

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO**

**A CULTURA DE AVALIAR DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO  
INICIAL DE UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE DO DF: ESTUDO  
DE CASO**

**BRASÍLIA  
2010**

BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO

**A CULTURA DE AVALIAR DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO  
INICIAL DE UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE DO DF: ESTUDO  
DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez

BRASÍLIA,  
2010

A CULTURA DE AVALIAR DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL  
DE UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE DO DF: ESTUDO DE CASO

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB  
**Orientadora**

---

Profa. Dra. Maria Clara Carelli Magalhães Barata – UFU  
**Examinadora Externa**

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen – UnB  
**Examinador Interno**

---

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição – UnB  
**Suplente**

## DEDICATÓRIA

*À Deus, pela fé que me sustenta.  
Aos meus pais, pela vida e por me  
firmarem nos primeiros passos.  
Aos meus irmãos, pelo carinho e amor incondicionais.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por conceder-me a graça de mais uma vitória em minha vida. A Ele toda honra e toda glória.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelo exemplo de profissional e pessoa a ser seguida, por me guiar nessa jornada Aplicada, sempre despertando em mim os sentimentos de coragem e perseverança e, acima de tudo, por ter se tornado uma amiga, conselheira e ter me acolhido como uma mãe.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Clara Carelli Magalhães Barata, pela disposição em participar da banca e pelas apreciações tão valiosas que fez desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, por ter aceitado o convite e fazer parte da banca examinadora e também por todas as considerações feitas.

A todos os professores, pela dedicação e por me encaminharem na reflexão crítica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial Eliane Simão e Jaqueline Barros, pela cordialidade no atendimento e disponibilidade em me ajudar.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de alegria e de angústia compartilhados. Em especial, Maria Eugênia, Mirelle e Roberta pelas diversas confraternizações realizadas no horário do almoço, e Karina, pelas apresentações em conjunto nos congressos e seminários, pelas revisões dos artigos e apoio sempre que precisei. Muito obrigada, amigas!

Aos participantes da pesquisa, por terem aberto as portas de suas salas de aula e compartilharem comigo os momentos de realização de sua prática pedagógica.

A CAPES, pelo apoio financeiro e por ter possibilitado a realização dessa pesquisa.

À Dona Esmeralda, por ter me acolhido em sua casa logo que cheguei a Brasília.

À amiga Denise, por estar disponível sempre que precisei ao longo da realização desse trabalho.

À minha mãe, por enxugar minhas lágrimas e ter me ouvido nos meus momentos de fraqueza, pelas palavras de motivação e conforto, sem me deixar desistir jamais!

Ao meu pai e minha madrasta, pela confiança em mim depositada, pelo carinho, paciência e ensinamentos.

Aos meus pequenos grandes irmãos, Lívia, Lucas, João e Lorena por fazerem da minha vida muito especial e despertarem “a criança” que há dentro de mim.

A todos os meus familiares, por terem compartilhado comigo esse momento único.

*Muito obrigada a todos vocês!*

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a cultura de avaliar, no discurso e nas ações, de professores em formação inicial de um curso de Letras/Inglês de uma universidade do Distrito Federal. Não se limita apenas a discutir quais são as crenças, mas procura suas possíveis origens na tentativa de entender porque os participantes ensinam como ensinam (ALMEIDA FILHO, 1993) e porque eles avaliam como avaliam. Nesse sentido, analisamos também de que maneira o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas (EALin) em consonância com as tendências contemporâneas. Além disso, buscamos promover aos participantes dessa pesquisa discussões e reflexões a respeito de suas práticas avaliativas e do papel da avaliação no processo de EALin. Para a consecução dos nossos objetivos, nos apoiamos nos princípios da pesquisa qualitativa, estudo de caso (STAKE, 1994; FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003). Nossos participantes foram três estagiários e, de forma secundária, a professora responsável pelo estágio supervisionado, cujos dados foram incluídos como forma de complementar as informações dos principais colaboradores desse estudo. Os resultados mostram que os futuros professores reconhecem a importância da avaliação e a necessidade de meios avaliativos que não sejam pautados apenas na aplicação de provas. Observamos que, apesar de em alguns momentos prezarem por uma avaliação formativa, na maioria das vezes eles se voltam para uma ação que trata a avaliação nos moldes tradicionais, sendo esta também abordagem adotada em sua prática de ensino. Percebemos que o curso de Letras/Inglês apresenta uma estruturação curricular ainda em defasagem no que concerne às disciplinas já incorporadas ao currículo, como o caso do Estágio Supervisionado e de Didática, e também em termos de disciplinas ausentes do currículo, tais como Avaliação, Planejamento e Produção de Material Didático. Com base nessas considerações, verificamos que os participantes se engajam em uma prática avaliativa mais intuitiva, guiada pela aprendizagem por observação (LORTIE, 1975).

Palavras-Chave: avaliação; formação de professores; estágio supervisionado; processo de ensino-aprendizagem de línguas.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the evaluation culture in the discourse and actions of teachers in initial formation of a Licentiate in English course of a university in Distrito Federal. It not only discusses what the beliefs are, but also searches for their possible origins as a way of trying to understand why the participants teach as they teach (ALMEIDA FILHO, 1993) and why they evaluate as they evaluate. Accordingly, we also analyzed the way this course has contributed to the construction of the evaluation's role in the process of teaching and learning languages in consonance with the contemporary tendencies. Besides that, we seek to promote to the participants of this dissertation discussions and reflections about their evaluative practices and the evaluation's role in this process. For the attainment of our objectives, we had the support of the qualitative research principles, case study (STAKE, 1994; FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003). Our participants were three students of the supervised teaching practice and, in a secondary way, the professor in charge of the Supervised Teaching Practice discipline whose collected data were included in order to complement the information of our main participants. The results show that the future teachers recognize the importance of the evaluation and the necessity of evaluative means that are not only limited to the use of tests. However, despite having the will to practice a formative evaluation in some moments, most of the times they are back to actions that handle the evaluation in a traditional way, which is also the approach adopted in their teaching practice. We also realized that the Licentiate in English course presents a curricular structure with shortfalls in terms of the disciplines which are already incorporated to the curriculum, as it happens to the Supervised Teaching Practice and Didactics, and as well as in terms of the disciplines that are absent, such as Evaluation, Course Planning and Didactic Material Production. Based on these considerations, we verified that the participants are engaged in a more intuitive evaluative practice guided by the apprenticeship of observation (LORTIE, 1975).

Key words: evaluation; teacher education; supervised teaching practice; process of teaching and learning languages

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CRs – Créditos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

EA – Ensino e Aprendizagem

EALin – Ensino e Aprendizagem de Línguas

ESI – Estágio Supervisionado de Inglês

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

LA – Linguística Aplicada

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

OCNs – Orientações Curriculares Nacionais

OGEL – Operação Global de Ensino e Línguas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

MELEM – Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória histórica da avaliação.....	31
Quadro 2 – Pesquisa de crenças sobre avaliação.....	45
Quadro 3 – Resumo do perfil dos participantes.....	68
Quadro 4 – Síntese dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	76
Quadro 5 – Resumo das experiências ao ser avaliado(a).....	107
Quadro 6 – Resumo das experiências avaliar.....	122
Quadro 7 – Crenças sobre avaliação.....	123

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo Ampliado de Operação Global de Ensino de Línguas.....	24
Figura 2 – Síntese dos Instrumentos de Pesquisa.....	76

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

(Parcialmente baseadas em Marcushi, 2003)

(...)	- Supressão de trechos
(.)	- Pausa
<b>MAIÚSCULAS</b>	- Entoação enfática
:: ou mais :::	- Prolongamento de vogal ou consoante
?	- Interrogação
!	- Fáticos e interjeições
((minúsculas))	- Comentários do analista
<b>Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum</b>	- Pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção
“ ”	- Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
[ [ ] ]	- Falas simultâneas
(*)	- Uma palavra incompreensível
(**)	- Mais de uma palavra incompreensível
(****)	- Trecho incompreensível
<b><i>Itálico</i></b>	- Palavras em inglês ou em outra língua estrangeira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1 – Introdução.....	15
1.2 – Justificativa.....	17
1.3 – Objetivos.....	21
1.4 – Perguntas de Pesquisa.....	21
1.5 – Metodologia.....	22
1.6 – Organização da Dissertação.....	22
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 – A Operação Global de Ensino de Línguas.....	23
2.2 – Avaliação: Conceituação a partir de um Panorama Histórico.....	26
2.3 – A avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de (LE) .....	33
2.4 – Cultura.....	37
2.4.1 – Cultura de Avaliar/Ensinar/Aprender.....	39
2.4.1.1 – Crenças sobre Avaliação.....	43
2.5 – A Formação Inicial de Professores (de Línguas).....	46
2.5.1 – Repensando a Formação de Professores no Século XXI.....	50
2.5.2 – Formação Reflexiva: Implicações para a Avaliação.....	52
2.5.3 – O Estágio Supervisionado no Curso de Letras.....	56
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
3.1 – Natureza da Pesquisa.....	59
3.2 – Contexto da Pesquisa.....	62
3.2.1 – O Curso de Letras.....	63
3.2.1.1 – A Disciplina Estágio Supervisionado de Inglês.....	65
3.2.1.2 – O Material Didático.....	66
3.3 – Estudo Piloto.....	66
3.4 – Participantes.....	67
3.5 – Instrumentos para a Coleta de Dados.....	68
3.5.1 – Questionário.....	69
3.5.2 – Narrativas.....	70

3.5.3 – Entrevista.....	71
3.5.4 – Observação de Aulas com Notas de Campo.....	72
3.5.5 – Gravação em Áudio.....	74
3.5.6 – Sessão Reflexiva.....	74
3.5.7 – Análise Documental.....	75
3.6 – Procedimentos para Análise e Cristalização dos Dados.....	77
3.7 – Considerações Éticas.....	78
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>81</b>
4.1 – Perfil dos Participantes.....	81
4.1.1 – Gabriela.....	81
4.1.2 – Paulo.....	82
4.1.3 – Sílvia.....	82
4.1.4 – Camila.....	83
4.2 – A Avaliação no Curso de Licenciatura Letras/Inglês.....	83
4.3 – O Estágio Supervisionado.....	86
4.3.1 – A Avaliação no Estágio Supervisionado.....	90
4.4 – O Discurso dos Participantes.....	94
4.4.1 – Gabriela.....	94
4.4.2 – Paulo.....	97
4.4.3 – Sílvia.....	102
4.5 – A Prática dos Participantes.....	108
4.5.1 – Gabriela.....	108
4.5.2 – Paulo.....	115
4.5.3 – Sílvia.....	119
4.6 – A Relação entre o Discurso e a Prática dos Participantes.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
Introdução.....	126
Retomando Perguntas de Pesquisa.....	127
Contribuições desse Estudo.....	132
Limitações desse Estudo.....	132
Sugestões para Pesquisas Futuras.....	133
Palavras Conclusivas.....	133

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Um dia desses um professor me perguntou: - Jussara, como eu transformo toda essa minha prática interativa, mediadora que tenho com meus alunos, em uma nota? E eu devolvi a pergunta de outra forma: - Como você traduz uma pessoa em números?*

HOFFMANN (2007 – entrevista na 2<sup>a</sup> Convenção do SESI/SENAI)

#### 1.1 Introdução

A avaliação é uma atividade inerente às ações humanas e acontece constantemente de maneira consciente ou inconsciente (FERREIRA, 2009, p. 9), desde o momento em que acordamos, sendo inúmeras as situações em que se manifesta. Por essa razão, muitas vezes nem sequer nos damos conta de que avaliamos e somos avaliados frequentemente, uma vez que essa ação já faz parte da nossa rotina e exerce um papel essencial em nossas vidas. No contexto educacional, o ato de avaliar, segundo a autora, é de grande importância e significado, pois, é por meio dele que o professor tem acesso ao progresso de seu aluno e às falhas no processo de ensino-aprendizagem (doravante EA). A partir das informações coletadas, ele pode repensar o planejamento do curso, os materiais e procedimentos adotados e, inclusive, a forma como a avaliação é utilizada, buscando, assim, atender de melhor forma às necessidades que emergem ao longo do processo em questão.

