

Rozângela Nogueira de Moraes

As Culturas de Avaliar e de Ensinar de uma Professora
No Processo Ensino - Aprendizagem de Língua
Estrangeira (Inglês:) Implicações para a Formação de
Professores

São José do Rio Preto - SP

2005



1910001380



*Recebido em
10/09/05*



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Câmpus de São José do Rio Preto

**AS CULTURAS DE AVALIAR E DE ENSINAR DE UMA PROFESSORA
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (INGLÊS): IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

ROZÂNGELA NOGUEIRA DE MORAES

São José do Rio Preto - SP
2005



ROZÂNGELA NOGUEIRA DE MORAES

**AS CULTURAS DE AVALIAR E DE ENSINAR DE UMA PROFESSORA
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (INGLÊS): IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



T. 1380/05

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: **Professora Doutora Maria Helena Vieira-Abrahão.**

**São José do Rio Preto - SP
2005**



+420.07:371.13

80106005

M827c

04/04/2005

Doação

R\$ 29,00

AUTOR(A)

076/2005

106/05

Moraes, Rozângela Nogueira de.

A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores / Rozângela Nogueira de Moraes – São José do Rio Preto: [s.n.], 2005

152 f: il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Professores de inglês - Avaliação. 4. Professores de inglês - Crenças. 5. Formação de professores - Avaliação. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111:371.133



ROZÂNGELA NOGUEIRA DE MORAES

**AS CULTURAS DE AVALIAR E DE ENSINAR DE UMA PROFESSORA
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (INGLÊS): IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado
UNESP - São José do Rio Preto
Área de concentração: Linguística Aplicada

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profª Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão – Orientadora – UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci – UNICAMP -Campinas

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - UNESP – São José do Rio Preto

Suplentes

Prof. Dr. Hécio de Pádua Lanzoni - UNAERP – Ribeirão Preto

Profª. Dra. Ana Mariza Benedetti - UNESP – São José do Rio Preto



ESTE TRABALHO É DEDICADO:

Ao meu filho Raphael, um anjo que tem iluminado o meu caminho com o seu sorriso.

Ao meu companheiro Orlando, pelo carinho e pela compreensão em minhas ausências.

À Maria Helena, querida orientadora, por suas lições de vida e por seu profissionalismo.

AGRADEÇO:

A Deus, pela vida e por ter me permitido tantas realizações.

À Professora Maria Helena, querida orientadora, por ter me ensinado desde o primeiro instante em que nos conhecemos, que sempre é possível a realização de um sonho. Com sua orientação sempre tão segura e competente, mostrou-me que podemos traçar caminhos que levam a nossa realização profissional.

Ao Professor Douglas, pelo seu profissionalismo e competência.

Aos Professores Ana Mariza, José Horta e Maximina por suas importantes contribuições.

Ao Professor Juscelino Pernambuco, por seu auxílio com a revisão ortográfica.

À “P”, professora participante desta pesquisa e seus alunos, por suas infindáveis contribuições e por terem me aceito em sua sala de aula durante um semestre.

Às Faculdades COC, por terem permitido a minha ausência em algumas aulas para que pudesse participar de congressos e apresentações.

Aos amigos conquistados durante o curso: Elizandra, Maria Silvia, Patrícia, Solange, Suzi, Magali, Karina, Isadora, Tereza, Glorinha, Fernanda.

À querida amiga Adriana Devito, pela companhia em nossas viagens até Rio Preto, pela troca de idéias durante nossa caminhada e por sua amizade, sempre tão preciosa.

Aos meus pais, Lourdes e José Cley e aos meus irmãos, Rosemeire, Rosana, Denílson, Demétrius e Silvinho, uma família sempre presente e querida.

Ao meu companheiro Orlando, por estar ao meu lado e por cuidar tão bem do Raphael, para que eu pudesse estar ausente em muitos momentos.

Ao meu filho Raphael, por ser a benção de minha vida.



“Tantas vezes pensamos ter chegado...

Tantas vezes é necessário ir mais além...”.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo caracterizar a cultura de avaliar de uma professora no processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês), em uma instituição privada de ensino superior. Investigam-se as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e avaliação que norteiam a prática pedagógica dessa professora, buscando compreender como se dá a interação da abordagem de ensino implementada por ela e sua forma de avaliar o processo de ensino/aprendizagem, bem como até que ponto, no tocante à avaliação, o dizer e o fazer do professor participante podem influenciar os alunos-professores no processo de formação como futuros educadores.

Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, aplicação de um inventário de crenças, observação e gravação das aulas em áudio e vídeo, anotações de campo e sessões de visionamento, durante o primeiro semestre de 2003.

Os resultados nos mostram que a professora apresenta, em seu discurso, uma concepção sócio-interacional de linguagem e em sua prática uma concepção predominantemente estruturalista e, em alguns momentos, sócio-interacional. Com relação às suas concepções de aprendizagem, o seu discurso apresenta uma concepção sócio-interacional e a sua prática apresenta uma mistura da concepção bancária, conforme denominação de Paulo Freire, e sócio-interacional, com o predomínio da primeira. Com relação às suas concepções de avaliação, observamos um discurso que se diz inserido na abordagem comunicativa, mas sua prática revela uma concepção compatível com a abordagem tradicional, tornando sua avaliação coerente com sua prática, não com o seu discurso. Com relação à possível influência do dizer e do fazer do professor, concluímos que os alunos foram influenciados pela professora no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de língua, mas com relação à avaliação, a análise dos dados nos mostra que os alunos não sofreram influência da prática pedagógica da professora participante.

Palavras-chave: avaliação, cultura de avaliar, crenças, formação de professores, ensino/aprendizagem de LE.

ABSTRACT

The aim of this study, of ethnographic nature, is to characterize the culture of assessment of a university teacher in the teaching/learning process of a foreign language (English) in a private institution of superior education. The conceptions of language, teaching/learning and assessment that guide the pedagogical practice of this university teacher are investigated trying to understand the interaction between the teaching approach implemented by the teacher and the way she evaluates the teaching-learning process, as well as to what extent her discourse practice of evaluation can influence the future teachers in their process of education

The data have been collected by means of questionnaires, interviews, application of an inventory of beliefs, observation of the lessons and audio and video recordings, field notes and viewing sessions, during the first semester of 2003.

The results evidence that the teacher presents, in her speech, a socio-interaction conception of language and in her practice, a mixture of structuralist and socio-interactional conceptions. Concerning to her conceptions of learning, her speech presents a socio-interactional conception and her practice presents a predominant banking Freirean conception although a socio-interactional perspective can be observed. Concerning her conceptions of evaluation, we observed a speech that reflects a communicative approach, but her practice reveals a conception compatible with the traditional approach, making her assessment coherent with her practice, not with her speech. In relation to the point if the professor's saying and making can influence the pupils in their process of formation as future educators, we conclude that the pupils were influenced by the teacher in relation to the language teaching/learning process, but with relation to the assessment, the data analysis shows that the pupils had not suffered an influence from the pedagogical practice of the participant teacher.

Key-words: assessment, culture of assessment, beliefs, formation of professors, teaching/learning of foreign language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivo e alvo do ensino de línguas de acordo com as concepções de linguagem apresentadas por Tudor	25
Quadro 2	Definições de crenças encontradas em Gimenez	47
Quadro 3	Definições de crenças encontradas em Pajares	49
Quadro 4	Instrumentos de pesquisa	75
Quadro 5	Concepções de linguagem	103
Quadro 6	Concepções de ensino-aprendizagem	103
Quadro 7	Concepções de avaliação	103
Quadro 8	Crenças sobre avaliação	109
Quadro 9	Crenças sobre ensino/aprendizagem	113

LISTA DE FIGURAS

		110
Figura 1	Crenças sobre avaliação	
Figura 2	Crenças sobre ensino/aprendizagem	114

CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES (Baseado em Marcuschi, 1986)

Falantes:

- 1) Alunos: duas letras iniciais de nome fictício.
- 2) Professora participante: P
- 3) Pesquisadora: PP

Sobreposição de vozes: [

Pausas: + (pausa breve), ++(pausa semi-longa), +++ (pausa longa)

Comentários da pesquisadora: ()

Truncamento brusco: /

Ênfase: letra MAIÚSCULA

Silabação: hífen ---

Sinais de entonação: ? (ascendente com perguntas)

Indicação de transcrição parcial ou eliminação: /.../

Alongamento de vogal: , ou :: (alongamento maior)

Nomes próprios considerados confidenciais: XXX

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 TEORIAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO/APRENDIZAGEM	19
1.1.1 Teorias de Linguagem	19
1.1.2 Teorias de Aprendizagem de Línguas	26
1.1.3 As teorias de linguagem e de aprendizagem e sua relação com as abordagens e métodos de ensino	38
1.2 CRENÇAS DE PROFESSOR E ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	44
1.2.1 Origem e definição do termo crença	45
1.2.2 Definições de crença encontradas nos estudos de Pajares (1992) e Gimenez (1994)	46
1.2.3 Cultura de aprender/ensinar	50
1.2.4 Crenças de professores	52
1.2.5 Crenças sobre aprendizes	53
1.2.6 Crenças sobre aprendizagem	54
1.2.7 Crenças de professores sobre si próprios	54
1.2.8 Relação entre ensinar/aprender, aprender a ensinar e crenças	55
1.3 AVALIAÇÃO	57
1.3.1 A avaliação em contextos educacionais	58
1.3.2 A avaliação no contexto de ensino de LE	59
1.3.2.1 Perspectiva histórica da avaliação no contexto de LE	61
1.3.3 A avaliação e sua coerência com o processo de ensinar	62
1.3.4 Mudanças na avaliação	65
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA	69
2.1 Natureza da pesquisa	69
2.2 Contexto pesquisado	71
2.3 Perfil dos participantes	73
2.4 Instrumentos de pesquisa	74
2.4.1 Anotações de campo e diário de pesquisa da professora pesquisadora	75
2.4.2 Gravações em áudio e vídeo	76
2.4.3 Questionários	76
2.4.4 Entrevistas	78
2.4.5 Inventário de crenças a respeito de ensino aprendizagem de língua estrangeira e avaliação	78
2.4.6 Diários de pesquisa dos alunos participantes	79
2.5 Procedimentos de análise	79
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
3.1 A prática da professora e as concepções de linguagem, ensino/aprendizagem e avaliação no discurso da professora	82
3.2 As concepções de linguagem, ensino/aprendizagem e avaliação no discurso da professora	93
3.3 A abordagem de ensino implementada pela professora e sua forma de avaliar o processo de ensino/aprendizagem	101



3.4 O dizer e o fazer da professora e as possíveis influências no processo de formação dos alunos-professores	108
3.4.1 Crenças sobre avaliação	108
3.4.2 Crenças sobre ensino/aprendizagem	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	132



INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com a formação do professor, somos muitas vezes levados a refletir a respeito do nosso papel como educadores e de nossa responsabilidade pela possível influência que podemos causar nos nossos alunos por meio de uma prática pedagógica que, em alguns momentos, reflete um trabalho permeado de desencontros entre o discurso e a prática, principalmente no que diz respeito à interação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no caso o inglês, doravante denominado LE, e avaliação.

Observamos que a avaliação, apesar de ser assunto debatido em reuniões de professores, em documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação, está longe de incorporar sua função diagnóstica e orientadora, ajudando o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica.

Acreditamos que essa prática avaliativa, que apenas confere notas ou conceitos aos alunos quase sempre por meio de instrumentos escritos de verificação de aprendizagem de estruturas da língua, possa ter sido incorporada por muitos professores devido a falhas adquiridas ao longo do processo de formação deles, levando-os a se basearem em concepções muitas vezes intuitivas, ultrapassadas ou em crenças e mitos, construídos e transmitidos no transcorrer de suas experiências de ensino e aprendizagem e, principalmente, sobre o que consideram avaliar.

Provavelmente, o professor de língua estrangeira seja exposto, durante a sua formação no curso universitário, a conteúdos lingüísticos de estudo da forma da língua, sem uma devida reflexão sobre o seu uso como aprendiz e falante de uma língua estrangeira e tampouco sobre as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e avaliação que direcionam sua experiência.



Outro aspecto que pode ter contribuído para esse quadro de desencontros entre o ensino/aprendizagem e a avaliação pode ser a insegurança que alguns professores apresentam com relação à própria competência lingüística, limitando as avaliações que fazem de seus alunos no que se refere a essa competência, e, por vezes desconsiderando a proposta pedagógica com que estejam trabalhando, por não reconhecê-la dentro de um arcabouço teórico.

Muitas vezes não encontramos uma preocupação em relação à avaliação no que diz respeito a se estabelecer uma coerência entre a maneira como se ensina e como se avalia. Observamos professores que até ensinam de maneira comunicativa¹, mas que avaliam de forma tradicional², pois percebemos em suas avaliações uma predominância de questões que apenas se utilizam da estrutura da língua em detrimento de questões que enfoquem também o seu uso.

Ao desconhecerem as concepções de avaliação como parte integrante do processo de ensino de línguas, muitos professores continuam a dar a seus alunos a expectativa e a preocupação de serem aprovados ou reprovados, colaborando para que, de acordo com Luckesi (1991, p. 13) “o exercício pedagógico seja atravessado por mais uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Após realizar leituras que pudessem contribuir para a realidade de aprendizes de uma língua estrangeira, observei a existência de algumas lacunas quanto ao mapeamento da interação da abordagem de ensino utilizada pela professora participante deste estudo e o modo como se conduz a avaliação do processo de ensino/aprendizagem, bem como em que medida, o dizer e o

¹ A abordagem comunicativa surge nos anos 70, na esteira do método audiolingual e está voltada para a comunicação cotidiana e segundo Silva (2000), possibilita maior probabilidade de adquirir competência comunicativa, necessária ao desenvolvimento da fluência em língua oral. Para a autora, a preocupação reside não somente nas formas lingüísticas, mas no que as pessoas fazem com essas formas quando querem se comunicar.

² Na abordagem tradicional a linguagem é vista, segundo Richards & Rodgers (1986) como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado. Para Roberts, o termo evoca uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua, abarcando deste modo métodos que, embora possam diferir quanto aos seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente no domínio das estruturas lingüísticas.

fazer do professor podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores.

Assim sendo, este estudo teve como objetivo geral a investigação das culturas de avaliar e de ensinar de uma professora no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma instituição privada de ensino superior, em um contexto de curso de Licenciatura em Letras, com o intuito de contribuir com a pesquisa na área de Lingüística Aplicada no tocante à formação de professores e à avaliação.

Como objetivos específicos, este estudo buscou compreender como se dava a interação da abordagem de ensino implementada pela professora participante com sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e investigou-se também em que medida, o dizer e o fazer da professora participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação.

Acreditamos que ao realizar uma pesquisa dessa natureza poderemos contribuir para a pesquisa na área de Lingüística Aplicada, o que servirá de reflexão tanto para a pesquisadora quanto para os participantes da pesquisa, bem como para outros professores envolvidos no processo educacional.

Quando analisamos, por meio de uma pesquisa de campo, a prática docente, estamos, de certo modo, permitindo a abertura de caminhos para a reflexão do professor em exercício, como também a formação do professor-aluno. Os resultados deste estudo podem servir de parâmetros para mudanças baseadas nas reflexões e discussões que possam surgir quando se discute o tema pesquisado.

Vale salientar também o fato de que um projeto-piloto foi desenvolvido anteriormente em uma outra instituição de ensino superior privado com uma turma do 3º semestre do Curso de Letras, período noturno, cuja finalidade foi observar como se dava a interação da abordagem de ensino utilizada pela professora com suas formas de avaliar dentro do processo de ensino e

aprendizagem. Esse projeto-piloto surgiu da necessidade de se escrever um artigo para uma das disciplinas do curso de mestrado: “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas”. Os resultados obtidos nesse projeto-piloto foram os seguintes:

- Observa-se que muitos alunos que ingressam em um curso de Letras não têm conhecimento sobre a natureza da língua e acreditam que o ensino se faz por meio do domínio da gramática. Poucos são os alunos que se preocupam em aprofundar os seus conhecimentos no que diz respeito a como se ensinar.
- O professor acredita que a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa, reforçando a crença de que a responsabilidade de ensinar e o resultado da avaliação não são responsabilidade do professor, dependem de fatores externos, ou seja, do conhecimento extra-escolar que o aluno já possui.
- Para a maioria dos alunos, avaliar é trabalhar com um conceito de notas, observando o desempenho durante as aulas, trabalhos, e outros tipos de atividades.
- Quanto à abordagem de ensino, o professor se diz comunicativo, mas por meio da observação das aulas, verificou-se que, na realidade, a abordagem que o professor utiliza em sala de aula é a tradicional, que enfatiza as regras gramaticais da língua. Sua prática pedagógica tradicional é refletida também na avaliação.

Por meio da observação desses resultados encontrados no projeto-piloto consideramos relevante a necessidade de um estudo mais complexo a respeito da formação crítica e da conscientização do profissional de ensino de línguas e da implementação de práticas discursivas que viabilizem o uso da linguagem na e para a comunicação.

Um dos aspectos de grande relevância nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas é o da avaliação. É preciso rever as técnicas de avaliação que norteiam as práticas pedagógicas.



A avaliação precisa deixar de ser apenas um produto cujo resultado é válido apenas para se atribuir conceitos e se transformar em uma reflexão que permeie todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como transitar pela formação do professor, recebendo um tratamento mais questionador, coerente com a postura pedagógica assumida, conforme o que diz Vieira-Abrahão (1992).

Senti a necessidade de ampliar o escopo desse estudo piloto, pois ao analisar um contexto de aulas de língua inglesa mais profundamente teremos mais elementos para estabelecer a cultura de avaliar de um professor.

Com esse intuito e, pretendendo colaborar com a pesquisa aplicada na área de ensino e aprendizagem de línguas e para o crescimento do potencial teórico na área da Lingüística Aplicada é que justifico a relevância desse estudo, o qual foi orientado por duas perguntas de pesquisa:

- I. Como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pela professora participante e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem?
- II. Em que medida, o dizer e o fazer da professora participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores?

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. A introdução a esses capítulos traz uma justificativa para a presente pesquisa no contexto educacional brasileiro e apresenta as perguntas de pesquisa que irão direcionar o estudo.

No capítulo I, dedicado à fundamentação teórica, busco construir a base teórica para este estudo, focalizando as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, teorias sobre crenças, cultura de ensinar e de aprender e, para finalizar, apresento uma retrospectiva histórica do processo de avaliação em um contexto educacional e em um contexto de LE e, ao final, sua coerência com o processo de ensinar.

O capítulo II, dedicado à descrição da metodologia utilizada na pesquisa, contém a justificativa e natureza da pesquisa, o contexto pesquisado, o perfil dos participantes, os instrumentos de pesquisa e, por último, os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo III são apresentados e discutidos os dados trazidos como evidências desta dissertação. Na conclusão, retomo algumas considerações a respeito do que foi observado durante a pesquisa e ofereço voz e vez aos participantes para se manifestarem com relação aos resultados observados. No final, encaminham-se propostas para futuras pesquisas a partir dos resultados oriundos desse estudo.



CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, subdividido em três partes, buscamos construir uma base teórica para esse estudo por meio da literatura que focaliza concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem, crenças, cultura de ensinar, de aprender e de avaliar. Primeiramente, apresento as teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem, a seguir, um estudo sobre crenças e, para finalizar, fazemos uma retrospectiva histórica do processo de avaliação e apresentamos o conceito de avaliação pressuposto nesse estudo.

1.1 TEORIAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1.1.1 Teorias da Linguagem

Enquanto Richards & Rodgers (1986) consideram três as concepções de linguagem: a concepção estrutural, a funcional e a interacional, as quais integram, explícita ou implicitamente, as diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas, Tudor (2001) agrupa-as em quatro grupos distintos: linguagem como sistema lingüístico, como noções e funções, como expressão pessoal e como cultura e ideologia.

Ao compararmos os estudos dos dois autores observamos que: a concepção estrutural de Richards & Rodgers (op.cit.) equivale à concepção de Tudor, na qual a linguagem é vista como



um sistema lingüístico; a concepção funcional é considerada nas definições de ambos os autores; enquanto Richards & Rodgers (op.cit.) consideram a concepção interacional, Tudor (op.cit.) considera as concepções como expressão pessoal e como cultura e ideologia.

Trataremos das concepções a respeito da natureza da linguagem considerando as principais contribuições de cada um dos autores.

1.1.1.1 A Concepção Estrutural (linguagem como sistema lingüístico)

A concepção estrutural é considerada por Richards & Rodgers (op.cit.) como a mais tradicional. Nela, a linguagem é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado.

Tudor (op.cit.) acrescenta que a linguagem é um sistema lingüístico e adquirir este sistema, ou parte dele, pelo menos, é um pré-requisito para qualquer forma de comunicação significativa, portanto, uma abordagem coerente para o ensino de línguas pede escolhas a serem feitas sobre o próprio sistema lingüístico.

Uma vez que a escolha é feita, entretanto, a pergunta se direciona para os elementos em torno dos quais o sistema da língua deveria ser apresentado aos alunos e isso nos traz a questão de como entendemos o conceito de linguagem. Segundo Tudor (op.cit.):

Uma coisa é o próprio fenômeno complexo da língua e outra coisa é como apresentá-la aos aprendizes, de modo que eles possam, ao longo do tempo, adquirir a capacidade para usá-la integralmente. (p.55) (1c)³

³ Os originais da tradução das citações vêm ao final do capítulo.

Isso implica escolhas práticas e possivelmente compromissos entre as concepções do que seja a língua e de como ela possa ser apresentada de maneira útil e com objetivos de aprendizagem para os alunos. A opção apontada por Tudor (op.cit.) é a de uma abordagem de ensino que se baseie em elementos pré-selecionados do sistema lingüístico, a abordagem mais tradicional, o que, segundo ele, não significa que deva ser aceita inquestionavelmente, nem que deva ser rejeitada.

Tudor (op.cit.) aponta um número de vantagens práticas que uma abordagem mais tradicional apresenta. A primeira seria com relação à organização dos programas de ensino e da preparação dos materiais e a segunda, em termos do próprio processo de aprendizagem:

Especialmente em situações onde os alunos não estejam em contato regular funcionalmente orientado com a língua, uma abordagem baseada no sistema permite, pelo menos, uma amostra da língua a ser estruturada e apresentada a eles em forma de um livro texto ou programa de estudo, os quais podem ser um apoio considerável para a aprendizagem.(TUDOR, p.55) (2c)

Acreditamos, assim como o autor, na necessidade de utilização de elementos pré-selecionados do sistema lingüístico como um pré-requisito para a comunicação em determinados contextos, no entanto, uma abordagem coerente para o ensino de línguas pede não apenas escolhas a serem feitas sobre o próprio sistema lingüístico, mas também escolhas que permitam que a linguagem seja usada como uma ferramenta para a realização de relações interpessoais garantindo assim uma comunicação satisfatória.

1.1.1.2 A Concepção Funcional

Segundo Richards & Rodgers (op.cit.), a concepção funcional considera a linguagem como veículo para expressão do significado funcional. Nessa concepção, a dimensão semântica e comunicativa é enfatizada ao invés das características meramente gramaticais da língua, levando à especificação e organização do conteúdo do ensino de línguas por categorias de significado e função ao invés de elementos de estrutura e gramática.

O foco de interesse nessa concepção está centrado na comunicação, ou seja, a competência comunicativa constitui a essência de todo tratamento funcionalista, mas não deve limitar-se apenas à capacidade que os indivíduos têm em codificar e decodificar expressões e sim em utilizar e interpretar essas expressões de modo satisfatório.

Com relação à ordem das palavras, essa é vista como o reflexo da tentativa do falante em lidar com os fatores funcionais, disfuncionais e afuncionais, portanto, apenas uma descrição da estrutura da sentença não é suficiente para determinar o som e o significado da expressão lingüística, sendo necessário incluir referência ao falante, ao ouvinte e aos seus papéis em uma situação de interação determinada socioculturalmente.

Uma das falhas apontadas por Richards & Rodgers (op.cit.) com relação a essa concepção da linguagem é o fato de que, ao centralizar a atenção nas habilidades dos aprendizes em termos especificamente funcionais, o processo interacional é esquecido.

Tudor (op.cit.) acrescenta que essa perspectiva de linguagem apoiou o Planejamento Nocional-Funcional (Wilkins, 1976; Finocchiaro e Brumfit, 1983) e a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas (Widdowson, 1978). Como resultado dessa linha de reflexão, a linguagem passou a ser vista como usos de ação social ou funcional, tornando-se o ponto de partida para o desenvolvimento de programas de aprendizagem.

Essas suposições, de acordo com Tudor (op.cit.), emergem mais claramente em termos de ensino com objetivos específicos (LSP-Language for Specific Purposes), e por esta razão a concepção funcional na linguagem é primeiro discutida com respeito à LSP, cuja principal característica é ser dirigida por objetivos e, segundo, por ser baseada na análise das necessidades, especificando de forma mais precisa possível o que os alunos têm de fazer com a língua. Os resultados da análise das necessidades levam à definição dos objetivos do curso, os quais são geralmente expressos em termos de habilidades e funções.

1.1.1.3 A Concepção Interacional (linguagem como expressão pessoal)

De acordo com Richards & Rodgers (op.cit.), a concepção interacional vê a linguagem como um veículo para a realização de relações interpessoais e para apresentação de transações sociais entre os indivíduos, uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais.

O conteúdo do ensino de línguas, de acordo com essa visão, deve ser especificado e organizado por modelos de troca e interação ou pode ser deixado de maneira não especificada para ser moldado pelas inclinações dos aprendizes como interagentes.

Para Tudor (op.cit.), a linguagem não é simplesmente uma ferramenta para atingir objetivos específicos transacionais, é também um meio de expressão pessoal através do qual construímos relações pessoais, expressamos nossas emoções e aspirações e exploramos nossos interesses. Segundo ele, *“os aprendizes de língua são também indivíduos no sentido pessoal e afetivo do termo, o que significa que a linguagem é também meio de expressão pessoal e afetiva”*. (p. 65) (3c)

Os objetivos de aprendizagem nessa concepção de linguagem são definidos pelo que o aprendiz deseja expressar, e isso significa que cada aprendiz tem a sua própria agenda, única e pessoal.

