?
**Pq:** E isso dá nota?
**A6:** E isso ele dá nota!
**Pq:** Mas... você não sabe o que é feito com essa nota?
**A6:** Não, não sei, porque isso não foi dito.
**Pq:** Não foi dito em momento nenhum? Você não faltou?
**A6:** Se eu faltei, eu não fiquei sabendo, faltei acho que uma vez.
**Pq:** Um-hum.
**A6:** Agora, eu não sei, porque eu acho que foi até a unidade 20, acho que quando acabar a 30, acho que tem um exame, aí eu acho que vou para o Básico 3, aí eu não sei também.
**Pq:** Você não sabe como é que é?
**A6:** Não! Eu estou fazendo, estou prestando atenção, esperando.
**Pq:** Esperando o que vai acontecer?
**A6:** É.
**Pq:** Por enquanto, você não sabe como vai ser o sistema de avaliação?
**A6:** Acho que é isso, né? Acabou (incomp.) até o final do livro, então (incomp.) você vai pro Básico 3.
**Pq:** É uma prova então, e talvez esse diálogos que você entrega?
**A6:** É! Não sei se SOMA prova com os diálogos depois.
**Pq:** Vocês têm um livro de exercícios?
**A6:** Isso! E o livro *workbook*.
**Pq:** E você fez o *workbook*, o professor corrige?
**A6:** Eu não sei... ele não corrige, ele corrige com a gente, mas não dá nota nenhuma.
**Pq:** Corrige em sala de aula?
**A6:** Isso! E tem a lista, e como a gente não tem a fita, nem o CD, aí ele corrige muitas vezes, ou dá em sala de aula prá gente escutar e fazer.
**Pq:** Entendi. Tá ótimo, A6. Quem gostaria agora? A1? OK. A1, conta prá gente, como você foi avaliado na escola e depois, em relação ao inglês, como você foi avaliado também.
**A1:** Na 5ª série, tinha duas provas por bimestre.
**Pq:** Você está falando em relação ao inglês ou (incomp.)?
**A1:** Só do inglês.Tinha duas provas, ela colocava na lousa um texto, e a gente tinha que traduzir, e gramática também, faz tempo isso, não lembro que tipo de gramática que era não.
**Pq:** Mas... era TEXTO e gramática?
**A1:** Texto, verbo *To Be* também.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

**Pq:** O famoso verbo *To Be*! E depois 6ª, 7ª, também foram mais ou menos assim?
**A1:** Foi! Foi a mesma professora, a 6ª...a 7ª também e na 8ª... do mesmo jeito, o vocabulário, as palavras que a gente não sabia, ela marcava na lousa, aí estudava pelo vocabulário, depois ela dava a prova.
**Pq:** Um vocabulário, um glossário?
**A1:** Isso! Tinha um livro também, tinha que estudar, fazer os exercícios do livro.
**Pq:** E valia nota os exercícios do livro?
**A1:** Valia nota, avaliava o bimestre, acho que era BIMESTRE, né?
**Pq:** Ah, tá. Eram bimestrais essas provas?
**A1:** Isso! Era 1º bimestre, 2º, acho que até 4º, né?
**Pq:** Então, você tinha quatro provas, é isso?
**A1:** Quatro.
**A6:** Tinha semestrais, AÍ as bimestrais, que a gente ia pra recuperação, né?
**Pq:** Aí entrava na recuperação. Ah, tá.
**A1:** Ela somava os bimestres, e tinha que dar uma média, né?
**A6:** ISSO! Se não desse a média, a gente ficava de recuperação.
**Pq:** Entendi.
**A1:** No colegial, eu fiz o CESUB, eu estudava em casa, dava um roteiro de estudo, eu estudava, ia lá, fazia a prova, pegava outro roteiro, e vai indo assim, e fiz 24 provas, avaliações.
**Pq:** Certo! E essas provas eram todas escritas, A1?
**A1:** Todas escritas.
**Pq:** Por exemplo, MESMO no inglês não tinha... o inglês tinha só prova escrita?
**A6:** É! Na XXX [universidade], eu só tive uma prova oral.
**Pq:** Aqui na Universidade?
**A6:** Aqui!
**Pq:** Certo! Então, A1, no Ensino Médio você só teve provas escritas?
**A1:** Isso, só escritas.
**Pq:** Tá. Um-hum. E curso de inglês fora você não faz, não é, A1?
**A1:** Não faço.
**Pq:** E aqui na universidade, você fez Língua 1, já.
**A1:** Eu fiz Língua Inglesa 1... foi duas provas, o livro de tarefa e a chamada oral.
**Pq:** Teve uma prova oral!?
**A1:** Isso, prova oral.
**Pq:** Tá, entendi.
**A1:** Consegui média, fechei, acho que foi 8, média 8.
**Pq:** Ah, que bom! E fala uma coisa... além do inglês, nas outras disciplinas você era avaliado mais ou menos também...
**A1:** Aqui?
**Pq:** Não. Na escola, em geral. Eram provas bimestrais também?
**A1:** Era.
**Pq:** Alguma vez, você teve algum tipo de avaliação que não fosse o livro, e que não fosse tarefa e prova, você se lembra?
**A1:** Não me lembro.
**Pq:** Não?
**A1:** Acho que a maior parte foi só prova.
**Pq:** Um-hum.
**A1:** Parece que tinha... de Português... tinha que ler um livro, comentar o livro.
**Pq:** Ah, certo. Tipo um debate?
**A1:** Um debate, né?
**Pq:** E aí tinha nota no debate?

unesp

**A1:** Tinha.
**Pq:** Um-hum.
**A1:** Ah... também tinha essa coisa de ponto positivo e negativo.
**Pq:** Um-hum. Todos vocês chegaram a ganhar ponto positivo e negativo?
**A6:** NOSSA!
**Pq:** Na escola, vocês tinham?
**A1:** Comportamento, né?
**A6:** É, comportamento também, no boletim vinha comportamento, presença.
**Pq:** Comportamento, presença, você se lembra de algo mais?
**A6:** Eu cheguei até um tempo ter...religião.
**Pq:** Tá, mas... em relação aos pontos positi:vos, negati:vos... quando é que era dado o ponto negativo, por exemplo, vocês se lembram?
**A6:** Quando conversava muito.
**Pq:** Quando conversava muito, era mais prá disciplina?
**A6:** ISSO!
**A1:** Fazia as tarefas também.
**Pq:** Quando havia as tarefas...mais alguma coisaque vocês se lembram, e ponto positivo?
**A6:** Às vezes, vamos supor... a professora de Matemática, se você acertasse os exercícios, você levava ponto positivo, se fosse... não acertasse, por mais que você soubesse, você levava ponto negativo, e tabuada também.
**Pq:** Tabuada também, fazia a chamada e ia dando ponto prá quem acertasse?
**A6:** É, às vezes na lousa, fazendo exercício. "Vem fazer o exercício na lousa. Ah, você não sabe? Não quer vir? Ah, então tá bom, ponto negativo." Aí, da próxima vez, você vai, né?
**Pq:** Aí ia ser negativo, se você não fosse, ou se você fosse e errasse, é isso?
**A6:** É! Tem que saber.
**Pq:** Certo!
**A1:** Eu sofri na 6ª série, por causa de Matemática...repeti.
**Pq:** Repeti:u por causa de Matemática?
**A1:** Repeti de Matemática... acho que no último bimestre, não consegui média, tirei acho que 4 na prova, aí tive que fazer a recuperação, mas não passei, estava muito difícil, aí eu tive que fazer de novo a 6ª, aí mudou a professora, e parece que melhorou.
**Pq:** Ah, é? Mudar o professor fez diferença. Tá certo, A1. Quem quer falar agora?
**A5:** Pode ser eu?
**Pq:** Claro, A5. Ah, tá, depois você, A3. A5, conta prá gente.
**A5:** Acho que, no geral, foi prova mesmo, normal, depois do bimestre... tinha prova, se caso no bimestre ficasse de recuperação, ia mal, eles davam outra prova, aí juntava tudo, desde o começo do ano, uma coisa bem complicada.
**Pq:** Ah, você tinha que estudar tudo, desde o começo do ano. Você ficava de recuperação?
**A5:** Dependendo da matéria, tinha professora que só dava o que ele tinha no semestre ou no bimestre, se não era o semestre inteiro, ou se não, um semestre só.
**Pq:** Entendi! Mas tinha gente que dava também do ano inteiro?
**A5:** Do semestre não, do ANO inteiro.
**A6:** É, mas eu acho que é prá aterrorizar mesmo, prá te obrigar a estudar o ano inteiro, porque SENÃ:O, chegava no final do ano, cê tinha que fazer do ano INTE:IRO.
**A1:** A professora de Matemática, na 6ª série, foi do ano inteiro.
**Pq:** Você teve que estudar a matéria do ano inteiro?
**A1:** Do ano inteiro!
**Pq:** Desde o comecinho!?
**A1:** Desde o começo.

unesp

**A5:** E o inglês, FORA, escola particular, eu tinha chamada oral só, eu lembro que uma vez, eu tive de verbo irregular passado... que aí tive que estudar a tabelinha inteira prá falar depois.
**Pq:** E como é que era essa chamada oral?
**A5:** Só ficava você e a professora na sala, e ela perguntava... o verbo irregular, e falava o verbo em português, e você tinha que falar em inglês, o *To Be* (incomp.), essas coisas.
**Pq:** Você tinha que falar o verbo, e falava assim...sei lá (incomp.), e você tinha que falar o infinitivo, depois passado e particípio, é isso?
**A5:** Isso! Aí a gente decorava tudo da tabelinha e falava.
**Pq:** Você decorava a tabela! Isso foi num curso de línguas, não foi na escola?
**A5:** Não, foi no XXX [escola de línguas]!
**Pq:** Foi no XXX! No XXX, além da chamada oral, você tinha provas, é isso? Como você foi avaliada no XXX?
**A5:** Ah, era provinhas simples, não era nada muito difícil, tinha todo final de unidade, ela dava uma prova... não tinha recuperação,, nem nada, porque a maioria ia bem. Se ia MAL, ela ajudava depois com alguns exercícios na tarefa.
**Pq:** Se ia mal, ela ajudava então?
**A5:** Isso!Era normal, nada demais, SÓ algumas chamadas orais, que eu achava ruim, porque tinha que decorar um monte de coisa.
**Pq:** Assim, se você fosse MAL, ela dava exercícios do livro de tarefa, ou fazia exercícios extras?
**A5:** Não, ela mandava fazer de novo alguns exercícios. Eu lembro que uma vez eu fui mal, quando eu estava no 1º... ano da escolinha, aí ela mandou fazer de novo alguns exercícios do livro, ela fez comigo, foi me ajudando, aí depois eu nem precisei fazer outra prova, ela só me ajudou, perguntou se eu tinha entendido.Porque acho que lá não tinha esse negócio de nota, não dava uma nota, dava *OK, Very Good*. Acho que nem as provas lá valiam nota. Tipo... se estavam indo mal, eles ajudavam, tinha plantão lá, eu lembro que tinha monitor, você ficava com o monitor, mas eles não davam nota nas provas.
**Pq:** Não davam notas nas provas. Mas como você, por exemplo, terminava o livro e (incomp.), como é que era?
**A5:** Era por ano, um ano, o 1º era o... *English Together*, e depois que passava pro *Discovery*, e ia passando cada ano. Acho que ia começar a ter, só no final, nos últimos livros... começou a dar nota, mas no começo era *Very Good, OK*, nada de notas, de números.
**Pq:** Entendi! Automaticamente vocês passavam pro outro livro?
**A5:** Isso, automaticamente.
**Pq:** Tá, entendi. Um-hum. Entrou na universidade... como você tem sido avaliada?
**A5:** Eu tive aula de Inglês 1 com o XXX [professor], 2 com a P, e agora eu tive Fundamentos da Gramática com a XXX [outra professora].
**Pq:** Um-hum.
**A5:** Foi tudo prova também, não tive nada oral, nada de diferente.
**Pq:** Você não teve nenhuma prova oral?
**A5:** Não.
**Pq:** Nem de Língua 1?
**A5:** Não!
**Pq:** Foi só prova escrita então?
**A5:** Só. No XXX [professor], ele tinha algumas coisas tipo... ele pedia prá escrever um lugar que a gente gostaria de ir, fazer texto em inglês e entregar prá ele, porque eu acho que valia também...porque ele corrigia, mas nunca falou nada.
**Pq:** Certo! Agora podemos passar pro A3, né? A3, conta prá gente como é que você foi avaliado.
**A3:** De 1ª à 4ª série, também foi aquela coisa bem *light*, não tinha avaliações muito extensas, escritas, era mais correção de caderno, tarefa... Agora, de 5ª à 8ª série, eu tinha bastante chamada oral. Prá ir embora, a professora fazia algumas chamadas orais, e ela falava: "Só vai embora quem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

falar a tabuada do 9." Aí ela ficava na porta: "2 vezes tanto", sabe? E essa mesma professora de Matemática, ela dava também Ciências... e ela tinha acabado de explicar sobre os planetas e falou assim: "Agora eu vou dar 1 ponto positivo prá quem souber me dizer todos os nomes em ORDEM dos planetas." Então ela foi chamado um por um, e dando ponto positivo por isso, mas, do contrário, era sempre aquela prova escrita... que a gente tinha que fazer, avaliava também, sempre o comportamento, participação, então isso daí conta muito também, para alguns professores.

**Pq:** A participação contava. Como é que isso era avaliado?

**A3:** Participação é assim, se você copiava a matéria da lo:usa, se você prestava atenção na hora da explicação, se você resolvia os exercícios que a professora passava, então tudo isso daí era avaliado.

**Pq:** Um-hum. Certo! E tinha uma nota específica prá essa participação, ou a nota era incluída em uma outra nota?

**A3:** Era incluída na nota de comportamento. Então vamos supor... valia de 0 a 9, a prova, e 1 ponto de participação e comportamento. E depois, no magistério, elas avaliavam também com prova escrita, porque até a gente comentava, há uma controvérsia, elas explicavam que nós não devemos avaliar as crianças DESSE je:ito, que aquela prova sempre escrita, sempre cobrando uma coisa do aluno, e ao mesmo tempo elas cobravam da gente, mas por isso que existe toda uma le:i, que ainda o Governo cobra uma prova escrita. Então, nós tínhamos apresentação de trabalho, nós tínhamos seminário, que a gente tinha que fazer, então a gente... faz uma simulação de aula, e ministra a aula prá sala, e isso vale nota, vale a MAIOR nota, mas ainda tem uma prova escrita, então acho que ficou assim, as provas delas, no dia mesmo marcado da prova, era assim, comente os trabalhos... ministrados pelos seus colegas, só pra ter alguma coisa que documente isso.

**Pq:** Entendi! Nas aulas, elas falavam que isso deveria ser feito assim, as provas escritas, mas, por outro lado, elas ainda tinham que dar uma prova!

**A3:** E até... elas comentavam que o Governo ainda COBRA isso, então, você ainda não pode revolucionar o sistema de avaliação, mas você pode começar a cobrar de uma outra forma... dar uma prova mais dinâmica, por mais que seja escrita, mas dê uma prova em grupo, dê uma prova onde você trabalha o lúdico da criança, então ela já começa a passar isso, porque uma hora ou outra vai acabar esse sistema de avaliação, só no escrito, né?

**Pq:** Um-hum.

**A3:** E no inglês, eu... sou avaliado é... em escrita, tem uma prova escrita, uma conversação e um...um *listening*.

**Pq:** Isso lá...?

**A3:** Lá no XXX [escola de línguas]!

**Pq:** Conta prá gente como é que é.

**A3:** Durante o curso, antigamente, tinha o *workbook*, que era o livro que a gente fazia a tarefa em casa, e depois mostrava prá professora. Valia nota, ela somava junto com a nota de participação e falta. AGORA, nós temos o XXX, que é aquele inglês que a gente faz pela Internet, então a gente, em casa ou até mesmo lá, eles dão 1 hora prá gente fazer, então a gente tem que abrir o *site*, e resolver todos os exercícios, então lá tem *listening*, tem é... *writing*, tem é... *vocabulary* e... e *grammar*. Então isso daí, elas também cobram, e elas têm um sistema de receber essa nota lá, prá somar na nota, tanto é que quem não fizer, agora, não passa pro... nível seguinte. E isso vale nota! Porque até elas comentam que a gente está pagando 2 horas de inglês, dentro de sala de aula, 1 hora virtual, então por isso que está sendo BEM cobrado isso, se NÃO completar essa tarefa no computador, não vai pra próxima unidade... e a prova... é sempre assim, uma conversação.

**Pq:** Perdão, não vai prá próxima unidade ou...?

**A3:** Não, não vai prá próxima unidade assim... desculpa, não vai pro próximo livro. ( . ) Quando chega no final do semestre, a professora aplica uma conversação, uma prova escrita e um *listening*. Esse é o sistema de avaliação.

**Pq:** Isso no final do semestre?

**A3:** Isso!

unesp

**Pq:** Conversação, prova escrita e *listening*. Durante o semestre, vocês são avaliados além do XXX (Internet) e dos exercícios... vocês são avaliados também em *listening*, em *speaking*... também no decorrer do semestre?
**A3:** Somos! Esses dias, ela estava explicando, então ela falou que sem a gente perceber, ela pega uma conversação nossa, a mais importante, ela fica prestando atenção e dessa conversação ela tira uma nota prá somar junto com a somatória de pontos que ela tem.
**Pq:** Entendi!
**A3:** Mas, não que a gente saiba quando ela está avaliando.
**Pq:** Vocês não sabem que estão sendo avaliados, mas não sabem quando?
**A3:** É! Às vezes, ela pede prá montar um diálogo dentro de sala de aula, e ela está avaliando esse diálogo, e a gente não sabe.
**Pq:** Não está sabendo. Entendi. E aqui na universidade?
**A3:** Minha...primeira aula de inglês foi com a P, e estou gostando do sistema de avaliação, e aquela coisa de não ficar acumulando muitos conteúdos, né? Porque...no Estado, por ser prova bimestral, então acumula muita matéria, e você acaba esquecendo ou tem que só decorar, e não consegue fazer, e aqui não, então a 7 e 8 já tem uma prova. Então, isso daí já ajuda bastante. Eu acho que... a gente não grava só por gravar, a gente estudo:u e está na mente porque ela explica de uma maneira clara, ela dá algumas atividades que fica claro, e como está tudo na mente certo, então a gente pode colocar com as nossas palavras... na prova. Agora, quando surgir um acúmulo muito grande de gramática, aí a gente tem que só decorar, decorar... faz prova, e depois da prova você não lembra de mais nada.
**Pq:** Um-hum. Tá jóia! Deixa eu falar um pouquinho com a A4, agora. Tudo bem?
**A4:** No Ensino Fundamental, praticamente todas as minhas provas eram na base do "decoreba", você decorava, ia lá, fazia a prova, é tudo gramática mesmo. Aí, no Ensino Médio, eu tinha um professor no 1º colegial que... fazia... tipo uma chamada oral das palavrinhas que ele ensinava.
**Pq:** De palavras?
**A4:** É.
**Pq:** Como assim? Vocabulário?
**A4:** É. Frutas, animais, ao mesmo tempo se a gente sabia o que significava e a pronúncia, se era correto, se estava correto. No 2º e 3º colegial, a professora passava textos durante a aula, aí, durante a aula, a gente já traduzia, levava prá ela, ela olhava, vistava... Aí, no final do bimestre, a gente fazia uma prova de gramática, e depois junto com essa nota, ela olhava os vistos. Se tivesse a quantidade de vistos, certos, ela somava com essa nota. Não fiz curso de inglês.
**Pq:** Um-hum. E aqui, na Universidade, como é que você está sendo avaliada? Você fez Língua 1?
**A4:** Fiz.
**Pq:** Como é que você foi avaliada, como é o sistema de avaliação?
**A4:** A professora XXX dava matéria, passava um tempinho depois, ela passava a prova.
**Pq:** Quantas provas eram?
**A4:** Foram várias. Eu não lembro.
**A1:** Foram duas atividades.
**A4:** Várias atividades, mas com o conteúdo que ela havia dado. A prova final, ela deu fita prá gente ouvir, fazer... prova de conversação também.
**Pq:** No finalzinho?
**A4:** É.
**Pq:** Nas outras provas, vocês tinham isso também?
**A4:** Teve? Eu não me lembro.
**A1:** Acho que foi a última!
**A4:** Não, acho que não. Só foi a última mesmo.
**Pq:** Tinha atividades e... duas provas principais... E a tarefa?
**A4:** A tarefa, ela somou todas, e valia nota também.



**Pq:** Certo.
**A4:** Acho importante esse tipo de tarefa, porque é um tempo que você reserva prá estudar, prá estar lá...aprendendo.
**Pq:** Você acha que é importante dar nota na tarefa?
**A4:** Acho importante! Porque é uma garantia, apesar de não ter muito tempo, você tem que estar lá fazendo, mas você está ALÍ estudando, é outro tempo que você separa prá lembrar o que foi feito na a:ula, acho importante.
**Pq:** Você acha que se não fosse dado a tarefa, por exemplo, se não for dado nota, você acha que faria a tarefa?
**A4:** Olha... eu, no caso, faria, mas eu conheço muitas pessoas que não fariam, não dariam nenhuma importância. Tem gente que não faz mesmo, tem gente que copia, porque vale nota, a gente sabe disso. Eu acho importante fazer, porque se você acumula tudo, antes da prova, chega lá, como é mesmo? ( . ) Dá branco, esquece, aí você vai lembrando, vai revisando.
**Pq:** E vai aprendendo sozinho também, são as suas dificuldades, seu potencial, você desenvolve, é um momento de você... sozinho.
**A3:** Eu acho que o Estado, e até mesmo a sociedade, acabou colocando isso na cabeça... da gente, porque SÓ estudava, só se preparava, quando surgia uma cobrança, e até lá no colégio, tinha o sistema de avaliação, era assim: as crianças não sabem que elas estão sendo avaliadas, então a professora pede, um dia ou dois antes da prova, ela já começa a falar: "Pessoal, vamos dar uma revisada no conteúdo, mas ela NÃO fala que vai ter uma avaliação e, todos os dias, eles fazem uma ficha, e ela pega uma ficha englobando tudo que foi visto e, no decorrer de duas ou três semanas atrás, e ela dá uma nota maior pr'aquela ficha, então a criança acaba sendo avaliada sem saber, e isso é importante, porque daí dá pra você saber o aluno que presta atenção, o aluno que não presta, porque só decorar, porque sabe que vai ser cobrado, aí acaba surgindo aqui na universidade.... igual... tem muita gente que só faz porque vai valer alguma coisa, e não porque é BOM prá você.
**Pq:** Um-hum. Exatamente! O sistema é assim há muito tempo, é difícil realmente você mudar de uma hora prá outra. Deixa eu só fazer uma perguntinha em relação à recuperação. Todos vocês tiveram o sistema de recuperação na escola, mas assim, recuperação é a mesma coisa prá todos vocês, era... no final do ano, ou existia outros momentos de recuperação na escola, em geral, e é claro, que a gente vai estar incluindo o inglês, tipo assim, no ensino fundamental, no ensino médio, como era o sistema de recuperação?
**A4:** Por mim, acho que sempre foi no finalzinho. Ficava, fazia mais algumas aulas e no final acabava fazendo prova do que havia revisado praticamente, porque, aprender, não aprende mais nada. ( . ) Tinha algumas aulas... poucas. Depende da quantidade de matéria que havia ficado de recuperação.
**Pq:** É. Porque podia ficar até em três, né?
**A4:** Eu não me lembro, acho que é isso. Eram três matérias, porque depois já reprovava. Agora, eles deixam prá fazer todas as matérias em janeiro, aí os alunos fazem, acho, de qualquer jeito e passavam, por isso que falam que hoje em dia, é muito difícil repetir, é só quem não quer. ( . )Hoje, na verdade, não se reprova, né? Até que série não se reprova?
**A3:** O sistema está dividido em ciclos, então tem o 1º ciclo, que é a 1ª e a 2ª série, o 2º ciclo, que é 3ª e 4ª. NA 4ª série, há uma reprovação prá criança passar prá 5ª, daí 5ª e 6ª , é o 3º ciclo, 7ª e 8ª , é o 4º ciclo, E outra reprova prá criança poder passar pro Ensino Médio. Mas, mesmo assim, não se reprova, a criança pode ir prá uma recuperação em janeiro e o professor tem que fazer de tudo prá que ela passe, então, nem que dê prova, mas que dê um trabalho, mas que ela passe de ano.
**A4:** Então, praticamente, não se reprova!
**A3:** Não! Acho que porque é progressão continuada.
/.../



## ANEXO 5

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

1- Para você, o que siginifica saber uma LE?

2- Qual a melhor maneira de se aprender uma LE?

3- O que é um bom aluno de LE?

4- Qual a melhor maneira de se ensinar uma LE?

5- O que é um bom professor de LE?

6- Como você se vê como professora de LE?

7- Que método ou abordagem de ensino você utiliza? Por que? Está baseado(a) em teorias? Você sabe em que teorias lingüísticas ou de ensino esse método ou abordagem se baseia?

8- Qual o papel do material didático no processo de ensino/aprendizagem?

9- O que é avaliação?

10- Qual a importância da avaliação para o processo de ensino/aprendizagem?

11- Como é o seu sistema de avaliação? Descreva os instrumentos utilizados e justifique por que foram escolhidos.

12- Que relação tem o seu sistema de avaliação com o sistema proposto pela universidade?

13- Qual a participação da coordenação e dos outros professores no seu processo de avaliação?

14- Os alunos participam de sua própria avaliação? Como?

15- Qual a relação entre sua experiência anterior de avaliação, enquanto aluna e também professora, e sua prática avaliatória atual?

16- Qual sua opinião sobre as provas?

17- Como você elabora as provas?

18- Que critérios você utiliza para a correção das mesmas?