Além do docente, a avaliação tem também por finalidade auxiliar os próprios alunos acerca do direcionamento de seus esforços de modo que estes possam alcançar efetivamente os objetivos almejados no(a) curso/disciplina/bimestre/semestre/ano letivo. Trata-se, pois, de uma oportunidade que eles têm de repensar seu progresso e as estratégias nas quais se apoiaram na operação de ensino e aprendizagem de línguas (doravante EALin), introduzindo, sempre que necessárias, mudanças em seu comportamento a fim de que sua aprendizagem seja de sucesso.

Contudo, até onde nossas leituras chegaram, percebemos que ainda são raras às vezes em que o aluno é levado a despertar sua consciência sobre a importância da avaliação no processo de EALin e, muito menos, nas situações avaliativas, ou seja, um envolvimento mais direto dos discentes nos momentos da avaliação não é privilegiado, o que, ao contrário, contribuiria significativamente para um compromisso maior entre eles e sua aprendizagem.

Enquanto os alunos não forem considerados como parte integrante do processo, ter-se-á uma avaliação unidirecional focalizada no julgamento do professor e temida ou, até mesmo, sem muita importância para os discentes, que acabam buscando, no final das contas, obter uma nota satisfatória para passar de nível/ano. A nota, nesse contexto, é percebida como uma forma de garantia da promoção, o que leva à criação de hierarquias de excelência.

A avaliação há muito tempo vem sendo centrada no professor, de forma autoritária, e encarada como sinônimo de dar notas, visando resultados meramente quantitativos (ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; SANTOS, 2001; MICCOLI & PORTO, 2007). Conforme Perrenoud (1999, *passim*), a avaliação é tradicionalmente associada à *criação de hierarquias de excelência* no contexto escolar. Nessa prática, os alunos são comparados e depois classificados com base em uma norma de excelência, que é pré-definida pelo professor ou encarnada por ele e pelos melhores alunos. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que a criação de hierarquias de excelência está presente em toda a sociedade, não apenas nas escolas. Existem classificações em todas as categorias quando a extensão dos conhecimentos ou competência faz diferença. Deste modo, não tem como a escola fugir da excelência, da comparação e da classificação.

Nessa perspectiva, a avaliação encontra-se a serviço da seleção e alimenta uma prática de natureza classificatória, o que leva os alunos a terem como objetivo principal passar de ano. Como Perrenoud (*op. cit.*, p. 12) coloca, o avanço a outro nível dentro do sistema escolar acontece por meio da obtenção de notas, que passam a assumir a característica de uma mensagem de alerta ao aluno contra o fracasso, uma vez que ela não reflete o que ele aprendeu, mas o que pode acontecer caso ele não melhore.

O professor, por sua vez, assume o papel de emissor dessas mensagens e sua prática avaliativa, ao invés de promover a elaboração de diagnósticos e ajustar o ritmo da aprendizagem, repousa sobre a simples aplicação de notas seja como forma de controle da indisciplina e manutenção de autoridade, seja como forma de simplesmente cumprir com a burocracia do sistema escolar. A esse respeito, Xavier (1998/1999, p. 102) enfatiza que alguns professores apresentam uma visão estreita do seu trabalho, seguindo exclusivamente o que foi planejado e avaliando apenas para satisfazer as exigências da escola que, posteriormente, enviam as notas para o registro na secretaria. Há, portanto, uma visão distorcida do que seja a cultura de ensinar, aprender e avaliar quando se prioriza uma prática essencialmente classificatória e burocrática ao invés de se considerar, sobretudo, a função diagnóstica da avaliação e o papel, de grande valia, que ela desempenha na operação de EALin. Avaliar, acima de tudo, não se trata de uma atividade periódica e simples, mas, ao contrário, de uma



tarefa complexa e constante, que não se limita a simples apontamentos e acontece continuamente.

A avaliação, portanto, não deve ser entendida como um julgamento final do aluno, aquele que é apenas avaliado e mero objeto das práticas avaliativas do professor, o suposto avaliador, “sentenciador”. Ela serve como meio de orientação e reorientação de todo o processo de EALin (SANTOS, 2001) e, segundo Rolim (2004, p. 147), é um momento que “deve ser compartilhado por todos os envolvidos nesse contexto: professor, aluno, escola e pais de alunos.” Ainda conforme esta autora, a falta de compreensão da função educativa da avaliação acaba por reduzir a prática avaliativa “à mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos.” (p. 141)

Segundo Ferreira (*op. cit.*, p. 40), a cultura avaliativa predominante no atual contexto escolar se sobrepõe à aprendizagem e é concebida como um fim, não como um meio capaz de viabilizar o processo educativo. A autora reforça que, mesmo cientes dessa mudança, os professores acabam praticando uma avaliação baseada nos moldes tradicionais, o que reflete a falta de formação adequada capaz de fornecer uma base teórica mais consistente sobre os processos de aprendizagem, pois, para que mudanças aconteçam na avaliação é primordial que o professor reveja outros aspectos.

Scaramucci (2000/2001, p. 107), assim como Ferreira (*ibidem*), também ressalta a importância do professor ter uma formação adequada em consonância com as tendências contemporâneas, caso contrário, terá dificuldades em promover efetivamente mudanças em sua prática. Segundo Barata (2006, p. 170), é necessário “conferir uma maior atenção ao tema avaliação da aprendizagem de línguas nos cursos de formação de professores de LI, já que a avaliação contribui sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem.”

À luz dessas considerações, resolvemos investigar a cultura de avaliar de professores no estágio supervisionado de uma universidade pública do Distrito Federal com o objetivo de compreender quais as implicações do seu processo de formação na construção de um olhar mais reflexivo acerca do papel da avaliação no processo de EALin conforme as tendências contemporâneas.

## 1.2 Justificativa

Desconforto e tensão! Essas são as sensações que tanto o professor, quanto o aluno sentem quando o momento de avaliar chega (MICCOLI & PORTO, 2007, p. 36). O professor porque entende o momento de avaliar como sendo de incômodo e trabalhoso, no qual deve preparar o instrumento avaliativo, corrigir e dar notas. Conforme as autoras (*ibidem*), trata-se

de uma tarefa que pode ser frustrante, pois as notas nem sempre correspondem às avaliações informais feitas durante as observações de aulas. Os alunos, por sua vez, encaram-na como inimiga, já que não é dada a eles a oportunidade de demonstrarem o que realmente aprenderam. O momento de fazer prova, como colocam as autoras, anuncia a chegada da ansiedade, nervosismo e insegurança, sendo comum, depois dela, a sensação para os alunos de terem sido mal avaliados e, para os professores, a culpa pelos resultados negativos dos seus alunos.

Assim como Luckesi (2008, p. 76) destaca, a única decisão que se tem tomado a respeito do aluno no cotidiano escolar é a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, reforçando a ideia de que a avaliação há muito tempo tem sido tratada como a mera atribuição de notas, como se este fosse seu único objetivo. Mesmo em abordagens mais contemporâneas, que se mostram voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e que supostamente dizem levar em conta suas necessidades em todas as etapas no processo de EALin, raramente são os casos em que os alunos são de fato considerados, restando-lhes a conformação a respeito das decisões tomadas e os resultados atribuídos. Essa prática resgata o papel que o professor desempenhava no contexto escolar, a de transmissor de informações e modelo a ser seguido e respeitado, ao passo que os alunos eram apenas receptáculos passivos, aceitando o que lhe era falado.

Miccoli e Porto (*ibidem*) também chamam atenção para o fato de que todas as dificuldades encontradas pelos professores ao avaliar e o descaso com que a avaliação é tratada decorre de uma abordagem marginal a ela nesses cursos de formação, sendo mais comum encontrar o tema avaliação como parte de um conteúdo programático em disciplinas de didática do que como uma disciplina na grade curricular de tais cursos. Conforme Rolim (2004, p. 139), a ausência de uma formação acadêmica adequada faz com que o professor acabe legitimando a sua prática avaliativa com base em “concepções (intuitivas), crenças e mitos construídos e transmitidos ao longo das experiências de ensino e aprendizagem sobre o que seja avaliar.”

Para Scaramucci (2000/2001, p. 107), a formação de professores constitui um fator de extrema importância na maneira como conduzimos nossas ações pedagógicas ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem/avaliação determinante na busca por uma educação de qualidade. Segundo a autora:

se o professor não tiver uma formação adequada, alinhada com as tendências contemporâneas, vai ter dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação dos alunos, e um efeito retroativo ocorrer.

Assim como a autora, também compartilhamos da ideia de que uma formação adequada é essencial para que o professor possa realmente compreender as novas propostas sobre avaliação trazidas pelos PCNs e implementá-las de forma mais efetiva, de modo que seus alunos sejam também beneficiados e participem mais ativamente, sentindo-se responsáveis por sua aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação passa a ser uma tarefa que demanda a realização de um trabalho mútuo e com comprometimento ao invés de um procedimento unidirecional centrado no professor.

A busca pela qualidade de ensino tem sido uma das preocupações constantes não só de educadores, mas também de gestores de políticas educacionais durante o século XX (ORTIZ ALVAREZ, 2010) e estendido ao século XXI, através da promulgação das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) em 2006, dentre outras políticas. No entanto, em razão de falhas no processo de formação acadêmica, o contato com esses documentos gera apenas uma mudança superficial na prática pedagógica dos formandos sem os levar a uma reflexão mais profunda de sua abordagem, visão de linguagem, de ensinar, de aprender, e de avaliar que ainda permanecem inalteradas (SCAMARUCCI, 1998/1999, p. 119).

Conforme Bonfim (2008, p.21), é interessante e até mesmo preocupante, notarmos que, na maioria das vezes, os cursos de licenciaturas em Letras voltados para a formação inicial de professores parecem não “alcançar êxito quanto ao objetivo de formar professores de LE [Língua Estrangeira].” Essa situação ainda prevalece após a homologação das resoluções do Conselho Nacional da Educação (doravante CNE)/Conselho Pleno (doravante CP) de 1 e 2 de fevereiro de 2002, as quais definem as diretrizes a serem seguidas na reformulação dos cursos de Letras/licenciatura.

Diante de questões problemáticas como as supracitadas e com base em nossa própria formação acadêmica e atuação profissional, escolhemos um tema que pudesse entrelaçar duas de nossas inquietações: a formação de professores e a prática avaliativa, uma vez que se trata de universos indissociáveis. Primeiramente, em nenhum momento ao longo de minha formação, participei de reflexões e se quer discussões sobre a avaliação. O único contato que tive foi por meio de dois projetos de iniciação científica dos quais participei. Havia encontros semanais para a discussão de textos e dissertações da área de Linguística Aplicada que tratassem do tema avaliação. Concomitantemente, eu ministrava aulas no centro de extensão da universidade e quando devíamos aplicar provas, trabalhávamos em grupo. As provas orais eram feitas em dupla de professores e as escritas eram *a priori* esboçadas pelo professor

responsável e analisadas pelo grupo a fim de que o professor tivesse *feedback* e pudesse fazer os ajustes necessários.

No entanto, em busca de estabilidade financeira, decidi procurar emprego em um cursinho de idiomas, onde fiquei quatro anos. A avaliação nesse contexto era muito limitada, pois o professor em nenhum momento tinha a liberdade e/ou criatividade para avaliar seus alunos. Além disso, o calendário apertado não dava espaço para o professor propor atividades que pudessem beneficiar a aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, decidi fazer mestrado como forma de aprofundar meus conhecimentos e para ter subsídios teóricos que embasassem minha prática pedagógica.