1.1.1.4 Linguagem como Cultura e Ideologia

De acordo com Tudor (op.cit.), a linguagem não é apenas um sistema lingüístico, mas meio de expressão e comunicação usados por uma comunidade de seres humanos a qual expressa aspectos da cultura e visão de mundo de seus falantes. Desse modo, uma competência comunicativa plena requer uma compreensão de uma capacidade de interagir com a cultura e visão de mundo dos falantes desta língua. Portanto, qualquer pessoa ao aprender uma outra língua, deve aprender a ver o mundo através dos olhos de uma outra cultura, o que, segundo Tudor (op.cit.), pode ser uma das maiores vantagens educacionais.

O aspecto cultural da língua se manifesta em muitos níveis. Em partes, relaciona-se à representação de realidades externas, o que inclui o modo pelo qual a língua lida com a relação de tempo, com a organização das entidades e os fenômenos no léxico. Manifesta-se com respeito ao modo pelo qual as relações sociais são codificadas e expressas, refletindo as interações interpessoais as quais estão freqüentemente enraizadas nas tradições sócio-culturais do Ensino Comunicativo de Línguas.

Tomando como base as concepções de linguagem encontradas em Tudor (op.cit.), apresentamos um quadro comparativo entre o objetivo e o alvo do ensino de línguas.



Quadro 1- Objetivo e alvo do ensino de línguas de acordo com as concepções de linguagem apresentadas por Tudor

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	Objetivo do ensino de línguas	Alvo do ensino de línguas
a) Sistema lingüístico	Ajudar o aluno a aprender este sistema.	Encontra-se fora do discurso, na forma da gramática, vocabulário etc.
b) Funcional	Definido pelo que o aprendiz tem que fazer com a língua.	Na forma do uso objetivamente observável que os aprendizes farão da língua.
c) Expressão pessoal	Definido pelo que o aprendiz deseja expressar.	É específico a cada aprendiz como um indivíduo.
d) Cultura e Ideologia	O aprendiz deve aprender a ver o mundo através dos olhos de uma outra cultura	Relaciona-se à representação de realidades externas, o que inclui o modo pelo qual a língua lida com a relação de tempo, com a organização das entidades e os fenômenos no léxico.

Cada uma das concepções de linguagem é válida e, um domínio completo de uma língua envolve, de acordo com Tudor (op.cit.), todos esses elementos. Nas práticas de ensino de línguas, entretanto, escolhas precisam ser feitas com relação ao modo pelo qual a língua é apresentada aos alunos e como as atividades práticas são organizadas.

O que a língua significa para os alunos dentro e fora da sala de aula influencia o modo como irão interpretar e interagir com a concepção de linguagem que lhes é apresentada nos materiais que estudarão, nas atividades de aprendizagem que realizarão. Portanto, se a concepção de linguagem for muito distante da atual realidade é improvável enraizar-se em suas mentes.

Nenhuma das concepções, entretanto, segundo Tudor (op.cit.), oferece uma resposta universal correta ou uma garantia automática de significância pedagógica. Isso é algo que precisa

ser buscado localmente, e surge de forma dinâmica da interação entre as percepções e objetivos dos participantes presentes em cada situação de ensino.

Os modelos de linguagem estrutural, funcional ou interacional (ou suas variações) (Richards e Rodgers, 1986) fornecem os axiomas e a estrutura teórica que pode motivar um método de ensino em particular, mas eles são incompletos e precisam ser complementados por teorias de aprendizagem de línguas. Traçaremos algumas considerações, portanto, a respeito das teorias de aprendizagem de línguas.

1.1.2 Teorias de Aprendizagem de Línguas

Tudor (2001) considera quatro concepções de aprendizagem, o que, segundo ele, têm assumido um papel significativo nas discussões a respeito do ensino de línguas nas últimas décadas. São elas: aprendizagem experimental, aprendizagem analítica, aprendizagem como formação de hábitos e o papel do afeto. Por outro lado, Williams & Burden (1997) classificam-nas em: behaviorista, cognitivista e sócio-interacionista, e Fontana e Cruz (1997) agrupam-nas em: inatista-maturacionista, behaviorista, Piagetiana e histórico-cultural. Freire (1983) considera duas concepções gerais de educação: a educação bancária, a serviço da opressão, e a educação problematizadora.

1.1.2.1 Aprendizagem Experimental

De acordo com Tudor (2001), a idéia subjacente à concepção experimental de aprendizagem é que o uso no ensino de línguas para propósitos comunicativos não é apenas o

objetivo da aprendizagem, mas também um meio de aprendê-la em sua própria conveniência. Isso pode envolver claramente aprendizes usando a linguagem que eles ainda não dominam completamente, e contrasta com as abordagens mais tradicionais as quais enfatizam a parte da prática levando de um modo mais ou menos controlado para um uso integrado de linguagem para objetivos comunicativos.

A aprendizagem experimental, apesar de apresentar uma variedade de formas e modos desde os anos 60, assenta-se em cinco princípios, os quais se desenvolveram no início do movimento comunicativo: foco na mensagem, prática holística, uso de materiais autênticos, uso de estratégias de comunicação e uso de modos colaborativos de aprendizagem.

1.1.2.2 Aprendizagem Analítica

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem analítica envolve uma tentativa de introduzir aspectos de contexto formal de aprendizagem naturalística; enfatiza o papel da exposição e uso da língua como meios de promover este processo; enfatiza o estudo explícito do ensino de línguas como um sistema lingüístico e comunicativo.

Para o autor, esse tipo geral de aprendizagem pode assumir uma variedade de formas diferentes. É característica do método Gramática-Tradução, é encontrada na abordagem do código cognitivo, em atividades de aprendizagem com o foco na forma, entre outros.

De acordo com a atenção explícita a regularidades e uso da língua, a aprendizagem analítica pode desempenhar um papel positivo na aprendizagem.



1.1.2.3 Formação de Hábitos (Behaviorista)

De acordo com Tudor (op.cit.), a automatização da competência lingüística envolve um certo grau de formação de hábito. Nenhuma discussão sobre o papel da automatização ou formação de hábito na aprendizagem de línguas pode, entretanto, ignorar o audiolingualismo, o qual deriva, por um lado, da lingüística estrutural que vê a língua como um processo envolvendo o domínio de construções do sistema lingüístico de fonemas e morfemas até a palavra, frase e nível da sentença, e por outro lado da psicologia behaviorista a qual vê a aprendizagem, incluindo a aprendizagem de línguas, como a criação de respostas condicionadas a um estímulo.

Williams & Burden (1997) acrescentam que o Behaviorismo destaca a importância de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança. Tendo suas raízes no positivismo, com uma profunda influência no ensino de línguas, esta abordagem nasceu das idéias dos primeiros teóricos da aprendizagem que tentavam explicar toda aprendizagem em termos de algumas formas de condicionamento.

Para os autores, Skinner é considerado o fundador do behaviorismo moderno, ao construir um sistema de princípios que leva em conta o comportamento humano em termos estritamente observáveis. Partindo da premissa de que a aprendizagem era resultado do ambiente ao invés de fatores genéticos, Skinner (1982) ampliou a possível aplicação de princípios de condicionamento, introduzindo a noção de operantes, a variedade de comportamentos que organismos desempenham ou foram capazes de desempenhar.

Para Skinner (op.cit.), língua é conduta lingüística; aquisição da língua é aquisição de conduta lingüística. Dentro dessa visão, a aquisição de uma língua consiste em uma aprendizagem de hábitos de comportamento verbal realizado por meio de processos de

observação, memorização indutiva, associação etc. Considera-se, desse modo, a linguagem como sendo uma questão essencialmente de formação de hábitos, ou seja, práticas adequadas, determinadas por causas externas à mente humana, que se concretizam por meio de experiências e interações lingüísticas da criança com o meio em que vive.

1.1.2.4 O Papel do Afeto

Para Tudor (op.cit.), a aprendizagem de línguas não opera mecanicamente. Alunos são indivíduos cuja interação com atividades de aprendizagem é influenciada por uma variedade de fatores cognitivos, psicológicos e experimentais, os quais dão origem a uma certa interação afetiva com o processo de aprendizagem.

O modo como o afeto pode ser integrado à concepção de aprendizagem e operacionalizado em termos de procedimentos de ensino e aprendizagem não é direto. É o movimento humanista, na recente história do ensino de línguas, que tem retratado um papel mais explícito para o desenvolvimento do afeto positivo na aprendizagem de línguas.

De acordo com Tudor (op.cit.), essa concepção de aprendizagem apresenta, como um de seus objetivos, envolver uma notável preferência por atividades de aprendizagem com uma dimensão afetiva positiva, ou seja, relacionadas a tópicos que tenham importância emocional para o aprendiz, e particularmente criando associações emocionais positivas por meio de um relacionamento cordial, de apoio e de confiança na sala de aula. Desse modo, ao se sentirem confiantes, os alunos serão capazes de descobrir e desenvolver sua agenda pessoal de aprendizagem na língua e por meio do ensino de línguas.

Um dos expoentes que influenciaram o debate sobre o papel do afeto foi Krashen (1982, 1985) e sua distinção entre aprendizagem e aquisição. O movimento Humanista e as idéias de

Krashen tiveram uma influência no fenômeno heterogêneo da corrente principal do Ensino Comunicativo de Línguas.

1.1.2.5 A Teoria Inatista-Maturacionista

De acordo com Fontana & Cruz (1997), a perspectiva inatista-maturacionista parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Nessa perspectiva, a idéia de inteligência não se confunde com os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo durante sua vida. O que define a inteligência de um indivíduo é a sua capacidade de julgar, compreender e raciocinar. Essas capacidades, segundo as autoras, não podem ser aprendidas, mas, ao contrário, são biologicamente determinadas.

Se o ritmo e a seqüência do desenvolvimento são biologicamente determinados, qual a sua relação com os processos de aprendizagem? Fontana e Cruz (op.cit.) lembram que os pesquisadores da teoria inatista-maturacionista não tinham como objetivo o estudo da aprendizagem; no entanto, ao destacar o papel de fatores internos na determinação da inteligência e do desenvolvimento, consideram que aquilo que a criança aprende no decorrer da vida não interfere no processo de desenvolvimento, ao contrário, a aprendizagem é que depende do desenvolvimento.



1.1.2.6 A Teoria Piagetiana (Construtivismo Genético)

A Teoria Piagetiana, também conhecida como movimento construtivista, destaca-se principalmente pelo trabalho de Jean Piaget. Esta abordagem diz respeito principalmente aos meios pelos quais os indivíduos fazem o seu próprio sentido de mundo.

Para Piaget (1971), a linguagem faz parte de uma capacidade cognitiva mais ampla e não se mostra mais do que uma das manifestações da função de representação. A linguagem serve ao progresso cognitivo, mas não o gera. A linguagem não é fonte de desenvolvimento. Trata-se de uma organização da função de representação, da evolução realizada por uma abstração reflexiva. Sendo dependente do pensamento, não causa maior impacto na elaboração do conhecer, ou seja, na cognição.

Segundo Piaget (op.cit.), a evolução da linguagem está subordinada ao exercício de uma função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto nos mecanismos verbais. Piaget, (1972 apud Wadsworth 1997), também afirma que os símbolos usados não guardam relações com o que eles representam. A maioria das crianças, em todas as culturas, começa a dominar sua língua nativa em torno dos 2 anos de idade. Em virtude de a aprendizagem ser um fenômeno universal, acredita-se que a sua aquisição seja automática ou inata. A teoria de Piaget postula enfaticamente que a linguagem falada não é inata, ela é adquirida, construída:

É fundamental que haja transmissão hereditária do mecanismo que torna possível esta aquisição (da linguagem falada). A linguagem em si, no entanto, é adquirida através de transmissão externa. Desde que o homem começou a falar, nunca houve exemplo de manifestação hereditária da estrutura lingüística. (1963 b, p.4)

Assim sendo, o autor considera que, na aquisição da língua falada, as crianças não recebem instrução formal, mas a convivência com os modelos é absolutamente necessária. De um modo geral, as crianças dominam rapidamente o uso da língua falada.

A teoria de Piaget tem como pressuposto que a motivação para a aprendizagem da língua falada decorre do valor adaptativo que ela apresenta. A criança que aprende uma palavra como representação (tal como bebida ou bolacha) acha-se, desse modo, apta a comunicar-se de modo efetivo com as pessoas que cuidam dela e garantir a satisfação de suas necessidades pessoais.

Além disso, Piaget (op.cit.) não enfatiza o contexto sociocultural, o diálogo, o peso do ouvinte como influência na linguagem. Ele considera que a linguagem, bem como a imagem mental, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, o desenho, o símbolo, nascem da ação sensório-motora. Sua evolução se dá na seguinte ordem: indícios perceptivos, símbolos, signos. Os indícios perceptivos são simples imagens mentais internas do sujeito e resulta da interiorização da imitação; o jogo simbólico implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação de formante; o signo exige duas imagens mentais, o sentido e o som, sem semelhança e motivação, devem entrar em correspondência para que a imagem sonora represente a imagem conceitual no meio sociocultural.

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de observações e experiências, Piaget considera que elas adquirem a língua falada do mesmo modo como adquirem todos os demais conhecimentos. A criança constrói a linguagem, ou seja, aprende as regras de linguagem a partir de sua experiência. Além disso, o autor enfatiza que o pensamento começa com a interiorização de ações concretas. A atividade motora, que pode adaptar-se, constitui a fonte das operações psíquicas. Essas últimas se adquirem em uma sucessão determinada. Não é possível explicar o pensamento com a ajuda da língua, e que as estruturas mentais têm suas raízes

em ações e mecanismos sensomotores, que segundo Piaget, são mais profundos que os lingüísticos.

A língua pode coadjuvar no processo de conhecimento e de estruturação, mas não é suficiente nem necessária para constituir as operações concretas. A formação de conceitos se verifica sem a ajuda da língua.

Williams & Burden (op.cit.), ao se referirem ao material publicado sobre e por Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo, ressaltam alguns aspectos de particular importância para o professor de línguas. Primeiramente, é preciso levar em consideração o aprendiz como um indivíduo ativamente envolvido na construção de significados: *...quando aprendizes aprendem uma nova língua, eles estão, nestes termos, ativamente envolvidos em fazer seu próprio sentido do insumo da língua que os rodeia, bem como das tarefas que lhes são apresentadas.* (p. 23).(4c) Cabe então aos professores ajudar e encorajar os aprendizes nesse processo, ao invés de vê-los como receptores passivos.

O segundo aspecto diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e sua relação com a linguagem e experiência, foco central da aprendizagem. Torna-se claro, por exemplo, que o ensino de línguas baseado principalmente na memorização não levará a um entendimento mais profundo.

O terceiro aspecto realça a importância de se tomar cuidado ao ligar as necessidades de qualquer tarefa ao nível cognitivo do qual o aprendiz é capaz. Segundo Williams & Burden (op.cit.), as tarefas colocadas pelos professores não deveriam ser muito abstratas para aqueles que ainda não estão conceituadamente capazes de funcionar neste nível, nem muito simples quando o nível conceitual esteja abaixo do nível de competência do aprendiz.

O quarto aspecto nos coloca que podemos ver a aplicação das noções de assimilação e acomodação de Piaget para o aprendizado de uma nova língua. Quando recebemos um novo

insumo da língua, por exemplo, ouvindo uma conversação, precisamos modificar o que já sabemos sobre a língua (acomodação) para então encaixar a nova informação em nosso conhecimento já existente (assimilação). Desse modo, nosso conhecimento de como o sistema da nova língua opera se desenvolve gradualmente. Segundo Williams & Burden (op.cit.), isso está completamente de acordo com a teoria da interlíngua no campo da aquisição de L2, a qual afirma que o conhecimento do aprendiz é gradualmente reformulado quanto mais se aproxima da língua-alvo.

Entretanto, o fato de ter se tornado popular em alguns treinamentos de professores interpretar as noções de maturação e experiência pessoal como indicador de que não há lugar para a instrução direta no ensino pode ter tido um efeito inibidor em muitos professores. Esta má interpretação deve-se ao fato de Piaget ter feito pouca referência em seus primeiros trabalhos sobre a importância da intervenção de pais e professores, embora em alguns de seus últimos escritos tenha tomado conhecimento dessa omissão.

1.1.2.7 A Teoria Sócio-Interacionista ou Histórico-Cultural (Vygotsky)

De acordo com Fontana & Cruz (1997), o interesse em explicar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo constitui a base da abordagem histórico-cultural em psicologia, desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos liderado por L.S. Vygotsky. Seu princípio orientador é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.



Vygotsky enfatizou a importância da linguagem na interação com as pessoas; não apenas no discurso, mas nos sinais e símbolos. Segundo ele, é por meio da linguagem que a cultura é transmitida, o pensamento se desenvolve e a aprendizagem ocorre.

Segundo Fontana e Cruz (op.cit.), o referencial histórico-cultural apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento. Enquanto no referencial construtivista o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade (sendo o sujeito considerado ativo), para Vygotsky, esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

De acordo com Fontana e Cruz (op.cit.), ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura: a história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Ao longo dessa construção estão presentes: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar. Estão, ainda, presentes nesta construção a história e a cultura de outros indivíduos com quem a criança se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, Estado, país ou outras nações. Mas, não devemos entender este processo como um determinismo histórico e cultural em que, passivamente, a criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los, posteriormente. Ela participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.



Tendo sido contemporâneo de nascimento de Piaget, Vygotsky elaborou uma teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e o papel de linguagem e da aprendizagem neste desenvolvimento. Para Vygotsky, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial dos homens. É, portanto, necessário analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade. Enquanto no referencial construtivista o conhecimento é entendido como ação do sujeito sobre a realidade (sendo o sujeito considerado ativo), o referencial histórico-cultural enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Na troca com outros sujeitos e consigo próprio vão se internalizando os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

1.1.2.8 Concepção “bancária”

Freire (1983) denomina de "bancária" a concepção da educação que se limita a um ato de depósito de um saber pré-fabricado. Segundo o autor, nesse modelo de ensino, em lugar de comunicar, o educador faz comunicados que os educandos recebem, memorizam e reproduzem. A concepção bancária da educação nasce, cresce e reproduz-se numa sociedade opressora na medida em que alimenta o mito de que a realidade é estática, compartimentada e alheia à experiência dos educandos.

Para Freire (op.cit.), nessa concepção:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os

educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p.68).

De acordo com o autor, o "saber", nessa concepção, é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que o autor chama de "alienação da ignorância" (p.67).

1.1.2.9 Concepção problematizadora

Por oposição à Educação Bancária, a educação, segundo Freire (1983), é libertação. Nessa concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador. O autor ressalta a necessidade de o homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só desta maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas.

O caráter problematizador acontece por meio do diálogo, visto que o este "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 1983, p.93). Esse caráter, segundo o autor, além de ter base existencialista, é fenomenológico, quando privilegia a palavra como objeto auxiliar do pensamento, quando diz que, "não existe uma linguagem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos" (p.102), e



político, na medida em que permite uma compreensão crítica da prática social na relação social, histórica e cultural no qual o homem está inserido, ou seja, conhecimento e transformação da realidade são exigências recíprocas.

1.1.3 As teorias de linguagem e de aprendizagem e sua relação com as abordagens e métodos de ensino

Observamos que muitas teorias a respeito de ensino-aprendizagem de línguas têm sido propostas. Essas teorias, normalmente influenciadas pelo desenvolvimento nos campos da lingüística e da psicologia, têm inspirado muitas abordagens para o ensino de segunda língua e língua estrangeira.

Segundo Richards & Rodgers (op.cit.), uma teoria da aprendizagem ao embasar uma abordagem ou método responde a duas questões: a) Quais são os processos psicolingüísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas? b) Que condições devem ser encontradas para que esses processos de aprendizagem sejam ativados? As teorias da aprendizagem associadas com um método ao nível da abordagem podem enfatizar uma ou ambas as dimensões. Enquanto as teorias orientadas para o processo constroem experiências de aprendizagem tais como formação de hábitos, indução, inferência, testagem de hipóteses e generalização, as teorias orientadas para a condição enfatizam a natureza do contexto humano e físico no qual a aprendizagem de línguas ocorre.

O modelo do Monitor de Krashen (1981) é um exemplo de teoria da aprendizagem sobre a qual uma abordagem foi construída (The Natural Approach). A teoria do Monitor dirige o processo e as dimensões de condição da aprendizagem. Ao nível do processo, Krashen faz distinção entre aquisição e aprendizagem. Aquisição refere-se à assimilação natural das regras da língua por meio do uso da língua para a comunicação, enquanto aprendizagem refere-se ao estudo

formal das regras da língua, sendo um processo consciente. De acordo com Krashen (op.cit.), a aprendizagem está disponível somente como um “monitor” que é o repositório do conhecimento gramatical consciente sobre a língua que é aprendida por meio de instrução formal.

Krashen (1980 a, 1981, 1982, 1985) focaliza o modo como os aprendizes procedem de um estágio para outro no sentido de adquirir uma segunda língua. Sua proposta, o Insumo Compreensível, é que uma condição necessária, mas não suficiente, para se mover de um estágio i para um estágio $i + 1$ é que o adquiridor entenda o insumo que contém $i + 1$, onde entender significa que ele está focado no significado e não na forma da mensagem. Ou seja, para que a aquisição de L2 aconteça, o aprendiz precisa estar exposto a um insumo compreensível em um clima afetivo propício.

A fala, de acordo com a concepção de Krashen, é o resultado da aquisição e não a sua causa. Por meio de um insumo compreensível, as estruturas gramaticais são automaticamente assimiladas e internalizadas.

Levando-se em consideração a hipótese e fornecendo o insumo compreensível, a aquisição bem sucedida de L2 será sempre possível e onde não for possível é devido apenas às barreiras afetivas. Entretanto existem muitas dificuldades, principalmente pela falta de precisão: onde o insumo compreensível é interpretado como um insumo simplificado, um corre o risco de fornecer menos que o insumo adequado ao adquirente.

A abordagem Natural de Tracy D. Terrell (1977) é um exemplo de um método derivado principalmente de uma teoria de aprendizagem do que de uma visão particular da linguagem. Embora, de acordo com Richards & Rodgers (1986), a Abordagem Natural seja baseada numa teoria de aprendizagem que especifica tanto os processos como as condições, a teoria de aprendizagem que embasa métodos tais como Aconselhamento e Modo Silencioso, ambos de

cunho humanistas, direciona principalmente as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra sem especificar o que se presume que sejam os processos de aprendizagem.

O método de Aconselhamento focaliza principalmente as condições necessárias para uma aprendizagem bem sucedida. A atmosfera na sala de aula, de acordo com Curran (1972), é um fator crucial, e o método procura amenizar os sentimentos de intimidação e insegurança experimentados por muitos aprendizes. O método Resposta Física Total (Asher, 1977) é igualmente um método que deriva principalmente de uma teoria da aprendizagem do que de uma teoria da natureza da língua. Esse método direciona o processo e os aspectos de condições de aprendizagem e é baseado na crença de que a aprendizagem de línguas pela criança é fundamentada em uma atividade motora, combinando língua com ação e que isto pode formar a base do ensino de língua estrangeira do adulto.

O método Silencioso, de Gattegno (1972), é igualmente construído ao redor de uma teoria de condições necessárias para se realizar uma aprendizagem bem sucedida. O autor direciona as necessidades dos aprendizes para que se sintam seguros e assumam o controle consciente da aprendizagem.

Segundo Schultz (2003), o Método da Gramática e Tradução, por exemplo, é um dos primeiros métodos baseado nas afirmações de que a língua é principalmente gráfica, que o principal objetivo do estudo de L2 é construir conhecimento de estrutura da língua e também como uma ferramenta para a pesquisa literária e tradução ou para o desenvolvimento da força lógica do aprendiz, e que o processo de aprendizagem de L2 deve ser dedutivo, necessita esforço, e deve ser realizado com constante referência à língua nativa do aprendiz.

A abordagem audiolingual, muito popular dos anos 40 aos 60, é baseada em estruturas lingüísticas (estruturalismo) e na psicologia Behaviorista (Behaviorismo de Skinner), colocando ênfase na língua falada ao invés de na língua escrita e na gramática de línguas particulares,

acentuando a formação de hábito como modo de aprendizagem. Memorização mecânica, “role-playing” e estrutura de “drills” são atividades dominantes. Esta abordagem não depende tanto da capacidade criativa do instrutor e não requer excelente proficiência na língua, sendo sempre orientada por conjuntos de aulas e livros, sendo, portanto, fácil de ser implementada, barata para ser mantida e está em uso ainda em muitos pacotes de cursos de línguas.

O caráter behaviorista de aprendizagem que fundamenta esse método é promovido, segundo Vieira-Abrahão (1992), por meio de um processo mecânico de repetição, caracterizado pela tríade estímulo-resposta-reforço. Utiliza-se, desse modo, de uma grande variedade de atividades orais que enfatizam a pronúncia, os diálogos memorizados e os drills, sempre na língua-alvo, excluindo-se a língua materna da sala de aula. Acredita-se que a repetição desses comportamentos automáticos leve à aquisição e que o treino exaustivo leve à compreensão das regras gramaticais. O que se almeja, portanto, nesse método não é a efetiva competência comunicativa na língua-alvo, mas, sim, a competência gramatical do aprendiz.

No início dos anos 50, Noam Chomsky e seus seguidores desafiaram informações prévias sobre estrutura e aprendizagem de línguas, assumindo a posição de que a língua é criativa (não memorizada) e governada por regras (não baseada em hábitos), e que o fenômeno universal da linguagem está implícito em toda língua. Essa revolução Chomskyana fez nascer o ecletismo no ensino, mas recentemente levou a duas correntes das abordagens de ensino: a abordagem humanista e a abordagem comunicativa, as quais tentam incorporar o que foi aprendido atualmente sobre as necessidades de uma participação ativa do aprendiz, sobre insumo de língua apropriado e sobre comunicação como sendo uma atividade humana.

A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas inicia-se, segundo Richards & Rodgers (op.cit.), de uma teoria da linguagem como comunicação. O objetivo do ensino de línguas é desenvolver o que Hymes (1972) chama de “competência comunicativa”.