19- Como são corrigidos os exercícios do *workbook* e os diálogos escritos?

20- Em sala de aula, como é feita a correção dos erros dos alunos?

21- Por que as habilidades de compreensão e produção oral não foram avaliadas como você havia proposto no início do semestre?

22- Qual sua opinião sobre as pesquisas decorrentes das provas diagnósticas? Você acha que foram efetivas? Contribuíram para a aprendizagem dos alunos?

23- O que você acha do sistema de exame da universidade?

24- Como você sente que os alunos receberam sua proposta de avaliação?

25- Que avaliação você faz do seu próprio sistema de avaliação?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

## ANEXO 6

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS

1- Para você, o que siginifica saber uma LE?

2- Qual a melhor maneira de se aprender uma LE?

3- O que é um bom aluno de LE?

4- Você se considera um bom aluno de LE?

5- Qual a melhor maneira de se ensinar uma LE?

6- O que é um bom professor de LE?

7- O que você entende por avaliação?

8- Como você é avaliado na disciplina Língua Inglesa II?

9- Que instrumento(s) desse sistema de avaliação você considera mais importante(s)? Por que?

10- O que você acha do fato de as provas diagnósticas não receberam uma nota prontamente?

11- Qual sua opinião sobre as provas, de uma maneira geral?

12- Você participa de sua própria avaliação? Como?

13- Em sala de aula, como são corrigidos os exercícios?

14- Como são corrigidos os exercícios de tarefa de casa - o *workbook* e os diálogos?

15- Como você é corrigido quando comete erros em sala de aula?

16- O que você acha desse sistema de correção, em geral?

17- A professora fez algum encaminhamento para seus problemas de aprendizagem?

18- Qual sua opinião sobre o sistema de exame da universidade?

19- Qual sua opinião, de maneira geral, sobre o sistema de avaliação proposto pela professora?

Existe algo que você gostaria de mudar? Ou teria alguma sugestão?



## ANEXO 7

### Entrevista com a professora participante

Pq: P, primeiro eu gostaria de saber o que significa prá você saber uma língua estrangeira, ou seja, quando é que você diz que uma pessoa sabe ( . ) uma língua estrangeira...
P: Eu, eu, eu entendo, Pq, que a pessoa SAbe uma, como diz o Almeida Filho, uma nova língua, agora ele tá tirando (incomp.) eu, eu acho que uma pessoa sabe uma nova língua quando ela usa, né? Então, eu falo geralmente assim prás pessoas: "Tem pessoas que fazem o Básico 1 e 2 ... só que elas usam. Do jeito delas, mas elas usam." Então eu posso dizer que essa pessoa, ela já está incorporando essa língua. Ela ( . ) não chega a saBER a língua, mas ela já ( . ) u::sa.Eu acho que já é um saber. Tem pessoas que fazem até o Avançado e não conseguem falar uma... Então essa pessoa sabe? Ela fez até o Avançado. Prá mim, não. Prá mim ela conhece, mas ela, ela não usa. Então prá mim saber a língua é usar. É você chegar aqui e saber se expressar, falar o que você quiser nessa língua nova. Isso é saber a língua. É lógico que existe um saber menos formal e um saber mais formal. Eu acho que a gente tem que distinguir, né? Então eu acho que a pessoa, ela passa a saber a língua a partir do momento que ela consegue se expressar nela, por( . ), no mínimo, que aconteça, né, e depois de um certo tempo, ela vai enriquecendo i::sso, vai ... mas prá mim saber é... você conseguir se expressa::r, usa::r, e se sentir confortável com ela.
Pq: Certo. É mais em relação ao uso, ao desempenho, né (incomp)
P: Eu sinto que é isso. Eu acho, eu acho que é um lingüístico-comunicativo, uma competência , né, que eles colocam como lingüístico-comunicativo, nesse sentido, é, você TER a parte lingüística, a parte de língua, mas, mas você também saber ( . ) utilizá-la.
Pq: Um-hum.
P: Então, i (. ) a ( . ) isso sim te traz um ( . ) SABER a língua, né?
Pq: Certo. Tá ótimo. E como que se aPRENde uma língua, uma nova língua? (Risos)
P: É, vamos lá. Vamos começar a usar os... os conceitos.
Pq: Como que se aprende , qual é a melhor forma de você aprender, né , como é que , como é que se aprende uma nova língua?
P: Na minha concepção, é preciso muito:: *input*, o insumo, como o pessoal traduz, né? É impor... é necessário muito insumo, muito, muito, muito. Só que é necessário TAMBÉM é (.) a receptividade a esse insumo... né? Então não é uma coisa assim de, ai, eu vou lá, sento e ouço. Não. É... isso não vai também te garantir. Existe o esforço do aluno. Então eu acho que muitos exercícios, é... em sala de aula para a prática oral, ou exercícios escritos prá fixaçã::o. Acho que a gente, acho também que nós temos que lembrar da coisa da inteligência emocional, da, da questão de como que cada um aprende, o que dá certo prá um pode não dar certo prá outro, a aprendizagem, ela acaba sendo individua::l. É ( . ) tem até um livro que ele passou prá gente, *Individual Differences*, um texto, um negócio muito legal. Então eu acho que a aprendizagem, de um modo geral, cada um tem ( . ) da sua forma, mas, na minha, na minha idéia, o aluno tem que ter muito conTAto com a língua. Tanto que por isso que nas minhas aulas é ( . ) eu garantia muita tarefa. Porque eu acho que o máximo que eu colocasse os alunos em conTAto com a língua, independente, lembra? Eu não dava, eu não dava nota prá tarefa. O importante era fazer ou não.
Pq: Um-hum.
P: Porque ( . ) eu queria garantir na verdade aquele momento de senTAR, abrir o livro, procurar o ããã, fazer não sei quê, escrever, não imPORta. Não importava prá mim se estava certo ou errado. O que eu queria garanTIR era esse contato com a língua. Eu acho que a pessoa aPREnde a língua, adquire a língua, né ( . ) usando aí o Krashen, da , da ,da ,da forma assim, se envolvendo o quanto mais com ela ( . ) possível, né? Por isso que as pessoas é:: só aprende se for pros Estados Unidos. Mas também, né? Vinte e cinco horas ouvindo( . ) se for fazer não sei o quê tem que fazer em inglês. Ló::gico. Então eu, eu, eu sou dessa forma. É assim que eu ensino meus filhos também. Prá

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

XXX [sua filha] eu dou muito insumo, eu, eu, eu ponho as coisas, eu não exijo produção, pelo menos por enquanto, coisas mínimas, mas eu acho que a pessoa aPRENde é ( . ) é ( . ) entrando no, no universo, tendo muito contato com aquilo, tendo muito contato com aquilo.
Pq: Certo. Uh-hum. E o que que é um bom aluno de inglês prá você?
P: Um bom aluno prá mim é aquele que consegue, é ( . ) assimilar o que a gente ( . ) trabalha em sala. Né ? É aquele que consegue assimilar o máximo de vocabulá::rio, é aquele que consegue assimilar e´, o máximo da ( . ) no caso de , de , de, de Letras e de algum, de, de, de estrutu::ras, é aquele que consegue assimilar, consegue adquirir ou aprender o que é... nós professores proporcionamos prá eles, né? E aquele aluno que vai em busca também. Aquele que acaba saindo da sala de aula, mas ele tem uma letra de música, ele se envo::lve, ele, ele é xereta. É o que eu comento às vezes com , com as mães, né, o pessoal mais novo. O importante de uma criANça, de uma pessoa é ela querer a aprendizagem, ela buscar. Então acho que é ( . inteRESse. Querer saber, quere descobrir, querer... mas por que? Mas o que que acontece? E se fizer assim? Eu gosto, eu acho que esse tipo de aluno, ele é o bom aluno.
Pq: O curio::so.
P: O curio::so, é. Porque ( . ) cada um é um, né, então, por exemplo, eu já tive alunos que não escrevia uma FRAse, uma palavra, e era o melhor aluno que eu tive, foi o melhor aluno que eu tive. Poxa, entenda, ele é ( . ) auditivo, ele não precisa escrever. Né?
Pq: É o estilo de aprendizagem dele.
P: Então porque, porque ele não fazia, porque ele não é, é, é... que foi aluno individual, né? Mas porque ele não fazia tarefa, porque parará, parará, parará, eu acho que esse aluno não era bom?Ele chegava lá. O que eu precisei fa ( .) aprender a fazer foi respeitar o jeito dele porque prá mim era engraçado, né? Imagina, você só conversava, só conversava, só conversava, *hablava*, *hablava*, *hablava* (sic) (Risos). Ele acompanhava com o livro e de vez em quando, quando eu pedia prá ele olhar lá, ele olhava. Eu levantava prá falar qualquer coisa, prá escrever na lousa, ele abria a boca.
Pq: Nossa, auditivo mesmo, né?
P: Mesmo.Total.
Pq: Não dependia de forma alguma do, do, do...
P: Nada.
Pq:... do visual, dos recursos visua::is?(incomp)
P: O livro dele podia vender prá outro.
Pq: O::lha...
P: Então...
Pq: .. e geralmente são, o, o, o contrário, os alunos são mais ... visuais.
P: Visuais, é. O XXX não. O XXX era diferente. Então prá MIM, depois dessa experiência com o XXX, depois da experiência com uma seNHOra que eu dei aula na terceira idade, de ( .) que quando eu comecei com ela, ela tinha sessenta e cinco anos, e ela ( . )adquiriu a língua, ela é fluente hoje, ela ( . ) é ( . ) né? Então eu, eu, eu entendo ISSO. O bom aluno, né, como é que ele, co ( . ) co... co...como é que ele é? Ele é aquele aluno que chega lá. Ele pode ser que ele desenvolva ( . ) mecanismos pró::prios, acho que isso é uma coisa que eu quero ( . ) trabalha::r, né? É, ele des... descobre como é que é, né? Eu acho que esse é o bom aluno.
Pq: Esse é o bom aluno?
P: É. (Risos)
Pq: E o bom professor?
P: Ih:: Aí é difícil, hein?
Pq: (Risos)
P: Olha, minha visão já está muito influenciada pelas minhas leituras, isso que é duro, né?
Pq: (Risos)
P: Você devia ter pego alguém assim be::m...
Pq: Calma, mas eu tenho minha coleta de dados TAMBÉM, né, lá na sala de aula. (Risos)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

P: É verdade. (Risos)
Pq: Eu tô brincando. (Risos)
P: Não, é verdade. Olha, o bom professor, é tão difícil a gente refletir sobre isso, meu DEUS, né? Mas ( . ) eu entendo que o bom professo::r é aquele que ( . ) tem em FOco a ... tsk ... a, a, a competência profissional dele, né? O que, o que ele ( . ), o que ele tem que fazer, qual o objetivo dele, é ( . ) que o objetivo dele é fazer com que os alunos é ( . ) alcancem uma ( . ) uma questão da lí::ngua, é , se preocupa também ( . ) isso, isso é uma coisa que professor de inglês às vezes eu sinto que não tem, que às vezes, às vezes eu me irritava um pouco com isso aqui na escola. Tem que se preocupar com coisa educacional. Né? O professor de língua, ele é muito desprendido disso, ele acha que basta saber inglês e ensinar inglês. Nã::o.Você é um educado::r.
Pq: Ele não se vê como um educador, né?
P: Não se vê. Eu sinto isso...
Pq: Parece que o inglês é uma disciplina acessória, que não tem comprometimento social, que não tem...
P: Eu sinto muito isso aqui na escola, né, o fato de eu ter escola. Então eu acho que o professor, o bom professor é aquele que tem a sua noção de educador, de, de, quem está levando o aluno a refletir, a pensar, a entender, e o bom professor de línguas é aquele que também proporciona a ele o conhecimento lingüístico, e um bom professor, de uma maneira geral, é aquele que está sempre envolvido em ler um texto novo, em, em muDAR atitudes, em perceber que isso não viROU, né, como diz a prática, o primeiro semestre não virou. Então, eu fiz o semestre passado tudo diferente do que eu vinha fazendo então. Né, então tudo, eu não, não tinha costume de dar resumo prá aluno, não tinha costume de passar muita coisa em LOUSINHA, assim , porque eu achava que a coisa acontecia ali, na leitura, na discussão, né. Eu mudei toda a postu::ra. Então eu acho que você tem que perceber: olha, não é, prá essa turma não vai dar certo assim, prá esse aluno, e você tem que fazer as suas adaptaçõ::es, você tem que...
Pq: Mesmo que isso venha, assim, venha contra os seus princípios?
P: Sim. E você pode rever que, olha , não é que deu certo? Né, é aquele que quer trocar idéia, que quer conversar, e que não vê, eu acho, é... impecilhos, né? Porque... tem professor que ah, mas tá chovendo, eu não vou não. Ah, mas olha, é...eu, ah...não, mas aí não vai dar. Ah, não, é muito aluno. Ah, não. Então, né? Ah, esse aluno é muito difícil, desiste. Então eu acho que o bom professor é,é nesse sentido, né, nessas, nessas três partes: ele é o educado::r, ele é aquela pessoa que tem noção da lín::gua, que consegue se preocupar com, como passar i::sso, como o outro aprende i::sso, e aquele que busca sempre uma, um aperfeiçoamento é, profissional, um auto-desenvolvimento, né, um *self-development*. Eu acho que o professor de, de, o bom professor é isso. Erra MUITO né, apesar de... mas pelo menos faz a sua parte, né. Acho que é isso.
Pq: Ótimo. E, e como é que VOCÊ se vê como professora?
P: Olha. É... essa é uma boa pergunta. Eu andei refletindo MUITO sobre isso esses dias. É... eu me vejo como uma boa professora. Às vezes eu me questiono muito, porque de uns tempos prá cá eu peguei muito o jeito da coisa, então tem hora que eu não preparo aula. Então eu acabo me questionando, sabe, falo... P, menos né, não é assim...
Pq: A própria experiência às vezes te dá essa...
P: É... eu vou né, acabo não preparando assim. Mas eu me vejo como uma boa professo::ra, eu me vejo como uma professora, como eu te falei, eu me vejo uma professora educado::ra, eu me preocu::po, às vezes até peco por i::sso, né. Então você veja, eu lembro de uma situação na, na faculdade, eu lecionava prá Secretariado Executivo, língua, e a menina me entregou um *workbook* que era capa de um lado, pedaço do *workbook* prá outro, é... tudo com o nome do namorado, é... tudo com telefone das amigas, e eu chamei a moça, XXX, e eu falei XXX, qual é o seu curso, bem? Secretariado Executivo Bilingüe. Eu falei, XXX, você tem noção... andava tudo desmantelada, cabelinho tudo desarrumado, aquela confusão...Aí eu falei assim: XXX, você tem noção... da...

unesp

necessidade que você tem de organização e limpeza prá essa profissão? Olha o *workbook* que você me entrega. ISSO, ISSO, XXX? Pelo amor de Deus! Né?
Pq: Que absurdo. É uma administradora também uma secretária, né?
P: Você me desculpe... Aí eu falei prá ela: Olha prá VOCÊ. Cê tem que se ARRUMAR. Esses jeans tudo rasgado, tudo escrito, isso ficou no colegial, bem. Agora você tem uma PROFISSÃO. Se é isso que você quer, você tem que se ARRUMAR. Você tem que mudar de POSTURA. Você tem que ser limpa, organizada, certinha. Na época, foi um forrobodó na faculdade, né. Porque ela saiu falando que onde já se viu, que grosseria da minha parte falar aquilo prá ela.
Pq: Não entende, né, que quer ajudar, que quer...
P: É uma questão de educação, Pq.É uma... Prá mim foi uma postura de educadora.
Pq: Claro.
P: Quando... mas ela acabou é, trancando a faculdade e ela arrumou um emprego na Bahia como secretária executiva bilingüe. E da Bahia ela me ligou VÁRIAS vezes agradecendo.
Pq: Olha só.
P: Legal, né? Agradecendo os toques e que hoje ela ENTENDIA aquela minha atitude e que se eu visse alguém da mesma forma que ela, prá eu não deixar de falar. Então você veja, é uma situação que eu me lembro que eu me vi como educadora. Eu questionei a minha postura depois, falei: "P, que que você tem que dar, meter o bedelho na vida da outra?" Mas hoje eu entendo que, que foi uma questão de, de querer educar prá profissão mesmo, e não ver só a língua, né? E... então eu sinto que eu tenho essa questão de educadora, até rígida demais às vezes com as crianças, tal. Eu sinto que eu tenho a preocupação em passar a língua, eu tento assim, é... diversificar o máximo que eu po::sso e fa::lar e colocar vocabulá::rio, eu me preocupo em passar a língua e eu sinto que eu busco crescer enquanto professora, né? Eu sinto isso.Eu acho que eu pequei muito esses tempos que eu tive filho, tal... dei uma relaxada. Como você falou... a gente acaba às vezes sendo assim um pouco medíocre, né, na situação. Mas eu acho que foi um momento de vida també::m, eu acho que eu tenho consciência das co::isas, né?
Pq: Claro, faz parte, né?
P: Estou resgatando isso, graças a De::us. Então eu, eu... mas eu me sinto uma boa professora, sinto é... sinto que é... eu sou uma boa professora hoje, mas... como é que eu te falaria... e ... eu não cheguei a essa posição só estudando. Eu sinto que eu passei por COISAS que me fizeram crescer, entendeu? E que todo mundo vai ter que passar também, né?
Pq: Coisas que só a experiência...
P: Só::.
Pq: ... pode trazer.
P: Então hoje alguém senta comigo prá falar alguma coisa de inglês, eu... eu consigo, eu tenho o discernimento de, de explica::r, de fala::r, de colocar opiniã::o, e não falo da boca prá fora, não invento, é uma coisa que eu já vivi, sempre tem uma experiência que já aconteceu, né? Então eu me sinto uma boa profissional, graças a Deus, né?
Pq: Certo.
P: Senão a gente pira. (Risos).Pelo amor de Deus! (incomp.)
Pq: Bom, eu perguntei como é que... se deve aprender uma língua. Agora eu gostaria de saber como é que você acha que se deve ensinar uma língua estrangeira, uma nova língua, ou o inglês especificamente.
P: É, er...
Pq:: Como deve ser o ensino do inglês?
P: Eu acho que... é... todas as vezes que a gente se vê numa situação de começar a ensinar, pensar em ensinar, em assumir uma turma, em assumir um aluno, eu acho que a primeira coisa que vem é a questão do *needs analysis* MESMO, eu acho que o professor tem que saber para quem, por que, eu acho que o professor tem que saber a OPINIÃO deles a respeito, as expectativas desses alunos, é...

unesp

é::... eu acho que o professor deve é... se organizar para... é... esse ensino, né? Como cê perguntou mesmo? Como deve ensinar.
Pq: Isso.
P:Tá. Descupla.
Pq: Como... como deve ser o ensino (incomp.)...
P: Isso, isso, isso mesmo. Então, exatamente isso. Ele deve se preparar para esse ensino. E nessa preparação ele deve, é lógico, colocar tudo que ele acha... que deve. Se tiver um *coursebook* a ser se... seguido, como dividi::r, ele tem a liberdade de fazer isso. Mas hoje eu vejo, né, depois de Nunan e tal, que a gente deve também deixar em abe::rto prás coisas que virã::o. Então é... pode... tem que ser flexível aquilo, né? Então você tem que ensinar querendo agradar o aluno, lógico, querendo ATINGÍ-LO... então não pode estabelecer uma coisa e essa... isso vai ser cumprido, um... faça chuva ou faça sol, né? Então hoje eu vejo assim essa questão do ensino. É... eu vejo que tem que ser dado muitas oprotunidades visuais, auditivas, né? De fazer é... PESQUISA em faculdade, você não tem como deixar... principalmente, né, de dar um incentivo à pesquisa
Pq: Que já se inicia ali::, na graduação::.
P: Na gradução. Hoje em dia não tem mais como, né? Então eu acho que, que se deve ensinar dessa forma, levando em conta o *needs analysis*, é... buscando estabelecer um *syllabus*, um... um currículo que seja de acordo com o que o professor PRECISA e deve fazer mas que também não deixa fora o que o aluno pe::nsa, sugestões de alu::nos, né? Por exemplo, as minhas alunas da Prática [de Ensino], por exemplo, elas...é... me colocaram a minha prova ...elas colocaram: "Pode ser com consulta? Porque nós ficamos muito inseguras," tal. Aí eu fiquei pensando... eu falei: "P, é...o pessoal tá muito, tá muito amedrontado, né?" Eu pensei comigo. Aí eu falei: "Olha, com consulta não, mas eu vou dar... é... sete perguntas e vocês escolham quatro."
Pq: Um-hum.
P: Então, eu acho legal, né? Poxa, o pessoal tá comentando com você se pode ser com consulta, demonstra uma certa INSEGURANÇA da parte deles e MEDO. Então cê tem que quebrar isso. Porque senão a coisa vai...
Pq: Claro.
P:...vai ficar complicada. NÃO, NÃO TEM, VOCÊS VÃO FAZER... parará. Aí eu peguei e dei ... Dei essa... Ah, não... AH, NÃO... não foi isso que eu fiz não. Eu ia fazer isso, aí eu fiz assim: eu coloquei três perguntas que não podia usar o livro e coloquei duas perguntas que eles podiam consultar o material...
Pq: Ah...
P:... e dei em folhas separadas. Então, ou seja, eu satisfa... eu satisfiz a minha parte, coisas que eu queria saber se tinham ficado e eu satisfiz a parte deles de... olha, eu tenho livro, eu posso mostrar prá você que eu sei, né? Então você veja. Eu sinto que nesse... nesse momento foi uma questão de OUVIR ( . ) o que o aluno queria, né? Então eu acho que essa abertura também tem que ser dada, né? E ficar de butuca no que aparece, né, Pq? Porque aparece muita coisa.
Pq: Ah, tá sempre se atualizando...
P: Muita pesquisa...
Pq: É...
P: Então eu acho que o ensino é por aí.
Pq: Ãh, P, agora eu queria saber que abordagem de ensino você utiliza. Né? Bom, primeiro essa pergunta, depois eu faço...
P: Tá, tá ótimo. Olha, Pq, eu procuro... é... ser comunicativa, né? Em termos de abordagem. É...com relação à abordagem , tem é... a gente tem que falar baixo né, porque... prá Almeida Filho abordagem é só o comunicativismo. Mas de qualquer forma, eu acho assim: eu... eu procuro ser, eu procuro utilizar...
Pq: Isso ... a abordagem ou o MÉTODO que você utiliza.
P: Em termos de abordagem, eu procuro ser o mais... é... comunicativa possível.

unesp

Pq: Um-hum.
P: É, eu não vou dizer prá você que eu nego, eu até discordo dele nessa parte, eu sou intera... intera::tivista, também que agora dizem que é uma abordagem, né? Interativista. Eu procuro interagir, eu gosto de, de buscar essa interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-OUTROS alunos ,né? Todo mundo, um prá todos, um prá um, um professor, eu acho que eu sou bem interativista, e eu procuro ser comunicativa. Eu descobri agora nessa...nessas novas linhas de pesquisa aí do... do professor José Carlos [Almeida Filho] que o que eu sempre fiz não tem muito a ver com o comunicativismo, ele tá aí com umas idéias que eu acho que ele realmente tem razão. Talvez isso seja realmente o comunicativo. Mas eu procuro de certa forma fazer... eu sou comunicativa, eu defendo a minha abordagem comunicativa no seguinte: eu procuro fazer com que as atividades de sala e o que eu coloco sejam RELEVANTES dentro ( . ) do aluno, sem ser aquela coisa extremamente mecânica e... como é que fala? Cumprindo só um livro. Eu... eu gosto de deixar a coisa mais releva::nte, de deixar uma certa... ah... certa... como é que fala? O pessoal à vonta::de. Eu acho que é isso daí, né? Mas eu acho que eu acabo sendo bastante interativista e... procurando ser comunicatica. Mas esse negócio do comunicativo, eu acho que... não era bem aquilo.
Pq: E por que que você trabalha com... com esse tipo de abordagem?
P: Eu acho que é o que vira. Eu sinceramente acho que... essa questão do comunicativo, é por aí. Eu entendo que não é gramatical, eu entendo que não é a gramática pela gramática, que vai acontecer. Eu acho que ela... ter que ser clara sim, né? Nesse ponto eu acho que... assim... eu não sou extremista. Eu acho que ela tem que ser clara se o propósito da pessoa é... ser professor de línguas, é... por exemplo, o pai põe um filho aqui. Lá ensinam o *do* e o *does*. Eu também não posso fechar os olhos prá uma realidade que eu sei que não é a correta mas também se eu fechar os olhos prá isso, eu não vou ter... não vou satisfazer o meu público, né? Então eu acho que... que o comunicati... eu, eu trabalho assim, é porque eu acho que é assim que acontece, e o INTERATIVISTA eu... eu acho assim que ( . ) havendo... o aluno ele ouve o professor falar. Ele não entendeu. O professor pode falar de outra forma. Mas se ele ouvir um amigo falando, poxa, às vezes vai cair a ficha dele, sabe... É... Pô, o cara... às vezes o aluno fala uma coisa que ELE descobriu e que eu como professora não saquei. Então eu acho que essa interação, essa troca toda, ela é MUITO importante. Outra coisa que eu gosto MUITO, mas eu preciso estudar melhor o trabalho, eu trabalhei muito pouco, não, não dou aula assim mas eu gostaria muito de desenvolver é o *task-based*.
PQ: Ah, o *task-based*.
P: Eu acho que tem que ter num, num curso prá, prá facilitar a vida dos... dos cinestésicos.
Pq: Um-hum...
P: Do FAZER. Sabe, eu acho isso muito interessante. Tanto que no secretariado eu falei que deu certo o projeto que eu fiz, foi *task-based*. Foi uma coisa assim nesse sentido, de sair em busca, de organizar, de fechar, de... ó, esclarecer. Então, eu, eu me consideraria comunicativista interacionista.
Pq: Certo. Tá ótimo. E como é que você vê o papel do material didático, você na verdade já fez alguns comentários mais simples, mas...
P: Já, Pq?
Pq: ...né? Qual o papel do material didático, né, você acha, no processo de ensino/aprendizagem?
P: É aquela coisa do *guide* mesmo, né? Do... do saber ser usado pelo professor, é... de , de ser um material agradável, de trazer temas agradáveis. É... mas eu, prá ser sincera com você, eu acho... complicado a questão do material didático, eu acho muito delicado, eu acho que se você... Ah, tem uma coisa também, você falou de abordagem... eu acho que eu gosto muito do construtivismo, né?
Pq: Eu também...
P: Eu acho assim, eu acho que ... Engraçado, a gente só lembra de falar do construtivismo quando fala de criança, e não é. O construtivismo, ele está com você sempre, né...
Pq: É a construção do conhecimento...