O contato que tive com textos acadêmicos ao longo da graduação e do curso mestrado fizeram com que percebesse o grande aumento de pesquisas que se propõem a investigar as crenças, mitos e concepções sobre o processo de EALin, ou seja, aquelas que levam em consideração o universo das culturas de ensinar e aprender línguas. Contudo, até onde nossas leituras alcançaram, também pudemos perceber que existe uma menor quantidade de estudos que se debruçam sobre a cultura de avaliar, tomando como base as pesquisas de Rolim (1998), Belam (2004) e Barata (2006). A dificuldade foi ainda maior ao procurar trabalhos que focalizassem a reflexão como elemento-chave e propulsor de mudanças no processo de ensinar/aprender/avaliar e que trabalhassem com professores em formação, futuros profissionais do mercado de trabalho.

Nesse sentido, considerando a necessidade de mais pesquisas que contemplem a formação de professores e a avaliação, este estudo se justifica como uma forma de trazer contribuições para uma reflexão mais profunda acerca de questões que permeiam essas duas dimensões fortemente entrelaçadas. O nosso objetivo é, não só, identificar e discutir as crenças sobre avaliação revelados pelos participantes, mas também compreender como se caracteriza a sua cultura de avaliar e analisar de que forma o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção de uma cultura avaliativa em consonância com as tendências contemporâneas. Buscamos também proporcionar aos participantes oportunidades de discussão e reflexão acerca de suas práticas avaliativas com o intuito de entender como eles processam sua cultura de avaliar.

Acreditamos que os resultados desse estudo poderão servir para futuras pesquisas em Linguística Aplicada na área de formação de professores e avaliação e também para um melhor planejamento da disciplina estágio supervisionado/prática de ensino e cursos de formação inicial, uma vez que compartilhamos da opinião de Barata (2006, p. 10) de que esse seja o contexto mais apropriado para que se iniciem mudanças potenciais no modo como a avaliação vem sendo concebida.

### 1.3 Objetivos de Pesquisa

A realização de uma pesquisa está voltada para estudo de um problema específico que nasce do interesse do pesquisador e limita, desta forma, “sua atividade a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2). O pesquisador, portanto, é guiado não só pelo seu interesse de aprofundamento em um determinado problema de pesquisa, mas também pelos objetivos que têm o propósito de direcionar a pesquisa em relação às etapas que estão por vir.

Assim sendo, considerando as iniciativas ainda tímidas de pesquisas em Linguística Aplicada voltadas para estudos que abarcam a formação de professores e a cultura de avaliar, a nossa pesquisa apresenta como objetivos:

- Identificar e analisar as manifestações da cultura de avaliar no discurso e nas ações de professores em formação inicial de um curso de Letras/Inglês de uma universidade pública do Distrito Federal;
- Analisar como o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção do papel da avaliação no processo de EALin em consonância com as tendências contemporâneas;
- Promover discussões e reflexões das práticas avaliativas dos participantes e do papel da avaliação dentro do processo de ensino/aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira.

### 1.4 Perguntas de Pesquisa

Estabelecidos os objetivos, o pesquisador tem como etapa seguinte a circunscrição estreita do seu problema de pesquisa a partir de questionamentos que ele mesmo faz e que o levam a formular as perguntas de pesquisa que nortearão o seu estudo (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 105). Os autores afirmam que “as perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia”.

Assim sendo, para alcançar os objetivos propostos, buscamos responder às seguintes perguntas norteadoras dessa pesquisa:

- 1 Quais são as manifestações da cultura de avaliar dos participantes, ou seja, suas crenças no discurso e nas suas ações em sala de aula?
- 2 De que forma o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção do papel da avaliação no processo de EALin em consonância com as novas tendências?

- 3 Que contribuição as discussões e reflexões trouxeram para os participantes sobre avaliação?

## 1.5 Metodologia

O presente estudo configura-se como um estudo de caso (STAKE, 1994; FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003) de caráter interpretativista (FALTIS, *op. cit.*). Os participantes dessa pesquisa são professores em formação inicial no estágio supervisionado de uma universidade do Distrito Federal. Como instrumentos principais de coleta de dados serão utilizados questionário, narrativa escrita e visual, entrevista, observação de aula com gravação em áudio e notas de campo, sessão reflexiva e análise documental que posteriormente serão cristalizadas (RICHARDSON, 1994; DENZIN & LINCOLN, 2006) para mostrar uma panorâmica e análise mais profunda dos dados coletados.

## 1.6 Organização da Dissertação

O trabalho está organizado em cinco partes, sendo a primeira dedicada à contextualização da pesquisa, introdução, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa e uma amostra da metodologia utilizada. A parte dois contém a fundamentação teórica, que inclui os seguintes tópicos: a Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2008); a avaliação: conceituação dentro de uma perspectiva histórica (SPOLSKY, 1975; PELLINSON, 2001); a avaliação no processo de ensino/aprendizagem (SCARAMUCCI, 1998/1999; ROLIM, 1999; XAVIER, 1998/1999; DEMO, 2005; HOFFMAN, 2008); a cultura de avaliar/ensinar/aprender línguas (SACARAMUCCI, 1997; ALMEIDA FILHO, 2008; BARCELOS, 1995); e a formação inicial de professores (de línguas) (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1999; ALMEIDA FILHO, 2000; VEIRA-ABRAHÃO, 2007). A terceira parte volta-se para a discussão dos procedimentos metodológicos dessa dissertação e a quarta para a análise/discussão dos dados à luz dos objetivos propostos. Finalmente, fazemos uma retomada das perguntas de pesquisa e apresentamos nossas considerações finais, incluindo as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa vir a servir em sua pesquisa. Nela se tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual.*

LAVILLE & DIONNE (1999, p. 112)

#### **Introdução**

Este capítulo é dedicado à discussão de teorias relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos inicialmente o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (doravante OGEL), proposto por Almeida Filho (1993)<sup>1</sup>, dentro do qual a avaliação se encontra inserida e desempenha um papel de grande importância. Em seguida, procuramos resgatar os conceitos de avaliação sob uma perspectiva diacrônica para, então, aprofundarmos nossa análise acerca da sua função no processo de ensino e aprendizagem de língua(s). Posteriormente, direcionamos a atenção para cultura de avaliar, ensinar e aprender língua(s) e para as implicações da formação inicial de professores de língua(s) na constituição dessas culturas, em especial a de avaliar. Em seguida, falaremos sobre os benefícios da formação reflexiva para a avaliação conforme as tendências contemporâneas, focalizando o estágio supervisionado no Curso de Letras.

#### **2.1 A Operação Global de Ensino de Línguas**

No decorrer do processo de EALin, o professor encontra-se diante de uma miríade de tarefas que, de acordo com Almeida Filho (2008, p. 17), podem ser reconhecidas em pelo menos quatro dimensões distintas: (1) planejamento das unidades de um curso; (2) produção e/ou seleção de materiais de ensino; (3) experiências na, com e sobre a língua-alvo; e (4) avaliação de rendimento dos alunos, auto-avaliação do professor e avaliação do curso.

---

<sup>1</sup> Sabemos que o modelo da OGEL foi elaborado por Almeida Filho em 1993, no entanto, nessa pesquisa utilizamos a referência de 2008 por se tratar da 5ª edição do livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* a que tivemos acesso.

Conforme o autor (*op. cit.*, p. 17), na construção do ensino, o professor tem suas ações e decisões orientadas por uma abordagem de ensinar própria, que pode ser conceituada como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Sandei (2007, p. 176), a partir da análise das diferentes expressões que Almeida Filho utiliza para conceituar abordagem, percebe a grande importância desse conceito na compreensão de como o professor se orienta para ensinar e exercer sua função de mediador no processo de EALin.

Com o objetivo de compreender como se constitui e funciona essa complexa operação de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), Almeida Filho (*ibidem*) propõe na década de 90 o Modelo da OGEL, também encontrado em sua versão ampliada e representado pela figura abaixo. Esta versão mostra que a abordagem de ensinar de um professor é a força potencial atuante no processo de ensinar e aprender línguas. Existem também outros fatores que interferem na sua prática e dinâmica na sala de aula e que, portanto, refletem nas quatro dimensões supracitadas, dentre eles: a conjugação de suas competências de ensinar línguas, os valores desejados por outros, as abordagens de aprender do aluno e do material de ensino adotado, o seu filtro afetivo e o do aluno. Acrescentamos ainda a esse modelo a experiência como fator determinante na construção da abordagem de ensinar do professor, pois é por meio de nossas vivências que formamos e/ou ressignificamos nossas crenças, concepções de linguagem, de aprender e de ensinar.

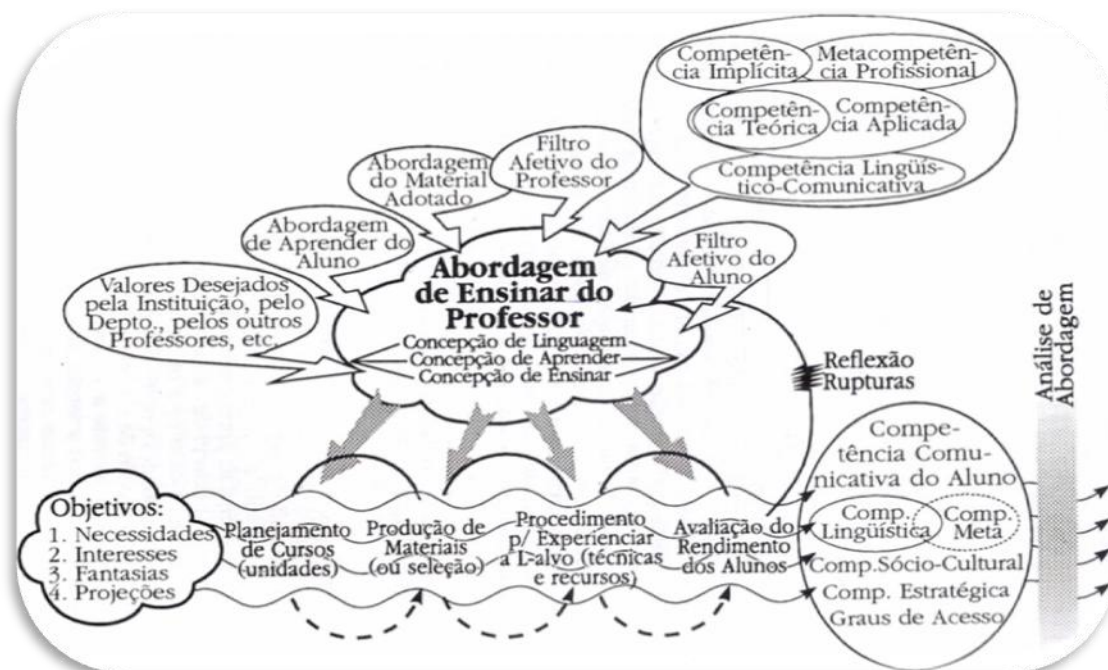


Figura 1 Modelo Ampliado da OGEL



Retomando as quatro dimensões (planejamento, produção de materiais, procedimentos para experienciar a L-alvo e avaliação), podemos observar que elas se encontram em fases sequenciais e, portanto, se relacionam umas com as outras de modo que se alterações são operadas em uma delas, acarretam mudanças nas outras. Quanto mais à esquerda a alteração acontecer, mais será seu efeito proativo potencial nas dimensões anteriores e, quanto mais à direita for a alteração, maior potencial retroativo haverá nas outras fases, o que destaca a importância que a avaliação desempenha ao longo de toda a operação.

A avaliação no modelo da OGEL é, de acordo com Caldas (2001, p. 36), considerada um dos elementos-chave para se realizar a reflexão na busca pela harmonização entre as diferentes etapas do processo de EA. Nesse sentido, se houver uma mudança súbita e profunda no sistema de avaliar de uma escola, causar-se-á uma necessidade de ajuste premente nas fases anteriores levando em consideração o alto poder que a avaliação desempenha nas instituições (ALMEIDA FILHO, *ibidem*).