Embora, de acordo com Richards & Rodgers (op.cit.), pouco tenha sido encontrado na literatura sobre a teoria de aprendizagem que embase a Abordagem Comunicativa, elementos de uma teoria de aprendizagem podem ser discernidos em algumas práticas comunicativas. Um dos elementos poderia ser descrito como princípio da comunicação: atividades que envolvem a comunicação real promovem aprendizagem. O segundo elemento é o princípio da tarefa: atividades nas quais a língua é usada para desenvolver tarefas significativas promovem aprendizagem (Johnson, 1982). O terceiro elemento é o princípio da significância: a língua que é significativa para o aprendiz dá suporte para o processo de aprendizagem.

Segundo Larsen-Freeman (1993), um dos objetivos do Ensino Comunicativo de Línguas é o de preparar os alunos para serem capazes de se comunicar em uma língua estrangeira. De acordo com a autora, faz-se necessário para isso que: uma linguagem autêntica ou semi-autêntica seja oferecida na sala de aula; a modificação do insumo se realize por meio da negociação de significados; oportunidades sejam oferecidas para uma interação comunicativa entre professores e alunos e especialmente entre os alunos; haja uma aprendizagem cooperativa em que os alunos trabalhem em pequenos grupos na solução de problemas de ensino e aprendizagem de cada um. O outro objetivo seria o de os alunos atingirem um certo grau de autonomia, sendo encorajados a cultivar um repertório de estratégias de aprendizagem.

Em um Ensino Comunicativo de Línguas, segundo Larsen-Freeman (op.cit.), todas as quatro habilidades devem ser trabalhadas desde o início da instrução, embora alguns praticantes iniciem seus cursos com um período apenas de atividades de compreensão de produção auditiva, acreditando que os alunos irão falar quando estiverem prontos, ou seja, quando forem capazes de identificar os sons dessa língua e reproduzi-los. Com relação à gramática, quando a instrução explícita está incluída, é dado um foco especial à gramática ao nível do discurso e seu uso pragmático.

A respeito da avaliação no Ensino Comunicativo, Larsen-Freeman (op.cit.) considera úteis a avaliação do tipo formativa e somativa, justificando que a avaliação contínua, parte integral para o ensino, dá aos professores o tipo de informação que necessitam para basear suas decisões de momento a momento e que as medidas formais têm sido ou estão sendo desenvolvidas prestando mais atenção à proficiência dos alunos e ao modo como estes usam a língua, e não o que eles sabem sobre a língua. De acordo com a autora, professores e preparadores de testes estão mais propensos a empregar testes que sejam mais consistentes com o ensino comunicativo de línguas. A autora cita, por exemplo, entrevistas de proficiência oral e outras medidas de critérios opostos às medidas populares avaliação de itens isolados, tais como itens estruturais de múltipla escolha.

Para Almeida Filho (1993), o ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o “falso comunicativo” até o “ultracomunicativo” ou “comunicativo espontaneísta”, passando pelo “progressivista”. Ainda no dizer de Almeida Filho, a comunicação é vista como forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal, combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações.

Freqüentemente, de acordo com Richards & Rodgers (1986), aparecem afinidades naturais entre certas teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas; entretanto, algumas pessoas podem imaginar diferentes pares da teoria da linguagem e da teoria da aprendizagem que poderiam funcionar tão bem quanto aquelas observadas por eles. A ligação do estruturalismo (uma teoria lingüística) ao behaviorismo (uma teoria de aprendizagem) produziu o audiolingualismo. Os proponentes do código cognitivo, por exemplo, têm tentado ligar um modelo mais sofisticado do estruturalismo a um ramo mais mentalista e menos behaviorista da teoria da aprendizagem.

Segundo Richards & Rodgers (op.cit.), os professores poderiam desenvolver seus próprios procedimentos de ensino, informados por uma teoria particular de aprendizagem. Poderiam constantemente revisar, variar, e modificar os procedimentos de ensino-aprendizagem tendo como base o desempenho dos aprendizes e suas reações às práticas instrucionais. Um grupo de professores que compatilhe crenças similares sobre linguagem e aprendizagem de línguas pode implementar esses princípios de formas diferentes. Para os autores, *“abordagem não especifica procedimento. Teoria não dita um conjunto particular de técnicas de ensino e atividades. O que liga teoria com prática (ou abordagem com procedimento) é o que chamamos planejamento”*.(p.19) (5c)

Após uma reflexão a respeito desse tema é preciso que cada professor conheça os limites e alcances de cada teoria para refletir sobre o seu próprio trabalho pedagógico. Entendendo-se a escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo, um lugar onde conhecer é aprender a vida em seus infinitos aspectos percebe-se que é preciso que cada professor construa conhecimentos teóricos que lhe permitam uma visão de que nenhuma teoria sozinha poderá dar respostas à diversidade de questões que se apresentam no ato de educar.

1.2 CRENÇAS DE PROFESSOR E ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.

Compartilhando as idéias defendidas por Barcelos (1999), de que a *“relevância dos estudos sobre a cultura de aprender línguas está no fato de que ela pode revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera desse aluno”* (p.157) e por considerar que a consciência a respeito das crenças de aprendizes pode ajudar na compreensão das suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com seus alunos, julguei conveniente iniciar com a

origem e definição do termo crença e, a seguir, uma investigação sobre a cultura de aprender dos aprendizes e a cultura de ensinar dos professores.

1.2.1 Origem e definição do termo crença

O interesse pelo tópico crenças sobre aprendizagem de línguas em LA surgiu em meados dos anos 80, segundo Barcelos (2001), embora esses estudos até agora tenham apenas feito uma descrição dessas crenças e não tentado entender por que os alunos possuem certas crenças, suas origens e o papel que exercem no aprendizado de línguas.

Pajares (1992) afirma que as crenças são um conceito complexo e que isso se deve, em parte, à existência de diferentes termos usados para se referir a elas. Sua importância sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente a sua influência na abordagem de aprender dos alunos.

As crenças, de acordo com Pajares (op.cit.), influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas, sendo fortes indicadores de como as pessoas agem. Em LA podemos traduzir essa relação entre ação e crenças como influenciadores da abordagem dos alunos em relação à aprendizagem e estratégias de aprendizagem que usam (HORWITZ, 1987).

Segundo Almeida Filho (1999), a abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três componentes constitutivos: as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua. Portanto, é preciso permitir a tomada de consciência por parte do professor a respeito das forças que estão envolvidas na operação de ensino, a saber, as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos.

Percebemos que existe uma inter-relação dos termos abordagem, crenças e cultura de ensinar e aprender. O termo crenças, por exemplo, está inserido nas definições de abordagem. O termo abordagem é, às vezes, apresentado na literatura como sinônimo de cultura de ensinar (Rolim, 1998). O termo cultura de ensinar/aprender abarca os termos crenças e abordagem.

Almeida Filho (1993), por exemplo, ao definir abordagem, trata dessa cultura:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua. (p. 13)

Ainda segundo Almeida Filho (op.cit.), a abordagem de ensinar do professor, que é essencialmente abstrata, pode ser reconhecida:

nas crenças, pressupostos e eventuais princípios mais estáveis de um professor rastreados por meio de pistas que indicam no seu trabalho as suas concepções (mais implícitas ou mais formais dependendo de cada história de vida) sobre língua, linguagem, língua estrangeira, aprender e ensinar uma nova língua. (p.13)

Encontramos também na definição de Cunha (1992) sobre abordagem, o uso do termo crenças:

Um conjunto harmonioso de crenças, idéias, hipóteses e conceitos sobre língua e sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que orientam o planejamento de curso, a análise e produção do material de ensino, os métodos empregados e a avaliação da proficiência no processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. (p. 63)

1.2.2 Definições de crença encontradas nos estudos de Pajares (1992) e Gimenez (1994)

Vários autores têm abordado o tema em suas pesquisas. Apresentaremos algumas definições de crenças encontradas em Pajares (1992) e Gimenez (1994).

Em Gimenez (op.cit.), encontramos os seguintes termos para se referirem a crenças: conhecimento prático (Elbaz, 1981), perspectiva (Janesick, 1982), crenças e princípios (Munby,



1983), conhecimento prático pessoal (Conelly & Clandinin, 1984), teorias implícitas (Clark, 1988; Breen, 1990)), teoria prática (Handal and Lauvas, 1987), imagens (Calderhead & Robson, 1991) e crenças, suposições e conhecimentos (Woods, 1993). O quadro abaixo ilustra esses termos e suas definições:

Quadro2 - Definições de crença encontradas em Gimenez (op.cit.)

Autor	Termo	Definição
Elbaz (1981)	Conhecimento prático	Um conjunto complexo, praticamente orientado, de entendimentos que professores usam ativamente para moldar e dirigir o trabalho de ensino.
Janesick (1982)	Perspectiva	Uma interpretação reflexiva, socialmente derivada de experiência que serve como base para uma ação subsequente.
Munby (1983)	Crenças e princípios	Estruturas coerentes que norteiam a prática do professor.
Connelly & Clandinin (1984)	Conhecimento prático pessoal	Estruturas conceituais e concepções que sustentam os professores com razões para atuar do modo como atuam.
Clark (1988)	Teorias implícitas	Agregações ecléticas de proposições de causa-efeito. Não articulada claramente, mas inferida e reconstruída pelos pesquisadores.
Breen (1990)	Teorias implícitas	Conceitualização pessoal do processo de ensino-aprendizagem. Acarreta um conjunto de justificativas para ação na sala de aula.
Handal and Lauvas (1987) cited in Cole (1990)	Teoria prática	Um sistema particular de uma pessoa, integrado, mas mutável de conhecimentos, experiência e valores que são relevantes para o ensino prático em qualquer tempo em particular.
Calderhead & Robson (1991)	Imagens	Representa o conhecimento sobre o ensino, mas poderia também atuar como modelos para ação. Como resultado, elas frequentemente contêm um componente afetivo.
Woods (1993)	BAK (Beliefs, Assumptions, Knowledge) (Crenças, Suposições, Conhecimento)	Espectro que varia de fatos convencionalmente aceitos (conhecimento) para uma proposição para a qual há uma discordância aceita (crenças)

Em Pajares (op.cit.), encontramos as seguintes definições a respeito de crenças: pessoas manifestando o conhecimento por um objetivo particular ou sob uma circunstância necessária (Abelson, 1979); disposições para a ação (Brown and Cooney, 1982); construções mentais de experiência (Sigel, 1985); representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento (Harvey, 1986); proposições razoavelmente explícitas sobre características de objetos e classes de objetos (Nisbett & Ross, 1980);o terceiro significado de pensamento (Dewey, 1933); qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “eu acredito que.....” (Rokeach, 1968), entre outras. O quadro 3 ilustra essas definições:



Quadro 3- Definições de crença encontradas em Pajares

Autor	Definição
Abelson (1979)	Pessoas manifestando o conhecimento por um objetivo particular ou sob uma circunstância necessária.
Brown and Cooney (1982)	São disposições para a ação e principal determinante de comportamento.
Sigel (1985)	Construções mentais de experiência, freqüentemente condensadas em um esquema ou conceito; verdades que guiam o comportamento.
Harvey (1986)	Representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento.
Nisbett & Ross (1980)	Proposições razoavelmente explícitas sobre características de objetos e classes de objetos.
Dewey (1933)	O terceiro significado de pensamento; algo além de si próprio pelo qual seu valor é testado; cobre todas as questões das quais nós não temos um certo conhecimento e não estamos confiantes suficientemente para agir.
Rokeach (1968)	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “eu acredito que.....”; podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas; tem um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo, capaz de despertar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requisitada.
Porter & Freman (1986)	Definiram orientações para o ensino como incluindo crenças de professores sobre alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade e sobre os próprios professores, o currículo e a pedagogia.
Tabachnick & Zeichner (1984)	Fizeram uma diferenciação entre crenças , como um construto usado pelos primeiros pesquisadores e perspectivas dos professores, um termo usado primeiro por Janesick (1977).

Nesse trabalho, a minha posição converge para a de Williams & Burden (1997), pois acreditamos, assim como os autores, que as crenças tendem a ser culturalmente limitadas, são formadas no início da vida e são resistentes a mudanças, estão relacionadas ao que pensamos,

conhecemos, mas fornecem um filtro afetivo que esconde, projeta, redefine, deforma ou remodela o processamento do pensamento e da informação subsequente.

1.2.3 Cultura de aprender/ensinar

Para Silva (2000), existe um consenso entre os autores de que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é sempre informado por uma teoria, mesmo que o professor possa não ter isto claro em sua mente. Essas teorias, segundo a autora, não chegam à sala de aula do modo como foram idealizadas, recebendo outras leituras por parte dos professores, muitas vezes informados por valores sócio-culturais e idiossincrasias. Ao tomar uma decisão sobre o que e como ensinar e como avaliar, muitas vezes o professor faz suposições sobre a maneira pela qual os alunos aprendem. Essas suposições refletem na realidade suas crenças: “observa-se nos diferentes países que professores e aprendizes parecem desenvolver percepções não técnicas, ou do senso comum, informados por crenças e valores individuais sobre o que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira”. (SILVA, p.70)

A esse conjunto de percepções, crenças e valores convencionou-se chamar de “cultura de ensinar-aprender” (Silva, op.cit.), a qual tem sido focalizada tanto na literatura estrangeira quanto na nacional: Erickson (1984, 1986, 1987), Feinam-Nemser e Floden (1986), Almeida Filho (1988, 1993), Barcelos (1995), Scaramucci (1997), Felix (1998), Silva (2000), entre outros.

Para Erickson (1986), o ambiente de aprendizagem e a interação na sala de aula envolvem o uso de significados aprendidos e compartilhados em uma determinada cultura, ou seja, pressupostos sobre papéis masculinos e femininos e papéis apropriados na relação entre adulto e criança, professor e aluno. Segundo Erickson (op.cit.), é de grande importância o conhecimento sobre cultura no contexto educacional, uma vez que quando se fazem visíveis os modos pelos

quais as pessoas formam os padrões distintivos de sua história de vida por meio de escolhas explícitas ou implícitas, vê-se que elas podem mudar o que se tem feito.

Feiman & Floden (1986) definem o termo cultura de ensinar como sendo o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, as maneiras de se perceberem e perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido.

Almeida Filho (1993) utiliza o termo cultura de aprender línguas para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como normais pelo aluno. Segundo o autor, essas maneiras típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.

De acordo com o autor, a cultura de aprender línguas é um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas, uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar do professor. Quando a cultura de aprender do aluno não é compatível ou convergente com a abordagem de ensinar do professor, de uma escola ou de um livro didático, podem, segundo esse autor, existir problemas como resistências, dificuldades, fracasso e desânimo na aprendizagem da língua-alvo, o que confirma a importância de investigação sobre culturas de ensinar e aprender.

O termo “cultura de aprender”, segundo Barcelos (op.cit.), refere-se às maneiras “normais” de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo, que envolvem um conhecimento intuitivo implícito ou explícito dos aprendizes, constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Quando se fala em cultura de aprender é preciso, segundo Barcelos (op.cit.), não se esquecer de que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. De acordo com a autora: “as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus

hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade” (p.159).

1.2.4 Crenças de professores

Segundo Williams & Burden (op.cit.), há um grande crescimento nas evidências que indicam que professores são altamente influenciados por suas crenças, as quais estão proximamente ligadas aos seus valores, às suas concepções de mundo e de seu lugar dentro dele. Uma revisão da literatura sobre crenças de professores concluiu que essas tiveram uma maior influência do que o conhecimento do professor no modo como planejam suas aulas e nos tipos de decisão que tomam em sua prática geral de sala de aula (Pajares 1992).

Apesar de serem difíceis de definir e avaliar, há um grande número de afirmações úteis que podem ser feitas a respeito delas. De acordo com Williams & Burden (op.cit.), crenças tendem a ser culturalmente limitadas; são formadas no início da vida e são resistentes a mudanças; estão relacionadas ao que pensamos, conhecemos, mas fornecem um filtro afetivo que esconde, projeta, redefine, deforma ou remodela o processamento do pensamento e da informação subsequente.

Para os autores, nossas crenças sobre uma determinada área ou assunto não estão apenas interconectadas, mas também relacionadas a outros aspectos mais centrais de nosso sistema pessoal de crenças (nossas atitudes e valores sobre o mundo e nosso lugar nele). Por serem difíceis de medir, elas são normalmente inferidas do modo pelo qual as pessoas se comportam ao invés do que elas dizem acreditar.

Esses autores consideram importante os professores refletirem sobre suas próprias ações para que possam tornar explícitos seus sistemas de crenças freqüentemente implícitos e ajudá-los

a deixar claro o que é pessoalmente significativo e relevante para eles em seus papéis educacionais, visto que as crenças dos professores sobre o que é aprendizagem irão afetar tudo o que fazem em sala de aula.

Segundo os autores, se um professor age espontaneamente, ou por força de um hábito, sem pensar sobre a ação, tais ações são, apesar de tudo, pontuadas por uma crença profundamente enraizada que pode nunca ter sido articulada ou se tornado explícita. Assim, crenças profundamente enraizadas sobre como as línguas são aprendidas irão permear suas ações em sala de aula mais do que uma metodologia particular que adotam ou um livro didático que usam.

É, portanto, crucial que os professores primeiro entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando à luz do seu novo conhecimento ou suas crenças sobre linguagem, ou sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação.

1.2.5 Crenças sobre aprendizes

Meighan e Meighan (1990, apud Williams & Burden 1997), sugerem que há pelo menos sete modos diferentes pelos quais os professores conduzem seus aprendizes. Tais construções refletem as concepções de mundo individuais dos professores e também uma profunda influência em sua prática na sala de aula. Os aprendizes podem ser construídos metaforicamente, segundo esses autores como: resistentes; receptáculos; matéria-prima; clientes; parceiros; exploradores individuais e; exploradores democráticos. Esses construtos são considerados em termos de um *continuum* que reflete a natureza da relação de poder entre professor-aluno, sendo que nos três primeiros construtos eles são dominados pelo professor, enquanto os três últimos envolvem participação ativa do aprendiz.

1.2.6 Crenças sobre aprendizagem

Segundo Williams & Burden (op.cit.), é impossível contemplar o ensino isolado da aprendizagem. Para que o professor se torne realmente eficiente é preciso ter claro em mente o que se entende por aprendizagem, porque só assim poderá saber-se que tipo de desempenho de aprendizagem espera-se que os alunos atinjam. Se o objetivo é ensinar itens da língua suficientes para passar em um exame, isso então terá implicações significantes para o modo como ele ensina. Se, por outro lado, o professor tem a visão de que aprender uma nova língua é um processo longo com implicações sociais, culturais e educacionais, então, terá uma abordagem muito diferente para o ensino de línguas.

1.2.7 Crenças dos professores sobre si próprios

Para Williams & Burden (op.cit.), a concepção que os professores têm como pessoas e o que consideram como a forma mais apropriada de interação social com seus aprendizes irá influenciar o processo de aprendizagem. A concepção de educação defendida pelos autores tem muito em comum com muitos aspectos da abordagem humanista, na qual o ensino é essencialmente uma expressão pessoal. A concepção de ensino do professor reflete a concepção de si mesmo e seu comportamento de ensino reflete sua essência como pessoa.



1.2.8 Relação entre ensinar/ aprender, aprender a ensinar e crenças.

A relação entre ensinar, aprender e aprender a ensinar (Rolim, 1998) é decorrente das experiências passadas dos professores, manifestadas na prática com base naquilo que acreditam ser relevantes ao ensino-aprendizagem de uma língua. O professor, segundo a autora, herda de forma inconsciente, ainda quando aprendiz, maneiras de aprender línguas e, por conseguinte, de ensinar, principalmente se elas forem significativas na sua aprendizagem. Desse modo, ações de antigos professores são repetidas em sua prática.

Acreditamos, desse modo, que uma conscientização por parte do professor a respeito das crenças e princípios que orientam sua abordagem seja relevante, visto que estas se manifestarão também nos modos pelos quais professores interagem com seus aprendizes.

Rolim (op.cit.) sugere “uma prática mais crítica e reflexiva” para que o professor tenha consciência das crenças e princípios que orientam sua abordagem, não para desmitificá-las ou esquecê-las, mas para organizarem suas decisões dentro e fora da sala de aula.

Segundo Pajares (1992), a investigação das crenças de professores é um caminho de grande valor para a pesquisa educacional. Pesquisadores que têm se dedicado à exploração a respeito da natureza das crenças têm encontrado uma forte relação entre crenças educacionais dos professores e seu planejamento, as decisões instrucionais e as práticas de sala de aula, embora nem a natureza da aquisição da crença educacional nem a ligação para o desempenho do aluno tenham ainda sido cuidadosamente exploradas. Entretanto, devido ao fato de os pesquisadores terem definido crenças em termos de sua própria pauta e raramente explorado as muitas interações possíveis entre os subconstrutos de crenças ou suas conexões a outras estruturas cognitivas ou afetivas, esse autor considera difícil desenvolver um claro entendimento a respeito dessa relação.

O autor sugere que a metodologia e o projeto de estudos, tanto quanto as medidas das crenças educacionais precisam de uma reconsideração cuidadosa e que os pesquisadores entrem em acordo com relação ao significado e conceitualização de crença.

Segundo Williams & Burden (1997), se os professores forem eficientes em qualquer abordagem que decidam tomar, parece razoável esperar que ajam consistentemente de acordo com suas crenças declaradas. Argyris e Schön (1974, 1978 apud Williams & Burden, op.cit.) argumentam que isso ocorre em qualquer profissão e quase sempre existe uma discrepância entre o que os profissionais dizem acreditar (suas teorias declaradas) e o modo como agem (sua teoria em ação). Quando se trata de ensino, Williams & Burden (op.cit.) declaram que se a discrepância (onde existir) entre as crenças expressas pelo professor e o modo como ele age profissionalmente forem grandes, provavelmente os aprendizes receberão mensagens confusas.

De acordo com Silva (2000), os professores ao tomarem uma decisão sobre o que e como ensinar e como avaliar, muitas vezes fazem suposições sobre a melhor maneira pela qual os alunos aprendem. Essas suposições refletem na realidade suas crenças. Desse modo, torna-se importante perguntar como se aprende uma língua estrangeira. A resposta obtida para esta questão, segundo Richards & Rodgers (1986), tem se constituído uma preocupação de teóricos e práticos. Esta preocupação se justifica, uma vez que dependendo da concepção que o professor tenha do que seja língua, linguagem, ensino, aprendizagem, irá refletir em sua atuação na sala de aula e, conseqüentemente, no modo como ele avalia.

Um professor que considera aprender língua estrangeira como adquirir um conjunto de regras, ou seja, que apresenta uma concepção estruturalista de linguagem, irá pautar suas ações em sala de aula sobre as regras da língua e, por conseguinte, avaliar seus alunos pelo mesmo sistema.



Acreditamos que se torne, portanto, fundamental que professores sejam conscientizados a respeito da importância de se conhecer as teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas, bem como refletir a respeito de suas crenças para que possam buscar uma prática pedagógica coerente.

1.3 AVALIAÇÃO

A área de avaliação, apesar de sua reconhecida importância e de grandes contribuições dos estudiosos da área, como Consolo (1990); Vigia-Dias (1995); Scaramucci (1996, 1997, 2000/2001); Rolim (1998); Xavier (1999); Romão (2001), entre outros, necessita ainda de um maior aprofundamento com relação às questões subjacentes à avaliação, primeiro por não ser fácil a tarefa de avaliar e, segundo, para que possam acontecer mudanças efetivas e duradouras na prática do professor.

Se estivermos cientes a respeito da relação existente entre avaliação, abordada aqui neste estudo como “cultura de avaliar” de um professor de LE, cultura de ensinar e cultura de aprender, perceberemos que ela irá refletir essa relação permeada por crenças do que seja ensinar, aprender e avaliar.

O termo “cultura de avaliar” foi adotado por Scaramucci (1997) para se referir a “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”. (p.77)

Ter consciência da existência dessa cultura poderá fazer com que reflitamos mais a respeito de nossa prática pedagógica, o que permitirá uma coerência maior entre o nosso discurso e a nossa prática.



1.3.1 A avaliação em contextos educacionais

Avaliação é vista como valorização de normas e formas de excelência (Perrenoud, 1999; Haydt, 1998); é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos (Bradfield & Moredock, 1963) com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a alguns padrões de natureza social, cultural ou científica. É julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos (Haydt, op.cit.) e qualitativos (Luckesi, 1995) para obter um parecer ou julgamento de valor (Haydt, op.cit.; Luckesi, op.cit.; Bradfield & Moredock, op.cit.) tendo por base padrões ou critérios.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983), a avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino; inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final; auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada; é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino/aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

Segundo Perrenoud (op.cit.), avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros. Para o autor, a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação do reconhecimento e da negação das desigualdades. Perrenoud (op.cit.) ainda acrescenta que “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de

autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação” (p.11)

1.3.2 A avaliação no contexto de ensino de LE

De acordo com Rolim (1998), a área de avaliação, no processo de ensino/ aprendizagem em geral, ainda se apresenta ampla e complexa apesar de sua importância reconhecida pelos envolvidos nesse contexto. Alguns estudos focalizam no contexto brasileiro, de modo específico, a cultura de avaliar Língua Estrangeira. Entre eles, citamos Rolim (op.cit), que trata da cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública, Belam (2004), que aborda em sua dissertação a interação das culturas de avaliar de uma professora de língua inglesa e de seus alunos do curso de Letras.

Em alguns estudos sobre crenças, Barcelos (1995), por exemplo, a avaliação e sua importância com relação ao ensino/aprendizagem também têm sido salientadas.

Quando focalizamos de modo mais específico ensino/aprendizagem/avaliação, observamos que a situação tem se mostrado conflituosa e muitas vezes contraditória. De acordo com Scaramucci (1997), ao mesmo tempo em que a avaliação é tratada com descaso por professores é, por outro lado, tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola, geralmente como um instrumento promocional, outras vezes como índice de status dos alunos e até mesmo como controle disciplinar. Em alguns contextos, avaliar é entendido como dar nota. O aluno é avaliado pela escola a qual informa sua promoção ou retenção. Em outro contexto, avaliar é considerar o aluno um objeto, sendo o professor o único responsável pela avaliação, mesmo nas abordagens que se dizem comunicativas. Em um terceiro contexto, o

professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido através de provas e exames, ou seja, a avaliação é classificatória, de verificação de acertos e erros.