unesp

P: Do conhecimento, a BUSCA, você... você fazer o aluno aprender a aprender, né? Olha eu, eu só falo nisso agora. Entã::o, é... então dentro desse construtivismo, eu... eu entendo que é difícil você situar um material didático pré-estabeleci::do, pré-defini::do, aí entra uma posição institucional, você tem que cumprir aquilo, você tem que cumprir aqui::lo.Fica também muito solto se não tive::r numa instituiçã::o, mas é...é...é algo a ser repensado sempre. Eu vejo como um *guide*, como uma... um *source*, uma *source*, uma fonte de, de, de, de buscas, de pesquisas, mas eu acho que é muito pano prá manga aí, né? (Risos) Mas... mas é assim que eu vejo aí.
Pq: Certo. Tá OK. Agora nós vamos entrar numa parte mais específica da avaliação, tá?
P: Tá bom.
Pq: O que significa avaliação prá você?
P: Avaliar significa TER um *FEEDBACK* do andamento das coisas, né? Então, é aquela coisa (.) o Almeida Filho falou tanto disso, nessa... nesse curso. O avalia::r para resgatar. O avalia::r para tratar. O avaliar para cuidar. Então eu acho que isso é prá mim avaliação. Eu acho, inclusive, que é muito delicado é::, essa questão da avaliação, porque ela exige MUITO conhecimento teó::rico, e, e, e exige coisas assim MUITO DEFINIDAS do professor, de onde quer chegar, de como quer chegar, e ele não pode perder isso de foco em nenhum MOMENTO da aula, né? É o foco dele, é... , e é complicado porque nós, na sala de aula, a gente acaba, né, não é se perdendo, mas você acaba indo por caminhos, você tem que TÁ, estar focada, né? Então eu acho que o avaliar, ele é constante, é... não é aquele momento, né? É... você avalia de várias formas, você avalia enquanto aluno, enquanto aprendiza::gem, enquanto é...PESSOA. Nós alu... nós professores... nós avaliamos tudo isso. Não tem como. Você avalia uma PESSOA. Você fala: "Pô, essa pessoa tá comprando um trabalho. Vo... você tá avaliando a pessoa, né? Porque e... enquanto aluno, você avaliaria assim: esse aluno não sabe nada, né? Então é um princícpio da pessoa comprar trabalho. Eu... eu vejo postura PESSOAL. Então, você avalia TUDO. Você como professor, você, você VÊ. Então... essa questão da avaliação, ela... Indo prá sala de aula, eu vejo avaliação para tratar, né? Eu fico até ( .) Engraçado... eu me sinto MAL de dar uma avaliação e não dar retorno, né? Mas a gente tem que fazer porque também existem as avaliações prá cumprimento de etapa, objetivas, como a gente diz, né? Avaliou, avaliou, acabou, fechou, tirou dez, tirou vinte, tirou nãnã... acabou. Mas eu acho que avaliação é sempre em cima... prá crescer. É uma espiral. Avaliar, crescer, avaliar, crescer, avaliar, crescer. E... é isso. Tem que ter consciência do aluno, tem que ter um trabalho em cima dele, porque aluno tem umas, uns mitos, né, que ó... Ih, essas crenças deles que Almeida Filho está chamando de imaginário do aluno. O imaginá::rio do aluno. Então, o imaginário com relação à AVALIAÇÃO ( . ) tem que ser trabalhado. Porque não é POSSÍVEL né, é... esperar isso. Mas é... é assim que eu vejo a avaliação. É uma ... avalia::r prá, prá... tratar.
Pq: P, na verdade essa próxima pergunta é assim... eu vi o que ocorreu, né? Mas eu quero saber de VOCÊ como é que é o seu sistema de avaliação. E agora eu gostaria que você descrevesse um pouco, que instrumentos você utiliza...
P: Tá.
Pq:.... por que que você utiliza esses instrumentos de avaliação, né?
P: Tá.
Pq: Qual a importância de cada um deles é.... na, no seu sistema de avaliação... Como é que funcio::na...
P: O peso, né?
Pq: ...o peso. Exatamente. Eu gostaria que você... é... assim... *elaborate*.
P: (Risos) Ah, OK. *I will*.
Pq: ...me falasse um pouco.
P: Olha. É:: Como você viu, eu tinha umas provas...
Pq: Um-hum.
P: Eu tive:: ah eu dividi em mais, né? No semestre passado eu coloquei duas provinhas, é... e uma... não, três provinhas e a prova final.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pq: É. Sua proposta foi de três provas...
P: É... três: duas, duas e duas...
Pq: É. E a prova final.
P: E a prova final. E uma coisa que pesa muito prá mim é a questão dos exercícios, né? Então eu dou peso IGUAL para a ... o meu... a entrega dos exercícios. Como eu coloquei prá você, não precisa ser exercício certo, também ele não pode estar pobre, porque eu coloco *poor* e devolvo, né? Então conforme o aluno entrega esses exercícios, que são VÁRIOS durante o semestre, tem diá::logo, tem escri::ta, é, é pará::grafos, tem pesqui::sa, eu vou dando OK. Fez, fez ,fez ,fez ,fez. No final do semestre TODOS esses exercícios valem FEITOS, vale dez.
Pq.: Um-hum.
P: É um modo de você valorizar o processo. Eu vejo assim pelo menos, né? É por isso que eu faço isso. É o comprometimento do alu::no, é o envolvimento dele com o que você está proporcionando a e::le. Então não fiz, não quero saber, tenho raiva de quem sabe? Você vai arcar com essa responsabilidade, porque eu estou dando uma pontuação para o andamento das coisas, né? Ah, eu fiz, mas tá tudo erra::do, não consi::go! Tá, então vamo sentá, vamos ver porque você não consegue, vai na monitori::a. Então eu dô um peso... o mesmo peso que eu dô prá uma prova final, eu dou prá esses exercícios... feitos. Né? E entregues. As provinhas, elas vieram prá diagnóstico mesmo, né? E é assim, é engraçado porque, você observou que eu altero as notas das provinhas, né? E é difícil, foi difícil prá, prá eu chegar num ponto de como que eu vou alterar isso, né? Então hoje em dia eu, eu... faço assim... Eu não sei se eu cheguei, se chegamos a conversar. Eu pego a prova e eu divido. Tá? Então cada exercício tem o seu valor.
Pq: Um-hum.
P: Então vamo supor que um exercício vale um. E ele tirou meio.E eu coloco lá: valia um. Você tirou meio. Tá. Ele faz a pesquisa e... sobre aquele assunto. Ela é uma pesquisa legal, não... não são duas li::nhas, não é nada copiado do computado::r, porque cê sabe, né? AI, pelo menos... pelo menos você sente que não. É::, aí eu pego aquele exercício e dou *full*. Então o que eu tinha dado meio ( . ) eu dou um.
Pq: Ah, certo. Entendi.
P: Entendeu? Então eu, eu trabalho, então ele, ele decidiu trabalhar em cima desse tema...
Pq: Um-hum.
P:... comparativo. Então ele fez um trabalho todo sobre comparativo e ele tinha tirado meio num exercício que valia um. Então ele vai ficar com um agora naquele exercício.
Pq: Então você deu... tipo assim, você deu a nota é... total, quer dizer, in... in... INTEGRAL olhando pro trabalho que ele fez, tipo assim... a qualida::de...
P: I::sso.
Pq: ... da pesquisa que ele fez.
P: I::sso. Ele fez aquele traba::lho, tal, demonstrou, fez exercícios. Lembra que tinha uma parte mais TEÓRICA...
Pq: Eu me lembro.
P:... uma parte mais de exercícios. Fez aquilo? Tá. Então AQUELE... o exercício referente àquele tópico, ele tem *full*.
Pq: Um-hum. Um-hum.
P: Né? Ele fez ah...mais ou menos, a coisa não ficou muito boa... eu posso até considerar de meio foi prá zero oito...
Pq: Um-hum. Entendi. É, porque eu ia justamente te perguntar que CRITÉRIOS...
P: Que eu uso.
Pq:... você havia utilizado prá dar essa nota. Porque eu me lembro até que você entregou sem nota a provinha.
P: FOI, foi, foi, foi.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pq: Agora, prá DAR a nota, que critérios você utilizou, né? Já que você não tinha considera::do, você não tinha dado NOTA...
P: Nota nenhuma...
Pq: ... prá primeira prova, prá aquelas provas num primeiro momento, numa primeira correção.
P: É. Então é assim que eu, é assim que pro...prá tentar ser JUSTA, prá também não dar nota... Ah, então tá, um ponto a mais aqui porque você fez a pesquisa. Não. Você, você focou ESSE assunto? Então é nesse assunto que você melhorou. Então é esse an... assunto que você vai ter a sua nota melhorada. E isso vai ou não alterar... lá em cima. Né? Então é... é assim que eu trabalho. É:: e eu dou sem nota a prova prá tentar trazer à tona uma consciência diferente. De que a minha prova não é prá nota. É prá RETOMAR. Não é prá guardar na gaveta. Não é prá dobrar e por no meio do caderno. É prá OLHAR e bem olhada e se preocupar com o que... NÃO foi atingido. Então a pro... a questão de dar a prova sem a nota, eu vejo como essa, nessa preocupação. É MUITO mais trabalhoso.
Pq: Ah, com certeza...
P: Porque imagina. Eu corrijo duas vezes, eu, né? Mas depois de um certo tempo isso acabou ficando tão... FÁCIL que ... sabe ... já pá pá pá. E outra, é aquela, é aquela coisa, né, a gente não, não fala muito prá eles mas... quando chega na minha mão a pesquisa o meu objetivo já foi aten... atin... atin... atingido. Que foi que a pessoa parasse, fizesse aquilo. O ideal eu acho, Pq, é que DEPOIS eu retomasse isso com uma OUTRA avaliaçã::o. Mas o nosso SEMESTRE. Se fosse anual, eu acho até que daria prá pensar numa coisa mais... é... como é que eles fa::lam ( . ) longitudinal, né? Uma coisa mais...é... ampla.
Pq: Um-hum.
P: Mas não dá. Talvez num grupo de estudo, pegar uma turma e seguir, tal. Mas não, não dá prá fazer isso lá na faculdade. Da...o que eu fiz, é...o que eu fazia era nesse sentido. E a prova final, que aí eu vou e dou uma nota. Aí como é que eu faço? Todas as provinhas valiam dez, juntas, né? A prova final valia dez...
Pq: Elas, elas...
P:... e os exercícios valiam dez.
Pq: Elas valiam dez, a prova final dez, e como é que você fazia, por exemplo, as, as três provas...
P: As três.
Pq: Cada uma...
P: Então, dez cada uma. Dividido por três.
Pq: Ah, tá. Você tirava uma média entre as provas.
P: Entre as provinhas.Né? Tirava a média delas e depois somava a nota dos exercícios que o aluno tinha feito e somava a nota da prova final.
Pq: E aí você tirava uma outra média.
P: Dividia por três.
Pq: Dividia por três. Tá.
P: É. Tão difícil, né?
Pq: Nossa, quanta coisa. Deixa eu só voltar um pouquinho então dois pontos. Primeiro você falou que você... a partir da pesquisa que o aluno fazi::a, você então reconsiderava a nota pela qualidade da pesquisa.
P: Isso.
Pq: Quer dizer...o que você enfocou nesse momento, ne... na hora de dar NOTA foi a qualidade da pesquisa em si::, mas você não se pre... não que não tenha preocupado, você olhou prá isso e não, por exemplo, se ele EFETIVAMENTE tinha recuperado...
P: É, isso eu fico sem saber.
Pq:... aquilo. Você retomou algumas coisas na prova final, né? Não retomou?
P: Sim, é. Na pro... A prova final...
Pq: Você acabou retomando, né?

unesp

P: É. A prova final, ela retoma. Mas eu, eu sinto que esse, essa retomada ela precisava ser mais...
Pq: Ah, certo.
P:...efetiva. É...
Pq: Porque na verdade a nota que você deu foi voltada para a pesquisa...
P: Para a pesquisa.
Pq: Você não, não considerou...
P: Não.
Pq: ...essa por exemplo... na prova final se ele havia realme::nte, se ele havia efetivame::nte melhora::do ou aprendi::do aqueles itens...
P: É, eu não...
Pq: ... nos quais eles não tinham ido bem.
P: Não, eu... não, eu não consigo, eu não consigo traçar um *follow up* tão bem traçado. Eu acho que, que exigiria muito mais te::mpo da minha pa::rte...
Pq: P, não é nenhuma crítica, viu? Eu tô... re... realmente é uma pergunta...
P: NÃO, NÃO...
Pq: ... que eu tenho.
P: NÃO, NÃO. Eu acho até, Pq, que eu gostaria de...de ver como é que isso aconteceu. E você sabe que em alguns momentos eu até já conversei com alguns alunos ou eles vieram falar prá mim: "Olha, professora, foi muito boa a pesquisa, AGORA parece que eu tô entendendo, agora eu tô entendendo." Sabe, assim?
Pq: Um-hum.
P: E isso foi... mas um ou outro que te dá esse *feedback*. E muitos pode até copiar, pode até pedir prá amigo fazer. É o que eu falo prá eles, também não dá prá fazer papel de mãe, né?
Pq: É complicado, né?
P: Você tá dando toda a oportunidade... Se VOCÊ acha de bom tom ou não... não dá. Mas eu, eu concordo com você e é uma coisa que ATÉ eu gostaria de fazer, sabe? Acompanhar esse... é, é, é, depois essa pesquisa de uma forma mais focada, sabe? Dá uma... dá um enfoque maior prá isso. Eu até gostaria sim, mas e... não, eu, eu, eu, eu pre... eu...eu dô NOTA mais pelo fato de ir em busca e não como exatamente um resultado. Isso eu fico sem saber exatamente.
Pq: Certo. Tá. Um-hum. Certo... Acho que era isso...
P: Tinha outro ponto. São dois pontos.
Pq: É, mas um era... um era a retomada que você fez na prova final.
P: Ah, tá, é.
Pq: Se você fez a retomada...
P: Não...sim, é.
Pq: ...(incomp) alguns pontos que você retomou...
P: Ah, sim. Por isso que eles brigavam: "Ah, mas por que tudo? Dá pras... dá da ÚLTIMA só!"
Pq: É, eu me lembro deles...questionarem...
P: E eu cheguei até a comentar, eu falei: " Escuta, eu já fui super legal. Agora eu preciso saber como é que isso FICOU". Né? Eu cheguei a comentar com eles que era por ISSO que era tudo, né? Eu acho que eu cheguei, não sei se você (incomp)...
Pq: Não, eu me lembro...
P: Eu cheguei a comentar. Eu falei assim... olha, eu vou me JUSTIFICAR, porque que é da... da um a oito. É porque eu preciso:: saber aí como é que as coisas andam. Mas eu sinto que fica muito solto só na última.
Pq: (incomp.) você sente isso?
P: Não, eu sempre senti. E... e... eu sempre tive em mente que o ideal seria retomar logo em seguida. Mas aí é, é... exige... outra... outro te::mpo, né?
Pq: Ah, com certeza, não é tão simples assim...
P: É, é, não é, é. Mas eu sempre senti que isso daí poderia ser mais bem trabalhado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pq: P, e além desse encaminhamento que você fazia então, né, quer dizer, olha , a gente detectou esses problemas aqui a partir dessa provas diagnósticas, né, você chegou a fazer outro tipo de encaminhamento prá alguns alunos? Por exemplo uma monitori::a...
P: Sim, sim...
Pq: Eu me lembro de você comentando com alguns alunos, olha seria intere...e... eu me lembro de você ter falado com a A9...
P: Sobre monitoria, ela sempre perguntava, é, é...
Pq: ... a A7, alguma coisa. Eu gostaria de saber de você se você... que tipos de encaminhamentos você chegou a fazer...
P: Eu fiz...
Pq:... para os alunos.
P: É, eu fiz nesse sentido de monitori::a. Tinha gente que vinha desesperada querendo fazer uma escola de inglês, eu falava: "Não. Você vai procurar uma professora particular ( . ) e ela vai seguir você no nosso curso.
Pq: Quem que te procurou por exemplo, assim (incomp.)...
P: Ah, da nossa sala aquela A7 que, que, que chegou a comentar. Mas assim alunos de outras turmas aconteceu isso...
Pq: Ah, tá.
P:...né, já aconteceu. "Ah, eu vou procurar uma escola de inglês." E você percebia que a pessoa tinha uma dificuldade enorme. Então eu virava e falava: "Olha, não faça isso. Senão cê vai ter dois trabalhos. Procure alguém..." Aí eu falava das monitoras. "Ah, não, mas eu quero uma pessoa, quero PAGAR, pará." "Tá, então você vai pedir prá essa pessoa te acompanhar aqui. Te ensinar antes ( .) depois retomar, sabe? Ela vai ficar na, na cola do que EU estou trabalhando, vai reforçar isso." Era esse encaminhamento que eu dava, é... cheguei a emprestar livros...
Pq: Um-hum.
P:... né, de gramática. "Ah, mas eu não encontro nada, parará, parará, parará." Ai eu emprestava material meu, e...é ... falava dos livros da biblioteca, falava de livros é... de quinta série, sexta série. É, eu acho que foi isso. Nunca fiz um encaminhamento mai::s... de outra forma. Não. E... acho que assim... também nunca conversar sobre é... como eles se viravam ou coisa do tipo, exatamente com eles. Sabe, assim, puxar esse assunto. Um ou outro vinha, falava, comentava, eu dava umas dicas... e tal.
Pq: Certo.
P: Né? Mas era sempre isso, né? O encaminhamento máximo era uma dica de li::vro, é... até trazer o li::vro, falar de monitori::a. Quando queria um professor particular, falar prá trabalhar, dar uma dica de como estar trabalhando ( . ) ISSO, nesse sentido.
Pq: Certo.Tá ótimo. Ãh, P, é... agora... em relação ao sistema de avaliação de... que relação o sistema de avaliação que você propôs pros alunos tem com o sistema de avaliação proposto pela universidade? Primeiramente, a universidade tem uma proposta de avaliação e depois... que relação o teu sistema de ava... que relação o teu sistema tem com o sistema de avaliação da universidade?
P: É. Existe toda uma questão institucional, né, Pq. Eu não sei se você... acho que você não estava lá nessa época de avaliação.Teve todo um papo lá sobre avaliaçã::o.
Pq: Ah, é? Não, realmente eu não estava.
P: É::. Foi passado te::xto parará, parará...
Pq: Ah, é::?
P: É::. Eu...
Pq: Acho que eu tava na Espanha.
P: ...eu até tenho os textos. Se eu, se eu der uma fuçada eu vou achar. E papapapapapapapapá. Até passei pa... uma, uma vez uma aluna que ta... tava fazendo um trabalho de iniciação científica sobre avaliação, eu emprestei esses textos que a XXX passo::u, um auê todo ( . ) de retoma::da, de avaliação. Foi quando eu pensei na diagnó::stica e tudo mais. Só que aí... tem que ter prova final.

Então... E ai de você se não tiver uma prova lá prá justificar a nota do aluno. E ai de você se não tiver um EXAME prá justificar o exame do aluno.É... tanto que ele fica retido, o exame, né? Então quer dizer, é uma postura toda... eles exigem que você repense, que você reavalie, que você tenha toda uma postura diferente, mas no final das contas, você tem que dar sua prova de final de curso, como uma prova e dar uma nota. A XXX [outra professora da universidade] foi até bem censurada agora porque ela só deu trabalhos. E o aluno caiu de cima.
Pq: Ela não deu nenhuma prova?
P: Não, nada, ela só deu trabalho.Ela avaliou...
Pq:... dando nota nos trabalhos.
P: E o aluno quase matou ela, levou pro departamento, falou que ia processar a XXX (universidade) porque onde já se viu, a professora não dá provas, só deu trabalhos, e avaliou só através de trabalhos. Então prá você ver... e a XXX [universidade] foi toda... foi toda complacente com o aluno. Então existe uma postura da universidade de... é... de que o professor tem que avaliar DIFERENTE. A... a faculdade já...já está consciente que avaliação não é mais aquela coisa de antes, mas ao mesmo tempo a instituição EXIGE que você tenha uma prova final. Eu lembro que eu cheguei a dar uma, uma nhónhónhónhónhó com o pessoal, tipo assim: "Ah, então não precisa mais...?" Não. Precisa. Tem que ter a prova final. Então... o meu sistema ele, e...e... ele pega aí. Eu dou a prova final... talvez se eu não desse a prova final, não tivesse que dar a prova final, talvez eu fizesse realmente diferente, fosse passando... mas eu tenho que dar uma prova final. E objetiva.
Pq: Você dá a prova final ENTÃO pela instituição?
P: Pela...é, por (incomp.)...
Pq: Por você, você não daria.
P: Não, não. Não necessariamente.
Pq: Por você, você faria só...ãh...
P: Trabalharia difere::nte, repensari::a, mas eu não posso... não... eu... eu senti que eu não tinha essa opção. Eu, eu, eu dei uma... como é que fala? Uma sondada, e eu percebi que eu tinha que dar uma prova final.
Pq: A... a... com as provas diagnósticas você continuaria?
P: Sim, sim...
Pq: Se você pudesse fazer da tua maneira?
P: AH, sim, sim, sim, sim.
Pq: Aquelas provinhas...
P: Talvez ATÉ retomar essa questão da prova diagnóstica. Ir trabalhando. Mas eu tenho que dar uma prova final. Pelo menos eu senti isso institucionalmente falando.
Pq: Um-hum
P: Não assim... não senti abertura prá fazer... prá tirar isso. A XXX tirou e ela dançou.
Pq: E foi punida por isso.
P: Foi, de alguma forma, sim. A universidade não... não bancou...
Pq: Um-hum.
P:... o sistema de avaliação dela. É, realmente, como é que você... não...é... como é que você não... não dá uma prova final, né? Então co...co...co... como você não dá uma prova final? Então... é:: é bem isso, a gente...eu sentia isso. Não sei se pode ser diferente, tal, coisas... coisa minha.
Pq: Um-hum.
P: Então, a prova final, ela era institucional e EXAME também. Porque eu acho isso *THE END of the world*, né?
Pq: Eu tinha uma perguntinha sobre o exame. Se você quiser fa... (incomp.)
P: Pode falar.
Pq: Não, então pode falar que... e... e... eu pergunto o que que você acha do sistema de exame da universidade?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

P: É, eu acho o fim do mundo. Eu sinto assim que... que o aluno que não conseguiu é... é... durante TODO esse processo, poxa, né? Faça tarefa, faça o diagnóstico, e... ele não conseguiu NADA disso, ainda é dada uma chance? Agora... e esse exame compromete muita gente porque você me deixou por ZERO VÍRGULA, não é? É... mas eu fiquei de exame por meio ponto e tenho que fazer outra prova? Não é essa a questão. Você não atingiu os objetivos e você tem que estudar mais um pouco. É...é ESSE o discurso. Não é você me deixou de meio ponto, né? Então isso, e...eu acho que ESSA postura da universidade, também não sei a sugestão que eu daria exatamente prá ela, porque também é difícil lidar com um mundo daquele, né?É... também você, você virar e você falar assim é:: pro aluno, ãh... você não vai ter outra cha::nce, você... não sei, mas eu sinto que o exame , ele é:: pró-forma. Eu acho que você poderia já instituir: o aluno que tirou, que tem... que tirou até cinco... passou.

Pq: Você acha que é prá... prá reiterar uma nota mesmo.

P: Eu acho. Eu não vejo... Mesmo porque, Pq, você trabalha com o aluno antes do exame? Cê dá a nota prá ele e cê fala...

Pq: É só uma semana!

P: ... vem a semana que vem fazer o exame. Ou seja, meu filho, o AZAR é SEU. Você que se... vire...

Pq: Um-hum.

P: Que eu não faço nada. O que que EU contribuo? Entendeu?

Pq: É uma recuperaçã::o de uma semana.(incomp.) É bem isso, a gente não... não interfere. Você vá e estude, né?

P: Se falassem prá mim: "Olha, você vai ter aí:: é... uma carga horária maior durante esse período pra TRABALHAR com esse alu::no, né? Com... para... não sei, talvez seja um pouco melhor. Mas sinceramente falando, o que que resgata? Né? Nada. Prá MIM, nada. Agora... tem pontos e pontos e pontos. Ah, então... é, é, é, é institucional. Eu também não posso criticar a instituição porque eu não sei o que eu faria exatamente ( . ) nessa situação, como eu, eu diria para os professores trabalharem. Eu acho que também é... é difícil, né?

Pq: Existe toda uma questão de ser uma universidade particula::r também...

P: E grande, né? E grande.

Pq: É:: Exatamente.