No entanto, o próprio autor (*op. cit.*, p. 19) alerta que a ausência de reflexão sobre as mudanças produzidas e de aprofundamento teórico que explique a prática não traz garantia alguma de que a essência da abordagem de ensinar do professor de fato mude, o que pode acontecer são alterações superficiais em sua prática pedagógica. Portanto, para que aconteça uma mudança profunda e duradoura em sua prática, é necessário que o professor conheça novas concepções sobre linguagem, aprender e ensinar L-alvo, sendo a reflexão o primeiro passo. Uma vez que o professor se engaja em um processo de reflexão contínuo sobre o seu ensino e os vários fatores que permeiam sua prática, ele passa a ser um profissional capaz de se (auto) superar e produzir teorias.

Acreditamos, portanto, em consonância com Almeida Filho (2008), que é preciso haver um conhecimento mais profundo e teoricamente embasado por parte do professor quando se trata da sua abordagem de ensinar e avaliar na OGEL, bem como uma consciência crítica dos fatores que a influenciam na tentativa de implementar uma prática de ensino mais significativa. Deste modo, o docente passa a ter condições de explicar com mais segurança como e por que ensina e avalia da forma como faz. A esse respeito, Sandei (2007, p. 168) ressalta que, além da explicitação da abordagem do professor, faz-se mister que o mesmo se envolva e se veja como um agente de mudanças no contexto de ensino onde ele trabalha, sendo necessário, acima de tudo, seu desejo em querer realmente reconstruir sua prática.

Como se pode perceber na OGEL, existe uma série de fatores que intervêm nas ações pedagógicas do professor e para que ressignificações sejam operacionalizadas no âmbito da cognição e da prática, é preciso que ele desenvolva um entendimento mais aprofundado sobre o ensino que é produzido para caminhar com vistas à sua autonomia profissional (SANDEI,

*ibidem*). Nesse sentido, a avaliação, desde que utilizada adequadamente, constitui-se uma grande força motriz na busca por um ensino renovado dada sua função primordial de retroalimentar a operação de ensino de línguas e de, segundo Caldas (*op. cit.*, p. 37), viabilizar reflexões e impulsionar possíveis mudanças nas ações pedagógicas.

Com base nas discussões aqui apresentadas, podemos concluir que o desejo e a busca por tais mudanças exigem, sem dúvida alguma, que o professor desenvolva o seu sentido de plausibilidade sobre ensinar (PRABHU, 1980) e, do nosso ponto de vista também sobre avaliar, ou seja, a auto-percepção do docente não só sobre o seu ensino, como também sobre sua forma de avaliar e o impacto de sua prática na forma como a aprendizagem ocorre. Nesse sentido, sua prática deixa de ser mecânica e passa a ser produtiva.

Dada a importância ocupada pela avaliação na operação supracitada é que nos propomos a analisar as manifestações da cultura de avaliar de professores em formação, bem como levá-los a discutir e refletir sobre questões que envolvam suas práticas avaliativas e suas concepções sobre avaliação, pois acreditamos que, deste modo, podemos contribuir para a formação reflexiva desses futuros profissionais.

Na seção seguinte, trataremos dos caminhos conceituais percorridos pela avaliação sob uma perspectiva histórica.

## **2.2 Avaliação: conceituação a partir de um panorama histórico**

Na busca de entendimento dos diferentes significados sobre o que seja avaliação, é necessário olharmos sob uma perspectiva histórica na tentativa de resgatar as teorias linguísticas e as concepções de ensino que a fundamentam e, deste modo, entender o cenário em que a avaliação se encontra atualmente (BELAM, 2004, p. 32). Além disso, esse resgate histórico contribui, segundo Rolim (1998, p. 60), para a compreensão de aspectos que influenciam a cultura de ensinar e avaliar do professor. É nesse sentido que nos propomos a estudar os caminhos percorridos pela avaliação, pois assim podemos compreender como acontece a configuração das culturas de ensinar e avaliar dos participantes dessa pesquisa.

Spolsky (1975) identificou três grandes momentos em que se deu o desenvolvimento do conceito de avaliação: o *pré-científico*, o *psicométrico-estruturalista* e o *sociolingüístico-integrativo*. O primeiro período se estendeu até o início da década de 50 e foi marcado por modelos de cunho positivistas, como por exemplo, o proposto por Tyler e Smyth na década de 30, que levava em consideração uma série de procedimentos avaliativos, tais como, “testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, entre outros; todos com fundamentos na objetividade, estatística e na informação quantitativa (SAUL, 2000 *apud* PELLINSON, 2001,

p. 27). Arredondo & Diago (2009, p. 32), com base em Garanto (1989), consideram que, graças a Tyler, a educação passou a ser compreendida como um processo sistemático.

De acordo com Luckesi (2008, p. 170), o educador norte-americano Ralph Tyler, em 1930, cunhou o termo avaliação da aprendizagem, dedicando-se à questão de um ensino eficiente e defendendo a idéia de que a avaliação não só poderia, como deveria fornecer meios que favorecessem “um modo eficiente de fazer ensino.” No entanto, como o próprio autor (*ibidem*) ressalta, a mudança de nomenclatura trazida por Tyler não causou mudanças efetivas na prática, que continuou sendo calcada na aplicação de provas e testes.

Conforme Rolim (*op. cit.*, p. 61) e Caldas (1998, p. 30), o período *pré-científico* foi marcado pela ausência de teorias e/ou literaturas que fornecessem uma base consistente para fundamentar o ensino/avaliação de línguas. A língua era concebida, segundo Pellinson (*op. cit.*, p. 29), como um sistema de estruturas a serem utilizadas para o entendimento de mundo e da comunicação. Os alunos, nessa perspectiva, tinham como tarefa a tradução de vocabulário e frases da sua língua materna para a língua-alvo, fazer ditados e exercícios que priorizam o preenchimento de lacunas.

Rolim (*ibidem*) enfatiza que as ações pedagógicas do professor eram baseadas intuitivamente sobre o que era um bom ensino/avaliação, sendo, portanto, a avaliação encarada como uma arte, um dom que não requeria do professor experiências, uma vez que o ato de avaliar era inerente àquele considerado um bom docente. Santos (2001, p. 22) reforça que nessa época eram inexistentes pesquisas sistemáticas sobre avaliação da aprendizagem, o que levava o professor a elaborar testes sem orientação alguma ou ajuda de especialistas. O trabalho era, pois, solitário, o que justifica a subjetividade tanto na elaboração desses testes, quanto na correção dos mesmos. Como consequência, havia o predomínio da subjetividade e a negligência da objetividade, confiabilidade e validade, refletindo, muitas vezes, a inconsistência dos resultados.

O próximo período, conhecido como *psicométrico-estruturalista*, tem início na década de 60 e se estende pela década de 70, com destaque para os trabalhos de Lado (1961). Pellinson (2001, p. 27) considera que este talvez seja o primeiro pesquisador a dar à avaliação a importância que ela merece e a desenvolver uma série de estudos que passaram a mostrar que se trata de um objeto de investigação que precisa da atenção de mais pesquisadores. No entanto, os estudos de Lado (*ibidem*) foram sempre marcados por uma avaliação que fragmentasse a linguagem, uma vez que as pesquisas de linguagem dessa época foram orientadas pelo estruturalismo saussureano.

Assim como apontam Rolim (*op. cit.*, p. 62) e Belam (2004, p. 33), a língua era concebida como um instrumento de utilização de códigos que visassem à formação de

sentenças gramaticalmente corretas. Pellinson (*ibidem*) reforça que os testes elaborados nessa época voltavam-se para a avaliação de itens isolados, sem considerar o contexto em que as produções ocorriam. Além disso, esse período eliminou a tradução nas avaliações, marca forte do período anterior, e passou a focalizar a exatidão ortográfica, a pronúncia e a gramática.

Nesse período, as avaliações eram baseadas em testes psicométricos, caracterizados, segundo Scaramucci (1997, p. 81-82), pela validade, confiabilidade e praticidade, o que substituía as medidas intuitivas do período anterior. De acordo com Fidalgo (2003/2004, p. 12), a confiabilidade diz respeito à garantia de que uma mesma prova receba uma mesma nota independente do momento em que foi corrigida e por quem fez a correção. A validade, por sua vez, diz respeito ao grau pelo qual uma nota reflete o alcance dos objetivos previamente estabelecidos na realização de uma atividade avaliativa.

Pode-se perceber que a avaliação nesse período era também associada à mensuração e realizada basicamente por meio de testes. Conforme Shohamy (1997, p. 141), os testes psicométricos tinham o único objetivo de *medir* [grifo meu] a competência na língua e não o uso da língua. Duas questões merecem destaque aqui: o fato de se focalizar a medida e também de se valorizar apenas o conhecimento lingüístico e não o seu uso em situações reais.

No entanto, em razão de uma nova perspectiva sobre a língua já no final da década de 70 e início dos anos 80, houve uma preocupação maior com relação ao caráter subjetivo que permeia o processo avaliativo, o que diminuiu o prestígio dos testes de múltipla escolha/objetivos, uma das marcas do período anterior. Os testes dessa natureza se mostraram falhos, uma vez que seu foco estava no produto, isto é, resultado do que o aluno produzia, e não no processo de aprendizagem, que considerasse seu raciocínio e os meios por ele percorridos para chegar aonde chegou.

Nesse terceiro momento, a língua passou a ser considerada de forma contextualizada e holística e aprendê-la significava saber comunicar-se. Para tal, era necessário que houvesse um entendimento para além da soma de suas partes até então concebidas de forma fragmentada. As habilidades linguísticas, portanto, deixaram de ser concebidas separadamente e passaram a ser compreendidas de forma combinada e integrada. Esse período foi denominado por Spolsky (1975) de *sociolinguístico-integrativo* e teve início no período de desenvolvimento de teorias sobre competência comunicativa, cujo precursor foi Hymes<sup>2</sup> (1972, 1979).

---

<sup>2</sup> De acordo com Cunha (2008, p. 35), Hymes (1972) “propôs uma noção mais ampla de competência, que inclui, além da competência gramatical, uma competência sociolingüística, que abarca o conhecimento das regras de uso da língua. A esse novo conceito chamou de CC [Competência Comunicativa], que envolve o conhecimento e a capacidade para uso.”

Segundo Rolim (1998, p. 64), nesse período os testes incluíam tarefas comunicativas que levavam em consideração não só aspectos lingüísticos, como também sociolingüísticos e culturais. Os exercícios eram, portanto, integrativos e o objetivo estava em observar a competência comunicativa do aprendiz em tarefas que envolviam amostras de linguagem real.

Contudo, as primeiras críticas começaram a surgir com relação a alguns modelos de testes integrativos desse período, como, por exemplo, o *cloze*<sup>3</sup>. Santos (2001, p. 24), com base em Weir (1990), diz que esse tipo de teste acabava traduzindo a competência lingüística do aluno, sem que nada fosse revelado sobre sua capacidade de usar a língua para comunicação. Havia, pois, uma limitação no sentido de que também media o mesmo que os testes de itens isolados de vocabulário e gramática, criticados no período anterior. Assim sendo, percebeu-se que ainda existia uma lacuna, faltava uma forma de poder avaliar o desempenho do aluno em situações de comunicação real (SANTOS, *op. cit.*, p.25). É esta a questão principal a ser abordada pelo movimento seguinte, o comunicativo (comunicativismo).

Almeida Filho (2008, p. 43) diz que ser comunicativo implica “preocupar-se mais com o próprio aluno, enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE”. O foco está em fornecer a ele possibilidades de reconhecimento nas práticas de ensino do que faz sentido para sua vida e diferença no seu futuro. Nesse sentido, a avaliação de rendimento e proficiência compatíveis com a postura comunicativa passa a ser concebida por meio de “eventos de fala/escrita que o aluno control[a] na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas.” Medir rigorosamente o seu conhecimento é o mesmo que tentar traduzi-lo numericamente, o que, na realidade, é inviável (e diríamos até impossível). Os números por si só não refletem verdadeiramente o que uma pessoa aprendeu, sendo necessário utilizar mais de um instrumento avaliativo para dar conta do complexo processo de EALin.