Nesses contextos, o que observamos é que o professor não se dá conta de que a avaliação vem sendo tratada como um processo distinto e, desse modo, o ensino e a avaliação acabam sendo orientados por abordagens diferentes, ou no dizer de Scaramucci (op.cit.), um conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia. Prova disso é que, mesmo em contextos que propõem um ensino comunicativo, a avaliação permanece com um enfoque tradicional, baseada na manipulação de itens lingüísticos.

Para Rolim (op.cit.), a explicação para essa situação seria a compreensão da abordagem do professor e das influências que este recebe de sua cultura de ensinar/avaliar, ou seja, concepções, crenças, mitos, atitudes, do que seja avaliar.

Os problemas da avaliação não se iniciam na avaliação propriamente dita, mas no planejamento (Rolim, 1998; Scaramucci, op.cit.) que, muitas vezes, contempla objetivos muito gerais, algumas vezes incompatíveis com o nível da classe e, portanto, raramente usado como instrumento orientador do ensino-aprendizagem. Segundo Rolim, *“as decisões sobre conteúdo, metodologia e objetivos de ensino produzem efeito na avaliação e, portanto, precisam das informações que este pode oferecer”*. (op.cit., p.49).

Scaramucci (1993 e 1997), Luckesi (1996) e Rolim (1998) enfatizam a necessidade de os professores entenderem e interpretarem as razões pelas quais o rendimento dos seus alunos está sendo avaliado, observando principalmente o quê e como o aluno aprendeu e não enfatizando o quanto foi apreendido. O mesmo deve ser aplicado ao professor com relação ao seu próprio ensino, ou seja, o que e como avaliou, e não apenas o quanto.

1.3.2.1 Perspectiva histórica da avaliação no contexto de LE

De acordo com Spolsky (1975), três períodos caracterizam, no século XX, o desenvolvimento da avaliação no contexto de LE: o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolingüístico-integrativo.

No período pré-científico, ocorrido nos anos cinquenta, o ensino/avaliação de línguas não eram fundamentados por uma base teórica lógica. Segundo Spolsky (op.cit.), a linguagem era um meio para se adquirir a cultura da elite enquanto o ensino focalizava a gramática, aquisição de vocabulário e leitura. As interações, observa o autor, ocorriam em língua materna, devendo o aluno ser capaz de aprender regras gramaticais, traduzir de uma língua para outra. A avaliação nesse período era vista como arte, dom, tarefa intuitiva, não requerendo experiência especializada por parte do professor. Uma forma ingênua, segundo Spolsky (op.cit.), do que era ensinar/aprender/avaliar.

No período psicométrico-estruturalista, visão predominantemente estruturalista ocorrida nos anos 60, a linguagem é considerada um instrumento de utilização de códigos que servem para formar sentenças gramaticalmente corretas e o ensino focalizava a estrutura e as regras da língua por meio de diálogos que se repetiam e eram memorizados. Com relação à avaliação, a principal ênfase dos testes encontrava-se na exatidão ou precisão lingüísticas: pronúncia, ortografia e gramática, predominando os testes de itens isolados, os quais refletiam o enfoque gramático-lexical do ensino/avaliação. Antes vista como arte, a avaliação passa agora a ser vista como ciência.

O terceiro período, denominado sociolingüístico-integrativo, apresenta uma concepção de linguagem como forma de interação social a qual privilegia o uso da língua em situações reais de comunicação e no que diz respeito ao ensino, corresponde ao chamado movimento comunicativo.

Com relação aos testes, estes incluem tarefas comunicativas, cuja avaliação não é apenas de aspectos lingüísticos, mas também de aspectos sociolingüísticos e culturais, cujos itens são baseados em tarefas integrativas.

1.3.3 A avaliação e sua coerência com o processo de ensinar

A coerência entre o processo de avaliar e o processo de ensinar se sustenta pela abordagem do professor (Rolim 1998; Romão, 2001), ou seja, suas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem de línguas. Desse modo, ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola é, de certo modo, o resultado de experiências que trazem em si valores, crenças e tradições de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas. Essas tradições, de acordo com Almeida Filho (1993), se integram, de certa forma, com as contribuições pessoais da abordagem do professor e de uma abordagem específica, implícita ou explícita de ensinar língua estrangeira contida em um material didático.

O ensino/aprendizagem/avaliação de uma língua estrangeira, no caso o inglês, é o reflexo de um conjunto de crenças que envolvem, de um lado, a abordagem de aprender dos alunos e, de outro, a abordagem de ensinar do professor; portanto, *“não é conveniente existir incompatibilidade entre professores e alunos no estabelecimento do que seja para ambos ensinar e aprender uma língua estrangeira”* (Almeida Filho, op.cit.), pois é necessário que ambas as partes envolvidas nesse processo de ensino/aprendizagem conheçam os traços distintivos de uma abordagem de aprender bem como tenham explícitas as bases de uma abordagem de ensinar, tornando possível um trabalho mais consciente que possa atingir melhores resultados na aprendizagem de uma língua e, principalmente, no que diz respeito à avaliação.

Para Almeida Filho (1993), é preciso que haja coerência entre a abordagem de ensino e a avaliação, pois segundo o autor, pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno não seja compatível com uma abordagem específica de ensinar de um professor.

Ainda, no dizer do autor:

A abordagem de ensinar é composta de um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira, compreendendo o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. É uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, p.13.)

Scaramucci (2000/2001) considera como objetivo principal da avaliação, tanto do rendimento, conduzida em sala de aula pelo professor, quanto da que é externa a esse processo a:

Coleta sistemática de informações sobre o nível de conhecimentos e/ou competências do aluno/candidato tendo em vista a tomada de decisões, que podem ser de natureza diversa, incluindo tanto aquelas que visem o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem como outras apenas burocráticas, tais como aprovações/reprovações. (p.98)

Para a autora, a avaliação de rendimento é, teoricamente, baseada nos objetivos de ensino, os quais são elaborados com base no currículo seguido pela escola. Esses objetivos são retomados na avaliação: “os objetivos de ensino são também de avaliação, pois esta é uma fase do processo de ensino/aprendizagem” (p.99).

Para a autora, a relação entre ensino e avaliação não se dá apenas pelo fato de os objetivos serem os mesmos, mas é decorrente da abordagem ou da filosofia de ensinar do professor, ou seja, a visão de linguagem, de ensinar e aprender uma LE que orienta o ensino é a mesma que orienta a avaliação, muito embora o que se tenha observado na prática da avaliação

de rendimento, segundo Scaramucci (op.cit.), é a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e a de avaliar, bem como um desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação.

Algumas das causas para esses possíveis desencontros, de acordo com a autora, são os conflitos entre o que é efetivamente aprendido e o que é avaliado e o fato de a avaliação ser vista como uma fase distinta do processo ensino/aprendizagem.

Por pressupor a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino, a autora considera mais complicado avaliar do que propriamente ensinar.

Com relação às inovações na área de avaliação, assim se manifesta Scaramucci (op.cit.):

A complexidade da tarefa e a falta de conhecimentos mais conscientes por parte do professor acabam por fazer da avaliação a fase em que as inovações são mais lentas e, por vezes, nem chegam a ocorrer, mesmo quando o ensino já incorporou mudanças (p.99).

A avaliação apresenta, entre outras, as funções diagnóstica e classificatória. A autora aponta como principal a função diagnóstica, em que é possível a identificação de falhas e lacunas no processo de ensino/aprendizagem quando ainda é possível revertê-lo e retro-alimentá-lo, por meio de levantamento dos aspectos do currículo ou do programa que foram aprendidos e dos que necessitam ser revistos ou retomados. Já a função classificatória envolve a atribuição de notas e classificações para tomada de decisões, normalmente burocráticas.

O que se observa na prática, de acordo com Scaramucci (op.cit.), é que a função diagnóstica “dimensão verdadeiramente educativa da avaliação” (p.100), tem sido ignorada e substituída pela função classificatória. Como resultado disso, a avaliação tem se tornado a fase do processo de ensino/aprendizagem mais valorizada pela escola, professores, alunos, pais e sociedade em geral.

Essa valorização, na realidade, de acordo com a autora, não é pela função iluminadora da avaliação, mas pelo poder que ela encerra e pelas decisões que são tomadas em seu nome. Isso faz da avaliação “um instrumento de poder do professor e da escola, instrumento disciplinador, condicionador externo da motivação e da aprendizagem para garantir que o currículo ou o programa seja cumprido, entre outros”. (SCARAMUCCI, op.cit, p.100).

1.3.4 Mudanças na avaliação

Para Scaramucci (op.cit.), “mudar o ensino pressupõe antes de tudo mudar a avaliação, seu conteúdo e objetivos, mas, principalmente o conceito ou a visão que a fundamenta”.(p.103), o que implicaria, de acordo com Perrenoud (1993 apud Scaramucci 2000/2001), uma maior valorização da função diagnóstica e formativa de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens em detrimento da função classificatória. Perrenoud (1999), a respeito das mudanças, acrescenta: “tudo se mantém, não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar”. (p.11)

Para que essas mudanças ocorram, Scaramucci (op.cit.) sugere a substituição de teste ou a prova pelo uso de múltiplos instrumentos de avaliação, tais como entrevistas com o professor, auto-avaliações, co-avaliações e avaliações de desempenho, dentre outras. Esses instrumentos precisam ser bem elaborados, com critérios de correção explícitos, com perguntas e instruções claras, bem elaboradas, sem ambigüidade, que avaliem conhecimentos, mas também habilidades cognitivas de alto nível, tais como estabelecimento de relações, levantamento de hipóteses, não se restringindo a práticas mecanicistas.

Embora essas mudanças na avaliação sejam consideradas importantes, Scaramucci (op.cit.) salienta que elas não garantem inovações, no ensino visto que outras forças existem na



sociedade, na escola, na educação: o contexto, as crenças, experiências e a formação dos professores e alunos.

Segundo Rolim (1998) para que mudanças ocorram, é necessário a “*compreensão das teorias implícitas, crenças, atitudes e mitos do professor que podem ajudá-lo a reconhecer a cultura de ensinar/avaliar que tem informado sua prática*” (p.6) , o que, segundo a autora, não significa apagar suas concepções e crenças ou substituí-las, mas torná-las explicáveis, repensando-as de forma crítica e fazendo com que conceitos equivocados e distorcidos não conduzam mais a prática do professor.

À procura de um embasamento teórico que pudesse auxiliar na análise e discussão dos dados, optamos por iniciar este capítulo discutindo as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, as quais forneceriam o referencial teórico para identificar as concepções de linguagem e ensino/aprendizagem que norteiam a prática pedagógica da professora e, desse modo, analisar a interação da abordagem de ensino implementada pela professora participante e a sua forma de avaliar o processo ensino/aprendizagem. É muito importante esse conhecimento, pois o significado que a língua tem para o professor e para os alunos, dentro e fora da sala de aula, poderá influenciar o modo como estes interpretam e interagem com a concepção de linguagem que lhes é apresentada.

Consideramos também relevante para o estudo traçar algumas considerações a respeito de crenças, cultura de aprender dos aprendizes e cultura de ensinar dos professores, pois essa consciência pode ajudar na compreensão das frustrações e dificuldades que se apresentam algumas vezes na relação professor-aluno, e que permitirá a elaboração de um plano de ação mais efetivo. Se o professor tem consciência das crenças e princípios que orientam sua abordagem poderá organizar melhor suas decisões dentro e fora da sala de aula.



Para que se pudesse mapear a cultura de avaliar da professora participante fez-se necessário primeiramente, identificar suas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, suas crenças a respeito de ensino/aprendizagem e avaliação, visto que a forma como o professor avalia recebe influências de sua cultura de ensinar, de suas concepções e crenças.

No capítulo II apresentaremos a base metodológica desse estudo, justificando a natureza da pesquisa, a descrição do contexto pesquisado, definindo o perfil dos participantes, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.



Textos originais das citações

(1c) “One is the complex phenomenon of language itself, and the other is how it can be presented to learners so that they can, over time, acquire the ability to use it intregatively”.

(2c) “Especially in situations where students are not in regular, functionally oriented contact with the language, a system-based approach allows at least a sample of the language to be structured and presented to them in the form of coursebook or study programme, which can be a considerable support to learning”.

(3c) “Language learners are also, however, individuals in the personal and affective sense of the term, which means that language is also a means of personal and affective expression”.

(4c) “When learners learn a new language, they are, in these terms, actively involved in making their own sense of the language input that surrounds them as well as the tasks presented to them”.

(5c) “Approach does not specify procedure. Theory does not dictate a particular set of teaching techniques and activities. What links theory with practice (or approach with procedure) is what we have called design”.



CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

O objeto desta dissertação é a cultura de avaliar, analisada com base nas concepções de ensino-aprendizagem e linguagem que norteiam a prática pedagógica de um professor de língua inglesa e as perguntas de pesquisa, conforme visto na introdução, buscam conhecer: a) como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pela professora e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem; e b) em que medida, no tocante à avaliação, o dizer e o fazer da professora participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores.

Este capítulo encontra-se dividido em cinco partes, as quais constituem a base metodológica do estudo. Justificamos, na primeira parte, a natureza da pesquisa; na segunda, descrevemos o contexto pesquisado; na terceira, o perfil dos participantes; na quarta, apresentamos os instrumentos de pesquisa e, na última, os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa etnográfica, segundo Erickson (1985), insere-se em uma abordagem social interpretativa onde o objeto da pesquisa é a ação e não o comportamento. Para o autor “*o pesquisador descreve eventos do dia a dia em seu contexto (a sala de aula) e tenta identificar o significado das ações de acordo com os pontos de vista dos vários atores envolvidos no processo*” (p. 21).



Para esse autor, a pesquisa de base etnográfica envolve a participação intensiva no contexto escolhido, a gravação cuidadosa do que ocorre no ambiente por meio de notas de campo e outras evidências documentadas, e reflexão analítica dos registros documentados obtidos e relato por meio de descrição detalhada usando partes de entrevistas e das anotações.

A pesquisa qualitativa, de base etnográfica, permite que se aproxime do contexto pesquisado para observar os participantes em seu local de ação e, assim sendo, pode-se focalizar ao mesmo tempo o professor e o seu fazer, os alunos envolvidos nessas ações, a interação existente entre eles e, por meio dessa observação da sala de aula, o pesquisador pode fazer suas interpretações.

Cavalcanti e Moita Lopes (1993, apud Silva, 2000), dizem que a pesquisa etnográfica, de base antropológica, vem sendo utilizada nas Ciências Sociais há aproximadamente setenta anos. Faz parte de uma tradição de pesquisa que questiona a validade da utilização do paradigma positivista típico das Ciências Naturais, devido ao caráter subjetivo de investigação das Ciências Sociais.

A pesquisa etnográfica, segundo Moita Lopes (1989), é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos, tais como: notas de campo, diários, entrevistas etc. Portanto, centrar o foco da ação da pesquisa em LA na sala de aula tem sido uma das maneiras mais úteis de se contribuir para gerar conhecimento sobre ensino-aprendizagem de línguas. Segundo este autor, “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre o modo como o aluno aprende e o professor ensina”. (MOITA LOPES, 1989, p.165).

Embora, de acordo com Silva (2000), a abordagem de pesquisa etnográfica em educação seja recente, datando dos anos sessenta na Inglaterra e dos anos setenta nos Estados Unidos, ela tem sido alvo de preocupação de vários autores. Constitui uma alternativa importante a outras

formas de pesquisa porque é possível através dela fazer perguntas teóricas e práticas, retratar eventos a partir dos diferentes pontos de vista dos atores sociais envolvidos, construir significados e verdades pelos próprios participantes deste contexto social. Conforme Silva,

com suas raízes na tradição interpretativista, a pesquisa etnográfica focaliza o contexto social e procura interpretar os vários significados que os seres humanos, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. (SILVA, op.cit. p.83)

Utilizando-se dos métodos de coleta de dados como a observação participante, a observação não participante, as gravações em áudio e vídeo e as entrevistas, a pesquisa etnográfica, segundo a autora, pretende:

- a) entender os eventos e as pessoas, representando assim os papéis e as perspectivas daqueles que estuda;
- b) fornecer dados sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes;
- c) dar indicações sobre os eventos que o pesquisador não foi capaz de observar.

Observando-se todos esses dados, o presente trabalho, utilizando-se da pesquisa de natureza etnográfica, pretende contribuir para a investigação de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso o inglês, mais especificamente sobre a interação entre a abordagem de ensino utilizada pelo professor e suas formas de avaliar.

2.2 Contexto Pesquisado

Esta pesquisa teve como foco uma Instituição Privada de Ensino Superior, localizada no interior do Estado de São Paulo.



O presente estudo se concentrou no Curso de Letras. Aos alunos, é oferecida a licenciatura, em que podem optar pela habilitação em Português/Inglês e/ou Português/Espanhol.

Gostaria de salientar que procurei uma instituição em que a professora tivesse, além de maior disponibilidade, duas classes de semestres diferentes, sendo que um deles não fosse o primeiro, por acreditar que talvez uma turma de primeiro semestre não tivesse o comprometimento necessário para responder aos questionários, ao inventário de crenças e também pelo fato de que, neste período, alguns alunos costumam abandonar o curso.

Com relação à avaliação, essa instituição utiliza os seguintes procedimentos: a) o aluno é submetido a uma prova de final de primeiro bimestre, intitulada P1, e outra ao final do segundo bimestre, intitulada P2. No final do semestre, se o aluno faltou em uma das avaliações ou não atingiu a média exigida pela instituição, que é 6,0 (seis) pontos em cada semestre, ele é submetido a uma terceira prova (P3), também conhecida como prova substitutiva, para recuperar a nota mínima exigida.

O professor deve ainda, com relação à avaliação, de acordo com o regimento da instituição, utilizar-se de pelo menos dois instrumentos diferentes em cada bimestre. Um deles é a prova escrita, individual, e o outro fica a critério do professor, podendo ser um trabalho, apresentação de seminário, pesquisa, exercícios em grupos feitos em sala de aula etc.

A professora participante, de acordo com o observado em seu Plano de Ensino, utiliza como critérios de avaliação as médias das seguintes atividades: provas bimestrais conforme o calendário de provas estabelecido pela instituição, seminários e trabalhos de pesquisa e participação nas atividades propostas.



2.3 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa são dezoito alunos do segundo semestre da disciplina de Língua Inglesa, do Curso de Letras, do período noturno. Os participantes são da graduação em Português/Inglês da Instituição citada na seção anterior e uma professora de Língua Inglesa que atua na instituição há aproximadamente dois anos.

Dos 18 alunos participantes, dezesseis são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades que variam entre dezoito a quarenta e dois anos. Desses alunos, apenas dois já haviam cursado inglês, um aluno por um período de cinco anos e outro por dois anos em escola de idiomas. Esses dois alunos fizeram o Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola privada. Os demais somente tiveram contato com a língua inglesa na Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio.

Com relação à professora, é bacharel em Tradução por uma Instituição Pública de Ensino Superior desde 1997. Concluiu o mestrado em 2002 em Estudos da Tradução.

Atua como professora em escolas de idiomas há cinco anos e tem experiência de três anos no magistério superior. Trabalha em duas instituições privadas de ensino superior, sendo que em uma delas é coordenadora do curso de Tradução, com uma carga horária de 20 horas semanais, e na outra instituição, é professora de Língua Inglesa no curso de Letras, tendo uma carga horária semanal de 12 horas –aula.

Participou como expositora em quatro congressos (GEL, Abrapt, CIATI, Selin) e como participante em outros seis. Tem cinco artigos publicados. Aprendeu inglês no Brasil e no exterior. No Brasil cursou inglês em escolas de idiomas, no Ensino Fundamental e Médio e na universidade. No exterior, fez curso de inglês durante três meses, em Brighton, Inglaterra.



A professora também apresenta um curso de especialização “lato sensu” em didática, cursado no ano de 2002. Com relação às habilidades falar, ouvir e ler, classifica-se em um nível muito bom e em relação a escrever, classifica-se como tendo um desempenho bom.

Resolveu ser professora de Inglês, primeiramente por gostar muito dos Beatles e segundo, por ter facilidade com a língua inglesa. Foi influenciada nessa decisão por uma professora de cultura americana que teve na faculdade, pois esta tinha aulas motivadoras e apresentava dados culturais muito interessantes, mas o que a motivou a ingressar no magistério Superior foi o próprio mercado de trabalho. Com relação à literatura especializada na área a que ela tem acesso, cita revistas, jornais, livros que não sejam didáticos e trabalhos científicos.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2003, nos meses de fevereiro a junho.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, questionários, entrevistas semi-estruturadas com a professora, inventário de crenças, diário de pesquisa, e sessões de visionamento. Focalizo, no quadro a seguir, cada um dos instrumentos utilizados:



Quadro 4- Instrumentos de pesquisa

INSTRUMENTO	GERADOS POR...	QUANDO
-Anotações de campo	-pesquisadora	-observação das aulas.
-Gravações (áudio e vídeo).	-pesquisadora	- 08 aulas (vídeo) -16 aulas (áudio)
- Questionário	-alunos (1) -professora (2)	-início (perfil) -início (perfil + crenças sobre avaliação e abordagens)
-Entrevistas	-alunos (informal) -professora (2)	- após o término de algumas aulas -depois de cada questionário (esclarecer as dúvidas)
- Inventário de crenças	-alunos -professora	-início e final -início
-Diários: 1-Como você avalia a prática do seu professor de inglês na aula de hoje? Justifique sua resposta. 2- O que acha que pode aproveitar da prática de seu professor para a sua formação?	- alunos voluntários: - 2º semestre - (7)	-em todas as aulas de inglês.
-Sessões de visionamento	-professora	-ao final da coleta de dados.

2.4.1 Anotações de campo e diários de pesquisa da pesquisadora

A pesquisadora utilizou-se, durante a observação das aulas, de um diário de pesquisa no qual foram feitas as anotações de campo. Nesse diário de pesquisa, as informações consideradas relevantes para se responder às perguntas da pesquisa foram registradas pela pesquisadora bem

como todos os procedimentos adotados pela professora participante durante as aulas, e as atividades desenvolvidas pelos alunos. Algumas anotações foram feitas a partir de diálogo informal com a professora participante e com os alunos-professores.

2.4.2 Gravações em áudio e vídeo

Com o objetivo de compreender como se dava o processo de ensino-aprendizagem e avaliação e a interação desta com a abordagem de ensino da professora, vinte e quatro aulas foram assistidas pela pesquisadora, durante a pesquisa de campo. Desse total de vinte e quatro aulas, 08 aulas de 50 minutos foram gravadas em vídeo durante o primeiro semestre de 2003, sendo 02 (duas) durante o mês de março, 02 (duas) durante o mês de abril, 02 (duas) durante o mês de maio e 02(duas) no mês de junho. As outras dezesseis aulas foram gravadas apenas em áudio para não interferir tanto na rotina das aulas. As gravações continham as atividades realizadas pelos alunos, as orientações da professora participante, os exercícios de leitura e escrita e os procedimentos que esclareciam e respondiam as perguntas da pesquisadora em relação à metodologia, crenças, pressupostos teóricos e principalmente sobre a avaliação.

Das oito aulas gravadas em vídeo, uma foi escolhida para ser transcrita em sua totalidade por ser considerada pela pesquisadora como representativa do trabalho da professora participante.

2.4.3 Questionários

Os questionários (ver Anexos B, C e E) foram utilizados com a finalidade de obter informações a respeito dos alunos, da professora e, deste modo, estabelecer um perfil dos participantes.



Três questionários foram aplicados. O primeiro foi direcionado aos alunos e constou de 16 (dezesseis) perguntas. Dessas, 9 (nove) eram abertas, 6 (seis) eram fechadas e 1(uma) combinada, ou seja, fechada inicialmente, terminando como aberta. As perguntas buscavam conhecer as crenças que os alunos traziam para o curso de Letras em relação ao ensino/aprendizagem de Inglês e a avaliação, o número de anos que haviam estudado o idioma em experiências anteriores ao ingresso na faculdade e suas expectativas em relação ao curso de Letras.

O segundo e terceiro questionários foram dirigidos à professora. O segundo questionário foi dividido em partes A e B. Na parte A, concentraram-se as perguntas relativas aos dados pessoais da professora, sua formação acadêmica, área de atuação profissional, participação em congressos e produção científica. Na parte B, foram 8 (oito) questões, sendo 4 (quatro) fechadas e 4(quatro) abertas. Nessas questões, a professora cita os motivos pelos quais escolheu a docência no ensino superior, se avalia enquanto professora de inglês e relaciona o tipo de literatura especializada que tem acesso em sua área de formação. O segundo questionário constou, em sua primeira parte, de afirmativas sobre crenças em relação à avaliação. A cada item, a professora deveria assinalar com um X se concordava plenamente, concordava, nem discordava nem concordava, discordava e discordava plenamente. Essas afirmativas foram retiradas de Romão (2001). A segunda parte desse questionário constou de 7 (sete) questões abertas que refletiam a respeito do que é ser um bom aluno, um bom professor e qual o tipo de método adotado pelo professor em sua prática pedagógica. Em sua terceira parte, foram listadas crenças que alguns professores têm sobre avaliação. A professora pesquisada deveria expressar seu ponto de vista em relação a cada uma delas, tecendo comentários.



2.4.4 Entrevistas

Para triangular os dados, duas entrevistas foram realizadas com a professora, em associação com os questionários descritos na subseção anterior, tendo como intuito o esclarecimento de possíveis dúvidas surgidas a partir das respostas dos questionários e expansão de outras. Foram do tipo semi-estruturada, contendo perguntas definidas a partir da análise das respostas dos questionários. Foram áudio-gravadas e roteirizadas, que permitiram flexibilidade para perguntas espontâneas que surgiram.

Um dos principais procedimentos para a coleta de dados, a entrevista serviu para coletar dados importantes a respeito das questões propostas pela pesquisadora com relação às crenças sobre abordagens, avaliação e a prática pedagógica em si.