P: Eu vejo lá na XXX (outra faculdade) como é diferente, o...o coordenador DA faculdade, ele vai na sua sala de aula. Ele fala: "Ó, aqui nessa sala de aula tem três que vão te encher as paciência. E você trate ASSIM, porque essa é a postura que todos os professores vão ter." Imagina se alguém tive... tivesse chegado prá mim e falasse assim: "Olha, essa aluna, ela compra trabalho." Cê vê. Pô, é todo mundo consciente! Eu não precisa... é diferente, né? Cê entende? Èntão a... é, é... uma ins... instituição muito grande, vai... vai escorrendo pelas mãos e... e eu imagino que deve ser muito difícil...repensar isso tudo, estabelecer critérios e...e... né? Então é difícil a gente julgar a instituição. Mas... eu... sou contra.

Pq: Certo. Voltando agora ao seu sistema de avaliação...Os alunos... os alunos participam da avaliação deles?

P: Ah...

Pq: E como? Se participam, COMO eles participam da própria avaliação?

P: É... eu acho assim, eles acabam não ava...eu acho que nã... não participam diretamente. O que eles FAZEM e eu acho que é uma certa avaliação é aquela questão de... de sentar com o OUTRO prá estar conferindo os exercícios, prá ver se errou, no *workbook*. Eu acho que aí sim entra um pouquinho de uma AUTO-avaliação. Mas eu não vejo um momento para... eu não vejo um momento em que eles... em que eu proporcione a eles uma auto-avaliação exatamente. Acho que não. Diretamente eu acho que não. Eu acho que só dessa forma aí... sim. É... em algumas turmas... eu acho que essa daí acabou nem acontecendo, eu peço, mas eu peço uma avaliação do CURSO, no final, assim , mas não é DELES, ou seja, é do curso.

unesp

Pq: Um-hum. Não é avaliação...
P: Não. Não é uma AUTO-avaliação.
Pq: Não, né?
P: Pelo que eu me lembre não.
Pq: Certo. E qual a participação da universidade, né, da coordenação, dos outros pofessores nos resultados da avaliação dos alunos?
P: Nenhum. Não. Em termos de co-participação, assim?
Pq: Um-hum.
P: Não. Inclusive é::, é uma questão, né? Porque... agora trabalhando em outra faculdade menor você percebe que existe uma preocupação em saber como que cada aluno é::, como que... quais são os proble::mas, como os professores devem ... é.... agir com aqueles alunos mais difí::ceis. Todo mundo já sabe, né... todo mundo tem uma postura mais é... eu acho assim que seria ma... mais interessante mesmo um, um... trabalho mais conjunto. Mas não existe.
Pq: Certo.
P: Pelo menos eu não...
Pq: É um trabalho seu...
P: É um trabalho da sala de aula, MEU, é. Não existe nem com os demais professores, a gente às vezes já tem contato assim... um aco::rdo, mas cada um tem o seu sistema de avaliaçã::o, nunca houve uma... uma sistematização di::sso... e nem nada. Tanto que eles jogam de um professor pro outro, porque o outro faz ASSIM, porque o outro faz ASSADO, né?
Pq: Não, comentam mesmo... é... ah, porque tal professor...
P: Faz assim... é... porque... Então, não existe uma... uma sistematização. Eu acho que seria até interessante e não... PADRONIZAR, né, também. Porque cada... cada um é um, cada turma é uma turma. Mas deveria haver um... uma...um *guideline*, alguma coisa assim.
Pq: Poderia haver alguma discussão, né?
P: Sim... é::... é. Eu acho que sim. Eu acho que seria interessante como instituição.
Pq: Um-hum.
P: Né?
Pq: Ãh... a sua experiência anterior de avaliação influenciou a sua prática de avaliação agora? Que relação tem? A sua experiência anterior de avaliação... como é que você foi avaliada enquanto aluna e o seu sistema de avaliação?
P: Eu... eu nunca parei prá pensar nisso assim... num nível da consciência, né? De... ai, vou fazer ISSO porque quando estude::i era assim e eu não... não gostava. A única... o único momento da minha vida que eu fiz isso foi com a literatura. Eu me lembro que a ... a professora que eu fiz literatura é... /.../ você tinha que mais ou menos entender conforme ela entendia...
Pq: Um-hum.
P:... e colocar no papel a interpretação que ela tinha de alguma forma passado e eu achava que... que... algu... eu não... não... eu... e... HOJE, né, depois quando eu fui dar aula de... de literatura eu sentia que eu precisava ser mais aberta e que eu passava... pedia para os ALUNOS interpretarem e aconteceu várias vezes da interpretação da SALA caminhar diferente da interpretação que eu ti::nha já fe::ito, que tinha trazido dessa outra professora. Então acho que nesse... nesse PONTO foi o único momento que falei : "Não. Eu não vou fazer igual. Eu quero ser mais aberta."
Pq: E... (incomp.) e consciente?
P: E consciente. Entre passado e a minha atitude como professora. Nos demais casos eu acho que eu fui realmente procurando buscar o que era melhor para o aluno, perguntando às vezes realmente prá e::le, pegando algumas idé::ias, motivada pelas instituiçõ::es que eu trabalhei, tanto no XXX [escola de línguas] quanto a XXX (universidade) como eu comentei com você, você não estava presente, mas a XXX [universidade] teve um momento que cutucou muito o professor: "Escuta, ó, avaliar... cuidado com a avaliação, avaliação não é prova, avaliação..." Então, eu acabei buscando novos caminhos, mas... é... não com... com o pé na avaliação que tive. Eu acho que eu não passaria para os

unesp

alunos umas experiências ruins que eu tive inconscientemente como chamada ORAL, né... vir... ir até a lousa prá fazer um... uma chamada ORAL, né?
Pq: Resolver um problema...
P: Resolver um proble::ma. Então, acho que isso eu não faria com alu::no. Eu acho que eu não faria com aluno é...um... por exemplo quando...é... em termos de avaliação, uma vez avaliada numa prova de direito, o professor virava pros alunos e falava: " Quanto você acha que você tiro::u?" Aí o aluno falava: "Seis." Ele falava: "UM. Ha, ha, ha, ha." E entregava a nota e eu... Então quer dizer... eu... a ... realmente as minhas frustrações em termos de avaliação eu... sinto que eu não passaria.
Pq: Mesmo inconscientemente você (incomp.)...
P: É. Nem pensar.
Pq: Acabou influenciando agora, eu não QUERO fazer assim.
P: Não vou fazer. É. Então vo... você carrega isso, sim. Inconscientemente, mas carrega.
Pq: Que bom que você concluiu que não é bom e não vou fazer. Tem gente que leva mesmo não gostando...
P: Quer mais é... já que me ferraram, eu vou ferrar os outros, né? (Risos) Não, eu não tenho essa linha MESMO!
Pq: (Risos)
P: Não, não , não. Não, não. Tô fora. (Risos)
Pq: Ótimo, ainda bem. (Risos.) Ai, ai. E o que que você acha, dos testes, né, das provas? Qual a sua opinião sobre as provas?
P: Sobre as provas de maneira geral...
Pq: Pro::vas de uma maneira geral...
P:... ou sobre as provas que eu apliquei?
Pq: Não. Sobre provas de maneira geral. Né? Você acha que... são necessá::rias, você acha que são imprescindí::veis? O que que você acha das... Qual é o...
P: Da prova?
Pq: Qual é o papel das provas?
P: É bem... Tá, tá. É bem aquela preocupação, Pq ,é... que nos co... que eu coloco em sala de aula pros alunos também. Eu acho que... é...você tem que ver em primeiro lugar, o... objetivo que você quer alcançar com aquela ATIVIDADE. Não é a prova.É uma atividade dentro... de uma sala de aula, de um curso. Então acho que, em primeiro lugar, a gente tem que observar qual é o objetivo dela. Então, se o objetivo é o objetivo de A-VA-LI-AR e... para que, né? Então, avaliar para RESGATAR, para continuar o ensino, para... se precisar dar um RETOQUE? Né? Então aí eu acho que o papel da... da PROVA, ele ainda... ele surte algum efeito. Mas...é... se a prova é aquela PROVA vista para... é... VERIFICAR se sabe ou não prá simplesmente dar uma nota, ou prá passar de ano, aí realmente eu não sei até que ponto que é válido. Só que eu sinto que o... papel da prova, né, ele tem o imaginário do aluno, né? O aluno, ele sente que AQUILO... é::... faz sentido... num curso. E um curso sem PROVA, ele sente que não teve... como é que eu falaria? Não teve... não é... não é um curso SÉ::RIO. Não é um curso... Então eu acho que... é... o... o papel da prova, a prova em si, ela é a... atribuída, é atribuída a ela uma... um VALOR, mas muito mais SOCIAL e CULTURAL do que e... ela realmente tem, né? Então eu acho que... é... é interessante que tenha porque faz parte do imaginário do aluno, mas é interessante também ir... já come::ce a trabalhar no alu::no: "Olha, veja bem. ISSO feito assim não leva à nada, né? Eu acho que tem que repensa::r. vamos avali::ar, vamos resgata::r. Vamos avalia::r e vamos... co... dar remé::dio. Prum momento que nós... você percebe que não ficou lega::l." Né? E como eu mesma coloco pros alunos: "A prova final vai ser resgatada, professora?" "Não. A prova final, ela é objetiva porque é instituciona::l. Eu tenho que ter uma prova com nota prá poder apresenta::r para a instituição." Porque eu perguntei uma vez, né: "Gente, então eu posso tirar?" Não, tem que ter a prova.
Pq: É, por mais que eles façam uma proposta diferente de avaliação, a prova tem que...
P: É, a final tem que estar ali.

unesp

Pq: ... tem que estar ali.
P: E você sabe que realmente eu... eu... eu acabo concordando hoje com eles porque é... existe MUITO problema com aluno. E aquilo fica um documento.
Pq: É. Acaba... é algo mais confiável tanto pro aluno, prá instituição...
P: Ai... é. Eu acho que AGORA eu estou com uma idéia no::va que veio o semestre passado, mas...é... já pra... pro... prá Semana de Letras quando eu ouvi uma pessoa falando de portfó::lios. Então eu acho que se VOCÊ conseguir, ao lo::ngo do curso, montar um portfó::lio para os alunos, e depois você... você parar para avaliar o crescimento de::les com aquelas ativida::des, com tudo que foi fe::ito, papapapapapapapapá... só que aí esse portfólio, ele tem que ser totalmente confiá::vel e fi... e tem que ficar com VOCÊ, porque aí se o aluno for reclamar...você vai ter, você tem que ter docume::nto.
Pq: É, realmente.
P: Você tem que... documenta::r. Então, a... o problema da PROVA final, a nível é... institucional é bem ISSO. É um DOCUMENTO. Então... quanto que o fulano tirou? Ele tirou tanto. Então como é que o fulano fe... foi na...na... no curso? Olha, tá aqui a PASTA dele. Olha como ele não fez NADA. Olha como ele... o que ele fez ele não... fez bem feito. Porque aí você tem argumentos. Você tem DOCUMENTOS para mostrar para as pessoas, né? Olha aqui... como essa aluna aqui copiava, é... comprava trabalho. Mas é um...todo um... trabalho delicado. Cê vai fazer isso com TODOS os seus alunos, todos os papeizinhos deles. Você vai tirar uma CÓPIA e vai ficar... entendeu?
Pq: É... é complicado. Realmente.
P: Né? Então eu acho assim, que... que a... as provas têm esse... eu vejo dessa forma. Eu vejo que... que não tem... não é que não tem como. Se é difícil evitá-la por completo, então pelo menos alterar a postura com que ela é vi::sta, colocar uma sementinha diferente ali pras coisas já começarem a ser repensadas principalmente pelo aluno. Porque o professor, ele pode até mudar, mas e aí, né?
Pq. Exatamente. O aluno...
P: O aluno. Ele tem que... ele tem que... a ge... a gente tem que trabalhar essa crença dele, esse MITO. E esclarecer: " Olha, a-va-li-ar para verificar o que está errado. Se verificou e detectou, então agora vamos atrás."
Pq: Exatamente. Não parar na verificação.
P: Não parar na verificação. Agora no final tem que... eu me sentia na obrigação na faculdade de fazer uma prova objetiva. E hoje, se eu fosse tirar essa prova objetiva, seria em troca de um portfólio, teria que ser totalmente PENSADO porque e... ele vai ter que documentar a atividade de cada aluno.
Pq: Realmente, vista por esse lado é um docume::nto...
P:É documento.
Pq: ... porque os problemas aconte::cem. Os alunos AINDA (incomp.). A avaliação é uma verificação normalmente e não parte do PROCESSO mesmo de aprendizagem. Estão muito preocupados AINDA...
P: E a própria instituição, né, Pq? A instituição vai con...
Pq: Cobra ainda, né?
P: A instituição, quando o aluno... quando o aluno fica de... vai reclamar no departamento, de nota, em algum momento, não sei você, mas eu NUNCA fui questionada quanto ao desempenho do aluno em sala de aula.
Pq: Um-hum. É a prova, né?
P: É a prova, né? Então: "Professora, a senhora tem a PROVA do aluno aí?" Né? Éntão...é... eu acho engraçado... eu nunca passei realmente por isso, é... de uma maneira assim... formal, mas eu sei que fala-se em cima da nota da prova. Nã... no... em nenhum momento fala-se em cima de POSTURA, não é? E o aluno...
Pq: Participação...

unesp

P: ... com a maior cara de pau, ele fala da nota da prova, né? Como se ELE tivesse tido durante o semestre uma conduta... uma participação exemplar.
Pq: Exatamente.
P: Né?
Pq: Na realidade é só a prova é que vale.
P: Ele não leva em conta que ele saía da aula no me::io, ele não leva em conta que ele falta::va, ele não leva em conta que ele deixou de entrega::r, é a NOTA da prova, e o curso todo se resume...
Pq: Na nota da prova.
P: Na nota da prova. (Risos)
Pq: É... o curso todo se resume... nisso aqui, ó, nesse produtinho aqui.
P: É... o produtinho. E é difícil, viu, Pq, é difícil porque...é... eu acho que o trabalho, ele vem... ele vem aí dos ALUNOS para a... a mudança.
Pq: Um-hum.
P: É... eu acho que o professor, ele tem que estar bem consciente disso, se ele quiser fazer um esquema...
Pq: É.
P: ... difere::nte...
Pq: Ele tem que preparar, tem que sistematizar muito bem prá não ficar uma coisa MUITO subjetiva, né?
P: É. Bobeou, tem que fazer até um... um...um... fazer assinar um...uma... um ato de concordância, né: "CONCORDO que não terá PROVA esse seme::estre, que a PROFESSORA dará... avaliará...", né? Bobeou tem que ter até um, um... contrato assinado...
Pq: (Risos)
P: ... de que ele a...assumiu aquela postura junto com você.
Pq: (incomp.)
P: (incomp.)... eu falei prá você, né, que uma professora só deu trabalho e o aluno achou o CÚMULO, né? E... eu... quando eu soube disso, eu falei: "Gente... olha só." Né?
Pq: É... eles não tem, eles não tem...
P: Tem que trabalhar.
Pq: Tem que ir trabalhando aos poucos, né, conversa::ndo, negocia::ndo.
P: Eu acho então... é... esse é a minha visão de... de prova.
Pq: Ótimo. Ãh... agora a minha pergunta é... como você elabora as suas provas?
P: Ó, então eu vou fa... vou responder duas: como eu elaboro e co... como eu gostaria de elaborar, tá bom? (Risos)
Pq: (Risos) Tá. Então como você elaborou essas pro... as provas que você elaborou pr... prá esse curso especificamente e como você gostaria, então, de elaborar, tá? (Risos)
P: (Risos). Tá. Olha, é::... na primeira prova, na prova que... que vai proporcio... nas primeiras provas, né, nas provas que vão proporcionar um... uma re... uma retoma::da, eu procuro organizar cada exercício... eu não deixo claro no exercício, mas com um objetivo... em mente. Né? Então tipo assim: aqui o meu objetivo é avaliar... o uso do comparativo. A... aí faz o exercício. Aqui o meu objetivo é avaliar o uso ... sei lá... de... é... de diálogo... se ele está conseguindo manipular o que nós estamos vendo, construir um diá::logo e tal. É... eu... eu acho assim... eu... eu sempre pre... pensei em preparar assim prá que o aluno pudesse depois... fica mais fácil prá ele resgatar se tiver com o objetivo de cada exercício defi... pré-estabelecido, né? A... mas eu tirei aqueles exercícios das provas que vêm prá gente, né? Daquelas provinhas prontas, lá, então você recorta, cola e pega. É... isso eu não acho legal. É... eu acho que isso é uma coisa que me... me incomoda. Eu já fiz algumas provas que eu gostei muito. Só que aí os alunos não gostaram. Foi muito engraçado. Aí depois... aí eu cortei e falei: "Num outro momento da vida eu penso nisso." Então como que eu gostaria de preparar as provas?

unesp

Pq: Deixa eu perguntar antes. Por que... ãh... por que que eles não gostaram dessas... dessas provas e por que que você... você falou: "Ah, eu não gosto de tirar de... de... de prova pronta." Por que que você tirou de prova pronta...?
P: Ah... eu tirei por tempo.
Pq: Por tempo, né?
P: Eu tirei por ...pelo fator tempo, pelo fator: "Gente, eu não tenho condições é:: FÍSICAS, de tempo mesmo, prá sentar e inventa::r, e cada um... e estrutura::r, e elaborar. E... está pronta, eu vou lá no pronto mesmo, né? E *thank God* que tem pronto, né? Porque senão eu ia tirar de outro lugar PRONTO e podia ser PIOR ainda. (Risos)
Pq: (Risos)
P: Lá já está pelo menos mais... de acordo com o *coursebook*.
Pq: Ai...
P: É... e... qual foi a sua outra pergunta?
Pq: Você falou que você preparava as provas, mas os alunos não gostavam. Como é que você preparava as provas?
P: É... é... eu já cheguei a preparar... eu devo ATÉ ter algumas impressas aí, que eu ainda não me desfiz de tudo. É...eu... eu... ACHO que as coisa acontecem de uma forma mais TEMÁTICA mesmo. Isso eu trouxe do XXX ( escola de línguas onde trabalhou). Eu lembro que já era uma preocupação do XXX, né?
Pq: (incomp.)
P: É... uma prova, uma prova mais TEMÁTICA, uma prova que tenha um tema a... do começo ao fim e que vá realmente proporcionar ao aluno um CRESCIMENTO durante aquele processo de avaliação.
Pq: Um-hum.
P: É... então, por exemplo, é... eu... eu... eu sempre me lembro que na Língua I que... que... tem essa parte mais BÁSICA, eu sempre... eu... eu... a... a... as provas que eu... que eu sempre fiz era de...da chegada a um hotel. Então você ESTÁ num hotel, aí eu inventava um PAÍS, e você está chegando no *LOBBY* e... a... no... no *RECEPTION DESK* e você tem que preencher um formulário. Então era a primeira parte da prova: *name*, papapá, papapá, né? Então... aí já... daí a... você... você vê uma pessoa no *lobby* do hotel, você senta ao lado...a... aqui faz a descrição dessa pessoa. Aí eu colocava lá, colocaria lá... *Sally Davis*: *She's a secretary and she* papapapapapá. *Now write a dialogue... between you two.* Né? Aí então, então aí seria... aí vamos supor... ah, você tem que avaliar o COMPARATIVO. Então. Ah...você e a *Sally*... a *Sally Davis* já esteve ao Brasil. E ela vai fazer algumas comparações entre o Brasil e os Estados Unidos. Aí você monta as FRASES... ADEQUADAS, né?
Pq: Um-hum.
P: Então... tudo o mais voltando para o tema. Os alunos não go::stam. Eles se atrapa::lham. Gente, como eles se atrapalham. Eles sentem assim... não, mas é...é... eles se atrapalham. Porque foge, né? Foge do esquema que eles...que eles... né... estão esperando. Então eu me lembro que eles levavam MUITO tempo prá fazer. Aí o *READING* trazia coisas também. Teve uma que eu preparei... uma... uma... prova que eu preparei... primeiro vinha o *reading* e era a... moça escrevendo sobre a... uma experiência que ela estava tendo num outro país. E depois a prova toda em cima dessa... da... dessa CARTA, dessa primeira carta. E na carta tinha vocabulário NOVO, não tanto, mas... fazia crescer. GENTE, o pessoal queria ta... tacar aquela prova na minha cabeça, né? Então, é... e ela era super simples, ela tinha duas folhas. Mas... o ESQUEMA todo.
Pq: Lógico. Aquela coisa diferente de... LACUNAS.
P: (incomp.) Aí eu percebi.... e eu falei... e os alunos chegaram a ser claros prá mim, tipo assim: "P, essa prova é RIDÍCULA. Não dá. Não dá . Não agüe::nto." Mas os alunos ficam IRRITADOS com uma prova dessas. Aí eu falei: "P, pára." Né? "Não dá, não dá, não dá, deleta tudo." Acho que eu até guardei porque foram provas que eu gostei muito. Posso até tá te mostrando.



Pq: Um-hum.
P: É...e aí deixei quieto, parou, voltei ao... ao esquema... normal e acabei nunca mais repensando... em como elas poderiam ser... diferentes, né? A única coisa que eu pensei em termos de DIFERENÇA foi realmente organizar um pouco mais por OBJETIVOS pra haver um ... um resgate do que... do que tinha sido feito. Mas a princípio, Pq, não... não... não houve uma elaboraçã::o assim da minha parte. Eu acrescentava exercícios de *writing* porque lá não tinha, né? Acho que é só.
Pq: Os diálogos...
P: É... os diálogos, a prova... Eu acho que era só também. Mas é... mas está longe assim de ser algo que eu realmente gostaria, e... e aplicaria com... com toda aquela convicção de que... ai, eu REALMENTE sinto que eu estou fazendo ALGO... legal, né? Não. Não. Foi o mais... fácil que pôde ser e... e por esse motivo todo, né? Da... da frustração é... anterio::r e falta de tempo de parar e de falar: "Não. Deixa eu ver como é que isso aqui pode ser, tal... né?
Pq: A falta de tempo acaba sendo um entrave muito grande, né?
P: É... porque... né? É uma...é um fato. É:: um fato. É um fato.
Pq: Exatamente. É um fato.
P: E outra. É... além do...da...da... do fato, da... da... da questão do tempo para PREPARAR a prova, você tem que... trabalha::r a... a... a chegada de uma nova... de um novo estilo de prova com o aluno.
Pq: Um-hum.
P: Né? Então você já tem que, ao longo do PROCESSO pensar nisso também. Você não pode realmente como eu fazia DO NADA pegar uma provinha TEMÁTICA... "Mas peraí professora. Que que tá acontecendo aqui?" Né? "Tá louca?"
Pq: (incomp)
P: Não pode. Eles têm... tinham toda razão. Eles fizeram prova de um certo... de uma certa forma do primeiro até o último ano, e vou eu agora levar uma COISA que eles precisam primeiro entender o que você quer aqui, né? E depois vem o... como você falou: "Tem que ficar indo lá prá folha da frente? Eu tenho que ficar vendo o que eu já fiz?" Ah, não.
Pq: (Risos)
P: (Risos)
Pq: É pedir demais, né?
P: É pedir demais. Então...
Pq: Ai, meu Deus.
P: Aí, eu... eu... eu realmente ... eu confesso que as provas foram preparadas ne... nessa linha.
Pq: Um-hum.
P: *The easiest* ... (Risos)
Pq: OK.
P:... *way possible*.
Pq: (Risos). OK. Ãh... outra pergunta. Que critérios você utiliza para a correção das provas?
P: É... com relação às provas diagnóstico, eu... eu penso que está certo e errado MESMO, né? E eu não dô nota, lembra?
Pq: Um-hum.
P: Aí depois ... é... conforme... por exemplo, então tinha exercício de *comparative* com *six... six items*, tinha seis itens no exercício. A pessoa errou três. Aí depois ela FOI, fez um... todo um traba::lho, uma pesqui::sa, trouxe mais exercí::cios, tal. Aí eu completo como... como se os últimos três... eu dou os últimos três para ela. Então ela acertou o exercício... todo.
Pq: Certo.
P: Né? Então eu uso esse critério para dar a nota nas provas diagnóstico. Porque tem te quer a tal da nota no... *after all*, né? Então eu faço assim. Ãh... já conversamos sobre os critérios prá avaliar essa pesquisinha que eles fazem, né?
Pq: Já.