Santos (2001, p. 25) ressalta que o movimento comunicativo propõe testes que estão voltados para a avaliação da comunicação real. Para isso, é necessário que se faça uso de habilidades, conhecimentos e negociações a fim de que sejamos entendidos, bem como a comunicação com o outro seja garantida. Almeida Filho (*op. cit.*, p. 68) destaca cinco características da avaliação comunicativa que ele considera como principais e que se encontram colocadas da seguinte maneira:

- a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta, levando em consideração o que o aprendiz já pode fazer;

---

<sup>3</sup> Segundo Belam (2004, p. 34/35), o teste do tipo *cloze* se trata de um instrumento de “compreensão escrita em que várias palavras do texto são omitidas, e devem ser completadas pelo aluno.”

- b) o contexto linguístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil, respondendo à pergunta “com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?”;
- c) enquanto amostras de desempenho, as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo (na produção) em tempo real;
- d) a avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa);
- e) as validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terá precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

Por meio dos aspectos elencados, observamos que o aluno, no movimento comunicativo, passa a ocupar um papel importante, uma vez que as atividades/tarefas são elaboradas e desenvolvidas tendo em vista seu real interesse e suas necessidades. É necessário que o professor deixe de dominar mais as atividades em sala e passe a preocupar-se mais com seus alunos, enquanto sujeitos e agentes no processo de formação através de uma língua estrangeira [LE], conforme Almeida Filho (*op. cit.*, p. 42).

Assim como nos outros movimentos, a avaliação em uma perspectiva comunicativa também sofreu críticas, principalmente com relação à sua operacionalização. Conforme Jucá (2007, p. 548), a baixa aplicação acontece em virtude de não haver uma tradição de avaliação comunicativa no contexto de ensino brasileiro. A avaliação em sua grande parte, segundo a autora (*ibidem*), é ainda realizada nos moldes tradicionais, sendo difícil para o professor, dentro de sua realidade de sala de aula, aplicar adequadamente instrumentos qualitativos confiáveis e bem elaborados. Jucá afirma que é preciso haver disponibilidade de tempo para refletir e elaborar uma avaliação de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, e acrescentamos também conhecimento específico para que esta seja construída de maneira consistente e eficazmente implementada. Contudo, apesar das dificuldades inerentes, a autora enfatiza a necessidade dos profissionais envolvidos com o EA não esmorecerem e continuarem empenhados no desenvolvimento de instrumentos avaliativos mais coerentes com as diretrizes teóricas atuais.

Com base nas discussões aqui levantadas em relação à trajetória histórica percorrida pela avaliação nos quatro períodos, elaboramos o seguinte quadro resumitivo.

### Quadro 1 – Trajetória histórica da avaliação



A ideia, por meio desse quadro, é de mostrar didaticamente as semelhanças e diferenças existentes entre os períodos percorridos pela avaliação e de reforçar as contribuições significativas de cada movimento. Apesar do foco, no mundo contemporâneo, estar voltado mais para um ensino e uma avaliação comunicativos, são inegáveis as contribuições que os outros movimentos trouxeram, pois os períodos de transição revelavam conflitos de ideias no sentido de procurar suprir as falhas existentes anteriormente. Vale ressaltar ainda que não se trata de rotular um período como sendo “bom” ou “ruim” e de adotar uma posição iconoclástica, mas de reconhecer os benefícios de cada período a partir do que se tinha de estudos ou ao alcance na época de vigência de cada um deles.

Ao analisarmos esse quadro, podemos identificar o grande marco que o movimento comunicativo causou não só no ensino de língua(s), mas também na forma de avaliar ao valorizar mais a avaliação qualitativa, que passa a ser a mais adequada em propiciar meios que vão ao encontro dos princípios da abordagem comunicativa. A avaliação qualitativa não tem como objetivo principal a classificação do aluno e vai além da identificação do que seja certo e errado. Ao contrário, ela busca fornecer informações capazes de auxiliar professores e alunos no direcionamento do caminho a ser seguido com a finalidade de alcançar com êxito os objetivos almejados e previamente estabelecidos. Dentro da avaliação qualitativa, a observação e análise das informações levantadas devem se dar incessantemente ao longo de toda a operação, e o erro, antes considerado indesejável, passa a ter outro significado com o movimento comunicativo, a de resultado natural no processo de qualquer aprendizagem (FIGUEIREDO, 2004, p. 52).

Essa mudança de perspectiva no tratamento que a avaliação passou a ter pode também ser identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental. De acordo com o documento (1998, p. 79), visão da qual partilhamos e que foi adotada nessa pesquisa, a avaliação é considerada como parte integrante do processo educacional “indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos.” Nessa nova perspectiva, a função da avaliação está além de constatar o nível em que o aluno se encontra, alimentando, sustentando e orientando as ações pedagógicas do professor. Além disso, conforme o documento oficial, o ato de avaliar inclui não só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais.

De acordo com os PCNs (*ibidem*):

A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (pág. 79)

Trata-se, pois, de formar e informar o aluno, não de “enformá-lo” em níveis específicos. No âmbito acadêmico, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, também enfatiza essa característica da avaliação, definindo-a como *parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados*. Essa é a mesma concepção que consta nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), as quais esse futuro professor deve tomar como base no exercício de sua prática avaliativa. Este documento (2006, p. 143), entende a avaliação como um meio indicador do estágio em que o aprendiz se encontra, capaz de fornecer elementos sobre o processo, não os resultados. Assim sendo, a “avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada.”

Com base nessas questões, é possível perceber grandes avanços acerca do enfoque dado à avaliação. No entanto, esse é apenas o primeiro passo, havendo ainda a grande necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos nesse processo, de modo a alcançar efetivamente o que é proposto. É preciso que o professor acredite em seu potencial (trans)formador e assuma uma postura mais crítica com relação ao trabalho que desenvolve em sala de aula e ao aluno cabe, conforme Xavier (1998/1999, p. 106), “querer, ter vontade, metas e intenção de aprender.”

A seguir, passamos a analisar mais a fundo a importância do papel da avaliação no processo de EALin.



### 2.3 A avaliação no processo de ensino/aprendizagem (de LE)

A avaliação é essencial a todo processo de ensinar e aprender. Segundo Rabelo (2004, p. 11), “avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação.” O ato de avaliar é uma prática constante em nossas vidas. Avaliamos-nos frequentemente, somos avaliados e também avaliamos os outros (HADJI, 2001, p.8). Quando estamos doentes, vamos ao médico, que, por vezes, nos pede uma bateria de exames na tentativa de nos fornecer um diagnóstico de nossa saúde e, a partir da identificação do problema, buscar meios para tratá-lo. Se um remédio não surte tanto efeito, ele muda para outro que possa ser mais eficaz.

Essa é também umas das principais funções da avaliação da aprendizagem: agregar qualidade à educação. Quando avaliamos e percebemos que a nossa prática de ensino não alcançou seu objetivo, devemos buscar meios e soluções que possam nos ajudar a resolver os problemas e a preencher as lacunas. Para tal, é necessário fazermos uso de mais de um instrumento, sem nos prendermos aos resultados das provas.

Todavia, conforme Moraes (2006, p. 210), mesmo em contexto de ensino de línguas que prioriza a abordagem comunicativa, ou comunicativizada, a avaliação ainda se encontra voltada para a manipulação de itens linguísticos, caracterizando um enfoque mais gramatical. Isso acontece, segundo a autora, porque muitos professores não se dão conta de que a avaliação é tratada na maioria das vezes como um processo distinto do de ensinar e, como consequência, acabam por adotar abordagens diferentes que orientam suas ações. A esse respeito, Fidalgo (*ibidem*) diz que alguns professores que defendem uma forma de avaliação voltada para a construção do conhecimento acabam utilizando uma forma estanque de avaliar. Utilizam-na como ameaça, como meio de preparar o aluno para exames, não para a vida. Trata-se da pedagogia do exame, termo cunhado por Luckesi (2008) em meados da década de 90. Xavier (1998/1999, p. 101) enfatiza que esse tipo de prática pedagógica acentua uma cultura de ensinar e aprender para nota em que esta é supervalorizada e o lado formativo da avaliação é ignorado.

Para ilustrar essa prática, Luckesi (*op. cit.*, p. 17-18) resgata a prática educativa e avaliativa que se instaurou no terceiro ano do ensino médio. Nessa fase escolar, as atividades dos docentes e discentes encontram-se voltadas exclusivamente para um treinamento de “resolver provas”, com foco na preparação para o vestibular. Da mesma forma, os pais, o sistema de ensino e os profissionais da educação também têm sua atenção centrada na promoção e nos resultados das provas. Como desdobramento dessa pedagogia, podemos observar que, quando uma pessoa passa no vestibular, principalmente em faculdades

renomadas, seu nome é colocado em *outdoors* como forma de recompensa por mais uma etapa vencida e também de concessão de mais credibilidade e status tanto à instituição de ensino, quanto aos próprios alunos. Além disso, segundo o autor (*op. cit.*, p. 21-22), outra consequência dessa pedagogia é o uso da avaliação como disciplinamento social dos alunos. Ao invés de estar a serviço da aprendizagem dos mesmos, ela é utilizada como instrumento de ameaça, “sob a égide do medo.”

Como duas possíveis explicações para essa prática, Luckesi (*ibidem*) faz menção à pedagogia jesuítica do século XVI, em que se dava uma atenção especial ao ritual das provas e exames por meio de ocasiões solenes, e à pedagogia comeniana. Segundo o autor, para Comenius<sup>4</sup> o medo era tido como um excelente fator para manter a atenção dos discentes e o professor podia e devia usar esse “excelente” meio como forma de manutenção da atenção dos alunos às atividades escolares.

Priorizava-se, pois, a prática classificatória e de promoção de status social, apontada pelo autor (*op. cit.*, p. 77-78) como antidemocrática, uma vez que não encaminhava uma tomada de decisão para o avanço, crescimento dos alunos, e muito menos promovia acesso à educação de qualidade. Esse tipo de pedagogia também pode ser percebida nos três primeiros grandes momentos pelos quais a avaliação passou e que Spolsky (1975) identificou como *pré-científico*, *psicométrico-estruturalista* e *sociolinguístico-integrativo*, o que reflete, portanto, uma tradição de avaliar quadri-secular com foco na classificação e ainda com forte presença nas escolas do século XXI, nela se valoriza a aplicação de provas (principal instrumento avaliativo) no final da unidade de ensino e a atribuição de valores, que devem corresponder ao nível de aprendizagem.

Esses valores são registrados no diário do professor, somando-se às outras qualificações já atribuídas e compondo o histórico escolar do aluno. Luckesi (*ibidem*) menciona que outras atividades avaliativas podem ser feitas anterior à prova especificamente, como por exemplo, testes intermediários, trabalhos, pequenos questionamentos feitos ao longo da unidade de ensino. No entanto, em nenhum momento é dado ênfase à função diagnóstica da avaliação na busca pelo tratamento das dificuldades enfrentadas pelos alunos, contribuindo, assim, para que a aprendizagem de fato aconteça.

A prática avaliativa que tem como objetivo principal o julgamento dos alunos faz com que estes passem a ser percebidos como um mero objeto e não co-agente do processo de EA (XAVIER, 1999). Scaramucci (1998/1999, p. 117) também endossa essa idéia, reforçando

---

<sup>4</sup> Segundo Silva (2006), “Comenius é um pensador do século XVII, pioneiro na proposta de uma educação democrática, que incluísse a todos, pobres, ricos, homens, mulheres, inteligentes e menos capazes. Na sua *Didática Magna*, com o ideal de pansofia, prega um ensinar “tudo a todos totalmente” (*Omnes Omnia Omnino*).”

que nesse contexto o professor é encarado como sendo o único responsável pela avaliação. Esta autora, assim como Smyth (1995, *apud* Xavier *op. cit.*, p. 108-109), contrários a essa visão antidemocrática, defendem a participação dos alunos na elaboração da prova e critérios de avaliação.