2.4.5 Inventário de crenças a respeito de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e avaliação

O inventário de crenças (ver anexo A) a respeito de linguagem e ensino aprendizagem de língua estrangeira e avaliação, adaptado de Horwitz (1988), foi aplicado ao início da pesquisa aos alunos e também à professora participante, e repetido ao final da coleta de dados apenas aos alunos. Justificamos a aplicação novamente ao final do período da coleta de dados para observar se as crenças que os alunos possuíam ao início do semestre letivo mantinham-se as mesmas ao final do semestre.

Esse inventário constou de 51 crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira e avaliação, às quais os respondentes deveriam assinalar sua posição mediante a escolha entre

cinco itens: concordo plenamente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo plenamente.

2.4.6 Diários de pesquisa dos participantes

Antes de iniciar a observação das aulas, após ter obtido permissão da professora participante, conversei com os alunos envolvidos nessa pesquisa e pedi autorização para assistir às aulas com eles e participar, de certo modo, da rotina das aulas de Inglês. Além disso, disse que precisaria que alguns alunos mantivessem um diário de pesquisa ao longo das aulas daquele semestre. Sete alunos se ofereceram como voluntários e, desse modo, mantiveram seus diários onde tinham que fazer anotações sobre as aulas a que assistiram e responder às duas questões propostas pela pesquisadora. São as seguintes as questões: 1- Como você avalia a prática do seu professor de Inglês na aula de hoje? Justifique sua resposta; 2- O que acha que pode aproveitar da prática de seu professor para a sua formação?

Esse instrumento (anexo F) teve como propósito fornecer dados para responder a segunda pergunta de pesquisa que objetivava saber em que medida, o dizer e o fazer do professor participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores.

2.4 Procedimentos de análise

Para se responder à primeira pergunta de pesquisa, em um primeiro momento, procurou-se analisar a prática pedagógica da professora participante, suas interações com os alunos e sua forma de avaliar, considerados nesse estudo como dados primários. Em um segundo momento,



buscou-se no discurso da professora participante, registrado aqui por meio de entrevistas formais, questionários e em sessões de visionamento, considerados por esse estudo como dados secundários, evidências confirmatórias e não confirmatórias para as asserções levantadas dos dados primários.

Para se responder à segunda pergunta de pesquisa, em um primeiro momento foram analisados os inventários de crenças respondidos pelos alunos-professores no início e ao final da coleta de dados. Procurou-se observar se ocorreram mudanças com relação às crenças apresentadas pelos alunos comparando-se as respostas dos dois momentos distintos. Em um segundo momento, foram analisados os diários de pesquisa dos alunos-professores, buscando encontrar confirmações para as asserções levantadas a partir do inventário de crenças. Com base nesses registros, analisamos se o dizer e o fazer da professora participante influenciaram os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores.

Buscou-se por meio de todos esses procedimentos de análise responder às duas perguntas de pesquisa e auxiliar na resolução e encaminhamento do problema investigado neste estudo.

No capítulo III analisamos e discutimos os dados desse estudo, orientando-nos pelas duas perguntas de pesquisa.



CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analizamos e discutimos, neste capítulo, os dados deste estudo, orientando-nos pelas duas perguntas de pesquisa. Em um primeiro momento, analisamos a prática de sala da professora e as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e avaliação a ela subjacentes. Em um segundo momento, analisamos o discurso da professora sobre linguagem, ensino/ aprendizagem e avaliação e, desse modo, respondemos à primeira pergunta de pesquisa: Como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pelo professor e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem? Com base na teoria pertinente ao estudo, discutimos a prática de sala de aula e o discurso da professora, buscando razões para os seus procedimentos.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa: “Em que medida, o dizer e o fazer da professora podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores?”, foram analisados os inventários de crenças respondidos pelos alunos-professores no início e ao final da coleta de dados, observando as mudanças ocorridas com relação às crenças apresentadas pelos alunos e comparando-se as respostas apresentadas nos dois momentos distintos. Foram também analisados os diários de pesquisa dos alunos-professores, buscando encontrar confirmações para as asserções levantadas junto ao inventário de crenças.



3.1. A prática da professora e as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e avaliação a ela subjacentes

Durante a coleta de dados efetuada por meio da observação das aulas de Língua Inglesa, foram elaboradas algumas asserções a respeito das concepções de linguagem, ensino/aprendizagem e avaliação subjacentes à prática da professora pesquisada.

Foram citadas, nesse estudo, aquelas comprovadas mediante a triangulação dos dados por meio dos excertos dos diários da pesquisadora e dos alunos, e da transcrição das aulas.

Em um primeiro momento, apresentaremos as asserções a respeito das concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas. Em um segundo momento, as referentes às concepções de avaliação subjacentes à prática da professora. Decidimos apresentar as concepções em dois momentos distintos, pois ao compreendermos como se dá o processo de ensino/aprendizagem e avaliação, e a interação desta com a abordagem de ensino da professora, torna-se mais fácil delinear a interação dessas concepções e a prática.

Com relação à concepção de linguagem da professora participante, foi observado que em sua prática da sala de aula ela apresenta predominantemente uma concepção estruturalista de linguagem, e em alguns momentos, apresenta também uma concepção sócio-interacional. Ou seja, observamos que a professora mescla procedimentos representativos de uma perspectiva estruturalista com alguns procedimentos comunicativos, diríamos uma prática comunicativizada. Ela, na realidade, segue uma agenda predominantemente gramatical em que são mais fortes os traços de uma perspectiva estruturalista, ou seja, ela parte das regras da língua e depois utiliza, em alguns momentos, atividades que servem como meio de se fixarem as estruturas ensinadas. Diríamos que, nestes momentos, a professora apresenta atividades compatíveis com a perspectiva sócio-interacional. Podemos observar esses procedimentos por meio do excerto abaixo:



Excerto 01

- 01 P: "... ok! What are the differences between these verbs? I CLEANED the house. I
02 WENT to the supermarket. Do you remember from last class?
03 AN : O cleaned é um verbo regular.
04 P: Como eu faço com os verbos regulares?
05 AN: acrescento ED.
06 P: OK. And how about the verb went?
07 RE: é irregular.
08 P: OK. Now let me tell what to do. You are going to work in groups. First you are going
09 to identify the regular and irregular verbs. Then discuss what you did this weekend. Tell
10 your partner and compare your sentences. What are the common things you did? Finally,
11 discuss this in your group; make comparisons with the group and tell me some
12 information about your weekend. OK?

(transcrição da aula do dia 01 de abril de 2003)

Nesse excerto, observamos que, em um primeiro momento, a professora retoma a estrutura gramatical ensinada na aula anterior, no caso o passado simples de verbos regulares e irregulares e, a seguir, pede aos alunos que se dividam em grupos para reconhecerem as estruturas. Os alunos devem falar a respeito do que fizeram no final de semana e comparar quais atividades eram comuns entre eles. A professora parte das regras da língua e depois utiliza atividades de comunicação em grupos, ou seja, "interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo que apenas tentam dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem" (BIZON, 1999, p.60).

Pôde-se comprovar, mediante as observações de suas aulas, a existência de traços de interação da professora com seus alunos, mas nessa prática retratavam-se apenas atividades que serviam para praticar as estruturas da língua, ou seja, a professora partia sempre do ensino da língua como estrutura e, a seguir, os alunos realizavam atividades comunicativizadas. As regras gramaticais não chegavam a ser pensadas durante a realização dessas atividades. Na verdade, os exercícios em grupos ou em pares não exigiam uma reflexão ou um momento de aplicar essas regras em situações de comunicação. O que se observava era a aplicação ou o reconhecimento

das estruturas gramaticais anteriormente sistematizadas, e os exercícios que envolviam o seu uso eram apenas repetições de esquemas, transferência de regras. Podemos comprovar essa prática da professora por meio do seguinte excerto:

Excerto 02

- 01 P: O.k. Now, let's practice the conversation, in pairs. You have just to think about
02 what you've done this weekend. Talk to your partner and please don't forget to use the
03 forms of the verbs we've learned in the past classes. All right?
(excerto da aula do dia 17 de março de 2003)

O que podemos ressaltar, entretanto, com relação à prática pedagógica da professora é que, embora ela apresente uma concepção estruturalista de linguagem, esta é permeada por atividades comunicativizadas, fazendo com que os alunos considerem sua prática bem dinâmica, o que segundo eles é um fator preponderante e que tem despertado a motivação e o interesse de muitos alunos pelo aprendizado da língua inglesa, em questão. É o que podemos verificar mediante a leitura dos excertos 03 e 04:

Excerto 03

- 01 "A aula de hoje foi muito interessante. Consegui, durante os exercícios de conversação,
02 aplicar a teoria sobre a língua. Antes eu só tinha aula de inglês que ensinava a gramática."
(diário de JÔ, aula do dia 11 de março de 2003)

Excerto 04

- 01 "A prática de ensino utilizada pela professora é bem dinâmica e distribuída, trabalhando
02 gramática, tradução e conversação (dentro da possibilidade de tempo e domínio da
03 língua pela maioria dos alunos). As atividades normalmente são feitas em grupos, o que
04 tem sido muito válido uma vez que os alunos que possuem uma maior facilidade com a
05 matéria apóia os demais, e sempre que possível trabalha com materiais alternativos
06 como, por exemplo, cartões com exercícios e dinâmicas pré-preparadas. Além disso, é
07 visível a disposição de trabalho, em não só abordar o assunto, mas verificar a
08 aprendizagem por meio de exercícios e retomar o assunto sempre que constatada a
09 necessidade".
(diário de NA, aula do dia 11 de março de 2003)

De acordo com os alunos, isto se justifica, e aqui tomamos como base as respostas encontradas nos diários deles ou mesmo nas entrevistas informais, que até então, o ensino de línguas para eles constituía-se simplesmente de explicações sobre as regras da língua e exercícios que refletiam apenas este aspecto. Como a professora permeia suas explicações com atividades comunicativizadas, com trabalhos em grupos ou pares, para eles já é um grande diferencial.

É o que demonstra também o excerto 05 comprovando que a professora utiliza em sua prática, atividades comunicativizadas, sendo suas aulas dinâmicas, com atividades diversificadas e com participação dos alunos:

Excerto 05

- 01 ... Hoje aprendi melhor o uso dos verbos no simple past tense porque tivemos que falar
02 sobre as coisas que fizemos durante o final de semana com o nosso colega ao lado. É
03 legal isso de a gente praticar conversação e ter que prestar atenção às estruturas
04 gramaticais. No começo achei muito difícil, mas agora já estou conseguindo me soltar
05 mais. Gosto muito desse jeito da professora ensinar...
(excerto do diário do aluno GI, dia 17 de março de 2003)

No excerto 06, retirado da transcrição feita pela pesquisadora de uma das aulas observadas, verificamos que, em um primeiro momento, a professora retoma o que foi ensinado na aula anterior por meio de perguntas aos alunos e, em um segundo momento, propõe uma atividade em grupo onde eles podem aplicar as regras da língua, que já foram sistematizadas, por meio de uma atividade que envolve o diálogo entre os pares e depois no grupo como um todo. A professora após expor as regras para os alunos, os faz praticá-las por meio de atividades comunicativizadas:

Excerto 06

- 01 P-“Ok. What did we learn last class?”
02 RI- O Simple past.
03 P- All right. Let’s remember the use of the simple past. (a professora vai até a lousa e
04 coloca a estrutura do passado simples e explica para os alunos quando se usa o
05 passado simples tendo como exemplo os verbos regulares)
06 P- Now, you’re going to practice these structures with your partner. Talk about last
07 weekend. (os alunos divididos, em pares, praticam as estruturas do passado tendo
08 como exemplo alguns flash cards).

(Excerto das anotações da aula do dia 18 de maio de 2003)

Com relação à sala de aula da professora pesquisada, observamos que seu objetivo é, em alguns momentos, fazer que o aluno participe de interações cujo alvo é a prática oral, no entanto essas interações buscam em sua maioria, a aplicação das estruturas gramaticais aprendidas anteriormente. A língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado. (Richards & Rodgers, 1986). Podemos verificar essa prática por meio do excerto abaixo:

Excerto 07

- 01 “Vocês tem alguns cartões com frases que precisam ser completadas com some e any.
 - 02 Reúnam-se em grupos de quatro pessoas e completem as frases. Estas frases
 - 03 organizadas formam um diálogo que depois deve ser praticado em pares. OK?
- (Excerto das anotações da aula do dia 24 de maio de 2003)

Embora os alunos trabalhem com cartões e, ao final, pratiquem uma conversação, esta já vem pronta, não permitindo que os alunos criem o diálogo e o foco deste exercício é apenas praticar as regras da língua a respeito dos usos de “some” e “any”. Apesar de a prática da professora favorecer o trabalho em pares ou grupos, os alunos não usam a língua para a comunicação. As regras da língua são sistematizadas, trabalhadas apenas como atividade em que se buscam as respostas corretas sobre o que foi aprendido. Poucos foram os momentos em que os alunos aplicaram os conhecimentos da língua em situações de comunicação, como pode ser visto por meio do seguinte excerto:

Excerto 08

A professora pede que os alunos dividam-se em grupos de quatro pessoas. Entrega um cartão para cada grupo e pede que eles leiam as instruções, identifiquem os problemas e depois encontrem uma solução para o caso. Trata-se de um “case” em que os alunos recebem os cartões com as informações, devem seguir as pistas e encontrarem a solução para o problema. Todos devem expor suas opiniões e depois chegar a um consenso sobre a melhor saída para o problema.

- 01 PE: Ela entrou na escola com cinco...
 - 02 FA: Ela não, ele.
 - 03 MI: We have to speak in English, don't we?
 - 04 PE: Yes, that's right. He started school when he had five years old.
 - 05 MI: When he was five... (a aluna tem um bom conhecimento da língua e durante as
 - 06 interações nos grupos procura corrigir os colegas).
 - 07 GI: I think we could read all the information and then discuss. I'm not understanding
 - 08 everything.
- (excerto da aula do dia 06 de maio de 2003)*

Nesse excerto, observamos que a professora inicia a atividade, apresenta as informações, distribui o material, mas são os alunos que interagem na busca de solução para o problema apresentado. Como podemos verificar, essa interação é feita em grupos de quatro pessoas. Percebemos aqui a preocupação da professora em fazer com que os alunos busquem o seu conhecimento, sintam-se responsáveis por seu aprendizado e o façam em situações que envolvem a comunicação.

Com esse excerto podemos também comprovar um dos momentos em que a professora apresenta uma concepção sócio-interacional de aprendizagem. Outro exemplo no qual observamos o predomínio de uma concepção sócio-interacional na prática pedagógica da professora foi quando ela busca fazer com que o aluno se sinta responsável por seu aprendizado, fazendo-o pensar a respeito das regras, que consiga refletir sobre o que aprendeu ou não e o porquê. Ela não pede que os alunos apenas decorem as regras, mas, sim, que leiam as frases e entendam o seu sentido. Os alunos dividem-se em grupos e buscam encontrar significados. Após

algum tempo, os alunos percebem que nem todas as situações se aplicam às regras dadas sobre o uso de “some” e “any” e perguntam sobre isso.

Excerto 09

- 01 RI: Mas como eu sei quando uso o some e any se muitas frases não se encaixam nas
 02 regras?
 03 P: Vocês vão precisar ler as frases para entender o sentido.
 04 P: Can you tell me the difference between any/some? Do you remember the
 05 difference? (A professora ao perceber que os alunos estão errando muito vai até à
 06 lousa e faz algumas observações sobre o uso de any e some.)
 07 ...Depois disso, a professora entrega alguns “cards” contendo situações diferentes em
 08 forma de diálogo e os alunos precisam entender a situação, descobrir em que elas se
 09 diferenciam para identificarem a forma de uso correta.
 10 RI: Vocês perceberam que aqui eles estão em uma festa?
 11 TA: Ah! O garçom tá oferecendo coca-cola.
 12 RI: Apesar de ser uma pergunta, não podemos nos esquecer que é um oferecimento.
 13 TA: Então devemos usar o some, é isso?
 (excerto da aula do dia 15 de abril de 2003)

Com relação ao excerto 09, observamos que a professora tenta fazê-los refletir sobre suas próprias dúvidas e buscar entendê-las. Apenas a aluna RI percebe, por meio da reflexão, que nem todas as definições se aplicam às regras e pergunta à professora a respeito disso. A professora, por sua vez, vai à lousa e exemplifica algumas situações em que isso ocorre.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, quase tudo que é feito, a princípio, parte de uma concepção de linguagem estruturalista e posteriormente é comunicativizado por atividades em grupos ou pares, o que pode ser comprovado por meio da prática da professora, que utiliza materiais autênticos e muito diversificados. Não baseia suas aulas apenas no que contém o livro didático. Busca outros textos que retratam o tema abordado nas aulas, elabora jogos e atividades que levam o aluno a praticar a comunicação e esta prática é sempre desenvolvida em pequenos grupos ou em pares. Normalmente são grupos de três pessoas. Algumas atividades, aquelas que

necessitam um número maior de pessoas para que os alunos possam desenvolver certas atividades comunicativas, são trabalhadas em dois grupos maiores.

Segundo Larsen-Freeman (1993), um dos objetivos do Ensino Comunicativo de Línguas é o de preparar os alunos para serem capazes de se comunicar em uma língua estrangeira, sendo necessário para isto que: uma linguagem autêntica ou semi-autêntica seja oferecida na sala de aula; a modificação do insumo se realize por meio da negociação de significados; oportunidades sejam oferecidas para uma interação comunicativa entre professores e alunos e especialmente entre os alunos; haja uma aprendizagem cooperativa em que os alunos trabalhem em pequenos grupos na solução de problemas de ensino e aprendizagem de cada um.

A abordagem comunicativa postula com relação à interação professor-aluno que o professor seja o iniciador das atividades, mas nem sempre interage ele próprio com os alunos. Às vezes, é um co-comunicante, mas mais freqüentemente introduz situações que incitam a comunicação entre dois ou vários alunos.

Com relação aos erros, estes são tolerados e encarados como um resultado natural no desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Excerto 11

- 01 SA: Professora, quando eu perguntei das “songs” se você tinha para emprestar eu falei :
 - 02 Do you have some songs? Então estava errado?
 - 03 P:Sim. Eu não corriji naquele momento porque vocês ainda não tinham aprendido isso.
 - 04 Agora eu vou corrigir. (podemos observar aqui que a professora corrige os alunos quando
 - 05 aquele conteúdo já foi trabalhado por ela)
- (excerto da aula do dia 13 de maio de 2003)

Excerto 12

- 01 NA:... observei na aula de hoje que a professora não corrige os nossos erros com muita
 - 02 freqüência e quando ela faz as correções é de modo geral como se o erro não fosse com a
 - 03 gente...
- (excerto do diário de aluno, dia 18 de março de 2003)

Excerto 13

- 01 PE: eu gostaria que a professora corrigisse mais quando eu erro, principalmente quando é
02 com pronúncia, pois eu nunca sei se estou falando corretamente.
(excerto de diário de aluno, dia 08 de abril de 2003)

Por meio do excerto 11, observamos que a professora corrige os erros dos alunos à medida que determinado conteúdo já foi ensinado. Os alunos, no entanto, conforme mostram os excertos 12 e 13, gostariam que a professora corrigisse os seus erros com mais frequência, principalmente os erros que dizem respeito à pronúncia. Talvez isso se deva ao fato de eles estarem acostumados com outros professores que anteriormente tivessem dado ao erro um tratamento mais controlador.

Com relação à avaliação, o que observamos, na prática, é que a professora aplica uma avaliação que está centrada nas regras da língua. Não existe em algum momento do teste um exercício que reflita uma das atividades comunicativizadas que a professora tenha explorado em suas aulas. Verifica-se, por meio dos exercícios propostos, que os alunos devem saber utilizar as regras, como as do “simple past”, diferenciando verbos regulares de irregulares.

Por meio da observação das aulas e da própria aplicação dos instrumentos de avaliação, verificamos que o que existe é uma prova que mede os conhecimentos gramaticais e uma outra prova sobre um livro que os alunos leram no bimestre em que responderam algumas questões.

Na prova a respeito do livro paradidático, convém ressaltar alguns aspectos interessantes. Primeiramente é que a prova é feita em grupos de três pessoas ou em pares e esse foi um fator que julgamos coerente com a prática da sala de aula, uma vez que as atividades são sempre feitas em pares ou em grupos. Segundo, é que a proposta que a professora faz a princípio é que os alunos façam a leitura do livro e depois apresentem uma peça elaborada por eles próprios para o dia marcado para a avaliação. Infelizmente isso não foi possível, pois os alunos justificaram não terem tido tempo suficiente para ensaiarem e pedem então para que, neste semestre, apenas

respondam questões a respeito do livro. A professora concorda e diz que no próximo semestre eles retomam com essa atividade de avaliação:

Excerto 14

- 01 P: Vocês já ensaiaram a peça? Vocês terão condições de apresentar no dia 24?
02 (Os alunos dizem que não tiveram tempo de ensaiar bem a peça e gostariam que a
02 professora deixasse para o próximo semestre)
04 P: No próximo semestre? É interessante trabalhar com o teatrinho, a outra prova do
05 livro já foi pergunta e resposta. Tá bem!(meio contrariada) agora no próximo semestre
06 nós vamos fazer o teatrinho.
07 ME: E aí? Vai ser perguntas?
08 P: Perguntas, igual na prova passada. Discussão sobre eles. Quem leu Branca de
09 Neve? Alice?
10 (como apenas dois alunos levantaram a mão que tinham lido branca de Neve a
11 professora deixa apenas o livro Alice no país das maravilhas para a prova)
12 P: Definido. Alice.
(excerto da aula do dia 17 de junho de 2003)

Já com relação ao excerto 14, observamos que a professora tenta incorporar a sua avaliação um instrumento que não seja apenas aplicação de teorias gramaticais, mas seu objetivo não é alcançado, pois os alunos alegam não terem tido tempo de ensaiar para apresentar a peça sobre os livros paradidáticos.

Para se chegar à média final, o que observamos foi apenas a somatória de valores aplicados às duas avaliações : de 0,0 a 8,0 para a prova de gramática e de 0,0 a 2,0 para a prova do livro. As duas notas são somadas e chega-se à média final.

Excerto 15

- 01 SA: A prova é tudo? (a aluna quer saber se é toda a matéria que cairá na prova)
03 P: Tudo que a gente viu até hoje. É cumulativa.
(excerto da aula do dia 17 de junho de 2003)



Excerto 16

- 01 P: Nós vamos praticar para prepará-los para a prova. Hoje a gente vai ta corrigindo.
02 Eu vou deixar uns vinte minutos para tentar resolver os problemas, as dúvidas para a
03 prova. (Nesse momento, a professora pede então que os alunos peguem os
04 exercícios de revisão do livro English Grammar in Use que eles deveriam ter feito
05 para casa para que possam fazer a correção e tirar as dúvidas.).
(*excerto da aula do dia 17 de junho de 2003*)

Com relação aos excertos 15 e 16, observamos que na aula anterior à avaliação, a professora centra as atividades apenas nos conhecimentos que os alunos têm a respeito da estrutura da língua, isso porque sua avaliação está centrada apenas nos conhecimentos gramaticais.

É possível que, quando se trata de avaliação, a professora, ao dar tanta ênfase nos exercícios que revisem a estrutura da língua, deixe aflorar o que é predominante em suas concepções. Com relação ao ensino/aprendizagem, o que predomina é a concepção “bancária”, em que, ensinar é igual a transmitir e, aprender é igual a acumular conhecimentos, portanto, quando revisa a matéria para a prova, suas explicações centram-se na estrutura da língua, “preparando” os alunos para a prova.

Esses procedimentos comprovam também sua concepção de avaliação. Em sua sala de aula, avaliação como produto, a concepção é compatível com a abordagem Tradicional.

A prática de sala de aula, comprovada por meio dos excertos 15 e 16, torna a avaliação coerente com sua prática.



3.2 As concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e avaliação no discurso da professora

Nesta seção, com base no discurso da professora, coletado por meio de entrevistas, questionários e conversas informais, analisaremos suas concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e avaliação.

Com relação à abordagem de ensino, a professora em seu discurso diz que utiliza, em partes, uma abordagem comunicativa. É o que comprovamos com os excertos retirados da entrevista 1:

Excerto 17

- 01 “Se eu disser que eu uso a abordagem comunicativa apenas eu estou mentindo porque há
02 sempre uma mescla de propostas quando a gente se propõe a dar aula em uma sala como a
03 nossa aqui né, mas eu sempre busco estar trazendo atividades interativas, estar propondo
04 algo que seria interessante, que estimulasse os alunos”.

(entrevista 1)

Excerto 18

- 01 “... cada aluno é diferente do outro. Porém, acredito que uma abordagem que enfoque a
02 língua em situações naturais de comunicação seja bastante eficiente”.

(entrevista 1)

Nos excertos 17 e 18 acima, observamos que a professora, em seu discurso, preocupa-se em oferecer em sua proposta de ensino atividades interativas, interessantes e que estimulem os seus alunos. Reforça-se aí sua crença de que para aprender uma LE é preciso que haja uma interação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem. Observamos no excerto 18 que, em seu discurso, a professora diz acreditar em uma abordagem que privilegia situações naturais de comunicação, ou seja, a língua não é vista por ela como apenas o ensino de estruturas da língua, mas como algo que deve ser utilizado na e para a comunicação. No entanto, sua prática é bem

diferente de seu discurso, e o que presenciamos foi uma prática que parte sempre da estrutura da língua seguida de atividades comunicativizadas.

Com relação ao que seja ensino, o seu discurso evidencia a idéia de que o professor é o mediador no processo ensino-aprendizagem:

Excerto 19

- 01 “Ensino é um processo pelo qual todos nós passamos. Eu acho que o professor vai
- 02 estar funcionando como mediador nesse processo de ensino aprendizagem. Ele busca a
- 03 aprendizagem quando ele coloca a proposta de ensino”.

(entrevista 1)

No excerto 19, a professora considera o ensino um processo, e a aprendizagem está relacionada à proposta de ensino. A concepção de ensino/aprendizagem presente em seu discurso é a concepção sócio-interacional:

Excerto 20

- 01 Aprendizagem seria quando o aluno consegue assimilar e progredir dentro da proposta
- 02 do professor.