unesp

P: Já comentamos sobre isso, Agora, a prova FINAL é aquela coisa MATEMÁTICA mesmo, né? É, é... cada exercício vale um, um e meio, eu sempre dou um peso maior para a parte de DIÁLOGO ou de escrita que eu sinto que é RE-AL-MEN-TE o momento... dá prá eu avaliar um pouco melhor... o que é que está acontecendo. É, é um momento de USO da língua, como eu já comentei prá você, eu acho que esse é um fator... eu sei que o aluno está aprendendo quando ele sabe USAR, quando ele MANIPULA o que ele aprendeu, né? Então, no final, é... inclusive esse...esses finais assim de... de... de *WRITING*, de *DIALOGUES* eu atribuo um e meio, ali na... mas é a prova da matemática mesmo, Pq, não é nada assim muito, muito... não envolve nada pessoa::l assim, não, não, não é sempre que eu coloco participaçã::o... muito difícil eu pensar nisso nessa última avaliação.
Pq: Não avalia, não. OK. Em se tratando dos DIÁLOGOS, né, dos *WRITINGS*, como é que você corrige, não só na prova, né, mas...
P: Sim.
Pq:...assim, no dia-a-dia... como é que você corrige a... produção escrita, né, as redações, as cartas... como é que fica a correção?
P: Tá. É...eu cheguei naquele ponto que quem tem que se corrigir é o aluno, né? Não a gente... que tem que... Então, o que eu já fiz e o que eu faço, no mínimo, é passar prá eles uma indicação do erro. Né? Então eu faço... ponho uma flecha, né, olha, aqui tá errado. Aqui... Eu não coloco o certo. Dificilmente faço isso, né? Então eu indico o erro. É... eu, antigamente, eu indicava o erro e colocava uma siglazinha tipo... *V: verb*, é... *GR: grammar mistake*.
Pq: Um-hum.
P: Mas aí eu percebi que eles se enrolavam de um tanto. Mas aí eu falei: "Não. Eu vou fazer disso o meu objetivo desse semestre. Aí eu explicava, quase toda aula eu pregava o... o... colocava ali na... na frente... é... o codigozinho. Mas olha, eu percebia que com aquilo ou sem aquilo eles não... eles focavam no ERRO e queriam saber por que estava errado, eles não se guiavam... guiavam por aquilo para descobrir. Eles (incomp.) e quando não entendia... é... vinha prá mim e falava: "Ah, não entendi. Por que que isso tá errado?" Né? E era muito... é... sempre foi muito interessante essa prática porque eu entrego os exercícios, aí eu dou uma passada.Aí eles falavam: "Ah, já sei professora. Aqui tá errado por causa disso, disso e disso. Ah, poxa, olha que bobo que eu fui aqui, parará, parará, parará, parará." Então eu achava isso daí sempre uma coisa bem interessante. Então, tanto os exercícios escritos... até hoje. Eu acho que tem que ser é... indicado o erro e não corrigido... o erro.
Pq: Não coloca então a correção.
P: Não.
Pq: Não coloca aqui...
P: Não. Não.
Pq: Não coloca...
P: Não.É muito raro, assim... Acho que eu, que eu colocaria era algo que eu sei que ele não vai ter COMO achar aquilo.
Pq: Um-hum.
P: Né? Às vezes até coloco um... um símbolo do vazio, sabe? O zero cortado? Prá indicar que falta alguma palavra ali. Alguma preposição... falta, né? Mas, é... não. Eu não corrijo, Pq, eu não coloco o certo.
Pq: Não coloca o certo.
P: Não.
Pq: E como é que você vê... assim, a... a resposta dos alunos à tua correção? Tipo... se você... se realmente foram buscar o correto, né? Porque às vezes um aluno (incomp.) ele vai te indicando; "Olha, aqui eu sei o que é." Né? Como é que você tem esse... esse *feedback* deles? Como é que você sabe se realmente...
P: Foram atrás.
Pq:...foram atrás?

unesp

P: Ãh... eu... eu coloco, no primeiro dia de aula a importância... a importância de estar vendo... Quando eu entrego, eu dou um tempinho assim prá... pro pessoal se movimenta::r, olhar às vezes um do o::utro, fazer algum comentá::rio, geralmente final da aula, intervalo. Quando é assim... casos berrantes, aí eu coloco refazer.
Pq: Um-hum.
P: Né? Eles precisam fazer tudo de novo. E aí eu até encaminho prá monitori::a, falo prá procurar um amigo que saiba... saiba inglê::s, um, um...escola, alguma coisa, porque eu falo: "Você não está conseguindo produzir." Né? Porque tem... tem aluno que se você for começar a corrigir ( . ) você escreve de novo.
Pq: É verdade. Acaba se frustrando muito também, né?
P: É.
Pq: TUDO errado.
P: Não dá, né? Então aí você fala: "Olha, você não está conseguindo, tal, é... você vai ter que procurar alguém." Aconteceu no nosso semestre, aconteceu com a XXX (aluna do curso de Comunicação). E ela... achei engraçada a XXX. Foi um ca... é um caso assim a se pensar. Porque parece que ela entrou MELHOR do que ela saiu. É. Eu senti que ela, que ela... é normal, né, você... vai aprendendo MAIS, você se confunde mais, né?. E ela realmente... ela começou a confundir as coisas, ela começou a ficar com insegurança, porque até então ela achava que ela... ela tinha aquela ilusão de que eu sei, só que isso dava uma certa segurança... de uso. Na medida em que ela foi estudando, que ela foi vendo que ela não sabia muita coisa, né, ela foi ficando mais... menos segura, foi ficando... eu, eu senti que isso aconteceu em especial com ela.
Pq: Com ela.
P: No primeiro semestre... eu acompanhei um ano, né? Do primeiro semestre ao segundo. Então, eu teria que ver como ela vai... progredir daí prá frente. Se ela vai chegar no final do... mais um ano, e ela vai ter realmente passado pelos desarranjos e voltado...
Pq: É. Porque isso ocorre.
P: É, é. Teria que acompanhar prá ver o que vai acontecer. Mas de qualquer forma, é... é assim que eu procuro corrigir os exercícios escritos, né? O... mas quando não tem que refazer, eu realmente não sei se ele foi atrás, né, e eu coloco isso como uma responsabilidade deles.
Pq: Isso você coloca já na primeira aula, né?
P: E conforme eles vão... eu vou devolvendo. "Tem que entregar de volta?" "Não. É você que tem que buscar o que está errado, né?" "Ah, você não corrigiu." "Não. Porque é você que tem que ver o que que cê errou, né?" Eu... eu não sinto assim nenhum... não sentia nenhuma necessidade de colocar a coisa tão... *STATED* , porque acabava sendo... sendo uma coisa natural... deles receberem e já começarem a... a ve::r, a... a... a percebe::r. Não no começo. Demorou um pouco prá... né, prá engrenar isso. Mas a maioria ( . ) se preocupava. Eu tinha até uma proposta de pegar uma tabela e colocava os tipos de erros deles, e eles então, através daquele... daquele... daquele TEXTO que eu corrigi, eles colocariam na tabela ( . ) prá depois eles saberem onde eles erravam mais.
Pq: Um-hum.
P: Né? Então, o trabalho mesmo... como é que o José Carlos fala... o tratamento do erro mesmo, né? Mas nunca...
Pq: (incomp.)
P: É. (Risos)É, o que eu te falei, ele tem umas idéias... Ótimo.
Pq: OK, P, ãh... em sala de aula... na verdade você já respondeu, né...
P: É?
Pq:... de outra forma. Em sala de aula, como é feita a correção? Né? Como é que é feita a correção de erros, em geral, na sala de aula?
P: É... os erros, em termos de... exercícios escritos, é... eu colocava em pares, eu fazia a correção em voz alta, assim, com eles, né... de alguns casos, de alguns exercícios que estavam dando mais trabalho, confome eu passava e percebia que havia dúvida... então eu corrigia com eles. Ãh... alguns

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

exercícios que eu passava ali na lousa ou alguma coisa assim meio... "Ah, faz isso daqui prá agora."... nós corrigíamos alto, eu procurava chamar um, chamar outro, ãh...ou às vezes fazia seqüência, né? Então começava assim: "Você fala o primeiro, você fala o segundo, eu falo o terceiro."... para ...é ... não deixar aquela liberdade de só um respo::nde. Então aí você monta esse sistema de... seqüência porque TEM QUE, necessariamente, falar. Todo mundo, né? Isso acontece com sala um pouco mais restrita como era a nossa, numa sala muito grande a... a... fica complicado, né, porque dispersa...

Pq: É verdade.

P:... muito, né? Então, eu procurava fazer assim. Com relação à correção de erros de pronúncia e tal eu... sempre procurava corrigir de uma maneira geral, nunca pegava aquele erro individual do aluno, né? Virar prá pessoa e falar: "Você está falando ERRADO." Né? "Repita comigo." Né? Então eu percebia que uma pessoa estava ou falando errado ou... eu... va... "Vamo repetir todo mundo." Né? E aí pedia prá alguns fala::rem. É alguma... alguma coisa desse tipo. Mas acho que é só. Tinha mais algum tipo de correção?

Pq: Eu acho que é por aí. Eu acho que dos exercícios você já comentou que fazia escri...

P: Escritos, em PARES. É. E às vezes, né, cada... todo mundo responde::ndo, tal. Não fazia a correção de todos os exercícios, não. Era bem mais seletiva com relação à... à correção. Cheguei a corrigir alguns do próprio livro, aqueles exercícios... é... meio *personal*, né? É... então... cheguei a corrigir alguns exercícios, algumas FRASES, na verdade, do próprio livro. É... eu acho que é mais... que é mais... que é mais assim mesmo, em sala de aula, que as coisas aconteceram.

Pq: OK. P, é... uma outra questão... você, no comecinho do semestre, você falou que você estaria avaliando as quatro macro habilida::des, né...

P: Um-hum.

Pq: ...e que o *listening* e o *speaking* tam... então também seriam avaliados, né, além da compreensão escrita e da produção escrita.

P: Sim.

Pq: E vo... e você acabou não fazendo a avaliação...

P: Não fiz.

Pq: Por que que é que você não fez a avaliação do *listening* e do *speaking*?

P: O *listening*... é... foi pelo fato da fi::ta, a gente acabou não tendo a fita do livro, não sei quê, eu teria que selecionar uma... uma OUTRA atividade. E pela questão tempo, também... também não vou colocar, porque.... a gente acaba achando tudo um empecilho, né? Gente, vou TER quer procurar uma atividade, vou TER que fazer a atividade, vou ter que... po... po... por mais que a atividade exista pronta, né? Então foi por pura falta de... de achar um tempo prá fazer isso mesmo.

Pq: Um-hum.

P: E o *speaking*, eu... o que eu... o que eu me lembro que acabou acontecendo foi o TEMPO. Fico::u muito reduzido, né? Tanto que... você sabe que eu... é... a, a prova deles foi dada somente na última sexta-feira que eu estava na faculdade.

Pq: Foi.

P: Né? Foi em cima da... da HORA. Então eu... falei assim... prá eu colocar uma avaliação oral só por... *hi, hi, bye-bye*, né, teria que ser aquela coisa que eu sempre fiz, de... de... de montar situaçõez::inhas, de... inclusive quando eu dou a avaliação oral, eu coloco de dois em dois e eu coloco prá CONVERSAR primeiro, é...organizar os diálogos em cima de uma situação antes de me mostrar. Então eles têm de dez a quinze minutos... prá preparar ali entre eles antes de apresentar prá mim, né? Não é uma coisa assim que... não é... do nada. Então eu achei que foi melhor não colocar por isso. Acho que ficou bem apertado, né, Pq? Teve fa::lta, teve a orque::stra, teve feria::do. Então juntou uma série de fatores e o tempo foi ( . ) truncado, né? Não tempo meu. Aí foi uma questão do tempo ( . ) do... do semestre mesmo, de hora... de hora-aula, né? O *listening* não, o *listening* foi uma questão de tempo... meu mesmo, né?

Pq: Você acha que isso tem alguma implicação, você acha que...

unesp

P: Acho. Acho que não é legal, né? Acho que não é legal, porque a partir do momento que... que...você já estabelece uma predisposição ne::les, poxa, vai te::r, nós vamos avaliar isso, isso e i::sso. Tem que ser cumprido, né? É... CONSCIÊNCIA pelo menos eu tenho, né? Teria... teria sido muito mais interessante se pudesse ter... realmente acontecido de acordo. Mas em algumas outras salas até acabou acontecendo. Eu acho... não sei este semestre, não me lembro, mas... é... acaba realmente ficando a desejar. Eu acho que não é legal.
Pq: P, de alguma forma você também já respondeu, mas o que você acha das pequisas que os alunos realizaram depois das provas... das provas diagnóstico, né?
P: Ah, tá.
Pq: Você acha que foi um trabalho assim...dedicado, você acha que foi efetivo, né? E... e... o resultado final que você sentiu... se eles realmente consertaram aquelas questões onde eles tiveram problemas? Porque você acabou repetindo alguns...
P: Exercícios.
Pq:... alguns exercícios. Você acha que eles realmente (incomp.)? E o...você acha que cumpriu...
P: É válido?
Pq: Isso. O que é que você achou?
P: É... eu acho que tem de tudo, né, assim numa sala de aula e tal. É... você percebe que alguns são mais envolvidos com isso e acabam realmente... é... indo em busca da APRENDIZAGEM do que da pesquisa em si, né? Então, ai... "Olha, eu aprendi MUITO fazendo é... a... a pesquisa, eu aprendi muito com isso." Tem uns que fazem prá te entregar porque a professora pediu. Então eu acho que... tem casos e... e casos. Mas eu acho que... que... *after all*, eu acho que é positivo, né? É... tanto que eles falaram prá tirar algum... algumas lições. Eu falei: "Não, não vou tirar porque... a gente tem que retomar desde o come::ço, porque não teve uma... uma avaliação objetiva e tal. Eu sinto que cumpriu, eu... eu... é uma coisa que eu acho que... que ficou legal sim, né? Mas eu não sabi... eu... eu acabei não fazendo uma avaliação tão detalhada prá saber se... é... atingiu o objetivo de, olha, então aprendeu MESMO, fecho::u, passa a ré::gua e isso daqui está detectado. Não, eu acho que eu acabei não... não me preocupando com... em... em... em verificar isso aluno por aluno.Né? mas eu sinto como válido, sim. Eu sinto que as pesquisas em geral, elas são bem feitas, eles vêm apresentar, eles vêm comunicar onde acha::ram, como encontra::ram, o que exatamente que eu que::ro, é... se aquele tanto de exercícios tá bo::m, né? Então...
Pq: Eles realmente se comprometem.
P: Sim. Eu acho que AÍ é que está o principal objetivo.
Pq: Um-hum.
P: Está nesse envolver o aluno a ir em busca dum... pouco mais, né? Agora... é difícil falar... é... avaliando também a prova, que eles... aprenderam, né?
Pq: É um recorte.
P: É um recorte, é o momento, pode ser num dia bom, pode ser num dia ruim, aí tem aquilo tudo. Mas e... é aquilo que eu já comentei com você. Eu acho que esse trabalho de avaliação é uma proposta muito legal. Mas só que ele deveria fechar melhor, né? Porque eu acabo não sabendo o... EXATAMENTE o que ficou... daquele conteúdo. Eu sei que foi dado, foi avaliado, foi visto que precisava de uma... de um retoque, né, de uma retomada, foi feita a retomada, mas... se ficou MESMO, eu acabo não fazendo nenhuma exercí::cio de avalia::r. Eu me dou por satisfeita... pelo... pelo fato deles irem um pouco além... Já... já me dou por satisfeita aí. Eu acabei... acabo nunca vendo, acabava nunca vendo o que é que ia ficar aí depois.
Pq: Como é que você sentiu assim... é... como é que os alunos receberam a sua proposta de avaliação? O que é que você acha? O que é que você sentiu... da reação dos alunos?
P: Olha, Pq, é... é difícil, né porque taí outra coisa que a gente não foi...treinados a, né? Então você fala: "Tarará tarará, tá bom? Alguém tem alguma coisa a dizer?" Né? É difícil os alunos se manifestarem com relação a *curriculum*, com relação à... à... à avaliação e tudo mais. Quando é alguma coisa muito assim, eles até fa::lam, tal, né? E também parece que eles não têm tanta noção,

unesp

e quando você chega e fala o que que vai acontecer, parece que eles não visualizam o todo, né? Sabe... então no final do semestre eles falam: "Ai, é...é um trabalho muito difícil, né? Ai, é muita atividade, é muita... é muito exercicinho que tem que entregar." No FINAL, e eu já entrego tudo no primeiro dia e eles não se dão conta das coisas que têm que fazer, né? Então... e falo prá eles: "Prá cada unidade você vai ter que escrever um exercício, parará, parará." Eles não... eles confundem bastante, inclusive você pode pegar minha fala, porque eu falei que era prá fazer e do que eu exigi: era prá ser um *writing* e um diálogo por lição. No final eu dava OK prá quem entregava o *writing*, fica... ficou o *writing* pelo diálogo, entendeu? Acabou... ai, então tá bom, porque ( . ) parece que não fica claro, né? O *writing*, diálogo, é muita COISA, eles se perdem, né?

Pq: Apesar de você deixar tudo especificadinho, né?

P: Não, eles não entendem. Várias vezes: "Então, o que que eu tenho que entregar?" "Olha, vai entregar isso." Né? E aí, a hora que acabava a nossa parte de *speaking*, né, que era mínima, eu falava: "É esse ponto... é o ponto do diá::logo." Aí ele vinha depois: "Mas o diálogo da unidade tal é sobre o quê?" Né? Então, olha, resgata lá o tema da unidade, tal. Então eu senti assim, eu senti que eles gostaram dessa questão do... da pesquisa, porque eles sentem aí uma... uma chance, né? Não é pela proposta em si, assim, necessariamente. Eu sinto que é mais pela coisa de aluno: "Ai, que bom, pode refazer, pode ganhar mais nota, né?" (Risos)

Pq: Retificar a nota, né?

P: "Ah, então muda a nota? Muda a nota?" "Muda a no::ta." "Ai, muda a nota?" Né? Tem hora que eles acreditam que vai mudar a nota. Então eu sinto que eles apoiem... é... esse tipo... acolhiam esse tipo de::, de avaliação, de atitude, por isso. É... eu sentia também que a... existia uma::, uma certa... existia de uma maneira geral, não só com aquela turma, uma certa resistência a fazer tantos exercícios escritos.

Pq: Um-hum.

P: Então, no final, se::mpre tinha assim um nhonhonhonhó de "Poxa, mas... muita tarefa, mas é muito exercício, né?

Pq: Tinha os do *workbook*, tinha os diálogos, os *writings*, a... a pesquisa também...

P: A pesquisa... Então: "Ai, meu Deus, é muita coisa prá casa, cê dá muita coisa!" Então existia realmente muita gente... falava: "Nossa, professora, nossa, isso daqui... dez, né, isso daqui muito... muito bo::m, isso daqui me fez cresce::r, isso daqui... nossa, como... como eu cresci." E tal. Mas, de uma maneira geral, essa parte de tarefa que eu sempre dei muita... porque como eu comentei com você, é uma... é uma... abordagem minha, é uma coisa que eu acredito que, que, que... aconteça por aí, eu sentia que havia uma... uma resistência, sim. É... é... eu sentia que...eles gostavam de... de fazer a correção em PARES, mas que ao mesmo tempo, é... eu tinha que direcionar muito bem direcionado porque senão eles não sabiam como fazer. Eu falava: "Não, gente, vocês vão abrir e vocês vão fazer exercício por exercício OLHANDO." Porque senão eles abriam o *workbook* e só falavam do final de semana, né? Então, é... é... eu sentia que era bem acolhido, sim, só que precisava ficar ali, né no tête-à-tête com eles. É... e a avaliação... FINAL, é...é lógico, eles relutavam, porque eles já tinham feito TANTA coisa durante o semestre. "Pô, professora, que que é isso! Nossa Senhora!" (Risos)

Pq: (Risos) "Prá quê tanta prova?"

P: "Prá quê tanta prova? Já fez tanta coisa, né? Já fez avaliação, já resgatô, já entregô tarefa, já fez *workbook*, ainda vai ter que fazer PROVA, né?" Então, é... também eu percebia que não era tão bem acolhida, não. Eles tentavam driblar essa prova final aí... SEMPRE, né? E realmente... se a gente conseguisse levar a termo todo o processo que já estava alavancado, uma prova final não faz sentido, né, se a gente conseguisse... seguir ali a mesma linha, verificar... "Ah, então cê fez a pesquisa? Tá. Então eu vou verificar com você se resgatou aquilo. Vamos resgatar... vamos ver se isso daqui ficou..." Prá gente tá tudo bem. Fecha. Passou, né? Não. Tem que ter a tal da prova. Então eu senti uma resistência deles com relação à... à prova fina::l, com relação a muita tare::fa, e

acho que é só. Acho que é só, assim a... a... a resistência mesmo. No mais eu sentia que o pessoal gosta::va, achava uma postura difere::nte, né?
Pq: Na verdade, pelas entrevistas que eu fiz, de uma maneira geral, eles gostaram muito.
P: Mas o pessoal de LETRAS é um pouco mais consciente, né? Então quando... quando era uma... uma turma de LETRAS, é... o pessoal já começa te ver de uma outra forma. Que eles já têm as experiências deles, eles SABEM que eles vão ser professo::res...
Pq: Alguns já fizeram magistério...
P: É:: (incomp.) Eles avaliam você professora, né? Agora, aqueles que não têm essa... essa NOÇÃO, às vezes ficam mais assim, né? É... agora... mais eu nunca tive realmente, Pq... a minha turma de... aquela turma que eu tive que substituir na quarta, do XXX (outro professor), nossa! Eles sim, eles vão elogiar SEMPRE. Eles achavam muito... eles levavam muito a SÉRIO. Sabe, eu... eu curtia mesmo a aula com aquela turma. Era legal, é... era legal.
Pq: Ai, que bom. P, é a última pergunta...
P: Ah, não...
Pq: Na verdade, você acabou respondendo já também em outras perguntas...
P: (incomp.)
Pq: É só prá amarrar. A última pergunta, então, é que avaliação você faz do sistema de avaliação que você utilizou? Né? Se você acha que atingiu os objetivos propostos, né, de diagnóstico, de tratamento, se você acha que ... até que ponto contribuiu para a aprendizagem, né? Então eu gostaria que você fizesse...
P: Uma avaliação da...
Pq: É. Uma avaliação...
P: (Risos)
Pq: ... do seu sistema de avaliação.
P: Então. Olha, Pq, eu acho assim... que... que eu sou uma professora em busca... eu... eu vou falar assim, com relação à... à minha (incomp.) , né, de uma maneira geral. Eu acho que eu sou uma professora em busca de um processo mais... é... mais interessante de avaliação, um pouco menos... tradicional, né? É...nessa busca, eu acho que eu já fiz alguns... eu acho que o processo que eu cheguei já apresenta alguns resultados positi::vos, eu acho que contribui, sim , mais do que o sistema tradiciona::l , né, eu acho que tem as suas contribuiçõ::es, eu acho que , de alguma forma, dá uma abertura para que o aluno possa ter algumas oportunida::des, ter algum momento mais de... de envolver-se no processo, ele abre um pouquinho, ele é um pouco mais aberto, ãh... mas, ao mesmo tempo eu sinto que ainda teria MUITA COISA prá estar ali trabalhando, né? Como a gen... nós realmente... nós já conversamos, né? Então teria MUITA coisa. Teria... eu acho que, em primeiro lugar, é... teria que ser trabalhado, no começo, não só PASSAR o sistema de avaliação, mas trabalha::r... de cada u::m, como é que... chamá::-los a participar, né, e depois apresentar o sistema sugerido e... e aí sim, perguntar se alguém... é... teria alguma contribuição a fazer. Porque se apresentar e perguntar, vai ser não. Agora, você começa::r já... então... você... conversar com eles, aí você apresenta uma sugestão e você dá abertura, né, já melhoraria. Eu acho que essa questão também de... depois resgatar a parte que foi feita é... de diagnóstico, da pesquisa. Não é só resgatar ainda com... outra prova, né? Mas de alguma forma, eu acho que precisava ter aí umas conversas individua::is, a faculdade precisava dar, por exemplo, essa abertura pro professor, de ter uma aula na...no semestre de não ser... coletiva. De você atender, a cada dez minutos, uma pessoa, e ter a oportunidade de sentar com essa pro... essa pessoa e conversar tête-à-tête, é você e ela: "Ô, e aí." Né? "Olha, aqui estão suas coisas."
Pq: Uma orientação mesmo.
P: É, lá nos Estados Unidos, eles... e... eu tive isso no meu curso de *writing... conference. Individual conferences.*
Pq: *Conferences.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

P: Né? Então eu acho que essa é uma sugestão legal. Só que tem que tá... de muita coisa com a faculdade, porque hoje em dia, principalmente com aquele código todo, a coisa... né? Eu... eu... se eu tivesse lá ainda, eu não faria sem perguntar prá reitora, né?
Pq: É delicado, né?
P: É delicado. Mas eu acho que precisava. Então, avaliando o meu sistema, eu sinto que realmente tem MUITA coisa, a minha preparação de provas... né? Que eu tenho a consciência de que eu precisaria...retomar, né? Mas eu acho que já tem alguns passinhos aí de...de... inovaçã::o, e... e...alguma busca , de alguma forma, né? Mas não tá bom, não. Teria que... teria que muita coisa... nunca, né? Como diz o John [Schmitz], nunca vai tá bom.
Pq: Nunca acha que tá bom, né?
P: Ele...ele fala isso. Não, nunca vai tá mesmo.
Pq: (Risos)
P: Prá gente, nunca vai estar, né? Eu acho...
Pq: Já tem consciência de que... de que existem outras possibilidades ai::nda, existe como melhorar...
P: Que tem gente que ESTUDA.
Pq: É. Exatamente. A gente lê tanto, a gente estuda, né?
P: Tem que ser posto em PRÁTICA Você quer, você faz, você fala assim: "Isso não, tá?" De ACORDO. Eu sei que isso não vai chegar a lugar nenhum. Eu sei... não é? Ó eu aqui. Não é?
Pq: Não, mas também não é assim. Só quero resgatar um pontinho...
P: Tá.
Pq: ... que você falou no comecinho. Você falou: "Olha, eu acho que foi bom", tudo mais, mas você falou alguma coisa de negociação...
P: Ah, ISSO.
Pq:... dos instrumentos de avaliação, alguma coisa nesse sentido, que você poderi::a tá perguntando pros alu::nos...
P: Isso.
Pq: Que eles não tivessem a coisa pronta, mas (incomp.) né?
P: Isso.
Pq: Ãh, você, na realidade, você levou...
P: Eu levei prontinho.
Pq: Você levou pronto.
P: Sim.
Pq: Por que é que você, ãh... não deu essa abertura para eles nesse momento...
P: Acho...
Pq: ... como você mesma comentou?
P: Certo. Eu acho que é... foi uma questão realmente de não ter a CONSCIÊNCIA prá isso. Eu fui reler... eu... eu fui... eu fui me... eu fui acordar prá ISSO depois do texto do Nunan, né? Que eu comecei... que... que eu... que eu li aquele texto do Nunan e eu realmente... assim... a... repensei.
Pq: Um-hum.
P: Né? Falei... poxa, você como professor, você quer GARANTIR tanto, você quer mostrar TANTO que você organizou, que você preparou e que blá, blá, blá ( . ) e::... olha, o que você acaba fazendo. Você acaba deixando o mais interessado do processo de fora. (Risos)
Pq: Só o aluno. (Risos)
P: Só o aluno. (Risos) Né? Então... é... só caiu... apesar de ter já visto uma série de coisas nesse caminho, só caiu a minha ficha mesmo... dessa possibilidade... agora, né, no se... já no andamento do segundo semestre, acho que... no final de agosto, setembro, com os primeiros textos que eu li. E... se eu tivesse... é... retomado para... para... o trabalho na faculdade, com ceteza eu... eu teria agido diferente.
Pq: Um-hum.