Poucos se perguntam *por que avaliamos?* e *como fazê-lo?*, focalizando apenas *o que devemos avaliar*. Nesse sentido, muitos professores fazem da prática avaliativa uma atividade mecânica e simplesmente conteudista baseada na aplicação de provas e com vistas à atribuição de notas aos alunos, como se um valor numérico ou símbolo apenas traduzisse todo seu conhecimento. Nessa perspectiva, não se avalia para aprender, mas para atingir, pelo menos, a média necessária para passar. No caso dessa dissertação, adotamos os questionamentos *o que avaliar? como avaliar?* e *por que avaliar?* como forma de engajar os participantes em um processo de reflexão e discussão acerca da avaliação e também de suas práticas avaliativas e, assim, trazer contribuições para sua formação.

A prática mencionada no parágrafo anterior também reflete a nossa tradição escolar que ainda se perpetua nos contextos de ensino no mundo contemporâneo. Nessa tradição, não são dadas ao aluno muitas oportunidades de escolher os modos de pensar, perceber e classificar, reforçando as concepções/visões que seu professor enfatiza, sem questionar se são equivocadas ou não. (ROLIM, 1998, p. 38). Outro fator que colabora para dificultar a realização de uma prática avaliativa, conforme as novas tendências, é a falta de formação adequada que leva o professor a se basear em filosofias ultrapassadas sobre o que seja avaliar.

A questão não gira em torno da exclusão das notas e de qual a melhor forma de se realizar a avaliação, mas, conforme Luckesi (*op. cit.*, p. 175), é importante estarmos atentos de que sua função constitutiva é de diagnóstico na busca de melhor qualidade na aprendizagem. Xavier (*op. cit.*, p. 111), a esse respeito já dizia que “a avaliação e a aprendizagem são parceiras inseparáveis. Por essa razão, a primeira deveria priorizar o diagnóstico e as tomadas de decisão para promover o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprender.” Rabelo (2004) também defende a idéia de que não se trata de evitar a nota ou qualquer outro signo, mas repensar a maneira como ela é interpretada e trabalhada. Além disso, a avaliação não deve ser concebida como sinônimo de prova e tampouco a nota como sendo um retrato fiel do conhecimento do aluno. O ato de avaliar o aluno não deve acontecer isoladamente na operação de EALin, é necessário, acima de tudo, considerar e analisar suas ações e trajetórias ao longo de todo o processo que o levaram a chegar aonde chegou.

Com base no construto de reflexão elaborado por Schön (2000), definimos o processo de avaliação em um movimento triplo: avaliamos *na ação*, isto é, ao longo do evento sala de

aula por meio de nossas observações; *sobre a ação*, em momentos posteriores no qual podemos sistematizar melhor nossas análises e reflexões; e *para ação*, com o objetivo de escolher outras estratégias, de repensar os objetivos e, se necessário, reelaborá-los, superando as dificuldades e contribuindo para uma avaliação de qualidade.

A prática avaliativa, ao contrário de um mero julgamento do resultado como forma de classificação, volta-se para um acompanhamento permanente na trajetória de construção e reconstrução do conhecimento de alunos e professor e da prática pedagógica deste. A avaliação também fornece informações de grande valia aos diretores, coordenadores e pais de alunos, reforçando a necessidade de um trabalho colaborativo de todos os envolvidos na busca por uma melhoria na prática de EALin e contribuindo sobremaneira para uma educação de qualidade.

Na tentativa de mudar o quadro exposto acima em que “compra-se tudo do aluno e o pagamento é a nota” (RABELLO, *op. cit.*, p. 34), e de instaurar mudanças efetivas que abarcam o universo da avaliação, é necessário, primeiramente, que essa mudança tenha início com a reflexão<sup>5</sup> do professor. Por meio dessa prática, o professor reflete sobre a forma como ensina e avalia, “sua postura em sala de aula, sua visão de erro e como tratá-lo, sobre o conteúdo que determina para o ensino, os objetivos que estabelece e a visão político-social que subjaz a sua ação pedagógica” (XAVIER, *op. cit.*, p. 111). Segundo a autora, é necessário que os professores se despojem do comodismo e discurso cético e passem a se entender como responsáveis por mudanças, não como vítimas do sistema, refletindo *na, para e sobre* suas práticas.

Além disso, a autora (*op.cit.*, p. 112) chama atenção para a responsabilidade dos órgãos educacionais perante a qualidade da educação ao oferecer um planejamento melhor dos cursos que capacitam os docentes de modo que se possa desenvolver uma postura mais crítico-reflexiva com relação a sua prática. Esses órgãos educacionais deveriam ser também menos burocráticos e mais preocupados com o incentivo de uma prática avaliativa que tenha em vista a aprendizagem, não as notas. Se o objetivo está na promoção da função formativa da avaliação, é necessário, conforme a autora, desburocratizar o processo avaliativo não eliminando as notas, mas permitindo prazos maiores para que os docentes possam de fato engajar-se no desenvolvimento de um trabalho que busca beneficiar o crescimento dos alunos.

De acordo com Demo (2005, p. 33), “a avaliação não é um fim em si”, ou seja, não se resume à mera aplicação de uma prova, atribuição de uma nota e ponto final. Ao contrário, a avaliação encontra-se muito além dessa visão limitada. Ela acontece de forma contínua, ao

---

<sup>5</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre reflexão acontece na seção 2.4.2 dessa dissertação.

longo de todo processo de EALin, em um movimento cíclico, com efeitos proativos ou retroativos, tal como o modelo de Operação Global do Ensino de Línguas nos mostra.

Entendemos a avaliação, enquanto meio e forma, como um processo complexo que exige conhecimento sistemático e especializado sobre sua prática e que deve ser compartilhado entre todos os envolvidos, a saber professor, alunos e terceiros agentes. Consideramos também como dinâmico, uma vez que a maneira como a concebemos e a praticamos passa por mudanças no curso de nossas experiências de avaliar. Além disso, a percebemos como sendo construída histórica, social e politicamente, ou seja, inserida dentro de um contexto e influenciada por pensamentos e concepções vigentes em determinada época; a forma como a avaliação era concebida na década de 50 não é a mesma de hoje. A concepção do que seja e como avaliar é um reflexo da cultura de avaliar da pessoa, no nosso caso, do professor.

Essas considerações acerca da avaliação no processo de EALin nos fornecem um suporte teórico sólido a fim de que possamos alcançar, principalmente, dois de objetivos de pesquisa, que estão em analisar as contribuições do curso de Letras/Inglês acerca da construção do papel da avaliação na operação de EALin em consonância com as diretrizes teóricas atuais, e em identificar e analisar as manifestações da cultura de avaliar dos participantes, ou seja, o que eles entendem por avaliação e como eles a praticam.

Nesse sentido, na próxima seção, fazemos uma discussão sobre cultura de avaliar, apresentando sua definição e relação com as culturas de ensinar e aprender.

## 2.4 Cultura

O termo *cultura* é amplamente pesquisado nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, Filosofia, Ciências Sociais, dentre outras. De acordo com Figueredo (2007, p. 18), este termo foi definido pela primeira vez pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1871, *apud* Shaul e Furbee, 1998, p.17) para designar “o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” Trata-se, portanto, das formas de organização de um determinado povo no que diz respeito a seus costumes e tradições, passadas de geração em geração e que implicam na construção de sua identidade.

Segundo a autora (*op. cit.*, p. 18-19), a definição de cultura nessa perspectiva está atrelada a um sistema de significados, a um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções que são aprendidos, compartilhados, revisados e mantidos por meio de interações

sociais entre os indivíduos. Observamos que a noção de cultura que Tylor (*ibidem*) assume é ampla e inclui vários aspectos no sentido de que caracteriza a realidade social de um grupo, de uma sociedade, não se voltando para o domínio intelectual de cada pessoa.

Brown (2000, p. 176), seguindo a mesma linha de pensamento, também entende que a cultura é uma “forma de vida. É o contexto dentro do qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros.”<sup>6</sup> O autor (*ibidem*) resgata a ideia de cultura do poeta inglês do século XVII John Donne (1624), quando este último diz que “nenhum homem é uma ilha, completo por si só; todo homem é um pedaço do continente, a parte do todo.”<sup>7</sup> Esse trecho mostra que o poeta já sugeria que nenhum homem poderia existir sozinho e que todos, ao contrário, estão interligados por meio das relações estabelecidas em uma comunidade. Nesse sentido, a cultura seria nosso continente [o que nos une], nossa identidade coletiva<sup>8</sup>. (BROWN, *ibidem*).

O autor (*op. cit.*, p. 177) ainda ressalta que a cultura, enquanto um conjunto de comportamentos e formas de pensamento arraigados, torna-se de extrema importância na aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que uma faz parte da outra, e a separação das duas causaria perda de significado ou de um lado ou de outro. A preocupação de Brown (*ibidem*) está em destacar alguns aspectos importantes na relação entre aprender uma segunda língua e o seu contexto cultural, como por exemplo, estereótipos culturais, atitudes, considerações sociopolíticas e a relação entre língua, pensamento e cultura.

De forma semelhante aos autores supracitados, Kramsch (1998, p. 6), entende que as pessoas que se identificam como membros de um grupo social, tais como, família, vizinhança, afiliação profissional e étnica, nação, adquirem formas comuns de ver o mundo por meio de suas interações com outros membros desse mesmo grupo<sup>9</sup>. A autora enfatiza que essas visões são também reforçadas pela instituição escola e por outros locais de socialização ao longo de suas vidas, observando que as atitudes, os valores e as crenças comuns são também refletidos na forma como os membros de um grupo usam a língua.

A visão da autora pressupõe que a escola, enquanto uma organização social, é um local de manifestação cultural e legitimação de interesses, ideias, valores e crenças de um macrocosmo, a sociedade. Trata-se, portanto, de um ambiente onde as interações acontecem por meio de relações de dependência e de subordinação. Nesse sentido, acrescentamos que a

<sup>6</sup> Nossa tradução para: “Culture is a way of life. It is the context within which we exist, think, feel, and relate to others.”

<sup>7</sup> Nossa tradução para: “No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main.”

<sup>8</sup> Nossa tradução para: “Culture is our continent, our collective identity.”

<sup>9</sup> Nossa tradução para: “People who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic, nation) acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group.”

sala de aula é um lugar de expressão cultural por natureza, onde alunos e professor trocam experiências e também as criam por meio da língua. Tais experiências, resultantes de participação em contextos e práticas sociais, contribuem significativamente para a formação de uma cultura de ensinar, de aprender e de avaliar, que cada um carrega consigo e que são específicas, uma vez que estão relacionadas às experiências por eles vivenciadas.

Conforme Rolim (1998, p. 39), o (re)conhecimento da cultura pessoal pelos professores e alunos pode oferecer um possível direcionamento para a reflexão, reformulações e mudanças de crenças, hábitos e mitos sobre o ensino, a aprendizagem, e acrescentamos também sobre a avaliação, que foram aceitos ao longo do seu processo de aprendizagem e de sua formação. Em momento algum, estamos defendendo a ideia de que crenças são apenas negativas, mas, ao contrário, chamamos atenção para o fato de que, uma vez que elas são compreendidas e refletidas, os professores passam a ser providos de meios para a realização de um trabalho mais consciente e a busca de uma aprendizagem de sucesso.

Na seção seguinte, trataremos mais a fundo do significado das culturas de aprender, ensinar e avaliar para a Linguística Aplicada.