(entrevista 1)

Nesse excerto, foi observado que a professora coloca a responsabilidade de aprendizagem no aluno, que deve assimilar e progredir dentro da proposta do professor. Aqui não são levadas em consideração as crenças dos alunos a respeito do que seja aprender e ensinar uma LE.

Por outro lado, ao extrairmos de seu discurso as crenças com relação ao que seja um bom professor, observamos que para ela um bom professor é aquele que consegue motivar seus alunos para um processo de aprendizagem, pois acredita que não existe uma única maneira de se aprenderem línguas.



Excerto 21

01 “Eu me enxergo como alguém que está sempre buscando melhorar, aprender o tempo todo e
02 me considero alguém importante na vida dos meus alunos porque eu estarei de certa forma
03 incentivando a chegarem nesta caminhada, neste aprendizado. A chegarem a um processo
04 de aprendizagem.”
(entrevista 2)

Excerto 22

01 “Alguém que consegue passar para o aluno o seu projeto de aulas durante
02 determinado período, de forma ampla e panorâmica e aprofundar-se em cada item
03 ou assunto abordado durante este período, envolvendo o aluno com a matéria a ser
04 estudada, auxiliando principalmente, além do aprendizado, na fixação do mesmo.”
(entrevista 2)

Apesar de o excerto 21 mostrar a preocupação da professora em conseguir motivar seus alunos para um processo de aprendizagem e isto se deve ao fato de ela ter um bom relacionamento com a classe e sempre motivar os seus alunos para a aprendizagem de inglês, observa-se também, por meio do excerto 22, a concepção bancária, conforme denominação de Paulo Freire, no momento em que ela considera ensinar igual a transmitir, conforme verificado no excerto em que a professora usa o verbo passar:

Excerto 23

01 “É aquele que consegue adquirir conhecimento suficiente para trabalhar sua disciplina,
02 bem como propiciar um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem de seus
03 alunos”
(entrevista 2)

Esse excerto apresenta mais uma vez traços de uma concepção bancária Freireana, onde aprender é igual a adquirir conhecimento.

Em alguns momentos de seu dizer, na entrevista 2, ela afirma que os alunos estavam acostumados com um outro tipo de ensino e que quando iniciou suas aulas, sentiu-se um pouco constrangida pois os alunos acreditavam que o ensino de inglês deveria ser apenas aquele que se

preocupa com a repetição de regras e memorização de estruturas e mais estruturas gramaticais. Quando tiveram que refletir sobre a língua, sentiram-se intimidados e com muitas dificuldades, como observamos no excerto do diário da aluna Re:

Excerto 24

- 01 não consigo aprender inglês desse jeito, eu queria mesmo era apenas decorar os verbos e
 02 fazer aqueles exercícios de gramática.
 (excerto do diário de aluno RE, aula do dia 08 de março)

Observamos também nesse excerto retirado da entrevista 2 com a professora a confirmação do seu discurso:

Excerto 25

- 01 as principais falas, digamos assim+, reclamações que eles fizeram porque eles
 02 estavam acostumados realmente a ter um estudo focado na gramática essencialmente
 03 ,++ que eles achavam que isso seria o essencial pra eles ++ só que ao longo das aulas
 04 o que aconteceu foi que eu tentei associar as crenças deles , alterar as crenças durante
 05 o curso das aulas , eu não falei olha você está totalmente errado , vamos ver como é
 06 que vai ser com as aulas aqui né? e durante a aula ++ cada atividade que eu faço, eu
 07 eu, + tento mostrar pra eles que eles aprenderam e o que é importante e quando eles
 08 vão usar isso na vida deles , então com esses alunos isso++ foi extremamente positivo
 09 porque eles começaram a enxergar a partir da aula que isso era importante , que eles
 10 tavam desenvolvendo outras habilidades que não só a+ ah+ né +decorar a estrutura
 11 gramatical , então eu acho que foi durante a prática , no convívio , no contato diário,
 12 eu explicando sempre o porquê de uma determinada atividade em sala de aula que
 13 eles foram assimilando a minha forma de dar aula , a minha proposta, acho que foi
 14 mais ou menos assim que funcionou comigo.

(excerto da entrevista 2)

Gostaríamos de novamente salientar que esses alunos vieram de um contexto anterior de ensino de línguas com muitos problemas. Entre eles, citaram o fato de no primeiro semestre do curso de Letras terem ficado sem professor de Inglês por aproximadamente dois meses, pois este se encontrava doente, e a escola não conseguia um substituto. A professora que ministrou as aulas nesse período teve pouco tempo de contato com os alunos e, para recuperar o tempo sem aulas e cumprir o planejamento, trabalhou com os alunos enfatizando a parte da gramática. Isso justifica

o fato de os alunos terem questionado a professora participante com relação à nova maneira de ela dar aulas.

Outro aspecto relevante com relação ao seu discurso é com respeito à avaliação. Ao perguntarmos a respeito de quais instrumentos de avaliação a professora pretendia utilizar, encontramos as seguintes respostas:

Excerto 26

- 01 Eu, faz um bom tempo que eu utilizo né atividades em salas de aula, participação,
- 02 exercícios extra classe e, obviamente, a prova, a avaliação escrita que a própria
- 03 instituição exige.

(excerto da entrevista 1)

Excerto 27

- 01 Também+++ todo bimestre eu proponho duas+ avaliações, uma que é escrita que é a
- 02 P1 e a P2 e outra que é ++hum+ geralmente em cima de um livro de leitura.

(excerto da entrevista 2)

Excerto 28

- 01 É complicado, mas a gente tenta olhar o aluno, cada aluno em especial né porque cada
- 02 um tem o seu desenvolvimento né próprio, então dentro deste olhar que a gente busca
- 03 lançar pro aluno eu atribuo valores a estas avaliações.

(excerto da entrevista 2)

Nos excertos 26, 27 e 28 a professora diz que nas suas aulas o aluno é avaliado por meio de instrumentos formais de avaliação, no caso, as provas escritas P1 e P2, os instrumentos pedidos pela instituição e também que os avalia por meio de uma prova que cobre a leitura de um livro. Cita também que além desses instrumentos, os alunos são avaliados por sua participação em sala de aula, por exercícios extraclasse.

O excerto número 27, em particular, nos dá a visão de que o aluno é visto pela professora como um ser especial, com desenvolvimento próprio, e desta maneira é por ela individualmente avaliado.

Nas respostas dadas ao questionário a respeito de avaliação, a professora nos diz que:

Excerto 29

01 Avaliar é você de certa forma poder acompanhar o progresso do aluno. Todas as minhas
02 avaliações são feitas com este intuito, de eu poder acompanhar o progresso individual de
03 cada aluno.
(excerto do questionário 2)

Esse excerto confirma o que foi verificado no excerto 27, ou seja, sua preocupação em acompanhar o progresso individual dos alunos.

Com relação às formas de se registrarem os procedimentos de avaliação que a professora utiliza, verificamos em seu discurso, comprovado pelo excerto abaixo, retirado da entrevista 2, que ela diz que todas as atividades são registradas e tudo é levado em consideração para se compor a média final:

Excerto 30

01 Bom, basicamente eu trago atividades que possam de certa forma verificar o nível de
02 conhecimento que o aluno apresenta e no decorrer das aulas eu vou registrando as
03 atividades num caderninho à parte né com os nomes dos alunos . Como que eu
04 registro isso++ eu vou ahh dando as tarefas de casa + as atividades+ e o o resultado
05 dessas atividades eu vou anotando no caderno, + quem faz, quem não faz , como que
06 o aluno se saiu , então né basicamente o acompanhamento diário seria feito dessa
07 maneira. Também+++ todo bimestre eu proponho duas+ avaliações, uma que é
08 escrita que é a P1 e a P2 e outra que é ++hum+ geralmente em cima de um livro de
09 leitura. No primeiro bimestre, por exemplo, eu fiz uma discussão em grupo sobre um
10 livro e agora no segundo né + no no primeiro bimestre foi a discussão, isso, no
11 segundo foi o teatro , foi a peça que eles organizaram em cima do livro também. E né
12 ++ ahh + é aquele contato diário também + a gente sempre tá avaliando o aluno, tá
13 sempre vendo como ele age diante de certas situações então+ também essa memória
14 do professor é inevitável né a gente sempre tá guardando as reações, a participação do
15 aluno então tudo isso é levado em consideração quando eu passo a nota no fim do
16 bimestre. Isso eles sabem desde o início, desde a primeira aula + eu já falo pra eles.

(excerto da entrevista 2)

A professora diz basear-se no contato diário, em sua memória enquanto professora, de levar em consideração tudo o que o aluno realiza em sala de aula, ou seja, um acompanhamento diário é feito e o aluno, ao final, recebe uma média com base em todos esses dados analisados pela professora.

Excerto 31

01 Certamente eu++os resultados da prova vão ser os dados que a gente vai ter pra avaliar
02 a nossa conduta também, ++ de certa forma , então++ sempre quando eu tenho o
03 resultado das provas eu trago, apresento aos alunos ++ a gente faz uma discussão dos
04 resultados e eu penso em algumas propostas prá gente resolver os principais
05 problemas que a gente , que eu pude observar++ nas provas.

(excerto da entrevista 2)

Nesse excerto (31), a professora diz que a avaliação é uma maneira de se avaliar também a conduta do professor. É um momento de se avaliar o que funcionou ou não para pensar em algumas propostas que possam solucionar os problemas observados por meio dos resultados das avaliações.

Excerto 32

01 Eu tento é lógico observar o desenvolvimento individual de cada aluno++
02 mais++chega um momento que a gente ++não, não consegue ter acesso a ao
03 desenvolvimento individual de todos++ a a gente trabalha com um número muito
04 grande de alunos mais, de certa forma+ a partir da primeira aula ehh+ que a gente vai
05 acessando as informações sobre o aluno ++eu eu acho que é interessante quando eu
06 observo que um aluno que na primeira aula tinha um um conhecimento básico ,
07 extremamente básico da língua e +ao longo das aulas foi buscando informações , foi
08 se aperfeiçoando , eu acho que isso é muito interessante. Eu geralmente costumo a++
09 incentivar esse aluno né? ah++ com a nota , então a+ a+ a gente fala ah+ o professor
10 ajuda , o professor , não é. Eu tento observar aquele que está se esforçando mais e isso
11 é , ele tem como reflexo desse esforço, a nota dele. Então não é que o professor tá
12 dando nota ao aluno, eu acho , eu acho que às vezes, eu , eu realmente levo em
13 consideração isso, o esforço individual de cada um e + nesse caso eu também , isso
também é levado em consideração.

(excerto da entrevista 2)



Com relação ao excerto 32, observamos uma outra preocupação da professora com respeito às dificuldades em se avaliar os alunos de maneira individual devido ao grande número de alunos nas salas de aula, mas apesar disso, a professora acredita que deve sempre incentivar os alunos para que com esse esforço eles possam melhorar as suas notas.

Aqui, a avaliação é vista como atribuição de notas. O aluno que se esforça recebe nota. Verifica-se, no dizer de Luckesi (1991), a pedagogia da nota. Isso pode se justificar pelo fato de que, nas escolas, existe uma preocupação com as avaliações do MEC, uma vez que os cursos, em instituições privadas de ensino superior passam por reconhecimento e é importante manter um conceito bom perante os examinadores. Outro fator é o provão a que os alunos de séries finais deviam passar antes de concluírem sua graduação. Um bom resultado é sinal de prestígio tanto para o aluno, quanto para a instituição. Isso pode influenciar a maneira como os professores devem conduzir suas avaliações.

Gostaria de esclarecer que, no momento em que foi feita a coleta de dados, o provão ainda existia, mas ao final do trabalho houve uma mudança com relação a isso. Atualmente, o que temos é o SINAES (Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior) que tem por finalidade:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (p. 145)

Esse sistema, de acordo com a portaria 2051, de 09 de julho de 2004, promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).



T. 1380/05

No entanto, não acreditamos que as mudanças que esta portaria apresenta irão mudar, para melhor, o panorama encontrado até então nas instituições privadas de ensino superior no que diz respeito à avaliação, principalmente nos Cursos de Letras, visto que a língua estrangeira (inglês) não era avaliada no antigo provão e nem agora com esse novo sistema.

3.3 A abordagem de ensino implementada pelo professor e sua forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem

Retomamos agora a primeira pergunta de pesquisa para, deste modo, respondermos como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pela professora e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Tudor (2001), a sala de aula é o local onde uma variedade de perspectivas potencialmente diferentes sobre a natureza e objetivos do ensino de línguas se encontram e interagem. Por essa razão, o que acontece na sala de aula não pode ser considerado sob a perspectiva de um dos participantes ou do grupo, de forma isolada.

Para o autor, entender o ensino de línguas quando realmente acontece é necessário explorar dois fatores principais, a saber, as diferentes razões do ensino de línguas que estão subjacentes às ações dos vários participantes que, de certo modo, influenciam a sala de aula: autoridades educacionais ou institucionais, escritores de materiais, pais, professores e, por último, mas não menos importantes, os alunos, e a segunda, o modo como os participantes interagem uns com os outros e com as escolhas de outros participantes, que influenciam, direta ou indiretamente o contexto.



Segundo Almeida Filho (1999), a abordagem de ensinar do professor encontra-se na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino. Seriam elas as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado e a cultura de aprender línguas dos alunos.

Para responder como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pela professora e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, julgamos importante traçar algumas considerações a respeito desse espaço onde ocorre o ensino-aprendizagem de línguas que é a sala de aula.

Os possíveis encontros e/ou desencontros aqui observados entre o discurso do professor e o ocorrido na sala de aula possivelmente comprovam as afirmações de Tudor (op.cit) e Almeida Filho (op.cit.).

Por meio do que foi observado na sala de aula da professora participante, constatamos encontros e desencontros entre o discurso e a prática. Os encontros são percebidos principalmente no que diz respeito às suas concepções de linguagem e ensino-aprendizagem. Os desencontros, embora em apenas alguns aspectos, centraram-se no que diz respeito à avaliação.

Quando analisamos as suas concepções de linguagem observamos um discurso sócio-interacional e uma prática estruturalista predominante e sócio-interacional em alguns momentos. Com relação as suas concepções de aprendizagem, o seu discurso é sócio-interacional e a sua prática apresenta uma concepção bancária Freireana predominante e sócio-interacional em alguns momentos. No que diz respeito as suas concepções de avaliação, observamos um discurso que se diz inserido na abordagem comunicativa, mas sua prática revela uma concepção compatível com a abordagem tradicional.

Para uma melhor visualização dessa interação, foi elaborado um quadro que ilustra as comparações entre as concepções de linguagem, de ensino/aprendizagem, observadas no discurso e na sala de aula e outro quadro que ilustra suas concepções de avaliação.

Quadro 5- Concepções de linguagem

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	
O discurso	A sala de aula
-Sócio-interacional	-Estruturalista (predominante) -Sócio-interacional (em alguns momentos)

Quadro 6- Concepções de ensino-aprendizagem

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
O discurso	A sala de aula
-Sócio-interacional	-Bancária Freireana (ensinar= transmitir; aprender= acumular conhecimentos) - Sócio-interacional

Quadro 7- Concepções de avaliação

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	
O discurso: avaliação como processo	A sala de aula: avaliação como produto
Visão compatível com uma abordagem comunicativa	Visão compatível com a abordagem tradicional

Analisando os quadros, verificamos que a professora tem uma prática que reflete uma concepção estruturalista predominante e sócio-interacional em alguns momentos e sua avaliação mantém traços de uma abordagem tradicional, o que a torna coerente com sua prática, não com seu discurso.

Muito daquilo que encontramos em seu discurso não se aplica à prática, em especial os momentos em que ela diz que faz anotações da participação dos alunos, que tudo o que é feito na sala de aula é para fins avaliativos. Os instrumentos são formulados a partir da cobrança das

estruturas gramaticais. Os alunos apenas demonstram seus conhecimentos da língua. Não existe qualquer exercício, nas avaliações, em que o aluno utilize a língua para a comunicação. Abaixo, seguem alguns excertos retirados da P1, referente ao conteúdo do primeiro bimestre letivo.

Excerto 33

Correct the wrong sentences (1,0)

a) How much books do you have?

b) Are there some milk in the fridge?

c) How many students are there in the classroom right now?

d) I don't have some money in my wallet.

Excerto 34

Complete with **much** or **many**: (1,0)

a) Do you have _____ time?

b) There weren't _____ spectators.

c) _____ scientists claim that the Earth's natural resources may run out.

d) According to _____ observers, the elections were fair.

(excerto da prova 1 (P1), realizada no dia 22 de abril de 2003)

Nesses exercícios, observamos que os alunos apenas devem aplicar os conhecimentos sobre a estrutura gramatical da língua. Isso demonstra que existe uma certa coerência entre o que pratica a professora na sala de aula e a maneira como conduz sua avaliação, uma vez que, apesar de utilizar atividades comunicativizadas, o foco de sua aula parte quase que em todos os momentos de uma agenda extremamente gramatical.

É possível que ela tenha mesmo querido desenvolver todas aquelas atividades avaliativas que encontramos em seu discurso, mas pode não ter sido possível devido a fatores externos ao contexto da sala de aula.



Provavelmente, vários fatores devem tê-la influenciado a conduzir desse modo o processo de avaliação, que não reflete a sua prática diária. Esse desencontro pode ser atribuído de certo modo a sua formação, uma vez que a professora é Bacharel em Tradução, o que pode ter deixado uma lacuna em disciplinas que desenvolvem esses conteúdos, uma vez que o curso de Tradução não inclui discussões de natureza didático-pedagógica.

Outra possível hipótese pode estar relacionada à influência que a professora possa ter tido de outros profissionais que já a avaliaram, de uma forma tradicional, dificultando atualmente a construção de uma prática avaliativa mais compatível com uma abordagem comunicativa.

O alunado também pode ser um dos fatores possíveis deste desencontro, uma vez que estes vêm de contextos e experiências de ensino diversas e possivelmente trazem consigo crenças, concepções de ensino-aprendizagem que adquiriram de outros professores, de experiências de vida, do próprio contexto social e, portanto, podem colaborar ou dificultar a implementação parcial ou total de uma nova abordagem de ensino e avaliação. Isso pode ser devido a dificuldades que possam ter encontrado com relação à nova abordagem de ensino implementada pela professora participante e, desse modo, podem não colaborar para o sucesso desta nova abordagem.

Podemos verificar exemplos de algumas dessas influências quando analisamos os excertos dos questionários aplicados aos alunos ou mesmo informações obtidas por meio de conversas informais, quando buscam conceituar um bom professor:

Excerto 34

- 01 ...é aquele que domina a matéria e que consegue passar de forma clara para os
02 alunos...

(excerto do questionário de aluno)



Excerto 35

- 01 ...consegue passar para o aluno o seu projeto de aulas...
(*excerto do questionário de aluno*)

Excerto 36

- 01 aquele que consegue obter atenção dos alunos, transmitindo informações relevantes
02 para que os alunos se tornem bons profissionais...
(*excerto do questionário de aluno*)

Observamos no excerto 34 a presença dos verbos “dominar” e “passar”, exemplos claros de uma concepção de ensino tradicional onde o professor é aquele que domina a situação, é centralizador e cujo papel consiste apenas em passar o conteúdo. O mesmo verbo se repete no excerto 35, “passar para o aluno”, novamente a influência de professores que buscavam para o aluno o conhecimento. O aluno, considerado aqui como tábula rasa, sem conhecimento prévio e, cuja relação com a língua é passiva, ou seja, receber, de preferência sem questionar. Reflexos de um ensino tradicional em que não se observa a interação professor-aluno ou aluno-aluno.

Com relação ao excerto 36, o mesmo é observado, o professor é aquele quem “transmite” informações.

Todas essas influências, trazidas de experiências anteriores de ensino-aprendizagem de línguas, podem, de certo modo, influenciar no desenvolvimento da abordagem de ensinar-aprender LE do professor.

Buscamos confirmação para essas afirmações nas palavras de Tudor (2001), ao dizer que apesar de o professor querer trabalhar de determinado modo, a partir de suas crenças e concepções, o contexto com que se depara, em alguns momentos, pode dificultá-lo a pôr em prática aquilo em que ele acredita, a sua abordagem de ensino.

Outra razão que pode ter influenciado a professora com relação à forma de conduzir a sua avaliação pode se encontrar na própria instituição. Cada vez mais as instituições manifestam o

ritual da nota por meio de semanas de provas ou nos testes realizados de acordo com o que pede o provão. Alunos são preparados para terem sucesso no provão. É a nota da instituição que está em jogo caso o desempenho dos alunos não seja bom.

É este cenário que professores têm encontrado nas instituições em que trabalham e o caráter principal da avaliação tem ficado em segundo plano. Já não há tempo para reflexões, para rever o que não foi atingido, para redirecionar o trabalho. A sociedade, a escola, principalmente as de ensino privado, têm buscado resultados imediatos e esta reflexão, por parte de professores e alunos, tem sido deixada de lado, até mesmo em cursos de formação de professores que, por sua essência, geralmente são mais reflexivos que os outros cursos.

Apesar de termos comprovado, por meio da análise do que foi observado na prática da professora participante, a existência de alguns desencontros entre os procedimentos comunicativizados utilizados em sua prática e o que é cobrado em sua avaliação, não devemos ficar desapontados quando falhamos em encontrar correspondência entre a descrição de um método e a descrição do comportamento do professor em sala de aula (Larsen-Freeman, 1993). Segundo a autora, nenhum professor consegue empregar todos os aspectos de um ensino comunicativo. O importante é proporcionar momentos de reflexão, por meio destes estudos, que possam levar a modificações de futuras ações no que diz respeito à importância de se haver uma maior interação entre o pensamento e a ação.

Na realidade, não enxergamos esses desencontros entre o discurso e a prática como algo conflitante, principalmente pelo que observamos de sua prática: aulas motivadoras, grande capacidade de interação com os alunos, demonstrando confiança por parte de todos os envolvidos e um ambiente propício para o ensino-aprendizagem. O que sentimos durante este semestre enquanto coletávamos os dados é que existe um grande compromisso da professora com o ensino-aprendizado dos alunos.



3.4 O dizer e o fazer da professora participante e as possíveis influências no processo de formação dos alunos-professores

Por meio da primeira pergunta de pesquisa, buscou-se a compreensão de como se dava a interação da abordagem de ensino implementada pela professora participante e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Já com relação à segunda pergunta de pesquisa, nossa expectativa era investigar em que medida, os encontros e /ou desencontros presentes no dizer e/ou no fazer da professora participante poderiam influenciar os alunos-professores em seu processo de formação.

Com esse objetivo foram analisados os inventários de crenças respondidos pelos alunos-professores no início e ao final da coleta de dados, observando as mudanças ocorridas com relação às crenças apresentadas pelos alunos e comparando-se as respostas apresentadas nos dois momentos distintos. Foram também analisados os diários de pesquisa dos alunos-professores, buscando encontrar confirmações para as asserções feitas em relação ao inventário de crenças.

Apresentaremos primeiramente os resultados observados com relação à avaliação. Foram consideradas algumas crenças sobre avaliação manifestadas pelos alunos-professores nos dois momentos da aplicação do inventário de crenças. Um total de dezoito alunos respondeu ao inventário.

3.4.1 Crenças sobre avaliação

Dentre as crenças sobre avaliação, apresentamos as que obtiveram um número significativo com relação à concordância dos alunos-professores. No entanto, ressaltamos que o



quadro se mostrou quase inalterado quando se comparam os dois momentos da aplicação do inventário de crenças. São as seguintes as crenças relacionadas à avaliação:

- a) Professores gostam de ensinar, não de avaliar.
- b) Alunos dão prioridade às avaliações que valem nota.
- c) A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel.
- d) A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa.

O quadro abaixo apresenta uma melhor visualização desse conjunto de crenças:

Quadro 8- Crenças sobre avaliação

Crença	Início			Final		
	CP	C	T	CP	C	T
a) Professores gostam de ensinar, não de avaliar.	11	04	15	10	04	14
b) Alunos dão prioridade às avaliações que valem nota.	10	03	13	10	01	11
c) A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel.	07	08	15	06	08	14
d) A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa.	06	08	14	06	05	11

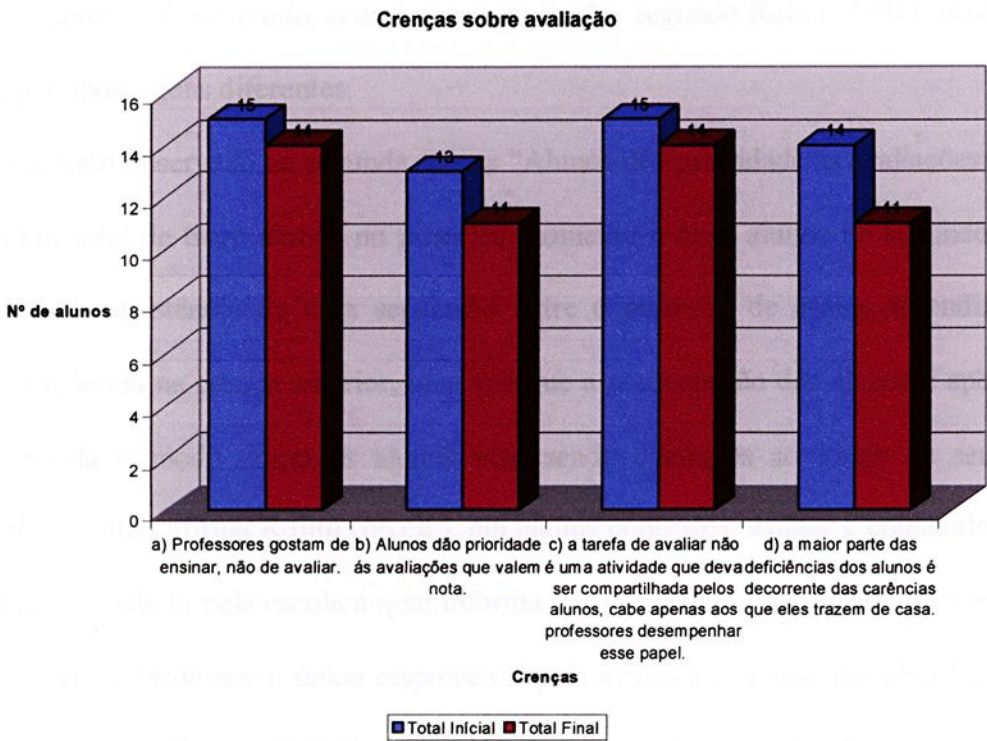
CP = concordo plenamente

C= concordo

T= total



Figura 1- Crenças sobre avaliação



Embora pequena, observamos que houve uma mudança tímida com relação às crenças sobre avaliação, pois em todos os itens, o número de alunos diminuiu. Talvez seria “uma questão de tempo”, de um trabalho mais focalizado, para se alterarem as crenças dos alunos, isso, no entanto, deve ficar para um estudo posterior.