unesp

P: Onde eu estou trabalhando agora, apesar de não ser Letras, é... eu, no primeiro dia de aula, eu não levei nada pronto...
Pq: Um-hum.
P: ...né? E eu dei um conteúdo porque... colocaram... no primeiro dia de aula tinha que ter conteúdo, porque senão o professor fica só no... nas apresentações, né? E aí no final da aula eu passei um questionário... pergunta::ndo, querendo saber um pouco sobre e::les, e pedindo algumas sugestões de expectativas, do que eles esperavam que fosse trabalhado no cu::rso, que eles teriam como sugestõ::es, o que eles imagina::vam, e aí, a partir dalí, eu consegui... o mais importante, não é montar um... um esquema prá eles, na verdade, mas eu consegui, pelo menos, identificar no... na minha preparação, o que não ia dar prá... prá sanar e o que daria prá sanar. Então eles pediram prá ver vídeo. "Gente, eu não vou trazer vídeo. Esse é um curso de inglês instrumental e... ele está organizado assim, assim, assim... Eu ATÉ encaixei umas coisas que vocês pediram, agora VÍDEO ( . ) não é ALGO que eu vou poder colocar. Deixo em aberto, não vou cortar duma vez. Se eu perceber que há uma... uma possibilidade, uma abertu::ra, eu vou com certeza trazer, mas, veja, não é esse... o caminho do nosso curso." Né? Então... mas não foi a classe inteira que pediu, foi um aluno. Mas você pode, pelo menos... negociar. Né? Olha, não vai ter, então não espera. Né? Não tem como, né? E já mudei uma série de coisas que eu tinha pensado. Aí eu apresente::i, pedi sugestõ::es, perguntei se tava bom. Então, já mudou um pouco a... a... a... a minha postura, mas foi PURA falta de consciência, Pq. De cair a ficha.
Pq: Um-hum.
P: Sabe, ó, eu posso fazer isso.
Pq: Em relação ao sistema de avaliação, você acha que poderia ter negociado com eles?
P: Sim. Sim. Não... HOJE, hoje, é totalmente negociável, né? Então hoje você tem como. E outra, aí eu... co...co... conforme eu fui prá XXX [universidade onde cursa uma disciplina como aluna especial no curso de doutorado], o XXX [seu professor] fez isso, né? No meu curso, como eu... eu aluna, ele fez isso, aliás, ele não (incomp.).
Pq: Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer...?
P: Acho que é isso, né?
Pq: Bom, como eu também não tenho mais perguntas... muito obrigada pela entrevista, pelo tempo que você se dispôs...
P: Por nada. Prá mim foi um prazer... mesmo. Serviu prá eu refletir, repensar sobre... várias questões.

unesp

# ANEXO 8

## O perfil dos alunos participantes

### A1

A1 tem 23 anos. Começou a estudar no pré, aos 6 anos de idade, mas logo teve que deixar a escola porque "brigava" demais com os outros alunos. Reiniciou seus estudos aos 8 anos, na 1ª série e, devido a dificuldades de aprendizagem, reprovou a 2ª série. Guarda más recordações de sua professora de matemática da 6ª série, pois dava muita matéria, era muito "brava", não permitindo que os alunos "dessem um pio" nas aulas, e com quem reprovou. Diz que ele mesmo "não abria a boca" na aula e prestava muita atenção. Em contrapartida, recorda-se positivamente de sua professora de geografia, pois era muito simpática e o ajudava muito em suas dificuldades. O Ensino Médio foi feito em apenas um ano, em sistema de supletivo (CESUB). Tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio foram feitos em escola pública. Decidiu fazer Letras porque sempre tirou notas boas em inglês e porque gosta também de português. Iniciou seus estudos de inglês na 5ª série, e conta que nos Ensinos Fundamental e Médio, o ensino do inglês era baseado em traduções de textos e gramática, e que no Ensino Fundamental suas aulas eram uma "bagunça", pois os alunos conversavam enquanto a professora, que para ensinar consultava o dicionário o tempo todo, ficava sentada "lendo não sei o quê". No Ensino Médio, quase não tinha aula; tinha que estudar em casa, tirar dúvidas em sala de aula e fazer provas. Nunca fez curso de inglês fora da escola. Diz que suas aulas de inglês na universidade são bem melhores do que as do "Estado", pois há conversação entre os alunos, e que "um ajuda o outro", além das aulas de fonética. Diz que gostaria de aprender espanhol, pois, além de ser importante para o trabalho, tem ascendência espanhola. Relata que nos Ensinos Fundamental e Médio, em geral, era avaliado por meio de provas, além de pontos positivos e negativos para o comportamento e para as tarefas, e que na universidade, além das provas, é avaliado também por meio de debates de livros. Também na língua inglesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, era avaliado por meio de provas que continham questões sobre gramática e um texto para traduzir, e tinha também uma nota também para tarefa. Na universidade, o sistema de avaliação conta com provas escritas, orais e tarefas.

A1 acredita que saber uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês, é importante para a vida profissional e também para viajar para outro país. Para ele, saber uma LE equivale a "dominar" a língua, a falar fluentemente e a escrever também. Afirma que para aprender uma LE, o

aluno deve escutar o professor e as pessoas que sabem essa LE - e com elas aprender a gramática - e ler nessa língua. Diz também que uma forma de se aprender bem mais rapidamente é ir para o exterior. Segundo A1, o bom aluno é aquele que sabe falar, que se esforça, que presta atenção às aulas, que estuda e faz tudo o que o professor pede. Considera-se um aluno "médio", por esforçar-se e ter uma média de 8,5 a 9,0. Quanto ao bom professor, é aquele que sabe falar bem a língua, com a pronúncia correta, e explicá-la bem, além de incentivar os alunos a produzir diálogos escritos e a conversar em inglês.

**A2**

A aluna tem 22 anos e não trabalha. Começou a estudar no maternal, em escola municipal, e fez todo o Ensino Fundamental e dois anos do Ensino Médio em escola pública, indo somente no último ano para uma escola particular, onde fazia o 3º ano de manhã e o "cursinho" à noite, pois era uma aluna "muito fraca". Recorda-se que na 2ª série do Ensino Fundamental chorava na escola, e que a professora, que era muito "brava", mandava-lhe "engolir o choro". Recorda-se dos questionários que tinha que estudar para as provas e também que os professores eram os únicos que falavam nas aulas, pois os alunos não participavam porque tinham medo de perguntar o que não entendiam. Lembra-se que alguns professores "nem falavam bom dia para os alunos" e já começavam suas aulas. Por outro lado, recorda-se com carinho de um professor de Literatura, no 3º ano do Ensino Médio, que tinha uma aula muito dinâmica e brincava com os alunos. Diz que desde pequena, influenciada pela mãe, que era professora, sonhava em dar aulas. Devido a esse fato e ao gosto que tomou pela língua inglesa quando iniciou aulas particulares, decidiu fazer Letras e diz que suas aulas na universidade, comparadas às dos Ensinos Fundamental e Médio, são " a mesma coisa", que é muita teoria para pouco tempo, e que tudo "passa batido". Ressalta que, se quiser realmente aprender, tem que estudar muito em casa, com calma. Conta que começou a estudar inglês na 5ª série e que até o Ensino Médio suas aulas eram praticamente de gramática, tradução e compreensão de textos. Como acreditava que o inglês era "fraco" na escola, decidiu fazer um curso de inglês em uma escola de línguas, onde estudou um ano, e onde havia bastante conversação. Relata que falava sem saber o que estava falando, pois não entendia nada e sentia falta de mais gramática. Insatisfeita com o curso, fez um ano de aulas particulares, quando então passou a gostar do inglês, que antes "odiava". Na universidade, acha o curso um pouco "corrido" e que os professores deveriam dar mais exercícios de gramática e de pronúncia. Quanto à sua experiência de avaliação, relata que nos Ensinos Fundamental e Médio, incluindo a aprendizagem de inglês, era avaliada somente por meio de provas, muitas vezes baeadas em questionários, havendo também pontos positivos e negativos

unesp

para o comportamento e para a realização das tarefas. Diz que sempre ficava de recuperação em matemática e história, mas afirma que quinze dias eram insuficientes para estudar tanta matéria e realmente avaliar os alunos. Na escola de línguas onde estudou, era avaliada por meio de provas escritas e orais e da participação em sala de aula. Na universidade, o sistema de avaliação inclui também os seminários, apresentações de trabalhos em grupos, além da auto-avaliação. Em relação ao inglês, tem notas para as provas, tarefas, participação em sala de aula, além de um projeto de leitura.

Acredita que saber uma LE é importante para abrir maiores oportunidades no mercado de trabalho e para comunicar-se quando se viaja a outro país ou se recebe falantes nativos da língua no Brasil. Para ela, saber uma LE significa saber pronunciar bem as palavras e escrever nessa língua e ressalta que, para aprendê-la, é necessário, primeiramente, fazer vários exercícios escritos para depois treinar a pronúncia. De acordo com A2, um bom aluno é aquele que faz tudo o que o professor pede ou vai além do que é pedido, que estuda em casa e que tem amor pelo que está estudando. Não se considera uma boa aluna, pois além de sua dificuldade com o inglês, ficou quase três anos sem ter contato com a língua e acabou esquecendo-se de muita coisa. O bom professor, segundo ela, é aquele que gosta do que faz, que sabe "passar" seu conhecimento para os alunos e mantém com eles uma boa relação, além de incentivá-los a organizar grupos de estudo.

**A3**

A3 tem 18 anos e é professor de inglês no Ensino Infantil em uma escola particular.Iniciou seus estudos aos 4 anos de idade, na pré-escola, e até a 1ª série do Ensino Fundamental, chorava quase todos os dias porque não queria ir à escola. Como decidiu trabalhar quando estava na 8ª série, teve que fazê-la em um centro de supletivo (CESUB), onde foi despertado seu interesse em trabalhar com a educação. Diz que sempre se identificou com a língua portuguesa, mas não gostava de matemática, única matéria na qual tirava "nota vermelha". Também de matemática é a professora de quem guarda recordações ruins, pois, segundo ele, era muito "conteudista", "brava", passava a matéria na lousa "em dois minutos" e a explicava rapidamente, não importando-se se os alunos realmente haviam entendido ou não. Ressalta que, em geral, não havia uma relação de troca de conhecimentos entre professores e alunos, que o ensino era centrado no professor. Terminando o Ensino Fundamental, que foi feito integralmente em escola pública, começou o magistério em uma escola particular, juntamente com o 1º ano do Ensino Médio. No magistério, diz que encontrou uma abordagem de ensino oposta àquela experimentada com a mencionada professora de matemática. Afirma que seu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na 6ª série e que, apesar de gostar do

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

inglês, sempre tirava notas baixas, pois não se identificava com a abordagem de ensino de seus professores, que enfocava somente verbos. Conta também que alguns professores mal sabiam o inglês. Devido à dificuldade que tinha com o inglês e ao seu interesse em fazer Letras, há dois anos resolveu fazer um curso em uma escola de línguas que trabalha com a abordagem comunicativa, que é a mesma abordagem, de acordo com A3, que seus profesores de inglês da universidade utilizam. Quanto à sua experiência de avaliação, o aluno diz que no Ensino Fundamental era bastante tradicional, com provas, chamada oral de tabuada, pontos positivos e negativos, e nota de comportamento e "participação" (copiar a matéria da lousa, prestar atenção na hora da explicação, e resolver exercícios). No magistério, diz que foi avaliado por meio de provas, seminários, apresentações de trabalhos e simulações didáticas, e que entrou em contato com uma concepção de avaliação contínua, que contempla não só as provas tradicionais, mas também provas em grupos, provas que valorizam o lado lúdico das crianças, além do comportamento, das tarefas e da avaliação do trabalho do professor. Quanto ao inglês, diz que na escola estadual, como a aula de inglês "parecia de Educação Física", pois os alunos "só faltavam subir em cima da mesa", a professora dava nota para o comportamento e no caderno, para a matéria que os alunos haviam copiado, numa tentativa de controlá-los. Na escola de línguas, o sistema de avaliação é contínuo, realizado por meio da observação sistematizada do professor, que escolhe atividades do dia-a-dia da sala de aula para avaliar os alunos e contempla todas as habilidades, além das tarefas e atividades realizadas na Internet, participação em sala de aula e uma prova final. Na universidade, tem sido avaliado através de *quizzes* e de provas escritas e orais, além da tarefa.

A3 crê que é importante saber uma língua estrangeira para poder ampliar o contato com o mundo e porque o mercado de trabalho o exige. Para A3, saber uma língua estrangeira significa "dominar" o idioma e falar fluentemente e para aprendê-la é necessário vivenciá-la através de muita prática. Para isso, acredita que o professor deve falar inglês o tempo todo em sala de aula e que os alunos devem tentar "captar" a língua, estabelecendo relações, por meio de um processo indutivo. Diz que assiste a muitos programas de TV em inglês para ampliar seu conhecimento e também lê muitos textos, utlizando o dicionário para checar as palavras que não conhece, a fim de ampliar seu vocabulário. Além disso, diz que fazer pesquisa é uma ótima forma de se aprender a língua-alvo. Para ele, o bom aluno é aquele que participa das aulas, procurando falar o máximo que pode, sem vergonha de se expor. É aquele também que procura pesquisar o máximo, que faz suas tarefas e que percebe que sua aprendizagem não depende só do professor, mas de sua própria vontade de aprender. Já o bom professor é aquele que fala o máximo de inglês em sala de aula, que tem uma postura honesta para com os alunos, que pesquisa o que não sabe e que vai além do livro didático e

da sala de aula, utilizando-se de outros recursos como cartazes, revistas, vídeos etc., e que não baseia suas aulas apenas em perguntas e respostas "prontas e acabadas".

**A4**

A4 tem 20 anos e há dois anos é professora de português e matemática pelo método *kumon*. Fez os Ensinos Fundamental e Médio em escola pública, diz que sempre gostou muito de estudar e que suas matérias preferidas sempre foram o inglês e o português. Afirma que, em geral, seus professores só se interessavam em ensinar os alunos que se sentavam "na frente", enquanto que os alunos que se sentavam "no fundo" ficavam bagunçando a aula toda, com o total descontrole dos professores, e só "corriam atrás da matéria", junto aos bons alunos, quando tinham provas. Quanto à aprendizagem de inglês, afirma que teve o primeiro contato com a língua na 5ª série, e que até a 8ª série estudou basicamente gramática. No "colegial", visando o vestibular, o ensino de inglês enfocava a interpretação de textos e a tradução. Diz que, por essa experiência, tem facilidade com interpretação de textos, porém dificuldade com a produção oral, que nunca havia experimentado até entrar na universidade, e que tem muita vergonha de se expor diante dos colegas. Diz que seus professores, em geral, tinham um inglês muito básico, que sabiam tanto quanto os alunos, e que esse é um quadro comum nas escolas públicas. Não fez curso de inglês fora da escola. Resolveu fazer o curso de Letras porque sempre gostou de português e inglês. Diz , no entanto, que inicialmente teve dificuldades na universidade, pois os professores só falavam inglês em sala de aula. Teve aulas de espanhol no 3° ano do Ensino Médio. A experiência de avaliação que teve tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio foi à base de provas e trabalhos. Com relação à aprendizagem de inglês, no Ensino Fundamental foi baseada em provas de gramática que, segundo ela, eram feitas "na base do decoreba". No Ensino Médio, além das provas escritas, com gramática e tradução de textos, tinha também chamadas orais de vocabulário sobre animais, frutas etc., enfocando a tradução e a pronúncia. Na universidade, foi, até então, avaliada por meio de "atividades" (*quizzes*), de provas escritas e orais, bem como de tarefas.

A4 afirma que uma pessoa sabe uma língua estrangeira quando sabe falar fluentemente, quando tem "domínio" da língua. Em sua opinião, a prática oral é a melhor maneira de se aprender uma língua, devido à troca de informações com outros alunos e com o professor. Para ela, outra boa maneira de se aprender uma língua é a tradução, através da qual pode-se adquirir vocabulário. Afirma que gosta mais de ler porque tem facilidade para traduzir, enquanto tem um pouco de dificuldade para falar, pois teme que sua pronúncia não seja muito boa, além de sua timidez.

Acredita que a leitura em voz alta com a classe toda também constitua uma boa forma de se aprender uma língua, principalmente para os alunos mais tímidos, que têm vergonha de se expor individualmente. Acrescenta que ter uma boa freqüência às aulas, realizar todas as tarefas de casa e estudar pelo menos um pouco todos os dias são fatores essenciais para a aprendizagem. Gosta muito de inglês e considera-se uma boa aluna porque, mesmo com sua falta de tempo, faz suas tarefas de madrugada. Acredita que o bom professor de inglês é aquele que tem carisma e que gosta de ensinar, mantendo um contato mais direto com seus alunos, dando-lhes abertura para conversar, discutir e questionar, pois acredita que essa aproximação faz com que os alunos gostem mais da língua e aprendam mais. Afirma ainda que o professor deve ser dinâmico, não enfocando somente a gramática, o que pode tornar as aulas cansativas.

**A5**

A aluna tem 20 anos e trabalha como atendente em uma locadora de vídeo. Começou a freqüentar a escola ainda no maternal e recorda-se que com 7 anos, no pré, tinha uma professora que a deixava de castigo, encostada na parede, atrás da porta, durante umas duas horas, além de puxá-la e "levantá-la" pela orelha, porque conversava muito na sala de aula. Isso fez com que "pegasse asco" de professor. Por isso, da 1ª à 5ª série, diz que "não abria a boca" e que era bastante estudiosa. Também da 3ª à 5ª série, lembra-se que a professora de matemática era muito rigorosa, não admitia "um pio" e colocava os alunos para fora da sala de aula. Ao mudar de escola, na 8ª série, conta que tinha um professor que dormia e "babava" na sala de aula, e que não ensinava nada. Fez todo o Ensino Fundamental em escola pública e o Médio em duas escolas particulares, em cada uma das quais os professores de literatura a "marcaram" positivamente, pois eram dinâmicos, divertidos, corriam na sala de aula, brincavam com os alunos e imitavam personagens da literatura. Decidiu fazer o curso de Letras, pois gosta muito do inglês, que estuda há muito tempo, e também de Literatura. Começou a estudar inglês aos 10 anos de idade em uma escola de línguas por influência de uma amiga que já fazia o curso, e lembra-se que, no início, as aulas eram bastante lúdicas, com pinturas e músicas e que, posteriormente, tinha aulas no laboratório de línguas. Apesar de ter um pouco de conversação nas aulas, somente entre professor e alunos, o enfoque era mais na gramática. Diz que seus professores eram muito bons, com exceção de uma que era "racista", discriminando os alunos negros. No Ensino Fundamental, começou a ter aulas de inglês na 5ª série, e afirma que daí até o final do Ensino Médio, aprendeu somente o verbo *to be* todos os anos. Suas aulas tinham também tradução e compreensão de texto. Relata que, como já sabia inglês, na escola de estado, na 6ª e 7ª séries, corrigia um professor que escrevia muitas palavras erradas na lousa. Na universidade,



diz que existe interação entre os alunos para a prática de conversação e que os professores são muito bons. Segundo a aluna, nos Ensinos Fundamental e Médio, foi avaliada por meio de provas e, no inglês, através também de chamadas orais dos verbos irregulares no infinitivo, passado simples e particípio passado, que tinham que ser decorados. Na escola de línguas, inicialmente era avaliada por meio de conceitos como *Very Good* e por tarefas e, posteriormente, por provas. Na universidade, os instrumentos de avaliação são as provas e tarefas.

A5 acredita que saber inglês é essencial por se tratar de uma língua universal, através da qual podemos nos comunicar em qualquer país. Diz que gosta muito do inglês, e que preferiria falá-lo ao invés do português. Para esta aluna, saber uma língua estrangeira significa , além de saber falar e de saber a cultura, saber principalmente a gramática completa e a fonética. Em sua opinião, a melhor maneira de se aprender uma LE é viajar para um país falante da língua, pois aí se aprende "na marra", devido ao contato em tempo integral com a língua. No entanto, reconhece que aqui no Brasil também é possível aprender bem uma LE, como foi o caso de sua própria aprendizagem de inglês. Acredita que é interessante começar a aprender uma LE desde criança, como também foi o seu caso, porque as crianças aprendem com mais facilidade. Em sua visão, um bom aluno de LE é aquele que se interessa por sua própria aprendizagem, aquele que se esforça, que fica atento a tudo que o professor "passa" em sala de aula, e que também faz muitos exercícios, traduções de músicas e que estuda em casa. Quanto ao bom professor, é aquele que se interessa pelos alunos, ajudando-os sempre em suas dificuldades específicas. É aquele que não fica só passando coisas na lousa, mas que usa sua criatividade para ensinar, que varia os exercícios, que tem aulas dinâmicas, trazendo objetos ou outros recursos para a sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos.

**A6**

A6 tem 21 anos. Começou a ir à escola aos 2 anos, no maternal, e fez até a 8ª série em escola municipal, quando então passou para uma escola estadual. Diz que levou um choque ao chegar na escola estadual, pois os alunos eram muito rebeldes, as aulas "uma bagunça" e os professores não conseguiam dar aula. Diz que dificilmente os alunos participavam das aulas, pois tinham vergonha de errar e medo de serem repreendidos pelos professores; por isso, quando tinham dúvidas "ficava por isso mesmo". Terminado o Ensino Médio, resolveu fazer magistério, pois tinha vontade de ser professora desde criança. No magistério, recorda-se de professores que davam aulas mais dinâmicas, que iam além da sala de aula, organizando excursões com os alunos, e que lutavam pelos alunos e pelo magistério. Optou por fazer Letras porque gostava mais do português do que de outras matérias e diz estar gostando muito do curso. Começou a ter aulas de inglês na 5ª série, e

afirma que suas aulas eram enfocadas em gramática e tradução de textos. No curso de Letras, diz que as aulas são diferentes, pois existe também conversação. Por sentir muita dificuldade com o inglês na universidade, está fazendo um curso de inglês em uma escola de línguas, onde, segundo ela, suas aulas são parecidas com as da universidade, com bastante prática oral, participação dos alunos e interação entre os mesmos, além do estudo da gramática. A aluna conta que no Ensino Fundamental, a avaliação era composta de provas mensais e bimestrais, do caderno de tarefas e de listas de exercícios, principalmente de matemática, como uma revisão da matéria do ano todo, para ajudar na nota, para "fechar" a nota, além de questionários que eram "pura decoreba" para as provas. Recorda-se que tinham nota também para desfilar no dia 7 de setembro. Por outro lado, sua professora de português na 8ª série pedia para lerem livros, fazer um resumo, e então faziam um círculo na classe, no qual cada aluno ia falando o que entendeu do livro, para depois fazerem uma prova. Diz que foi a partir daí que aprendeu realmente a fazer interpretação de textos. Diz que no Ensino Médio, que descreve como "a pior coisa" de sua vida, os alunos eram divididos em classes com letras de A a F, com os "melhores" alunos na turma A e os "piores" na F e que, não sabe por que razão, como era uma aluna nova na escola, foi parar na turma E, onde a indisciplina dos alunos era geral. A avaliação aí era baseada somente em provas e pontos positivos e negativos para o comportamento em classe. No magistério, além das provas, os alunos eram avaliados por meio de projetos pedagógicos, dos relatórios de observação de aulas, além de sua "participação" nessas aulas, que era quando ela mesma dava aula nas ocasiões em que a professora da turma tinha que ausentar-se por alguma razão, além das simulações didáticas. No curso de Letras, além de provas e trabalhos, é avaliada também por meio de seminários. Mais especificamente na língua inglesa, até então tinha sido avaliada através de provas escritas e orais, e de tarefas.

Para A6, é importante saber uma língua estrangeira porque o mercado de trabalho o exige e para poder viajar para outro país. De acordo com a aluna, saber uma LE é saber falar fluentemente como se fala o português. Acredita que aprende-se uma LE aos poucos, como se aprende o português, que gostar da língua e ter interesse otimiza essa aprendizagem, e que uma boa maneira de se aprendê-la é ouvir músicas e traduzí-las. Além disso, enfatiza que a melhor maneira de se aprender uma LE é morar em um país onde se fala a mesma, devido ao contato direto que se tem com ela. Para ela, um bom aluno de LE é aquele que tenta "dominar" (falar fluentemente) a língua e que está sempre tentando aprimorar-se através de recursos além da sala de aula, que estuda em casa. Admite, no entanto, que a ela mesma lhe falta um pouco de interesse por sua aprendizagem. Acredita que o bom professor é honesto com os alunos e com ele mesmo, admitindo quando não sabe algo. É aquele também que consegue o respeito dos alunos sem gritar ou ofendê-los, que está

sempre aprendendo com os alunos e que tenta mudar, utilizar outras estratégias e outras dinâmicas quando a classe apresenta problemas de aprendizagem.