#### **2.4.1 Culturas de Avaliar/Ensinar/Aprender**

O termo cultura de avaliar encontra-se inserido em uma dimensão maior da qual fazem parte a cultura de ensinar (Almeida Filho, 2008)<sup>10</sup> e a cultura de aprender (Barcelos, 1995), sendo utilizado por Scaramucci (1997, p. 77) para se referir às nossas:

“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.”

A formação da cultura de avaliar é, pois, fruto das experiências pelas quais passamos no processo de EA e está implícita nas abordagens de ensinar e aprender tanto de alunos quanto dos professores, que são por vezes utilizadas na literatura como sendo sinônimos de cultura de ensinar e de aprender, respectivamente. Almeida Filho (*op.cit.*, p. 13), por exemplo, adota tais termos como equivalentes e define *abordagem (ou cultura) de aprender LE* como as maneiras de estudar, de se preparar para e pelo uso real da língua-alvo que são consideradas normais pelo aluno.

---

<sup>10</sup> Esse termo foi proposto por Almeida Filho em 1993 no livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. No entanto, adotamos a edição de 2008 por se tratar da obra a que tivemos acesso.

Tanto os alunos, quanto os professores não são uma *tabula rasa* ao construírem suas interações no evento sala de aula. De acordo com Barcelos (*op. cit.* p. 42), os mesmos possuem seus próprios hábitos, crenças, costumes e expectativas sobre a aprendizagem de língua estrangeira (LE), que podem ao mesmo tempo ser “interiorizados coletivamente”, como também “ressignificados individualmente” conforme sua cultura específica. Essa é a relação que a autora entende entre cultura e aprendizagem e que contribuiu para o que ela chamou de *cultura de aprender línguas*: “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (p. 40). Tal conhecimento, conforme a autora, tem suas raízes nas experiências educacionais anteriores, leituras realizadas previamente e contato que tivemos com pessoas influentes.

A esse respeito, Freeman & Johnson (2001, pp. 55-56) ressaltam que as experiências como aprendizes em contextos sociais múltiplos, inicialmente em sala de aula e escolas e depois como alunos em cursos voltados para formação de professores, contribuem significativamente para a construção do conhecimento do professor sobre o ensino e, portanto, para a formação da sua cultura de ensinar. Os autores (*ibidem*), apoiados na linha de pesquisa atual sobre prática de ensino, acrescentam que a construção desse conhecimento também se dá por meio das experiências com pais, colegas e diretores, o que caracteriza os processos de aprender e ensinar como socialmente negociados. No nosso caso, como forma de tentar resgatar, principalmente, as experiências significativas ao serem avaliados e ao avaliarem, pedimos aos participantes da pesquisa para elaborarem narrativas escritas e visuais, complementadas por entrevistas e uma sessão reflexiva como forma de entender as possíveis origens de suas crenças.

Essa nova perspectiva acerca do processo de aprendizagem do professor leva em consideração o fato de que os cursos de formação remodelam o conhecimento, os valores e as crenças que os alunos trazem consigo para a prática de ensino, (re)significando sua cultura de ensinar, de modo que se possa trabalhar essa prática efetivamente nas salas de aula e escolas (FREEMAN & JOHNSON, *op. cit.*, p. 57).

A cultura de ensinar encontra-se, pois, revelada na abordagem de ensinar do professor, que, segundo Almeida Filho (2008, p. 13) é:

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



Trata-se de uma força verdadeiramente potencial capaz de nortear as ações pedagógicas do professor nas quatro dimensões que compõem a OGEL. Nesse modelo, as escolhas metodológicas e filosóficas que caracterizam a prática do professor sofrem influência de uma série de fatores que determinam a formação de suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, enfatizando a ideia de que o homem seja o resultado das experiências pelas quais passou.

Almeida Filho (*op. cit.*, p. 14) mais adiante nos chama atenção para o fato de que pode acontecer uma incompatibilidade entre a cultura de aprender do aluno e a abordagem (ou cultura) de ensinar do professor. Como resultado desse desencontro, tem-se a resistência quanto à aprendizagem da língua sendo ensinada, o predomínio de um sentimento de fracasso, o reforço da crença de que não se aprende inglês em escola pública e o consequente desinteresse e até mesmo desprestígio pelas aulas de línguas, o que pode contribuir para a indisciplina.

É indubitavelmente necessário, portanto, que o professor reflita de maneira crítica sobre suas crenças de modo a tornar-se consciente acerca das mesmas, que ele compreenda quais as filosofias que organizam sua abordagem e o levam a tomar determinadas decisões, que questione a sua prática e busque meios que favoreçam um encontro entre o seu “dizer” e “fazer”.

Rolim (1998, p. 12) também defende a ideia de que a compreensão das crenças possa trazer benefícios à prática do professor, ajudando-o a reconhecer sua cultura de avaliar e ensinar. Não se trata de negar ou apagar suas concepções e crenças ou até mesmo substituí-las, mas uma vez que esse reconhecimento acontece, as crenças passarão a ser mais “explicáveis, repensadas de forma crítica, evitando conceitos equivocados e distorcidos”, corroborando para uma prática mais consciente.

A esse respeito, Scaramucci (1997, p. 76) faz uma ressalva. Para a autora, apenas reconhecer a importância da avaliação não é a solução, uma vez que essa postura não ajudará a instaurar mudanças genuínas ou reformular os problemas da avaliação. Um exemplo que ilustra esse ponto, segundo a autora, é uma mudança que se tem observado no discurso dos professores que mostram haver maior reconhecimento da importância desempenhada pela avaliação no processo de EA. No entanto, na prática, pode-se constatar que ainda prevalecem os velhos paradigmas sobre o que seja avaliar.

De acordo com Scaramucci (*ibidem*), o que de fato se deseja é que haja uma explicitação e um entendimento das questões subjacentes de forma a ter mudanças efetivas e duradouras na prática do docente, sem a incorporação de receitas e técnicas que dêem ao professor a ideia de que houve mudança. Para a autora, se a base [cultura de ensinar e avaliar]

não for questionada e alterada, as novas abordagens não serão efetivamente incorporadas às práticas do professor.

Xavier (1998/1999, p. 102) também partilha da mesma opinião e acredita ser necessária a reflexão sobre os conceitos de ensinar e aprender de modo que se possa “evitar o esvaziamento desses termos em nosso discurso”. Não se trata, segundo a autora, de ficar em nível teórico, mas, acima de tudo, de dar sentido a tais termos na prática de modo a viabilizar um nível melhor de aprendizagem e, assim, contribuir para uma prática coerente com a filosofia de trabalho.

A ausência de uma postura mais crítico-reflexiva acerca das crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos que permeiam as ações avaliativas do professor e poderiam levar a uma ressignificação da mesma tem acentuado a *cultura de ensinar e aprender para a nota* no contexto educacional brasileiro (XAVIER, *op. cit.*, p. 101). Isso acontece em razão do predomínio de velhos paradigmas, conceitos e pressupostos teóricos ultrapassados sobre o que seja e como avaliar.

Conforme a autora (*ibidem*), essa situação acontece dada a supervalorização das notas e o conseqüente reforço de práticas avaliativas classificatórias. Um exemplo desse quadro é o fato de o professor mal terminar de ministrar determinado conteúdo e ser obrigado a avaliar seus alunos e, assim, atribuir notas. Trata-se de uma pedagogia do exame que o próprio sistema educacional implantou e, como Xavier (*ibidem*) chama atenção, “continua incentivando e ameaçando a qualidade do ensino e aprendizagem das escolas.” São exemplos dessa pedagogia: o ritual da nota que acontece a cada bimestre e obriga o professor a emitir uma média por meio da soma e divisão das notas das avaliações feitas, a criação da semana do provão e o ensino médio voltado única e exclusivamente para o vestibular e também para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Não devemos também cruzar os braços e esperar que outras pessoas dêem o primeiro passo. Os professores exercem um papel fundamental na educação e, portanto, na tentativa de se buscar mudanças nas suas práticas avaliativas, não devemos nos sentir vítimas do sistema, mas responsáveis por realizar mudanças em longo prazo, a começar por nossas turmas ou classes. Para que essas mudanças sejam possíveis, elas devem acontecer também, conforme Scaramucci (1998/1999, p. 119), na abordagem do professor, na sua visão de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de linguagem, enfim, nas suas crenças, conceitos e pressupostos acerca do processo de EA como um todo.

Partilhamos da visão da autora (1997, p. 78), segundo a qual “não se consegue pensar o ensino/aprendizagem sem se pensar na avaliação. Poder-se-ia até dizer que nela está grande parte dos problemas do ensino e também grande parte de suas soluções.” Nesse sentido,

podemos concluir que para haver transformações na prática de EA, a fim de que esta esteja em consonância com as tendências contemporâneas da educação, é preciso que a avaliação passe a ser foco de maior atenção quando se deseja otimizar os benefícios por ela proporcionados. Para tal, é necessário sabermos primeiramente o que concebemos por avaliação e termos consciência das crenças e mitos que nos guiam em nossa prática avaliativa no evento da sala de aula, ou seja, as razões que nos levam a tomar determinadas decisões, a adotar atitudes específicas, enfim, a nos comportar do modo como o fazemos e, acima de tudo, entendermos o porquê.

Assim sendo, podemos dizer que o professor é um reflexo das experiências vivenciadas por meio das interações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, do contato com amigos, familiares e ao longo do seu processo de formação na universidade. A universidade, a nosso ver, é um contexto com grande força capaz de (re)significar nossas crenças e concepções a respeito do processo de ensinar, aprender e avaliar línguas, uma vez que o aluno está em constante contato com teorias relevantes para a área e a ele são dadas oportunidades para a discussão e reflexão sobre esses pressupostos teóricos, formando, assim, novas teorias, algumas delas pessoais, que constituem sua cultura de ensinar, aprender e avaliar. Além disso, os alunos, em muitos dos casos, experienciam pela primeira vez a prática de observar e ministrar aulas no contexto escolar, o que corrobora a ideia de universidade também como um ambiente de estágio anterior ao exercício profissional.

À luz dessas considerações, chamamos atenção, na próxima seção, para a importância do processo de formação inicial de professores (de Línguas), na construção de sua cultura de ensinar e de avaliar, foco principal desse estudo investigativo.

#### **2.4.1.1 – Crenças sobre avaliação**

Definir o conceito de crenças não tem sido uma tarefa fácil de realizar. Essa dificuldade pode também ser encontrada quando pensamos em crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Outros termos já foram e ainda são usados para se referir às crenças, tais como “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (HOSENFELD, 1978), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (ABRAHAM & VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “teorias folclóricas de aprendizagem” (MILLER & GINSBERG, 1995), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), dentre outros.

Apesar dessa profusão de termos existentes (PAJARES, 1992; WOODS, 1996; BARCELOS, 2001, 2004), Silva (2001, 2004) afirma que tal variedade de conceitos pode ser

interpretada como indício da importância dessa variável (crenças) nos estudos investigativos na área da Linguística Aplicada, mostrando o extenso caminho que ainda temos pela frente. O início da pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada ocorreu em meados dos anos 80 no exterior e, no Brasil, em meados dos anos 90 (BARCELOS, 2004). Barcelos (2007, p. 111) identificou que a pesquisa acerca de crenças sobre o EA pode ser dividida em três principais períodos: um inicial que vai de 1990 e se estende até 1995; um de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2000; e um terceiro, o de expansão, que se inicia em 2002 e continua até o presente.

Conforme Barcelos (2007, p. 111), a importância em estudar as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas acontece pelas seguintes razões:

- a) compreender as ações ou o comportamento dos aprendizes de línguas;
- b) utilizar diferentes abordagens pelo professor;
- c) compreender a relação das crenças de professores e alunos;
- d) (formação de professores): compreender como as crenças dos professores ajudam no entendimento não somente das suas escolhas e decisões, mas também da divergência entre teoria e prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Apesar de estarmos cientes da não existência de uma única definição para esse termo na área de ensino e aprendizagem de língua(s) (EALin), adotamos a definição de Barcelos (2006) como forma de orientar o desenvolvimento de nossa pesquisa. Segundo a autora (*op. cit.*, p. 18):

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

Acreditamos, portanto, que o reconhecimento das crenças constitui um fator importante e necessário para professores que estão em formação e que já atuam na área de ensino (de línguas), pois, quando compreendidas, elas podem apresentar ao docente maior clareza acerca dos fatores que interferem na configuração de sua cultura de ensinar e avaliar e, assim, contribuir para o exercício de uma prática reflexiva.