Quando analisamos o conjunto de crenças a respeito de avaliação que obtiveram o maior número de concordância dos alunos-professores, observamos que elas enfatizam o quão difícil é a tarefa de avaliar e que esta atividade é vista pela maioria dos alunos como algo que depende exclusivamente do professor.

A crença de que “Professores gostam de ensinar, não de avaliar” sofreu uma alteração mínima do primeiro momento, com um total de dezesseis alunos que concordavam/concordavam plenamente para o momento final da aplicação do inventário de crenças, passando para um total

de quatorze alunos. Este resultado reflete o fato de que a avaliação, provavelmente, tem sido deixada de lado nesse processo, ou então, que a avaliação e o ensino vêm sendo tratados como processos distintos, e desse modo, o ensino e a avaliação, segundo Rolim (1998), acabam sendo orientados por abordagens diferentes.

O resultado observado na segunda crença “Alunos dão prioridade às avaliações que valem nota” com um total de treze alunos no primeiro momento e onze alunos no segundo momento vêm confirmar a existência de uma separação entre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, já referida na crença anterior, uma vez que a preocupação dos alunos é apenas com a nota. Isso revela o modo como os alunos vêm sendo avaliados ao longo de seu processo educacional, ou como afirma Rolim (op.cit.), em alguns contextos, avaliar é entendido como dar nota. O aluno é avaliado pela escola a qual informa sua promoção ou retenção, ou é considerado um objeto, sendo o professor o único responsável pela avaliação mesmo nas abordagens que se dizem comunicativas. Nesses contextos, o professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido por meio de provas e exames, ou seja, a avaliação é classificatória, de verificação de acertos e erros.

Com relação à crença “A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel” também contribui para a formação deste quadro que encontramos a respeito da avaliação educacional. Dezesseis alunos, no primeiro momento, concordam com essa crença e quatorze alunos, no segundo momento, mantiveram a mesma crença, comprovando uma alteração mínima por parte dos alunos-professores no segundo momento da aplicação do inventário de crenças. Os alunos acreditam que cabe apenas aos professores a tarefa de avaliar, o que enfatiza que a avaliação tem se tornado a fase do processo de ensino/aprendizagem mais valorizada pela escola, professores, alunos, pais e



sociedade em geral transformando a avaliação em um “instrumento de poder do professor e da escola” (Scaramucci op.cit.).

A crença de que “A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa” reforçam a idéia de que a avaliação tem se transformado em um instrumento de poder do professor e da escola. Os alunos, por sua vez, acreditam que os problemas que enfrentam com relação à aprendizagem, refletidos na avaliação, são devidos às carências que trazem de casa, ou de outras experiências de avaliação que já tiveram. Essas crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade (Barcelos, 1995).

O conjunto dessas crenças a respeito de avaliação, que tiveram um valor expressivo com relação ao número de alunos que concordavam/concordavam plenamente, refletem o quadro que temos encontrado quando analisamos o processo de ensino-aprendizagem e avaliação. O professor muitas vezes não se dá conta de que a avaliação vem sendo tratada como processo distinto e desse modo, o ensino e a avaliação acabam sendo orientados por abordagens diferentes as quais recebem influências de sua cultura de ensinar/avaliar. Prova disso é que mesmo em contextos que utilizam uma abordagem comunicativa, ou comunicativizada, a avaliação tem permanecido com um enfoque tradicional, baseada na manipulação de itens lingüísticos.

Outro elemento que completa esse quadro da avaliação é que os problemas da avaliação não se iniciam na avaliação, mas no planejamento (Rolim, 1998; Scaramucci, op.cit.) que, muitas vezes contempla objetivos muito gerais, algumas vezes incompatíveis com o nível da classe e, portanto, raramente usado como instrumento orientador do ensino-aprendizagem.



3.4.2 Crenças sobre ensino-aprendizagem

Dentre as crenças apresentadas a respeito de ensino/aprendizagem de línguas, estas foram as que apresentaram alguma mudança quando comparados os dois momentos da aplicação do inventário de crenças:

- a) Aprender uma língua significa adquirir uma estrutura de conhecimentos.
- b) O professor tem esse conhecimento e deve transmiti-lo ao aprendiz.
- c) Aprender uma língua significa aprender estrutura e vocabulário.
- d) É muito importante saber vocabulário.

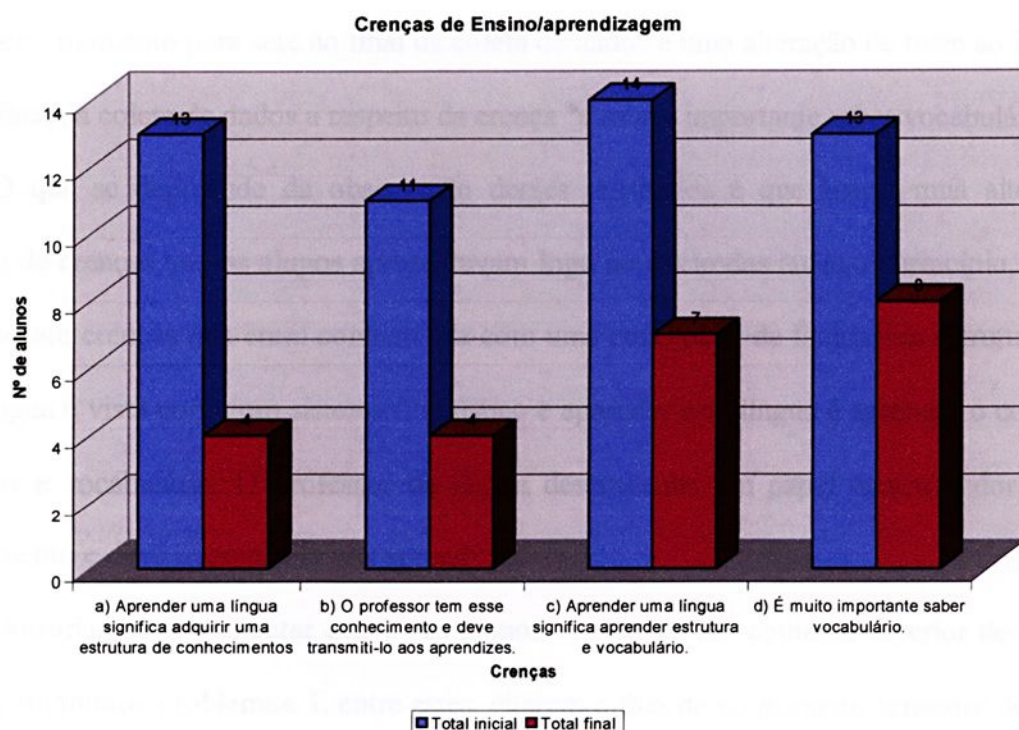
Quando analisamos o conjunto de crenças que sofreram modificações, observamos que todas dizem respeito a uma concepção de linguagem estruturalista em que a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado.

Quadro 9- Crenças sobre ensino/aprendizagem

Crença	Início			Final		
	CP	C	T	CP	C	T
a) Aprender uma língua significa adquirir uma estrutura de conhecimentos	10	3	13	01	03	04
b) O professor tem esse conhecimento e deve transmiti-lo aos aprendizes.	8	3	11	02	02	04
c) Aprender uma língua significa aprender estrutura e vocabulário.	6	8	14	03	04	07
d) É muito importante saber vocabulário.	5	8	13	03	05	08

CP = concordo plenamente
C= concordo
T= total



Figura 2- Crenças sobre ensino aprendizagem

Analisando as respostas dos dezoito alunos-professores participantes desta pesquisa, observamos que, no primeiro momento da aplicação do inventário, com relação à primeira crença constante do quadro acima, obtivemos um total de treze alunos, que concordam/ concordam plenamente que aprender uma língua significa adquirir uma estrutura de conhecimentos. No segundo momento da aplicação do inventário de crenças, final da coleta de dados, observamos uma mudança com relação a essa mesma crença. Dos 13 alunos que concordavam/concordavam plenamente, apenas 04 deles mantiveram a mesma opinião.

O mesmo pode ser observado com relação à crença de que “o professor tem esse conhecimento e deve transmiti-lo aos aprendizes”. Do total de onze alunos no primeiro momento que concordam/concordam plenamente, passamos para um total de quatro alunos no segundo momento.

Com as outras duas crenças a situação não é diferente. Há uma mudança com relação à crença “aprender uma língua significa aprender estrutura e vocabulário” que se altera de quatorze no primeiro momento para sete ao final da coleta de dados e uma alteração de treze ao início para oito ao final da coleta de dados a respeito da crença “é muito importante saber vocabulário”.

O que se depreende da observação desses resultados é que houve uma alteração no conjunto de crenças que os alunos apresentavam logo no início das aulas. A princípio, os alunos apresentavam crenças que eram compatíveis com uma concepção de linguagem estruturalista em que a língua é vista como um sistema lingüístico e aprender esta língua é aprender o conjunto de estruturas e vocabulário. O professor de língua desempenha um papel centralizador, detém o conhecimento e deve transmiti-lo aos aprendizes.

Gostaríamos de salientar que esses alunos vieram de um contexto anterior de ensino de línguas com muitos problemas. E entre estes, citaram o fato de no primeiro semestre do curso de Letras terem ficado sem professor de Inglês por aproximadamente dois meses, pois este se encontrava doente, e a escola não conseguia um substituto. A professora que ministrou as aulas nesse período teve pouco tempo de contato com os alunos e para recuperar o tempo sem aulas e cumprir o planejamento, trabalhou com os alunos enfatizando a parte da gramática.

Ao final da coleta de dados, ao ser reaplicado o inventário de crenças, a análise nos mostra que esse quadro sofreu alterações. A língua deixa de ser vista pela maioria dos alunos como um conjunto de estruturas que devem ser aprendidas por meio de vocabulário e passa a ser vista como um instrumento para a comunicação.

A alteração desse quadro provavelmente tenha sido motivada pela prática pedagógica da professora participante. As afirmações encontradas em alguns excertos das entrevistas informais com os alunos, e também por meio do que foi verificado em seus diários de pesquisa comprovam isso: “a prática de ensino utilizada pela professora é bem dinâmica e distribuída...” (excerto 37),

“... tenho a prática da professora como exemplo...” (excerto 38), “adoro o jeito de a teacher ensinar” (excerto 40).

Excerto 37

01 “A prática de ensino utilizada pela professora é bem dinâmica e distribuída,
02 trabalhando gramática, tradução e conversação (dentro da possibilidade de tempo e
03 domínio da língua pela maioria dos alunos). As atividades normalmente são feitas em
04 grupos, o que tem sido muito válido uma vez que os alunos que possuem uma maior
05 facilidade com a matéria apóia os demais, e sempre que possível trabalha com materiais
06 alternativos como, por exemplo, cartões com exercícios e dinâmicas pré-preparadas.
07 Além disso, é visível a disposição de trabalho, em não só abordar o assunto, mas
08 verificar a aprendizagem por meio de exercícios e retomar o assunto sempre que
09 constatada a necessidade”.

(diário de NA, aula do dia 11 de março de 2003)

Excerto 38

01 “Particularmente, tenho a prática da respectiva professora como exemplo para a
02 formação do meu perfil profissional, desde uma prévia preparação das aulas dentro do
03 programa, o desenvolvimento das mesmas e uma real preocupação com o ensino-
04 aprendizagem.

(diário de GI, aula do dia 18 de março de 2003).

Excerto 39

01 “Vou querer trabalhar sempre com *listening* com os meus alunos em quase todas as
02 aulas porque assim eu acho que eles vão se acostumar logo com a língua inglesa e
03 terão menos dificuldades para entender”.

(diário de FA, aula do dia 03 de junho de 2003)

Excerto 40

01 “...agora com respeito à aula de hoje, eu achei muito boa, como sempre. Adoro o jeito
02 da teacher ensinar. Ela deu um exercício pra gente identificar algumas ações que
03 aconteceram no passado e depois tivemos que falar sobre elas com os nossos colegas
04 do grupo comparando quem também fazia as mesmas ações ao longo da semana”.
05

(diário de MI, aula do dia 27 de maio de 2003)

A maior parte dos alunos vinha de um contexto de ensino-aprendizagem em que se realizava o ensino de línguas por meio do ensino da gramática. Ao encontrarem uma prática pedagógica diferenciada das anteriores, os alunos-professores sentem-se motivados para a aprendizagem da língua inglesa e isso se reflete nas alterações dos dados observados por meio do

inventário de crenças. Apesar de a professora participante partir de uma agenda gramatical a qual é predominante em sua prática, esta é permeada por atividades comunicativizadas, o que faz com que os alunos passem a acreditar que este jeito de aprender inglês é bem mais interessante do que o que eles tinham até então. Provavelmente, o tipo de aulas que eles tinham anteriormente baseava-se em exposição de regras sobre a língua e a realização de exercícios apenas escritos, repetitivos e monótonos nos quais se reproduziam as regras. Essa pequena mudança encontrada agora com a professora participante já foi o suficiente para que os alunos-professores percebessem que existe uma outra maneira de se aprender inglês.

Outra possível hipótese para se justificar as mudanças na motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas talvez seja a empatia dos alunos com a professora.

Analisando-se os resultados encontrados no inventário de crenças e confirmados por meio dos diários de pesquisa dos alunos-professores sobre ensino-aprendizagem, acreditamos que o dizer e o fazer do professor podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Observamos a prática pedagógica da professora durante o primeiro semestre de 2003 e constatamos que ela desenvolve junto aos seus alunos um trabalho consciente, com dedicação, tendo um bom relacionamento com eles e mostrando sempre a importância de se buscar o conhecimento o tempo todo, dentro e fora da sala de aula, portanto, acreditamos, portanto, que isso possa influenciar outros alunos a terem uma prática pedagógica coerente como futuros educadores. É possível que estes alunos que apresentaram uma mudança em relação a algumas crenças a respeito de ensino aprendizagem de línguas devam ter observado o trabalho da professora participante e refletido sobre ele, o que justifica a alteração observada durante a coleta de dados. Isso se confirma por meio de alguns excertos:

Excerto 41

- 01 “Tenho muito o que copiar, pois a xxx dá uma ótima aula. Lembro quando no
02 ginásio não podia me lembrar da aula que já me dava arrepio. Hoje não. Tenho
03 prazer nas aulas e vou aprender muito ainda com a teacher para passar para os meus
alunos.”

(diário de GI, aula do dia 11 de março de 2003)

Excerto 42

- 01 “...desde que eu estudo inglês, em escolas do Estado, as professoras só ensinam a
02 gente a decorar as regras do livro, copiar vocabulário e normalmente a gente não sai
03 do verbo to be, as aulas são cansativas porque nós só fazemos exercícios de completar
04 com os verbos e traduzir as frases. Tudo é muito automático e repetitivo. A gente
05 nunca tem a oportunidade de falar, não tem exercício de ouvir, porque as classes são
muito numerosas”.

(diário de NA, aula do dia 25 de abril de 2003)

Excerto 43

- 01 “Estou tendo uma nova maneira de ver o ensino de inglês agora. Tenho gostado muito
02 das aulas com a teacher xxx. Ela fala sempre em inglês com a gente e diz que se nós
03 não entendemos muita coisa não tem problema porque vamos melhorar com o tempo e
04 assim é uma maneira de expor os nossos ouvidos à língua inglesa. Hoje nós fizemos
05 um exercício de *listening*. Foi muito difícil entender mas a teacher disse que é uma
06 questão de nos acostumarmos”.

(diário de RE, aula do dia 20 de maio de 2003)

Excerto 44

- 01 “Desta aula eu posso aproveitar que o ensino de gramática não precisa ser chato. Nós
02 lemos o texto, identificamos as ações no passado, observamos se os verbos eram
03 regulares ou irregulares e ainda discutimos no grupo se nós praticávamos aquelas
04 ações ou não. Mesmo um texto pode se transformar em conversação. É isto o que eu
05 mais gosto nas aulas de inglês com a teacher XXX.. Ela é bem diferente das outras
06 professoras de inglês que eu já tive. Vou querer trabalhar deste mesmo modo com os
07 meus alunos”.

(diário de GI, aula do dia 06 de maio de 2003)

Os excertos acima confirmam a empatia dos alunos com a professora e a aula para eles passa a ser algo prazeroso: “tenho prazer nas aulas” (excerto 41), “tenho gostado muito das aulas” (excerto 43). Nesses excertos, os alunos demonstram, de forma clara, o bom relacionamento que têm com a professora.

Os alunos têm, agora, uma nova maneira de ver o ensino de inglês, provavelmente fruto de um trabalho consciente e da dedicação da professora para com eles. A mudança pode ser observada por meio do excerto 44: “desta aula eu posso aprender que o ensino de gramática não precisa ser chato”. É uma nova visão de ensino de línguas que foi despertada pela professora e que os alunos-professores poderão, provavelmente, repetir com seus futuros alunos.

O excerto 44, em especial, reflete bem a influência da professora em seus alunos. Como pode ser observado, os alunos vêem sua aula com outros olhos, pois apesar de focar a gramática, ela o faz de uma maneira que não é “chata”, segundo os alunos, com isso, eles gostam das aulas, consideram-na como uma professora diferente das outras, e expressam o desejo de trabalharem com seus alunos do mesmo modo que a “teacher” trabalha com eles.

Constatou-se, por meio dos instrumentos de pesquisa, que os alunos foram influenciados pela prática pedagógica da professora participante no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas, mas com relação à avaliação, observou-se que não houve influência. Nenhuma referência sobre avaliação foi encontrada nos diários de pesquisa dos alunos-professores e esse fato traduz uma falta de ligação entre ensino/aprendizagem e avaliação, um modelo a ser perpetuado nos cursos de formação de professores. A professora continuou a usar com seus alunos o mesmo tipo de avaliação recebido em sua vida acadêmica, e os alunos, por sua vez, provavelmente continuarão a agir da mesma maneira, repetindo o modelo recebido.

O próximo capítulo traz as considerações finais dessa pesquisa e abre um espaço para a manifestação da professora participante com relação aos resultados observados por meio desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo retomar algumas considerações a respeito do que foi observado durante a pesquisa realizada com a professora participante e seus alunos do segundo semestre curricular do curso de Letras em uma instituição privada de ensino superior, no contexto de ensino/aprendizagem de inglês, dando voz e vez aos participantes para se manifestarem com relação aos resultados que foram observados durante o período da coleta de dados, que se estendeu de fevereiro a junho de 2003.

Julgamos relevante mostrar aqui algumas considerações da professora participante a respeito dos resultados obtidos, pois é uma oportunidade para que juntos, pesquisadora e participantes da pesquisa, possamos refletir a respeito do processo ensino-aprendizagem e avaliação e, assim, além de contribuirmos com a pesquisa na área da Lingüística Aplicada, aproveitarmos o estudo para que, se possível, algumas mudanças possam ocorrer em nossa prática pedagógica.

O presente trabalho teve como objetivo mapear as culturas de avaliar e de ensinar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira em uma instituição privada de ensino superior. Para isso, buscou-se com a primeira pergunta de pesquisa estabelecer como se dá a interação da abordagem de ensino implementada pela professora participante e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e, com a segunda pergunta de pesquisa, responder em que medida, o dizer e o fazer da professora participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores.

Os resultados encontrados com relação à interação da abordagem de ensino implementada pela professora e sua forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem mostraram que a professora, no que diz respeito às suas concepções de Linguagem, apresenta um discurso sócio-interacional, mas em sua prática de sala de aula apresenta uma concepção estruturalista de linguagem, a qual é predominante, apesar de, em alguns momentos, apresentar uma concepção sócio-interacional. No que diz respeito às concepções de Ensino-Aprendizagem, o seu discurso apresenta uma concepção sócio-interacional e sua prática de sala de aula apresenta uma concepção bancária Freireana, na qual ensinar é igual a transmitir e aprender é acumular conhecimentos, e em alguns momentos apresenta uma concepção sócio-interacional. A prática pedagógica da professora participante baseia-se em uma concepção estruturalista de linguagem sendo permeada por atividades comunicativizadas.

Com relação às suas concepções de avaliação, os resultados nos mostram que em seu discurso, há o predomínio da avaliação como processo, concepção essa compatível com a abordagem comunicativa, mas sua prática de sala de aula, traz a avaliação como produto, concepção que é compatível com a abordagem tradicional. Concluímos que a professora tem uma prática que reflete uma concepção estruturalista predominante e sócio-interacional em alguns momentos e sua avaliação mantém traços de uma abordagem tradicional, o que a torna coerente com sua prática, não com seu discurso. Existe uma certa coerência entre o que pratica a professora na sala de aula e a maneira como conduz sua avaliação, uma vez que, apesar de utilizar atividades comunicativizadas, o foco de sua aula parte, quase que em todos os momentos, de uma agenda gramatical.

Acreditamos que é possível que o desencontro existente entre o seu discurso e a prática possa ter sido motivado por fatores externos ao contexto da sala de aula. O primeiro destes fatores pode ser devido, de certo modo, a sua formação, uma vez que a professora é Bacharel em



Tradução, o que pode ter deixado uma lacuna em disciplinas que desenvolvem esses conteúdos, uma vez que o curso de Tradução não inclui discussões de natureza didático-pedagógica. O segundo fator pode estar relacionado à influência que a professora possa ter tido de outros profissionais que já a avaliaram provavelmente de uma forma tradicional. O terceiro fator desses possíveis desencontros, pode ter sido o alunado, uma vez que este vem de contextos e experiências de ensino diversas e traz consigo crenças, concepções de ensino-aprendizagem que adquiriu de outros professores, de experiências de vida, do próprio contexto social e, portanto, pode colaborar ou dificultar a implementação parcial ou total de uma nova abordagem de ensino e avaliação.

Esses resultados foram mostrados para a professora participante e pedimos que ela se manifestasse com relação a eles. A respeito do primeiro fator: sua formação, assim se manifesta a professora:

... sem dúvida, uma vez que o curso de Tradução apresenta objetivos diferentes do que o curso de Licenciatura. No entanto, sempre me interessei pelo ensino de línguas e aprendi muito com os cursos que participo desde 1995 (quando comecei a trabalhar em escolas de línguas) e com a literatura específica que tive contato. A especialização em didática também contribuiu bastante para minha formação pedagógica. Talvez esses desencontros sejam porque estou ainda em um período de transição, buscando respostas que sejam melhores para a minha prática e assim a gente vai experimentando um pouco de tudo para ver o que funciona melhor.

Com relação ao segundo fator: as influências que pode ter sofrido de outros profissionais, a professora concorda com o que foi observado na pesquisa e diz:

... é provável que sim, porém acho que as leituras que realizei, a minha atitude reflexiva com relação ao processo de ensino-aprendizagem contribuíram de forma mais decisiva. Acredito que ainda tenho muito a refletir a respeito disto em minha prática. É preciso rever isso em minhas experiências.



A respeito do terceiro fator: o alunado, a professora concorda parcialmente, pois acredita que, no começo ele interferiu um pouco, mas depois quando passou a conhecê-la melhor e a gostar de suas aulas, ela conseguiu bons resultados:

Como eu já te disse na entrevista uma vez que eles estavam acostumados realmente a ter um estudo focado na gramática que eles achavam que isso seria o essencial pra eles, só que ao longo das aulas o que aconteceu foi que eu tentei associar as crenças deles, alterar as crenças durante o curso das aulas. Eu comecei a dizer sobre a importância de eles aprenderem e isso foi extremamente positivo porque eles começaram a enxergar a partir da aula que isso era importante, que eles estavam desenvolvendo outras habilidades e assim aceitaram a minha proposta. Acho que foi mais ou menos assim que funcionou comigo. Portanto, a partir daí eles não interferiram, ao contrário, apenas ajudaram.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa: em que medida, o dizer e o fazer da professora participante podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores, concluí que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira os alunos se mostraram muito influenciados pela professora participante. Já com relação à avaliação não foi encontrado qualquer indício ou referência a respeito desse tema em seus diários e o que foi observado no inventário de crenças aponta uma mudança quase imperceptível com relação à questão. Isso sugere que, provavelmente, eles não foram influenciados pela professora participante com relação ao referido aspecto.

A professora também compartilha desses resultados:

Com relação ao modo como avalio acredito que não tenha tido mudanças para os alunos, pois eles nunca questionaram nada a respeito disso. Já com relação as minhas aulas, no começo eles questionavam, achavam mais difícil ter que falar em inglês, realizar atividades de prática oral e também com joguinhos. Eles passaram a gostar de minhas aulas e teve uma aluna que até me falou isso um dia, que ela queria trabalhar com os alunos dela do mesmo modo que eu vinha trabalhando com eles. Agora eu achei muito legal as respostas que eu vi dos alunos no diário deles sobre a minha prática pedagógica, porque a gente ensina mas não tem certeza se os nossos objetivos estão sendo atingidos, se os alunos estão gostando do modo como a gente dá aulas. Acho que vou passar a utilizar algo parecido com isso em minhas próximas turmas para ter um feedback do meu trabalho. Gostei muito de participar desta tua pesquisa. Acho que à medida que os alunos percebem que são capazes de aprender a língua de forma natural e menos traumática, eles passam a admirar o professor e assim buscam imitá-lo em sua prática. O importante é que eles possam não apenas “reproduzir”

o modelo, mas também refletir sobre ele. Tal reflexão seria possível se o professor tiver consciências de suas ações pedagógicas.

A respeito da pesquisa como um todo a professora participante conclui:

A partir do trabalho da Rozângela, comecei a ter mais interesse pela literatura específica sobre ensino de LE, o que fez com que minha abordagem adquirisse maior consistência teórica. Este fato influenciou diretamente a minha prática, tornando-me mais consciente de minhas ações em sala de aula.