**A7**

A7 tem 40 anos. É professora do Ensino Fundamental. Iniciou seus estudos na 1ª série do Ensino Fundamental. Fez o Ensino Fundamental na rede pública e o Ensino Médio e o magistério em escola particular. Diz que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, as aulas eram centradas nos professores, cuja postura era autoritária em relação aos alunos que, por sua vez, se limitavam a fazer o que os professores pediam, não questionando nada. No magistério, relata que os professores davam mais abertura à participação dos alunos. Afirma que, desde pequena, tinha vontade de ser professora e resolveu fazer Letras para aumentar seus conhecimentos na área de Educação. Na universidade, afirma ter "todos os tipos de professores", desde alguns com uma abordagem ainda tradicional e outros - a maioria - já com uma visão mais contemporânea de educação, pois incentivam os alunos a buscarem seu conhecimento também sozinhos. Começou sua aprendizagem de inglês na 5ª série do Ensino Fundamental e diz que, até o Ensino Médio, suas aulas eram centradas apenas em gramática e tradução de textos. Devido às suas dificuldades com a língua inglesa na universidade, começou a estudar em uma escola de idiomas, onde, segundo ela, existe bastante prática dessa língua, com trabalhos em pares e em grupos, assim como ocorre na universidade. Em relação à avaliação, afirma que, nos Ensinos Fundamental e Médio, era baseada em provas, pontos positivos e negativos e trabalhos valendo nota. Na universidade, o sistema de avaliação conta com vários instrumentos, desde as tradicionais provas até a auto-avaliação. Em relação à língua inglesa, até então tinha sido avaliada por provas, *quizzes* e pela tarefa.

De acordo com essa aluna, saber uma LE significa saber expressar-se e também entender o outro nessa língua. Enfatiza que a melhor maneira de se aprender uma língua é ouvir muito primeiro, com atenção - o professor, músicas, filmes - para depois começar a falar, a ler e a escrever, como ocorre com as crianças quando estão adquirindo sua primeira língua. Diz também que o que o aluno está aprendendo deve fazer-lhe sentido, atendendo à alguma necessidade, diferentemente do que ocorre nas escolas em geral, onde o ensino de inglês é descontextualizado. Para ela, o bom aluno de línguas é aquele que "consegue ouvir", que se esforça além da sala de aula e que consegue "guardar" o que estuda. Não se considera uma boa aluna de LE, pois apesar de todo seu esforço, não consegue "guardar" o que estuda nem tirar boas notas. Para ela, o bom professor é aquele que avalia seus alunos para poder auxiliá-los com seus problemas de aprendizagem, e que

unesp

considera o lado emocional dos alunos, ajudando-os a superar suas dificuldades, e que sabe "transmitir" a matéria.

**A8**

A aluna tem 28 anos e trabalha como secretária em uma escola municipal. Começou a freqüentar a escola aos três anos de idade e relata que, durante um ano, chorava todos os dias na escola por sentir falta da mãe. A partir daí, no entanto, passou a "amar" a escola. Segundo A8, a abordagem de ensino da maioria de seus professores no Ensino Fundamental era bastante tradicional e autoritária, sem abertura para a participação dos alunos, causando neles um sentimento de medo e de inferioridade em relação aos professores. Destaca as aulas baseadas somente nos livros didáticos, enormes listas de exercícios de matemática que tinham que fazer, entre os quais somente os exercícios mais difíceis eram corrigidos, e os questionários de geografia e história que tinham que decorar para as provas. Recorda-se, no entanto, que alguns professores já colocavam um pouquinho de "construtivismo" em suas aulas, pedindo para os alunos exporem trabalhos em sala de aula. Diz que, desde essa época, já tinha dentro de si "uma coisa" de ensinar, influenciada, talvez, pela mãe, que era professora e com a qual ia, às vezes, para as escolas onde lecionava. No magistério, experimentou uma abordagem de ensino mais contemporânea - a qual A8 definiu como construtivista - que estimulava a criatividade dos alunos por meio de trabalhos com textos, jornais e recortes, simulações de aulas seguidas de discussões e organizações de eventos em datas comemorativas. Além disso, experimentou uma abordagem crítica de ensino de história, além de confeccionar um livro de alfabetização baseado no construtivismo. Contou, nesse momento, mais uma vez, com a influência da mãe, que era adepta do construtivismo, emprestando-lhe livros e revistas sobre essa abordagem. Sua experiência no magistério, a qual relata com muito entusiasmo, parece ter sido determinante na formação de suas concepções acerca do processo de ensino/aprendizagem. Após o magistério, fez a faculdade de Pedagogia, onde, ao contrário do magistério, teve aulas cansativas, "maçantes", pois, ironicamente, faltava didática por parte de alguns professores. Em seguida, resolveu fazer o curso de Letras porque queria dar aulas de português e inglês no Ensino Médio. Afirma que, no Curso de Letras, os professores, em geral, têm aulas dinâmicas e estimulam a autonomia dos alunos, revelando uma abordagem de ensino contemporânea. Em relação à sua aprendizagem de inglês, A8 afirma que começou a ter aulas na 5ª série, que as aulas eram muito "*light*" e não eram levadas a sério, pois os alunos sabiam que, no final

do ano, a professora "daria um jeitinho" de aprová-los. Na universidade, apesar de suas aulas serem dinâmicas, com interação entre os alunos, sentia muita dificuldade com o inglês no início, por isso decidiu fazer um curso em uma escola de línguas, onde estuda há dois anos. Quanto à avaliação, afirma que o Ensino Fundamental contava basicamente com provas, nas quais muitos alunos colavam - principalmente em matemática - e pontos positivos e negativos para as tarefas e comportamento na sala de aula. No curso de Pedagogia, lembra-se que alguns professores davam provas sobre textos no final de todas as aulas para forçar os alunos a lerem os textos e também para "segurá-los" até o final das aulas, que eram muito cansativas. O magistério, por outro lado, contava, além das provas, com diversos instrumentos de avaliação, como as simulações didáticas, participação nas aulas e projetos pedagógicos, como a elaboração do livro de alfabetização, além das regências do Estágio. De maneira similar, diz que no curso de Letras também está tendo uma experiência de avaliação mais contemporânea.

A8 afirma que saber uma LE é importante para o currículo profissional, para aumentar a auto-estima, conhecer outros países e, em um âmbito mais particular, trabalhar como missionária para sua igreja em outros países, ou comunicar-se com os missionários que recebem no Brasil. Para ela, saber uma LE é, primeiramente, falar fluentemente, "comunicar-se bem", seguido do domínio gramatical e de textos, e da capacidade de traduzir. Acredita que a aprendizagem da língua ocorre por meio do contato com textos, com músicas, e da prática de funções comunicativas, às quais A8 referiu-se como "conteúdo sistematizado". Para ela, essa aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva em escolas de línguas e, principalmente, em países falantes da língua-alvo, onde a participação, a interação e as possibilidades de conversar utilizando essa língua são maiores. Além disso, sugere que deve-se saber primeiramente as regras gramaticais, para depois usar esse conhecimento para "falar direitinho". Afirma também que o bom professor é aquele que se interessa pelo desenvolvimento de seus alunos, trazendo recursos variados para a sala de aula e oferecendo-lhes oportunidades para que aprendam a "caminhar com suas próprias pernas", através de pesquisas e um trabalho mais autônomo, e aquele que tem uma postura amigável para com os alunos.

**A9**

A9 tem 24 anos e é professora de maternal. Iniciou seus estudos aos cinco anos na pré-escola, e fez os Ensinos Fundamental e Médio em escola pública. Diz que, apesar de nunca ter gostado muito de estudar, sempre estava "dentro da média" e que a disciplina que mais gostava era matemática, enquanto a que menos gostava era história. Afirma que a maioria de suas aulas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio era centrada no professor, com quase nenhuma

participação dos alunos. Recorda-se que tinha que responder a muitos questionários, os quais deveriam ser "decorados" porque "caíam" nas provas. Recorda-se de uma professora do Ensino Médio que praticamente chamava os alunos de "burros" perante os outros quando iam para a lousa e erravam os exercícios, e que alguns alunos até choravam. Em contrapartida, houve uma professora de língua portuguesa que lhe deixou boas recordações porque tinha uma aula descontraída e explicava muito bem a matéria, não exigindo muito esforço de compreensão por parte dos alunos. Depois do Ensino Médio, resolveu fazer magistério, porque desde os 15 anos sempre havia trabalhado com crianças, e porque sempre teve vontade de dar aulas, de "explicar as coisas para as pessoas." No magistério, lembra-se que suas aulas eram mais dinâmicas, com uma participação mais intensa dos alunos. Embora nunca tenha gostado de inglês e de sentir muita dificuldade com essa língua, optou por fazer Letras porque gosta da língua portuguesa e porque sempre "gostou de corrigir as pessoas" como, por exemplo, na pontuação e no uso de verbos. Afirma que somente agora passou a gostar do inglês por estar entendendo-o melhor. Começou a estudar inglês na 5ª série do Ensino Fundamental e afirma que suas aulas sempre tiveram um enfoque basicamente gramatical. Lembra-se que ficou apavorada com sua primeira experiência com a língua inglesa na universidade, pois a professora falava inglês a aula toda, o que a levou a buscar um curso em uma escola de línguas de método audiovisual, a qual freqüenta há um ano. Já estudou também um ano de espanhol. Quanto à maneira como foi avaliada, revela que, nos Ensinos Fundamental e Médio, a avaliação era bastante tradicional, consistindo apenas em provas e alguns trabalhos que visavam melhorar a nota, além dos pontos positivos e negativos para a tarefa e dos questionários a serem decorados para as provas. No magistério, apesar da maioria dos professores avaliarem os alunos com duas provas por bimestre, alguns avaliavam os projetos que os mesmos faziam para trabalhar com crianças, ao invés das provas. Na universidade, além das provas e trabalhos tradicionais, é avaliada através de provas com consulta, provas em duplas, provas de livros, além dos *quizzes,* mais especificamente na língua inglesa.

Segundo a aluna, saber outra língua faz-se necessário para viajar para outros países, para entender músicas e outras pessoas e para ler, além de representar uma chance a mais para a profissão. Em sua concepção, saber uma língua estrangeira significa saber falar, conhecer bem as regras gramaticais e interpretar o significado das palavras de acordo com a especificidade dos textos. Enfatiza também a importância de se conhecer os costumes dos países da língua-alvo. Acredita que aprender uma LE requer bastante tempo, e realizar muito trabalho de tradução e interpretação de textos, além de muito entusiasmo, força de vontade e interesse por parte do aluno. Para ela, o bom aluno é aquele que "tem tudo na ponta da língua" e que entende tudo o que o professor fala. A9 afirma que tem muita dificuldade para entender enunciados de exercícios e

unesp

inferir significados de palavras dentro dos textos, e que lhe falta força de vontade para aprender o inglês. Enfatiza, porém, que gosta muito da fonética e fonologia da língua inglesa. Afirma que para ensinar o inglês, o professor deve saber "passar", "transmitir" o que sabe para os alunos, ter uma boa didática, além de ter vontade de ensinar e de estar retomando sempre a matéria de aulas anteriores. Enfatiza que não gosta de estudar sozinha em casa, de auto-didática e que cabe ao professor, em sala de aula, explicitar bem as regras gramaticais.

**A10**

A aluna tem 28 anos. Começou a freqüentar a escola no jardim da infância e fez os Ensinos Fundamental e Médio na escola pública. Diz que sempre gostou de estudar. No Ensino Médio, fez Colégio Técnico em uma universidade estadual, mas arrependeu-se, pois não era bem o que queria. Recorda-se que um professor de quem gostou muito foi o de Língua Portuguesa e Literatura, do Ensino Fundamental, que fazia os alunos "viajarem" junto com ele. Por outro lado, diz que um professor do Colégio Técnico marcou-lhe negativamente, por ser uma pessoa muito fechada e ter uma postura muito autoritária, colocando-se muito acima dos alunos. Ressalta que, no Ensino Fundamental, o processo de ensino/aprendizagem era tradicional, basicamente centrado no professor: os alunos acatavam tudo o que o professior dizia e eram colocados para fora da sala de aula quando conversavam muito. Já no Colégio Técnico, por serem mais velhos, os alunos questionavam mais os professores e eram mais participativos e interessados. No curso de Letras, segundo A10, as aulas são mais dinâmicas e contam com a participação dos alunos. Mais especificamente em relação à língua inglesa, diz que, no Ensino Fundamental, as aulas eram enfocadas basicamente em gramática e tradução, com nenhuma conversação, e a proficiência lingüística dos professores era muito baixa. No Colégio Técnico, o inglês era instrumental, voltado para a informática. Decidiu estudar inglês em uma escola de idiomas, por necessidade, quando começou a trabalhar em uma empresa multinacional, e a partir daí tomou gosto pelo inglês, o que a levou a fazer o Curso de Letras, depois de ter cursado já três anos de Análise de Sistemas. Diz que o método utilizado em seu curso de inglês era o audiovisual, do qual não gostava por ser muito cansativo, devido ao excesso de repetições, muitas vezes desprovidas de significado para ela. Já em outra escola de línguas onde estudou, as aulas eram mais dinâmicas, os alunos participavam fazendo diálogos e discussões em pares ou em grupos, e participavam de competições. De maneira semelhante, na universidade suas aulas também são dinâmicas, e o aluno tem que ter mais autonomia, dependendo muito de seu próprio esforço, de "correr atrás" de seu conhecimento. Em relação à sua experiência de avaliação, A10 diz que, nos Ensinos Fundamental e Médio, tinha

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

somente provas e na universidade, além de provas e trabalhos, há também atividades avaliativas referentes a temas de aulas, a filmes e textos.

Em sua visão, saber uma LE equivale a falar muito bem, aplicando "os tempos verbais certinhos, as formas certinhas", a entender bem o que os outros falam, e também a escrever bem. Para ela, a melhor maneira de se aprender o inglês é "indo prá fora", onde se pode ter contato 24 horas do dia com a língua. Acredita que a aprendizagem de uma LE requer o interesse e muito estudo por parte do aluno, e diz que não se considera uma boa aluna porque é um pouco "preguiçosa". Afirma que para ser um bom professor não basta saber bem a língua, mas "saber passar", "transmitir" bem o conhecimento, chegar até o aluno.

## ANEXO 9

## PROVAS

nglish Language 2
nits 7 and 8

tudent _____date_____

ection A. Listening

isten to the recorded messages. Match the numbers with the correct letters.

aller (1)_____ a) will be an hour late.
aller (2)_____ b) wants Grace to buy something for him/her.
aller (3)_____ c) wants Grace to call him/her back.
aller (4)_____ d) will call back later.
aller (5)_____ e) is going to be late for a meal.

ection B. Structure and vocabulary

ut the letters in the words in italics to form words that match the definitions.

. After Jr. High a students goes to *ghih oclhos* _____ and then to college.
. Someone who studies with you at school is your *mescstala*._____
. Mathmatics has never being my favorite *ujbstce*. _____
. They were very *hicr*_____, but they've lost all their money and now they are 10.
*rpo*_____.

**Complete sentences 11 to 18 with a comparative form of the words in parentheses.**
**For example: "*George is older than Bill.*"**

(11) Mexico City is (*big*) _____ than London.
(12) A Mercedes is (*expensive*) _____ than a Ford.
(13) Tom Cruise is (*famous*) _____ than Johnny Depp.
(14) Spain is (*hot*) _____ than France.
(15) Eating fruit is (*good*) _____ than eating cake.
(16) A whale is (*heavy*) _____ than an elephant.
(17) A dolphin is (*intelligent*) _____ than a shark.
(18) A jet is (*fast*) _____ than a helicopter.

**Choose the correct preposition (a, b or c) to complete sentences 19 to 22.**

(19) Jack is a member _____ the school basketball team.
a) from b) of c) with
(20) Steve enjoys fixing mechanical objects _____ cars and bicycles.
a) as b) like c) than
(21) I am reading a book _____ science and technology.
a) about b) of c) from
(22) Teresa has a job working _____ a laboratory.
a) of b) on c) in

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

## ction C. Reading

**ad the following information about two English universities. Answer questions 23 to 30 by oosing A (Warwick) or B (Bristol).**

hich university

3) is the newer university?
4) should you go to if you want to become a doctor?
5) is closer to downtown?
6) has more accommodation for first year students?
7) has more students in total?
8) has better transportation?
9) is more expensive if you have a car?
0) has some accommodations which are far from the university?

### UNIVERSITY OF WARWICK

**ounded:** 1965
**ndergraduate students:** 8348 (1693 from overseas)
**ostgraduate students:** 5826
**eaching staff:** 729 full-time
**road study areas:** Arts, education, science, social studies
**ocation and accommodations:**
he university is situated on a pleasant campus, 4 km southwest of downtown Coventry, among akes, fields and trees. On-campus accommodations are available for all first-year students and nany third-year students. Travel between Coventry and local towns is good with frequent and heap public transportation. The university encourages the use of public transportation by charging or car parking.

### B UNIVERSITY OF BRISTOL

**Founded:** 1909
**Undergraduate students:** 9776 (697 from overseas)
**Postgraduate students:** 2152
**Teaching staff:** 1040 full-time
**Broad study areas:** Arts, sciences, medicine, engineering, law, social sciences.
**Location and accommodations:**
Bristol is a very beautiful city, and the university is close to both downtown and the countryside. 89% of first-year students live in university accommodations (many first-years' hails are 3 kilometers away, but there is an evening minibus service). Some second- and third-year students stay in university accommodations, but most find private accommodations (they can be expensive).



# ROGRESS TEST UNIT EIGHT

## ection B. Structure and vocabulary

sing the superlative from the adjectives in the box, complete sentences 6 to 14.

| powerful | long | attractive | tall | expensive | famous | cold | economical |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

6) The Beatles were _____ pop group in the world in the 1960s.
7) Because it is so far north, Alaska is the _____ state in the U.S.A.
8) By bicycle is the _____ way to travel. It costs very little.
9) My wedding day was the _____ day of my life. Everything was perfect.
10) In my opinion, Venice is the _____ city in Italy. It's so beautiful!
11) The Amazon is the _____ river in Latin America.
12) The U.S. President is the _____ politician in the world.
13) In 1998, *Titanic* was the _____ film ever made.
14) Angel Falls are the _____ waterfalls in the world!

**Complete sentences 15 to 21 using one or two words.**

(15) "I love Italian food."
"I _____ too. It's wonderful."

(16) "I can't ride a bike."
"Really? I _____. It's easy!"

(17) "I don't want to drive to the party."
"I _____ either. Let's get a taxi."

(18) "I didn't enjoy the movie."
"I _____ either. It wasn't very good."

(19) "I'm going to go downtown."
"I _____ too. We can go together.

(20) "We had a great time."
"We _____ too. See you soon."

(21) "I saw Pete yesterday."
"Really? I _____ . How is he?"

Associate the following words to their ideas. Then write a sentence with 3 of them.

22. a. spicy _____ sufficient
23. b. crowded _____ associate
24. shy _____ hot food
25. enough _____ not extroverted
26. to match _____ lots of people

Write a dialogue :

a. two people are talking about their school life.
b. Two people are talking about transportation.



## Lingua Inglesa II

## Progress Test Units 9 and 10

Student: _____date____

### Focus on Structure

**Choose the correct verb form (a, b or c) to complete sentences 7 to 10.**

(7) *You have / Have you / Did you* ever stayed in a five star hotel?

(8) I have *ever gone / ever been / never been* to Los Angeles.

(9) *Has he / He has / Did he* do the shopping?

(10) I *didn't / don't have / haven't seen Titanic*.

**Complete the dialogue with the present perfect or the past simple.**

(11) "_____(*you ever go*) to Paris?"
(12) "Yes, I _____(*auxiliary*)"
(13) "When _____(*you go*) ?"
(14) "I _____(*go*) in 1997."
(15) "Where _____(*you stay*) ?"
(16) "I _____(*stay*) with friends."
(17) "_____(*you enjoy*) it?"
(18) "Yes, it _____(*be*) fantastic."

**Circle the correct word in sentences 14 to 18.**

(14) That's *me / mine / my* pen.
(15) *You / Your / Yours* is on the desk.
(16) Which car is *her / hers / they*?
(17) It's the one next to *our / ours / we*.
(18) I like *their / there / theirs* / friends.

**Write a suitable piece of advice for each of these problems 1 to 5.**

(1) I get lots of headaches. _____
(2) I'm always tired. _____
(3) I'm overweight (fat). _____
(4) I like English, but I don't understand the grammar. _____
(5) I often arrive late at work. _____

### Focus on Reading

**Read Part One of the text about exercising.**

**Task 1. Match letters A to D with numbers 23 to 26 in the text.**

(23) .....
(24) .....
(25) .....
(26) .....

A "But I'm over 60!"
B "I'm too tired when I come home from work."
C "I do enough exercise already."
D "I don't have the time."

**Part One**

EXERCISE IS EASY

We say *YOU CAN* exercise! Did you know that doing *more* physical exercise gives you more energy? Try it and see if you still feel as tired. Here are some typical excuses and our replies.

(23) "....."

You may be surprised to know it, but doing more physical exercise gives you more energy. Try walking or cycling to work and see if you still feel as tired.

(24) "....."

You don't have to spend hours in the gym. Getting more activity into your life by walking or cycling from place to place really can help.

(25) "....."

It's never too late to benefit from physical exercise. Start a new activity, but take it slowly.

(26) "....."

Most people think they are more active than they really are. Think about last week. How much exercise did you do? Probably not very much. Once you start to become more active, you will soon feel better and you'll be surprised how much you enjoy it.

**Now read Part Two of the article. Mark sentences 27 to 30 T (True) or F (False).**

| | | |
|---|---|---|
| (27) | You shouldn't do a lot of exercise at first. | T/F |
| (28) | You should go to a gym regularly. | T/F |
| (29) | It is possible to exercise properly even if you have a job. | T/F |
| (30) | Exercise can be bad for older people. | T/F |

**Part Two**

*Remember*

You don't have to be fit to start doing exercises. The most important thing is to start slowly and increase activity gradually. You'll soon notice the difference. You don't have to leave home to exercise. There are lots of activities inside and outside the house that can be an opportunity to exercise. And if you do it with your children, it's even more enjoyable. You don't need to have a special time for exercise. You can introduce activities into your daily routine, even if you are working. Walking, cycling or jogging can be an alternative to taking the car. A quick visit to the swimming pool at lunchtime or after work can be a good way to exercise and relax.



Remember that whatever your age, it's never too late to start a new activity. Physical activity can be very healthy for older people, and they have the time and freedom to do lots of things.

## Focus on Writing

A friend of yours has had some health problems. He has a very sedentary life and he isn't very careful about his eating habits. Write him an e-mail and give him some suggestions for a better life style OR call him and talk about it.

Name _____ Date: _____

Skyline 2 Student's Book
PROGRESS TEST UNITS 7 to 12

## Section A - Vocabulary

**Complete sentences 7 to 16 by using words from the box.**

| principal | jogging | volleyball | rent | basketball |
|---|---|---|---|---|
| engaged | rugby | classmates | salary | riding |

7) Let's have a game of _____ on the beach. We can use this net.
8) She doesn't like her new job but the _____ is good.
9) She goes _____ every weekend because she loves horses.
10) They're going to _____ an apartment near the center of town.
11) In _____ you can bounce the ball with your hands.
12) The teachers in the school don't like the new _____.
13) He likes to go _____ in the park every morning.
14) There are fifteen players on a _____ team.
15) He'll miss his old _____ when he goes to another school.
16) They got _____ today, but they're not getting married until next year.

**Complete sentences 17 to 26 with a suitable form of the verb *make* or *do*.**

(17) Do you _____ a lot of cooking?
(18) This is the best illustration I have ever _____.
(19) Can I _____ a request?
(20) Let's _____ a pizza!
(21) Her company _____ a lot of business in Europe.
(22) I _____ a big mistake yesterday.
(23) Peter is _____ the laundry.
(24) I _____ a three-day project last week.
(25) I think I am _____ progress with my English.
(26) I have too much homework to _____!

**Write a suitable piece of advice to these problems.**

1. I don't know what to do during my vacations.
   _____.
2. I like English, but I don't speak well.
   _____
3. My job is really stressful.
   _____
4. I am always late for work.
   _____

## Section B Structure

**Complete the sentences below with the correct comparative or superlative form of the adjective in parentheses.**

7) His new book is _____(*interesting*) his last one.

8) She is _____(*good*) student in the class.

9) I think the blue dress is _____(*pretty*) the red one.

0) The new house is _____(*comfortable*) the old one.

1) That's _____(*expensive*) hotel in the town.

2) Mexico City is _____(*big*) Los Angeles

3) The polar bear is _____(*dangerous*) animal in the Arctic.

4) He always chooses _____(*cheap*) meal on the menu.

**Put the verbs in parentheses in the correct tense.**

.. and some wonderful news – we (35) _____(*get*) engaged last Monday! We (36) _____(go) to n Italian restaurant to celebrate. We (37) _____(have) a wonderful meal and (38) _____(*drink*) champagne. We (39) _____(*talk*) about our plans and (40) _____(*decide*), we (41) _____(*get*) married in Hawaii.

**Choose the most suitable phrase (a, b or c) to complete or respond to sentences 42 to 45.**

(42) "I don't like football."
a) "I'm not either."
b) "I don't either."
c) "I do too."

(43) "I like learning English"
a) I don't either
b) So do I
c) I am too

(44) "He gets up late"
a) She does too
b) I can't either
c) Me neither

(45) I can't drive
a) So do I
b) I can't either
c) I can't too

**Present Perfect or Simple Past? Put the verbs given in the correct tense!Put the verbs given in the correct tense!**

1. I _____ (live) here for 10 years.
2. We _____ (go) to the cinema yesterday.
3. The Marriot family _____ (travel) to the Bahamas!
4. She _____ (eat) Indian food yet.
5. _____ Joseph _____(studied) for the test yet?



## ection C Reading

Read the text about exercising and choose the best way (a, b or c) to complete sentences 46 to 50.

Once you have decided to begin regular exercise, there are a few important extra things you should remember.

If you don't feel well or you have a virus, you shouldn't do any exercise. Stay at home and rest for a few days until you feel better. Another important thing is never do any exercise after drinking alcohol or eating a large meal. It can make you feel uncomfortable, or even quite ill.