Tendo como base os resultados observados por meio desse estudo gostaríamos de sugerir alguns encaminhamentos que possam, de algum modo, contribuir com a pesquisa aplicada ao ensino de línguas e para possíveis reflexões por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e avaliação principalmente nos cursos que tratam da formação de professores e de professores em serviço.

Para se reverter o quadro que temos encontrado com relação à avaliação que é vista, em muitos cursos que tratam de formação de professores, alienada de um embasamento teórico coerente com a proposta pedagógica, é preciso que se invista mais na formação do professor proporcionando momentos de reflexão tanto durante o seu curso de formação quanto nas escolas em que os professores têm atuado. A partir dessas reflexões será possível pensar a respeito de suas crenças, entender as crenças dos alunos e entender o contexto no qual as crenças se concretizam.

É necessário também que os cursos de formação de professores de LE incluam em seus planos de ensino a área de avaliação, para que esta não se afaste do ensino e da aprendizagem, como têm mostrado os resultados de alguns estudos que abordam o tema.

É preciso que haja uma mudança de atitude e até mesmo de postura do professor e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança, como diz Scaramucci (1997), deve ser profunda e genuína. Para que ocorra realmente deve refletir mudanças na própria

cultura de ensinar e de avaliar do professor. É necessário que o professor tenha claro em sua mente qual a sua concepção de linguagem, pois é a partir do que significa linguagem para ele é que irá basear sua avaliação. Portanto, a compreensão das teorias implícitas (Rolim, 1998), crenças, atitudes e mitos do professor podem ajudá-lo a reconhecer a cultura de ensinar/avaliar que tem informado sua prática e a partir daí organizar uma prática que seja coerente com o seu ensino-aprendizagem.

As contribuições da pesquisa para a pesquisadora

Estamos constantemente avaliando e sendo avaliados, quer seja em um contexto educacional, quer seja em nosso dia-a-dia. Como educadores, cobramos e somos cobrados o tempo todo e, quando paramos para refletir, muitas incertezas preenchem o nosso pensamento. E o que mais tem me afligido durante o tempo em que tenho atuado como professora de Língua Inglesa, envolvida com a formação de professores, é a avaliação.

Alguns questionamentos têm estado presentes, quando reflito a respeito de minha prática. Será que a forma como tenho avaliado os meus alunos tem sido coerente com a minha prática pedagógica? Que instrumentos de avaliação seriam os mais adequados? Como os outros professores têm trabalhado a avaliação?

Foi tentando encontrar respostas para esses questionamentos é que decidi pesquisar sobre o tema avaliação. E o interessante, no transcorrer deste trabalho, foi justamente ter encontrado uma oportunidade maior de reflexão durante todo o período de coleta e análise de dados. Eu me via no lugar da professora e um questionamento interior me acompanhava.

Esses questionamentos fizeram-me perceber que ainda há muito a ser feito para que se possa melhorar a forma de avaliar, tornando-a mais coerente com a minha prática. Sei que o

caminho a ser percorrido não será fácil, mas com uma reflexão contínua sobre as alterações que necessitam ser produzidas e com aprofundamento da base teórica que explica a prática, conseguirei ter uma postura profissional coerente entre a minha prática e o modo como avalio.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **“A abordagem orientadora da ação do professor”**. In J.C.P. Almeida Filho, org., **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português-Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **“Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira”**. In J.C.P. Almeida Filho, org. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

ANTHONY, E.M. 1963. “Approach, Method and Technique”. **English Language Teaching**. Vol.17/2, 1963.

AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. Dissertação de Mestrado. Campinas. UNICAMP, 1994.

BARCELOS, A.M.F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **Metodologia de pesquisa de crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1 n.1, 2001.

BELAM, P.V. **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**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto. UNESP. IBILCE. 2004.

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.

BLOOM, B. S. HASTING, T. e MADAUS G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Pioneira, 1983.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" in J. Richards & R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. London : Longman. 1983.

CAVALCANTI & MOITA LOPES, L. P.. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. vol. 13, 1991.

CONSOLO, D.A. "O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (Inglês) na escola pública". Dissertação de Mestrado. Campinas. UNICAMP, 1990.

CUNHA, W.M. **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. 1992

ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan. 1985

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. E. "The culture of teaching" In WITTROCK, M.C. (Org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: MacMillan, 1986

FELIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de Mestrado. Campinas. UNICAMP. 1998

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. 2ª ed. São Paulo, Atual Editora. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Coleção: O mundo, Hoje, v. 21. 1983.

GIMENEZ, T. **Learners Becoming Teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. PhD Dissertation, Lancaster University, 1994.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4.ed. São Paulo. Editora Ática, 1998.

HYMES, D. **On Communicative Competence** in J.B. Pride & J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HORWITZ, E. **Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. *Foreign Language Annals*, v. 18, n.4. 1985.

_____. **The beliefs about language learning of beginning university foreign students**. *The modern Language Journal*, v.72, n.3. 1988.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** London: Pergamon Press. 1981.

_____. **Principles and Practice in Second language Acquisition.** London: Longman. 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **The name of the task and the task of naming: methodological aspects of tasked-based pedagogy.** In G. Crooks e S.M. Gass, orgs., *Tasks and Language learning- Integrating Theory and Practice*, Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. **Foreign Teaching Methodology and Language Teacher Education.** AILA. Amsterdam. 1993.

LUCKESI, C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** In: *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo. Editora Cortez, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAJARES, M.F. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** *Review of Educational Research*, vol. 62, n.3, 1992.

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.** Portugal: Porto Editora. 1993.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difel, 1980.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. **Method: Approach, Design and Procedure.** *TESOL Quarterly*. Vol.12, 1963.



_____. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo, Cortez. 2001.

ROLIM, A.C.O. **A Cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (Inglês) no contexto da Escola Pública.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP. 1998.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno.** Comunicação apresentada no XII JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa), Universidade de São Paulo, SP. 1996.

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

_____. **Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês).** Revista Contexturas, APLIESP, Vol.5. 2000/2001.

SCHUTZ, R. **Aprendizado de Línguas- The Communicative Approach** <[http:// www.sk.com.br/sk-write.html](http://www.sk.com.br/sk-write.html)> Online. 4 de dezembro de 2002.

SILVA, V.L.T. **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num curso de Letras/LÊ.** Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2000.

SINAES- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior: da concepção à regulamentação** / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

SPOLSKY, B. **“Communicative competence, language proficiency, and beyond”.** Applied Linguistics. Vol 10/2. 1989.

TUDOR, I. **“The Dynamics of the Language Classroom”.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VYGOSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Construção de sua Prática de Sala de Aula**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL - UNICAMP. 1996.

_____. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou grupos na aula de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1992.

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (Inglês): abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

XAVIER, R.P. **"A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental"**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP. 1999.

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 1978.

_____. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

WILLIAMS, M & BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach**. Cambridge University Press. 1997.



INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Nome: _____
 Data: ____/____/____ Curso: _____ Período: _____

Objetivo:

Este instrumento tem como objetivo avaliar algumas informações sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o curso de Licenciatura em Física, bem como a sua aplicação na prática docente.

A avaliação será realizada por meio de uma escala de 5 pontos, onde 1 representa a melhor avaliação e 5 a pior.

Item	1	2	3	4	5
1. Conhecer a importância da física na sociedade.					
2. Compreender a importância da física na sociedade.					
3. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
4. Compreender a importância da física na sociedade.					
5. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
6. Compreender a importância da física na sociedade.					
7. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
8. Compreender a importância da física na sociedade.					
9. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
10. Compreender a importância da física na sociedade.					
11. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
12. Compreender a importância da física na sociedade.					
13. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
14. Compreender a importância da física na sociedade.					
15. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
16. Compreender a importância da física na sociedade.					
17. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
18. Compreender a importância da física na sociedade.					
19. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
20. Compreender a importância da física na sociedade.					
21. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
22. Compreender a importância da física na sociedade.					
23. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
24. Compreender a importância da física na sociedade.					
25. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
26. Compreender a importância da física na sociedade.					
27. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
28. Compreender a importância da física na sociedade.					
29. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
30. Compreender a importância da física na sociedade.					
31. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
32. Compreender a importância da física na sociedade.					
33. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
34. Compreender a importância da física na sociedade.					
35. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
36. Compreender a importância da física na sociedade.					
37. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
38. Compreender a importância da física na sociedade.					
39. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
40. Compreender a importância da física na sociedade.					
41. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
42. Compreender a importância da física na sociedade.					
43. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
44. Compreender a importância da física na sociedade.					
45. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
46. Compreender a importância da física na sociedade.					
47. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
48. Compreender a importância da física na sociedade.					
49. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
50. Compreender a importância da física na sociedade.					
51. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
52. Compreender a importância da física na sociedade.					
53. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
54. Compreender a importância da física na sociedade.					
55. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
56. Compreender a importância da física na sociedade.					
57. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
58. Compreender a importância da física na sociedade.					
59. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
60. Compreender a importância da física na sociedade.					
61. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
62. Compreender a importância da física na sociedade.					
63. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
64. Compreender a importância da física na sociedade.					
65. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
66. Compreender a importância da física na sociedade.					
67. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
68. Compreender a importância da física na sociedade.					
69. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
70. Compreender a importância da física na sociedade.					
71. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
72. Compreender a importância da física na sociedade.					
73. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
74. Compreender a importância da física na sociedade.					
75. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
76. Compreender a importância da física na sociedade.					
77. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
78. Compreender a importância da física na sociedade.					
79. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
80. Compreender a importância da física na sociedade.					
81. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
82. Compreender a importância da física na sociedade.					
83. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
84. Compreender a importância da física na sociedade.					
85. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
86. Compreender a importância da física na sociedade.					
87. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
88. Compreender a importância da física na sociedade.					
89. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
90. Compreender a importância da física na sociedade.					
91. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
92. Compreender a importância da física na sociedade.					
93. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
94. Compreender a importância da física na sociedade.					
95. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
96. Compreender a importância da física na sociedade.					
97. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
98. Compreender a importância da física na sociedade.					
99. Aplicar os conceitos de física na prática docente.					
100. Compreender a importância da física na sociedade.					

ANEXO A

INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Beliefs about Language Learning

Nome: _____
Idade : _____ **Sexo:** _____ **Curso:** _____ **Período:** _____

Caro aluno,

O objetivo desse inventário de crenças é coletar algumas informações sobre suas crenças em relação à Avaliação e ao Ensino-aprendizagem de línguas. Esses dados serão utilizados na elaboração da dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

• Circule o número que expressa a sua opinião:

1 = concordo plenamente. **2** = concordo. **3** = não tenho opinião. **4** = discordo. **5** = discordo plenamente.

My Language Learning Beliefs	1	2	3	4	5
1. Aprender uma língua significa adquirir uma estrutura de conhecimentos.					
2. O professor tem esse conhecimento e deve transmiti-lo ao aprendiz.					
3. Aprender uma língua significa organizar idéias através da experiência.					
4. Aprender uma língua significa aprender estrutura e vocabulário.					
5. Aprender uma língua significa ter idéias sobre a língua e testá-la falando com outros aprendizes ou falantes nativos.					
6. É mais importante saber falar na outra língua.					
7. É mais importante saber a gramática da outra língua.					
8. É mais importante se comunicar na língua.					
9. O papel do professor é ajudar os alunos a aprenderem como aprender.					
10. O papel do professor é ajudar os alunos a se prepararem para os exames.					
11. O papel do professor é compartilhar conhecimento.					
12. O papel do professor é preparar o aluno para a vida adulta.					
13. O Papel do professor é controlar os alunos.					
14. Professores nativos devem aprender a língua de seus alunos.					
15. Algumas línguas são mais fáceis de aprender que outras.					
16. Pessoas que são boas em ciências não conseguem aprender línguas..					
17. Pessoas que falam mais que uma língua são muito inteligentes.					
18. Algumas pessoas têm uma capacidade especial para aprender línguas					
19. Aprender uma nova língua melhora o caráter do aluno.					
20. Inglês é importante para conseguir uma boa carreira.					
21. Inglês é uma língua difícil para aprender.					

22. Aprender línguas é diferente de aprender outras matérias.					
23. As crianças aprendem uma nova língua mais fácil que os adultos.					
24. Mulheres são melhores que os homens em aprender uma nova língua.					
25. Todos deveriam aprender a falar uma língua estrangeira.					
26. Todos têm a capacidade de aprender uma língua estrangeira.					
My Language Learning Beliefs	1	2	3	4	5
27. Ouvir uma língua estrangeira é mais difícil do que falar.					
28. Ler uma língua estrangeira é mais fácil do que escrevê-la.					
29. É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.					
30. É muito importante aprender vocabulário.					
31. É mais importante pensar em inglês.					
32. É importante repetir palavras e praticá-las muito.					
33. Pronúncia é o mais importante.					
34. Eu devo falar apenas quando eu sei as palavras certas.					
35. Iniciantes devem sempre ser corrigidos.					
36. Estudar uma hora por dia é suficiente para aprender uma língua fluentemente.					
37. É necessário conhecer a cultura do país para falar uma língua bem.					
38. Se eu sei falar uma língua estrangeira será fácil aprender uma outra língua.					
39. É melhor ter professores que sejam falantes nativos.					
40. Professores gostam de ensinar, não de avaliar.					
41. Alunos dão prioridade às avaliações que exigem nota.					
42. Uma maneira de melhorar o rendimento e a aprendizagem dos alunos é ter um bom livro didático.					
43. A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada com alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel.					
44. Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina.					
45. Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta.					
46. A democracia exige o respeito aos códigos sócio-culturais e às diferenças individuais.					

47. Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo.					
48. É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação.					
49. Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se o seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida.					
50. A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa.					
51. O bom professor é aquele que reprova muito.					

Adapted from Horwitz, E.K. (1988). Beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72 (3).

Muito obrigada.

Rozângela N. de Moraes

ANEXO B

QUESTIONÁRIO 1- FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

QUESTIONÁRIO 1

Formação do Professor Universitário

Nome completo:

Endereço e cidade para correspondência e coleta de dados: preencher com o endereço pessoal e enviar para: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Rua da Liberdade, 100, 13060-970, São José do Rio Preto, SP.

Idade:

Sexo: ☐ M ☐ F

Estado:

Qual o seu cargo? ☐ Professor ☐ F ☐ M

Qual o seu nível de escolaridade? ☐ Superior ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Nenhum

Qual o seu tempo de trabalho?

Qual o seu nível de escolaridade?

Qual o seu nível de escolaridade?

ANEXO B

QUESTIONÁRIO 1- FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

II. FORMAÇÃO ACADEMICA

1. graduação - (ano)

2. pós-graduação - (ano)

3. mestrado - (ano)

4. doutorado - (ano)

III. EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

1. tempo de trabalho

2. tempo de trabalho

3. tempo de trabalho

4. tempo de trabalho

5. tempo de trabalho

6. tempo de trabalho

QUESTIONÁRIO 1

Formação do Professor Universitário

Caro professor,

O objetivo desse questionário é coletar algumas informações sobre sua formação pessoal e acadêmica. Esses dados serão utilizados na elaboração de uma dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

Parte A

I- DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ sexo: () F () M

Estado civil: () casado () solteiro () desquitado () divorciado () viúvo () outro

Endereço residencial: _____

Telefone: _____

Instituição onde trabalha:

Instituição	Endereço	Telefone

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. graduação – (ano)
2. pós-graduação – (ano)
3. mestrado- (ano)
4. doutorado- (ano)

III- ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Docente
Tempo de Exercício:
Carga horária semanal:
2. Não docente
Tempo de exercício:
Carga horária semanal:

IV- PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS (ÚLTIMOS TRÊS ANOS)

1. Expositor :

2. Participante:

V- PRODUÇÃO CIENTÍFICA (ÚLTIMOS TRÊS ANOS)

1. Número de artigos publicados:

2. Número de livros publicados:

3. Número de livros lidos (atualização):

Parte B

As questões abaixo se referem a sua experiência (atual e anterior) de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

1. Onde você aprendeu inglês?

a) no Brasil ():

() curso particular de idiomas. Nível _____

() no Ensino Fundamental e/ou Médio. Séries: _____

() na faculdade. Períodos: _____

() outro(s). Especificar _____ Período: _____

b) no exterior ():

Onde? _____

Quanto tempo? _____

2. Como você se avalia nas habilidades abaixo, enquanto professor de inglês?

falar

() muito bem

() bem

() pouco

() muito pouco

ouvir

() muito bem

() bem

() pouco

() muito pouco

ler

() muito bem

() bem

() pouco

() muito pouco

escrever

() muito bem

() bem

() pouco

() muito pouco

3. Por que você resolveu ser professor de Inglês?

4. Alguém o influenciou na decisão de se tornar professor de Inglês? De que forma?

5. Cite três motivos que o levaram a ingressar no Magistério Superior.

6. Você fez/faz cursos de treinamento/formação para professor?

() nunca () raramente () anualmente () sempre ()

Onde ? _____

Quais? _____

7. Que tipo de literatura especializada em sua área você tem acesso?

- ☐ jornais
- ☐ revistas
- ☐ livros (que não sejam didáticos)
- ☐ trabalhos científicos
- ☐ nenhum
- ☐ outros. Quais? _____

8. Outros comentários que achar relevante.

Obrigada pela colaboração

Rozângela

ANEXO C

QUESTIONÁRIO 2- CONCEPÇÕES DO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO 2- CONCEPÇÕES DO PROFESSOR

Caro professor,

O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de suas concepções, crenças, pensamentos, atitudes enquanto professor de Inglês com relação ao ensino/aprendizagem desse idioma.. Esses dados serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

1- Avalie os mitos abaixo e demonstre o seu grau de concordância ou discordância em relação aos mesmos. (Avaliação e Ideologia- Romão, J.E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas....)

a) Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina.

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo
- ☐ nem concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ discordo plenamente

b) O bom professor é aquele que reprova muito.

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo
- ☐ nem concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ discordo plenamente

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

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo
- ☐ nem concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ discordo plenamente

d) A democracia exige o respeito aos códigos sócio-culturais e às diferenças individuais.

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo
- ☐ nem concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ discordo plenamente

- e) **Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo.**
☐ concordo plenamente
☐ concordo
☐ nem concordo nem discordo
☐ discordo
☐ discordo plenamente
- f) **Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta.**
☐ concordo plenamente
☐ concordo
☐ nem concordo nem discordo
☐ discordo
☐ discordo plenamente
- g) **É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação.**
☐ concordo plenamente
☐ concordo
☐ nem concordo nem discordo
☐ discordo
☐ discordo plenamente
- h) **Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se o seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida.**
☐ concordo plenamente
☐ concordo
☐ nem concordo nem discordo
☐ discordo
☐ discordo plenamente

2- De que forma os professores podem aprender com sua própria experiência e com a experiência dos colegas?

3- O professor precisa ter algum conhecimento teórico? Quais?

4- Qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

5- O que você considera ser um bom aluno?

6- Que método de ensino você utiliza em sala de aula e por quê?

7- O que é um professor bem sucedido e eficiente?

8- Abaixo estão listadas crenças que alguns professores têm sobre avaliação. Leia e comente cada uma delas detalhadamente.

a) Professores gostam de ensinar, não de avaliar.

b) Professores não gostam de preparar e corrigir testes, pois acham essa tarefa um desperdício de tempo. Como consequência, só preparam e corrigem testes na última hora.

c) Alunos dão prioridade às avaliações que exigem nota.

d) Uma maneira de melhorar o rendimento e a aprendizagem dos alunos é ter um bom livro didático.

e) A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada com alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel.

f) Se for permitido aos alunos iniciantes cometerem erros em inglês, será difícil para eles falarem corretamente mais tarde.

g) O erro deve ser aceito, uma vez que é um fenômeno natural que faz parte do processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

h) Os erros dos alunos são um termômetro da eficiência do ensino do professor.

Obrigada pela colaboração.

Rozângela

ENTREVISTA

Caro professor,

O objetivo desta entrevista é coletar algumas informações sobre suas concepções de linguagem

e suas aprendizagens e experiências desde o início da carreira até os dias atuais, de modo a

contribuir para a pesquisa em Linguística Aplicada da UNESP de Marília.

1. O que é linguagem para você?

2. Como aprendeu?

3. O que é aprender?

ANEXO D

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

4. Como você conceitualiza a linguagem em sua prática pedagógica?

5. De que maneira você utiliza em sua prática?

6. Como você avalia sua atuação profissional em relação ao ensino de português?

7. O que você considera ser o maior desafio?

8. O que você considera ser o maior sucesso?

ENTREVISTA

Caro professor,

O objetivo dessa entrevista é coletar algumas informações sobre suas concepções de linguagem, ensino/aprendizagem e avaliação. Esses dados serão utilizados na elaboração da dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

- 1- O que é linguagem para você?
- 2- O que é ensino?
- 3- O que é aprendizagem?
- 4- Em qual concepção de ensino-aprendizagem você se apóia ao exercer sua prática pedagógica?
- 5- Que concepção de linguagem norteia a sua prática pedagógica?
- 6- Que abordagem você utiliza em suas aulas?
- 7- Como você se vê, enquanto profissional, no contexto particular em que atua?
- 8- O que você considera ser “avaliar”?
- 9- Qual o propósito de sua avaliação?



QUESTIONÁRIO 3- ALUNOS

Nome _____

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre sua experiência com o curso de Inglês. As respostas são anônimas e serão utilizadas apenas para fins estatísticos. Agradecemos sua participação.

1. Qual o seu nome? _____

2. Qual o seu e-mail? _____

3. Qual o seu curso? _____

ANEXO E

QUESTIONÁRIO 3- ALUNOS

4. Qual o seu curso? _____

5. Qual o seu e-mail? _____

6. Qual o seu curso? _____

7. Qual o seu e-mail? _____

8. Qual o seu curso? _____

9. Qual o seu e-mail? _____

10. Qual o seu curso? _____

11. Qual o seu e-mail? _____

12. Qual o seu curso? _____

13. Qual o seu e-mail? _____

14. Qual o seu curso? _____

15. Qual o seu e-mail? _____

16. Qual o seu curso? _____

17. Qual o seu e-mail? _____

18. Qual o seu curso? _____

19. Qual o seu e-mail? _____

20. Qual o seu curso? _____

21. Qual o seu e-mail? _____

22. Qual o seu curso? _____

23. Qual o seu e-mail? _____

24. Qual o seu curso? _____

25. Qual o seu e-mail? _____

QUESTIONÁRIO 3- ALUNO

Caro aluno,

O objetivo desse questionário é coletar algumas informações sobre sua vida acadêmica. Esses dados serão utilizados na elaboração da dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** _____

1- Por que você optou pelo Curso de Letras? Justifique.

2- Você pretende ser professor de Inglês? Justifique.

3- Quais eram suas expectativas em relação às aulas de inglês quando ingressou no Curso de Letras?

4- Que contato você tinha com a língua inglesa anteriormente?

- a) () I e/ou II graus em escola pública
- b) () I e/ou II graus em escola particular
- c) () em escola de idiomas
- d) () em viagens a países de língua inglesa
- e) () em aulas particulares

5- Se você respondeu **sim** ao item C da questão anterior, informe sobre o seguinte:

- a) Escola que freqüentou _____
- b) Por quanto tempo você estudou inglês _____
- c) Até que nível você estudou _____

6- O que você considera ser um bom aluno?

7- O que é um professor bem sucedido e eficiente?

8- Qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

9- Os professores de Língua Inglesa do curso de Letras privilegiam mais:

- a) ☐ a parte oral
- b) ☐ a parte escrita

10- Que habilidades são mais trabalhadas nas aulas de inglês? Numere de acordo com a ordem em que elas são mais freqüentes, de 1 a 4.

- ☐ ler
- ☐ ouvir
- ☐ falar
- ☐ escrever

11- O que é avaliar para você?

12- Que instrumentos de avaliação você considera serem mais eficazes nas aulas de Inglês?

13- Como você se avalia nas habilidades abaixo, enquanto aluno de inglês?

falar

- ☐ muito bem
- ☐ bem
- ☐ pouco
- ☐ muito pouco

ouvir

- ☐ muito bem
- ☐ bem
- ☐ pouco
- ☐ muito pouco

ler

- ☐ muito bem
- ☐ bem
- ☐ pouco
- ☐ muito pouco

escrever

- ☐ muito bem
- ☐ bem
- ☐ pouco
- ☐ muito pouco

14- Como você avalia o seu desempenho global nas aulas de inglês?

- a) ☐ péssimo
- b) ☐ ruim
- c) ☐ bom
- d) ☐ ótimo

Por quê? _____

15- Como gostaria que fossem suas aulas de Inglês?

Por quê?

16- Abaixo estão listadas crenças que alguns professores têm sobre avaliação. Demonstre o seu grau de concordância ou discordância em relação às mesmas.

- i) Professores gostam de ensinar, não de avaliar.
- ☐ concordo plenamente
 - ☐ concordo
 - ☐ nem concordo nem discordo
 - ☐ discordo
 - ☐ discordo plenamente
- j) Alunos dão prioridade às avaliações que exigem nota.
- ☐ concordo plenamente
 - ☐ concordo
 - ☐ nem concordo nem discordo
 - ☐ discordo
 - ☐ discordo plenamente
- k) Uma maneira de melhorar o rendimento e a aprendizagem dos alunos é ter um bom livro didático.
- ☐ concordo plenamente
 - ☐ concordo
 - ☐ nem concordo nem discordo
 - ☐ discordo
 - ☐ discordo plenamente
- l) A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada com alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel.
- ☐ concordo plenamente
 - ☐ concordo
 - ☐ nem concordo nem discordo
 - ☐ discordo
 - ☐ discordo plenamente

Obrigada,

Rozângela



DIÁRIO DO ALUNO

ANEXO F

DIÁRIO DE PESQUISA DOS ALUNOS

DIÁRIO DO ALUNO

Caro aluno,

O objetivo desse diário é coletar algumas informações sobre a prática pedagógica de sua professora. Esses dados serão utilizados na elaboração da dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

(Relativo a cada aula)

1- Como você avalia a prática do seu professor de Inglês na aula de hoje?

2- O que acha que pode aproveitar da prática de seu professor para a sua formação?