However, it is very important to drink fluids. You don't have to buy expensive drinks. Water is just as good. Most of us don't drink enough water and it's even more important when you exercise. Try to drink six to eight glasses a day. Also, when you go running or walking at night, wear something bright so that cars can see you. And don't use busy or dangerous roads. It's a good idea to go with a friend if you can.

Finally, remember the weather. In winter, ice and snow on the ground can be a problem so be careful and make sure you wear the right shoes. And wear enough clothes to keep warm. But don't wear too much in summer. Just wear enough to feel comfortable. If you get too hot it can be dangerous.

(46) If you are sick, you should
a) wait for the doctor.
b) not drink alcohol.
c) do no exercise.

(47) Do not
a) drink anything before you exercise.
b) drink too much water
c) eat too much

(48) At night you shouldn't
a) go out alone.
b) wear dark clothes.
c) use quiet roads.

(49) In winter, you should
a) not exercise in ice and snow.
b) only exercise when it's warm.
c) wear the right shoes.

(50) In summer you should
a) try to keep warm.
b) try to keep cool.
c) wear plenty of clothes.

## Section D Writing

**Write a dialogue: Two friends talking about next weekend!**

# ANEXO 10

## Concepções de avaliação dos alunos participantes

### A1

O aluno acredita que avaliar significa testar o que o aluno entendeu da matéria dada. Para ele, os instrumentos mais importantes de avaliação são as provas, pois é por meio delas que o professor checa se aluno sabe ou não, além de serem mais objetivas. Afirma ter aprendido bastante por meio das pesquisas relacionadas às provas diagnósticas propostas por P. Concorda com a ausência da nota nessas provas num primeiro momento por ser desnecessária. Acredita que as tarefas também constituem um instrumento importante de avaliação, pois, através dela, o aluno aprende mais, ao ter maior contato com a língua, além de sua nota ajudar na média final. Quanto ao sistema de correção das tarefas, com interação entre os alunos, acredita que é positivo, pois os alunos podem se ajudar, tirando as dúvidas uns dos outros. Concorda com o sistema de exame da universidade como uma maneira de o aluno recuperar o que não aprendeu durante o semestre.

### A2

Para A2, a avaliação é um "jeito" de o professor saber se o aluno realmente aprendeu. Apesar de ser a primeira palavra que lhe vem à cabeça ao pensar em avaliação, e de equiparar as duas no decorrer de sua fala na entrevista, diz que não concorda com as provas como único instrumento de avaliação. Acrescenta que deve ser considerada a participação dos alunos em sala de aula e seu esforço, bem como a auto-avaliação. Quanto aos instrumentos propostos pela professora, considera as provas diagnósticas e as tarefas mais importantes que a prova final, pois estimulam os alunos a pesquisarem e a aprenderem mais. Em relação à nota para a tarefa, diz que é importante por "incentivar" os alunos a fazê-la (caso contrário, não a fariam), além de ajudar na média final. Acha positivo o fato de as provas diagnósticas não terem nota num primeiro momento, pelo fato de valorizar o esforço dos alunos em fazer as pesquisas. Apesar de dizer que as provas diagnósticas são importantes, ela só fez as pesquisas sob solicitação da professora. Dentre outros fatores, concorda com o sistema de avaliação de P, pois suas provas trouxeram exercícios bastante parecidos com os do livro. Considera positivo o sistema de correção em pares, por estimular a aprendizagem. Em sua opinião, o sistema de exame da universidade e a recuperação, em geral, visam apenas à aprovação dos alunos.



**A3**

Segundo A3, a avaliação é um diagnóstico não só do rendimento do aluno, mas também do trabalho do professor. Concorda com o sistema de avaliação de P, pois acredita que as pesquisas relacionadas às provas diagnósticas realmente incentivam os alunos a estudarem, a buscarem seu conhecimento por si mesmos. Concorda também com o fato dessas provas não terem uma nota em um primeiro momento, pois crê que, dessa maneira, os alunos não ficam preocupados com a nota, mas sim com sua aprendizagem. Para ele, a tarefa é o instrumento de avaliação mais importante proposto por P, porque constitui uma forma de pesquisa, além de permitir aos alunos estudarem com mais tempo e mais calma, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Não concorda com as provas, em geral, como meio de avaliação, pois condicionam os alunos a estudarem, a "decorarem a matéria" somente em sua função. O aluno vê o sistema de correção das tarefas de P de maneira positiva, pois é interativa, na medida em que todos os alunos participam da mesma. Concorda também com o fato de P somente indicar os erros de produção escrita, sem corrigí-los, pois acredita ser mais uma oportunidade de pesquisa. Não concorda com o sistema de exame da universidade, nem com a recuperação, em geral, porque visam somente a reiteração de uma nota ou fazem os alunos serem aprovados, não promovendo uma real aprendizagem.

**A4**

A4 vê a avaliação como uma testagem do conhecimento dos alunos. Concorda com a tarefa enquanto instrumento de avaliação, pois ajuda na nota. Acredita que somente o que foi muito bem trabalhado em sala deve ser avaliado, e não o que foi pesquisado. Afirma que as provas diagnósticas constituem o instrumento mais importante proposto pela professora, pois promovem a busca do conhecimento pelos alunos e uma real aprendizagem. Embora tenha admitido que aprendeu realmente apenas quando realizou as pesquisas relacionadas às provas diagnósticas, e de, através das mesmas, ter recuperado sua nota, não concorda com o fato de as provas não receberem nota num primeiro momento, pois sentiu-se "perdida", sem saber qual seu real rendimento na disciplina. Afirma que as provas, de uma maneira geral, são fundamentais para a avaliação como um modo de forçar os alunos a estudar e de saber se realmente estão assimilando o que o professor explica. Não concorda com o sistema de correção das tarefas entre os alunos, pois acredita que os mesmos não têm conhecimento lingüístico suficiente para fazê-lo. Concorda com o sistema de exame, pois o vê como mais uma chance de o aluno aprender a matéria e ser aprovado. Acredita que, em geral, o sistema de avaliação foi desorganizado, por não ter havido uma cobrança mais efetiva das tarefas e



por ter visto suas notas somente no último dia de aula. Considera-o também injusto por não ter valorizado suficientemente seu esforço em trazer todas as tarefas e as pesquisas em dia, prejudicando-a em sua média final. Queixa-se que não foi dada uma atenção individual aos alunos em relação à produção escrita, além de não haver avaliação da produção e da compreensão oral.

**A5**

Em sua concepção, avaliar significa "ver" como os alunos estão indo de acordo com o que o professor passa na sala de aula. Acredita que a avaliação, que equipara às provas, é uma cobrança, um "incentivo" para que os alunos estudem. Dentre os instrumentos de avaliação propostos por P, A5 afirma que a tarefa é o que tem mais importância, porque permite ao aluno estudar para as provas antecipadamente e não somente às suas vésperas, e acredita que o fato de valer nota é importante como uma garantia de que os alunos estudem. Acredita que as pesquisas decorrentes das provas diagnósticas são positivas porque os alunos realmente aprendem realizando-as, e concorda com o fato de não terem nota em um primeiro momento, pois a nota em si não conta muito, e sim a aprendizagem. Em relação às provas, em geral, acredita que representam uma ameaça para os alunos e que o esforço dos mesmos deveria ser mais valorizado do que a nota das provas. Vê a correção em pares/grupos de uma maneira positiva, pela troca entre os alunos, e também para economizar tempo na sala de aula. Concorda com o sistema de exame da universidade, que, para ela, representa uma chance para o aluno recuperar o que perdeu, e ressalta que a prova deve ser "difícil mesmo" para forçá-lo a estudar. Embora enfatize que gosta do sistema de avaliação de P, A5 diz que no mesmo faltou a avaliação da produção oral e mais correção da pronúncia dos alunos nas aulas.

**A6**

De acordo com a aluna, avaliar equivale a saber que problemas os alunos estão encontrando em sua aprendizagem para saná-los, incluindo seu comportamento. Acredita que as provas, em geral, deveriam ser "extintas", uma vez que constituem uma ameaça, uma pressão aos alunos, deixando-os nervosos, e não permitindo, conseqüentemente, que mostrem o que realmente sabem. Pela mesma razão, acredita que as notas são questionáveis. Contraditoriamente, afirma que a prova é o instrumento de avaliação mais importante, pois "é o resultado de tudo" e mais confiável que a tarefa, que pode ser "copiada". Acrescenta que, até o Ensino Médio, a avaliação classificatória deve ser "obrigatória" , caso contrário, o aluno não estuda, pois ainda não tem maturidade para responsabilizar-se por sua aprendizagem, além das exigências externas, como a dos pais, pelos

resultados. Quanto às provas diagnósticas, acredita que são importantes por estimularem os alunos a estudar e concorda que não tenham uma nota prontamente, pois, mesmo tendo tirado uma boa nota, o fato de não conhecê-la "força" os alunos a pesquisarem. Sua visão sobre as tarefas como instrumento de avaliação é positiva, porque as mesmas constituem um meio de estudar para as provas, e acredita que o fato de terem uma nota estimula os alunos a fazê-las. Concorda com o sistema de correção das tarefas em duplas, pois além de se economizar tempo, os alunos podem ajudar uns aos outros. Não concorda com o sistema de exame da universidade, pois crê que o tempo de "recuperação" da matéria é insuficiente e que os alunos deveriam estudar e participar das aulas no decorrer do período letivo para aprender realmente.

**A7**

Na visão de A7, avaliar é uma forma de saber o nível de desempenho dos alunos, para que o professor possa tomar decisões sobre quais direcionamentos realizar, a fim de que resultados sejam atingidos, promovendo a progressão dos alunos. A aluna acredita que as provas diagnósticas constituam os instrumentos de avaliação mais importantes do sistema proposto por P, por estimularem os alunos a estudar e a aprender mais. Em sua opinião, as tarefas são importantes por promoverem uma atitude mais autônoma dos alunos, além de gerarem conhecimento. Não concorda, contudo, que tenham uma nota, pois sentiu-se particularmente prejudicada em sua média final, por não ter tido tempo e conhecimento suficientes para fazer todas elas. Não concorda também com a falta de notas para as provas diagnósticas em um primeiro momento, pois sentiu-se "perdida" sem as mesmas. Segundo ela, as provas, em geral, não devem ser o único instrumento de avaliação, pois não refletem o real conhecimento dos alunos, se considerarmos os fatores afetivos que interferem em seu desempenho. Sugere que os alunos sejam avaliados no seu dia-a-dia na sala de aula e que tenham chamadas orais semanalmente. Vê o sistema de correção em pares/grupos de maneira positiva, pois faz com que os alunos aprendam uns com os outros. Quanto ao sistema de exame da universidade, crê que serve para recuperar somente uma nota e não garante aprendizagem. Não concorda com o sistema de avaliação da professora, pois acredita que foi desorganizado e ineficaz.

**A8**

A aluna concebe a avaliação como uma maneira de saber como está a aprendizagem do aluno e também a prática do professor, para uma reorientação do trabalho de ambos. Em sua opinião, as provas diagnósticas são os instrumentos mais importantes do sistema de avaliação de P, pois dão a oportunidade para os alunos buscarem, pesquisarem e aprenderem. Concorda com as tarefas como instrumento de avaliação pois acredita que representam um momento de o aluno ver o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

que aprendeu ou não individualmente, incentivando uma postura mais autônoma do mesmo. Concorda também com o fato de as tarefas valerem nota, pois é um modo de valorização do esforço dos alunos. Tem uma visão positiva do sistema de correção de tarefas de P, com interação entre os alunos, pois "um acabava ensinando o outro". Acredita que as provas sozinhas não são um bom instrumento de avaliação, pois só servem para dar notas para os alunos e amedrontá-los, e que outros instrumentos como trabalhos e seminários são mais importantes, pois incentivam a pesquisa e, conseqüentemente, a aprendizagem. Em relação ao sistema de exame da universidade e à recuperação, em geral, acredita que o tempo e a atenção por parte dos professores são insuficientes para promoverem aprendizagem, que seu objetivo é somente aprovar os alunos.

**A9**

A9 define a avaliação como um método através do qual o professor sabe se o aluno está aprendendo ou não, e também se está conseguindo realizar bem o seu próprio trabalho, se está conseguindo "passar para o aluno tudo o que sabe". Acrescenta que, sem avaliação, não existe aprendizagem e que a avaliação não tem que constituir-se necessariamente de provas, mas pode ser uma avaliação contínua (referindo-se aos *quizzes*), desde que tenha o controle somente do professor, dentro da sala de aula. "Contraditoriamente", considera as provas os instrumentos mais importantes, pois são os que realmente revelam o rendimento dos alunos. Concorda com as tarefas como instrumento de avaliação - pois geram aprendizagem - e que valham nota, para forçar os alunos a fazê-las e para ajudar na média final. Reclama que teve sua nota prejudicada por não ter feito todas as tarefas, por falta da lembrança constante, por parte de P, das tarefas que já havia feito ou não. Não concorda com o fato de as provas diagnósticas não terem uma nota prontamente, pois sentiu-se "perdida", não sabendo como estava o seu rendimento. Diz também que não gostou de ter que fazer as pesquisas decorrentes dessas provas, primeiramente porque não gosta de "auto-didática" , além de não ter se beneficiado com as mesmas, porque limitou-se a copiar os exercícios já prontos, sem realmente entendê-los. Decepcionou-se também com a nota de sua prova final, dizendo que a professora poderia ter "considerado" muitas coisas corretas. Não concorda com o sistema de correção em pares/grupos, porque, segundo ela, os alunos não têm conhecimento para fazê-lo sozinhos. Acredita também que P deveria corrigir mais a pronúncia dos alunos, e não relegar esse papel aos próprios alunos, quando interagiam em pares/grupos. Queixa-se também da falta de um *feedback* mais individualizado dos *writings*. Para ela, o sistema de exame da universidade é bom na medida em que dá uma oportunidade para o aluno conseguir uma nota melhor e não ser reprovado.



**A10**

A avaliação, na opinião de A10, é uma maneira de o professor e o aluno verificarem aquilo que o aluno aprendeu e aquilo que o professor conseguiu "passar", a fim de saber que pontos o professor tem que trabalhar melhor. Para ela, os instrumentos mais importantes do sistema da professora são as provas diagnósticas, porque dão a oportunidade de os alunos reverem o que não sabem e de estudarem mais, gerando uma maior aprendizagem. Quanto a não terem nota num primeiro momento, A10 diz que esse procedimento é válido porque mostra o interesse do aluno em querer aprender e melhorar sua nota. Vê as tarefas como um bom instrumento de avaliação porque promovem a aprendizagem, e que a nota dada a elas ajuda na média final. Em relação às provas, em geral, diz que não gosta, pois têm um caráter ameaçador para os alunos e avaliam somente conteúdo, e não a capacidade de pensar dos alunos. Concorda com o sistema de correção de tarefas em pares/grupos, pois acredita que essa interação entre os alunos promove uma maior aprendizagem. Concorda com o sistema de exame da universidade que, para ela, representa uma oportunidade para os alunos se recuperarem e serem aprovados. Concorda com o sistema de avaliação de P, em geral, principalmente por colocar a responsabilidade sobre os alunos e, por essa razão, ser estimulante para quem tem interesse, e por promover a aprendizagem.



# ANEXO 11

## Depoimentos de P e de alguns alunos participantes acerca desta dissertação

### *Depoimento de P*

Em primeiro lugar, agradeço a oportunidade de participar de uma pesquisa desta natureza que resultou em um material rico e relevante ao contexto atual de ensino. A leitura desta dissertação propicia reflexões e poderá proporcionar mudanças importantes na interação aluno-professor no processo de avaliação.

Agradeço a delicadeza e por que não dizer, o carinho por parte da pesquisadora durante todo o processo de coleta de dados em sala de aula, nas entrevistas, nas conversas informais, nos questionamentos, em tudo. Tive o prazer em ter uma companheira em minhas aulas e percebi que os alunos também se sentiam tranqüilos com a sua presença, isso nos deixou sempre muito à vontade e contribuiu para o sucesso do trabalho.

Ao ler esta dissertação sinto-me feliz e até orgulhosa em ter contribuído para o seu desenvolvimento. Confirmo através das análises apresentadas a efetividade de muitas atitudes e práticas, bem como reflito sobre determinados conflitos revelados nos depoimentos dos alunos e que de alguma forma comprometeram a interação.

Concordo plenamente com as análises realizadas e confesso ter aprendido muito com os embasamentos teóricos apresentados, embora tenha feito muitas leituras acadêmicas, muitas de minhas práticas aconteciam de forma empírica.

É gratificante saber que de um modo geral as minhas propostas de avaliação foram bem aceitas pelos alunos e que ambas as partes PEDEM por mudanças no tradicional processo de avaliação apesar de revelarem fortes marcas deste.

O fato que mais me chamou a atenção neste trabalho foi o depoimento de alguns alunos ao dizerem que querem em suas práticas repetir alguns procedimentos avaliativos utilizados no curso. A semente está lançada, em alguns até germinando e isso é o que importa.

VALEU!!!!!!!

***Depoimento de A3***

Ao fazer a leitura do capítulo III - Análise e discussão dos dados a pedido da Profª Patrícia, pude confirmar algumas situações que há no sistema educacional brasileiro, não só em escolas públicas, mas também particulares, principalmente quando falamos em algo voltado para o ensino de língua estrangeira.

Fui aluno de escola pública e particular e hoje, leciono Redação e Língua Inglesa às crianças de 3 a 14 anos numa escola particular. Com tais experiências, constatei que toda situação apresentada, no decorrer da análise dos dados, é a mais pura realidade, visto que o ensino de língua estrangeira é encarado de forma "extra-curricular" e às vezes, por alguns alunos como desnecessário dentro da grade curricular. Já por parte dos professores, o "descaso" é visível, não porque eles queiram, porém, a sistematização do ensino pende para que isso aconteça.

Como foi apresentado, a língua estrangeira é ensinada de forma quantitativa e não de forma qualitativa, sendo assim, as aulas são direcionadas apenas para gramática, writing etc, esquecendo-se muitas vezes, que a boa base para se ter fluência na língua é o speaking o que não é trabalhado com muita frequência, pois os professores seguem um livro à risca e quando o livro não traz tais exercícios, paciência, pura falta de sorte (como mencionado por um escritor analisado no texto pela professora).

Outro problema apresentado, acredito que mais importante, já que a análise se remete à uma nova concepção, foi a avaliação que às vezes, é encarado por alunos como "um bicho de sete cabeças" porque visa apenas à nota e aos resultados finais do aluno.

Dadas as experiências com a professora P e com os respectivos alunos (A9, A4, A3, etc.), podemos observar que o método avaliativo vem sofrendo alterações positivas, já que ao avaliar, hoje, busca-se não apenas defasagens nos alunos, mas também nos professores e em suas metodologias, visando a um reparo nos pontos críticos levantados durante o processo. Tais alterações positivas acontecem devido aos pesquisadores, assim como a Profª Patrícia, que se preocupam com estas abordagens e procuram analisá-las mais a fundo como foi verificado neste texto que li.

A explanação feita pela professora foi de grande auxílio, pois trata de um assunto pertinente em reuniões e encontros relacionados à sistematização educacional. Tendo em vista tal explanação, como educador, procurarei repensar certos pontos em que deixo a desejar, quer seja por tempo, dedicação, etc, com o intuito de melhorar as propostas de ensino e avaliação, principalmente, no que diz respeito à língua estrangeira, dando uma atenção às tarefas e aos alunos em si e não simplesmente, dando atenção e importância a documento (prova) como única forma de avaliação.

## *Depoimento de A4*

Sempre tive muita afinidade com a Língua Inglesa, mas não tive a oportunidade de fazer um curso em uma escola especializada e o pouco conhecimento que adquiri, foram as aulas de ensino médio e fundamental que me passaram.

Então, ao entrar na faculdade de Letras, tive a oportunidade de aprender o que eu gosto e ao mesmo tempo, poder me reciclar profissionalmente. Porém, no início das aulas me deparei com outros alunos que já haviam feito anos de curso de inglês e outros que até já deram aulas, e isso me fez ficar mto perdida e assustada, pois se falasse algo errado, poderiam rir de mim.

Esse medo ou insegurança na época não permitiam que eu compreendesse que poderia aprender de uma forma até mais fácil e mesmo tradicional, que foi este método utilizado pela professora. Mas, como não tenho nenhum tipo de esclarecimento de como seria sua forma de avaliar os alunos e sua diferente forma de ensinar, o que me deixou bastante insatisfeita na época, fazendo com que eu tivesse uma postura contrária a este tipo de aprendizagem.

Na época, eu trabalhava cerca de nove horas por dia e além disso, ia direto do serviço para a faculdade, chegando em casa só depois das onze horas da noite. Minha vida era bem corrida e por isso, não tinha praticamente tempo de sentar e fazer as tarefas e pesquisas pedidas pela professora, não dava para ficar procurando informações e livros, e isso me prejudicou um pouco na média final, pois, se soubesse que tinha como dito tive formar uma postura ~~autodidata~~ autodidata, procuraria me esforçar um pouco mais

Por isso, eu concordo com os pontos de vista da pesquisadora e afirmo que, somente ao ler os seus estudos é que consegui entender o método utilizado pela professora para a avaliação dos alunos.

Também concordo quando relata a professora é muito esforçada, mas sua metodologia teve aspectos negativos como falta de tempo na aula e falta de tempo da professora em se organizar e explicar o seu método de uma forma mais eficaz.

Acredito que, após lermos essa pesquisa, nós alunos, passamos a entender um pouco melhor a professora e a professora consegue avaliar o seu trabalho realizado, podendo melhorar nesses itens de sua avaliação que infelizmente tiveram falhas.

*Depoimento de A9*

Neste trabalho eu percebi o quanto a avaliação é importante; o quanto o método aplicado pelo professor e o método em que os alunos aprendem é essencial para um bom entendimento de uma Língua Estrangeira.

Eu discordo de P em relação ao ensino tradicional, pois antigamente o que se aprendia, não se esquecia, e hoje em dia, ao entrarmos de férias esquecemos o que havia sido aprendido. E discordo também quando P diz que se tornou uma boa professora, não pra mim! Pois boas professoras não desprezam alunos ruins. Ao invés de P me ajudar, me causou trauma do idioma.

Cada pessoa tem um ritmo de aprendizado. E o professor precisa respeitar isso. No caso de P, não era bem isso que acontecia. Ela estava pouco se importando com os problemas dos alunos.

Nas escolas públicas, o ensino continua sendo tradicional (misturado com construtivismo) utilizando pontos positivos e negativos como chantagem com os alunos. Mas tem uma grande diferença de antigamente, os alunos também participam, enfrentam e ameaçam os professores.

Concordo com P quando diz que o método de avaliação na Universidade é diferenciado. Isso faz com que os alunos "mostrem seu talento", durante as aulas e não somente nas temerosas avaliações (que muitas vezes ficam nervosos e vão mal).

Em literatura norte-americana, P pode ter sido boa professora, inovadora, compreensiva..., mas em língua Inglesa ela não foi nada disso. Em minha opinião os professores devem se dedicar, para não inovar demais com uma turma e abandonar outra.

P menciona seu trabalho direcionado para os alunos interessados em intercâmbio ou em qualquer outra "coisa" relacionada a língua, mas se esquece que muitos alunos não se adaptam ao "novo" idioma, deixando assim esses alunos "de lado".

O ideal realmente seria que os estudantes de língua estrangeira viajassem para o país de origem desta língua (a qual estaria sendo estudada), mas a maioria das pessoas não têm essa oportunidade, seja por condições financeiras, família (filho, marido) etc. Enfim, como é a minoria que participa desse tipo de intercâmbio, os professores, em geral, precisam compreender melhor as dificuldades que os alunos têm de similar, compreender e fixar essa nova língua.

Para que esse aprendizado seja fixado e não passe desapercebido, é preciso ter contato com a língua por mais de uma vez por semana. Quanto mais escuta, lê, prática, mais interage com a língua estrangeira. Mais e mais ela começa a fazer parte do dia-a-dia do estudante. Por isso é preciso ter curso em escola especializada, e não ficar somente com o Inglês (no caso) da faculdade.

O professor precisa ter muitas habilidades para "lhe dar" com a classe (sala de aula). Sempre há algum aluno descontente com o professor ou com o método dele.

"Admiro muito uma professora como você. É compreensiva, sabe lhe dar com todo o tipo de problema e arruma tempo pra tudo."

Concluo que é muito importante o método de ensino e o método de avaliação para o aprendizado do aluno. Também é importante o caráctes do professor e sua posição profissional que ele toma frente a alguns problemas. Da mesma modo que o aluno tem que tomar cuidado com suas atitudes perante um professor, esse tem que "medir suas palavras" para que os alunos o respeitem.

Para um bom aprendizado de uma língua nova, com todas as dificuldades que ela apresenta, todos os métodos e técnicas possíveis são necessárias para um bom compreendimento da L.E.. Por isso não existe professor e nem aluno totalmente ruim. Cada um têm suas qualidades e defeitos.

*Depoimento de A10*

Eu, aluna da escola pública e atualmente sou de uma instituição particular e com estas experiências constato que a situação apresentada no Capítulo III - Análise e discussão dos dados, são realidades, sendo considerada pelos alunos o ensino da língua estrangeira como matéria extra, ou seja, sem valor curricular e para o professor como descaso em função do sistema escolar.

Como mostra o texto, a língua estrangeira é ensinada através da gramática, writing, etc, porém não utiliza-se o speaking com muita frequência o que dificulta a fluência da língua.

Com as experiências apresentadas pela professora P e os respectivos alunos (A9, A4, A3) pode se observar que atualmente a maneira de avaliar o aluno tem sofrido alterações, que ao meu ver são positivas.

A pesquisa apresentada pela professora Patrícia nos sugere que repensemos sobre modos de avaliar o aluno, pois até o momento as experiências pelas quais passei não foram muito boas e não gostaria de repeti-las com meus alunos, quando me formar.