Falando especificamente a respeito de crenças sobre avaliação, podemos dizer que no Brasil Scaramucci (1997) e Rolim (1998) inauguraram estudos investigativos diretos sobre esse assunto e, conseqüentemente, contribuíram sobremaneira para despertar o interesse de outros profissionais na realização de mais estudos que tratassem da importância do processo

da avaliação na aprendizagem de uma LE (BARATA, 2006). Dentre os autores citados por Barata (*ibidem*) estão Santos (2001); Porto (2003) e Belam (2004), dentre outros.

**Quadro 2 - Pesquisas de crenças sobre avaliação**

<u>PESQUISADOR</u>	<u>TEMA</u>	<u>RESULTADOS</u>
<b>ROLIM (1998)</b>	Cultura de avaliar de três professoras de escola pública	<p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vista no seu caráter classificatório</li> <li>- usada para verificar a aprendizagem</li> <li>- realizada por meio de provas/testes e observação secreta da participação dos alunos em atividades</li> </ul> <p><u>Nota:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- importante para promoção ou retenção do aluno</li> <li>- usada para manter disciplina e motivar os alunos na realização das atividades</li> </ul> <p>➤ Ações avaliativas e formas de ensino das professoras são convergentes</p>
<b>SANTOS (2001)</b>	Processo avaliativo na visão de professores em formação inicial e em serviço	<p><u>Testes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a maior parte é composta por questões de gramática</li> <li>- o formato mais utilizado é o “complete”</li> <li>- com problemas de instrução e no corpo de questões</li> </ul> <p>➤ Ausência de conhecimento técnico dos professores em formação inicial sobre a elaboração de testes</p>
<b>PORTO (2003)</b>	Percepção de três professoras universitárias sobre o processo de avaliação da aprendizagem	<p><u>Duas professoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- privilégio das estruturas gramaticais e vocabulário</li> <li>- postura tradicional → Avaliação percebida pelo aspecto quantitativo, foco no produto</li> </ul> <p><u>Uma professora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ressalta necessidade de avaliar a língua considerando seu uso para comunicação</li> <li>- postura transicional (alternância de aspectos tradicionais e progressistas)</li> <li>→ Avaliação prioriza função diagnóstica com vistas à melhoria do processo de EA</li> </ul>

<b>BELAM (2004)</b>	Interação entre as culturas de avaliação de uma professora de inglês e a de seus alunos do curso de Letras em uma universidade particular	<u>Professora</u> - cultura avaliativa de cunho classificatório  <u>Alunos</u> - priorizam a nota e se preocupam excessivamente com as provas  ➤ Em certos momentos, ambos demonstram ter consciência dos conceitos e benefícios de uma avaliação mais formativa
---------------------	---	--

Adaptado de Barata (2006)

Vale destacar ainda, dentre os pesquisadores acima analisados, que Rolim (1998) observou no estudo de Barcelos (1995) algumas crenças do professor a respeito da avaliação, dentre elas: 1) a nota é uma forma de exercício do poder; 2) o professor deve reprovar para mostrar autoridade; e 3) ele deve enfatizar os erros dos alunos que insistem em demonstrar mais conhecimento que os colegas.

De modo geral, esses trabalhos, de uma forma ou de outra, contribuíram para a solidificação do tema crenças sobre avaliação/cultura de avaliar dentre os pesquisadores na área da Linguística Aplicada ao fornecerem subsídios teórico-práticos para a realização de pesquisas futuras e, como Barata (2006, p. 23) destaca, ao questionarem a formação de professores sobre esse processo. De acordo com Rolim (1998, p. 12), a cultura de avaliar pode ser investigada sob duas perspectivas, a do professor (ensinar) e a do aluno (aprender). Neste estudo, entretanto, abordaremos esse assunto na perspectiva do professor em formação inicial na disciplina estágio supervisionado de um curso de Letras/Inglês.

Barata (*op. cit.*, p. 23) acredita que uma pesquisa a respeito das crenças sobre “avaliação poderá refletir a maneira com que alunos e professores estão terminando a sua formação inicial em relação à avaliação.” Nesse sentido, esse estudo se propõe a analisar as contribuições de um curso de Letras/Inglês no desenvolvimento de uma visão da avaliação conforme diretrizes contemporâneas.

Na próxima seção, investigaremos mais a fundo questões referentes a formação inicial de professores (de línguas) e sua relação com a avaliação.

## 2.5 – A Formação Inicial de Professores (de Línguas)

A sociedade passa por transformações constantes no âmbito sociocultural, econômico, político e também educacional. Segundo Perrenoud (1999), o bom senso nos leva a pensar

que, como a escola existe dentro da sociedade, do mesmo modo que o inverso é também possível, tais mudanças trazem reflexos significativos ao sistema educacional. De acordo com o autor, “se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela”, assim como convém reforçar que, nesse contexto de mudanças, o processo de formação de professores, iniciado na universidade, é também influenciado.

No mundo contemporâneo, dada a rapidez com que as condições e os contextos de ensino evoluem, a formação inicial torna-se obsoleta cada vez mais depressa, sendo necessário que o profissional esteja constantemente se atualizando como forma de obter novos subsídios, quando os anteriores não forem mais suficientes, com vistas à eficácia do seu ensino (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 11). Assim como outros professores, os professores da área de EALin não podem alcançar, segundo Almeida Filho (2000, p. 46), a plenitude profissional sem ter uma formação inicial sólida e bem orientada, seguida de cuidados constantes após seu egresso na universidade, pois, mesmo ao formar-se, eles não se encontram completamente “formados”.

De acordo com a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI: ‘Visão e Ação’” da UNESCO (Paris, 1998), citada por Ortiz Alvarez (2010), as Instituições de Ensino Superior (IES) têm como dever formar estudantes que, acima de tudo, tornem-se cidadãos bem informados e motivados, providos de senso crítico e capacidade de reflexão, para analisar os problemas que emergem na sociedade e buscar possíveis soluções, ampliando e assumindo responsabilidades sociais.

No entanto, percebemos que essa prioridade não tem de fato acontecido ao considerarmos o que a realidade nos mostra: a) professores que não se sentem realmente preparados para entrar na sala de aula; b) que enfrentam muitas dificuldades em associar teoria e prática para solucionar problemas com os quais se deparam não só durante suas ações pedagógicas, mas também no contexto escolar; c) muitos deles sequer têm domínio da língua que vão ensinar, evidenciando baixa competência linguístico-comunicativa. Questões como essas são um reflexo de muitas IES que não têm conseguido acompanhar as demandas do mundo globalizado em que vivemos, oferecendo, por conseguinte, uma formação inadequada àqueles que pretendem seguir com o ensino de línguas.

A formação de professores, que é o maior objetivo de um curso de Letras, parece, pois, não ser alcançada de forma efetiva quando tomamos por base o hiato que existe entre esse processo e a realidade escolar no século XXI. Assim como Almeida Filho (2000, p. 33) destaca, “os cursos de Letras, tradicionais formadores de profissionais de professores de línguas para as escolas secundárias” vive, atualmente, em um estado de crise. Essa questão

pode ser percebida, segundo o autor, por meio do quadro que encontramos hoje nesses cursos que combina “os efeitos de uma redução das motivações naqueles que poderiam vir a ser novos professores com a super-oferta de vagas em cursos convencionais de qualidade incerta ou altamente variável.”

Almeida Filho (*ibidem*) aponta como um fator complicador a questão de que o ensino de modo geral tornou-se desde a década de 80 uma ocupação de menor prestígio. A esse respeito, Araújo (2006) nos mostra que em algumas escolas de Ensino Fundamental e Médio encontramos professores atuando em sala de aula que não são licenciados para o ensino de línguas. Nesse contexto, predomina o que ele chama de “cultura de privilégio” aos que tiveram experiências com a língua em outros países ou então que tiveram uma formação concluída em instituto de idiomas, colocando a formação do profissional em um curso de licenciatura de Letras em segundo plano.

Uma educação universitária considerada como verdadeira deveria voltar-se para a formação profunda de um profissional competente na área. Contudo, devido ao modo como hoje se encontram, os Cursos de Letras não apresentam condições necessárias para corresponder às exigências do mundo profissional e de uma sociedade em constante transformação. (ALMEIDA FILHO, 2000, pp. 35-36).

Para o autor (*op. cit.*, pp. 37-38), as universidades deveriam eleger como prioridade estratégica a formação de professores com vistas à melhoria da educação nacional. Porém, essa questão, conforme anteriormente apontada, não tem merecido sua verdadeira atenção, uma vez que, segundo Almeida Filho (*op. cit.*), os cursos de Letras no mundo contemporâneo “amealham expectativas da formação tradicional (e ainda altamente importante) de professores de línguas como o seu núcleo duro” (p. 43). Já houve, no entanto, mudanças em relação à estrutura curricular do curso de Letras, implementadas a partir das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. No nosso caso, identificamos que existem indícios de reestruturação do curso no novo projeto político-pedagógico que, todavia, não pode ser efetivamente implantado em razão das reformas do REUNI<sup>11</sup>.

Perrenoud (1999, p. 14) assinala que “a universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Podemos então dizer que formar professores, segundo esse paradigma é uma tarefa ‘natural’ das universidades.” Do mesmo modo, David e Sepúlveda (2008, p. 3) concebem esse *locus* como privilegiado para que a reflexão teórico-prática sobre questões acerca da prática pedagógica e do processo de ensino-

---

<sup>11</sup> Conforme o site do MEC, o REUNI é um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como objetivo principal ampliar o acesso e permanência na educação superior. (disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>)



aprendizagem aconteçam. A reflexão é um momento em que o profissional pensa e repensa a sua prática, o que deu certo e o que precisa melhorar, sempre buscando uma compreensão do fato na tentativa de traçar possíveis soluções aos problemas com os quais se depara.

Contudo, a falta de uma formação adequada priva os alunos, futuros professores, de momentos como esse. Um exemplo que ilustra bem essa questão é o dilema encontrado com relação à avaliação: que “lugar” é reservado para a sua discussão e reflexão na grade curricular das universidades? Como esperar que os alunos egressos, nesse caso do curso de licenciatura em Letras, se engajem na construção de uma prática avaliativa reflexiva se, na realidade, ao longo de todo o processo de formação esses alunos foram submetidos a esquemas tradicionais? (DAVID E SEPÚVULA, *ibidem*)

O espaço destinado à reflexão sobre a avaliação é mínimo diante de seu papel essencial no processo de EALin. Na maioria dos casos, isso se dá apenas nas disciplinas de didática ou metodologia do ensino de línguas, que são oferecidas nos últimos semestres da graduação e que, por conseguinte, acaba levando o próprio aluno, futuro professor, a não valorizá-la devidamente, pois a própria universidade não o faz, salvo alguns docentes realmente comprometidos com uma formação de qualidade.

A esse respeito, Miccoli e Porto (2007, p. 36) também enfatizam que avaliar de forma adequada exige um conhecimento que não é compartilhado por professores e alunos como consequência de uma abordagem marginal com que a avaliação é tratada em cursos de formação de professores. As autoras assinalam que é mais comum encontrar a avaliação como parte do conteúdo programático em cursos de didática do que como uma disciplina específica na grade curricular de tais cursos.

A formação de professores marcada por traços tradicionais em um mundo contemporâneo contribui para muitas das dificuldades e dilemas enfrentados pelo professor, sejam eles recém-formados ou não, a respeito da avaliação. De nada adianta a criação de documentos oficiais que dispõem a respeito da educação no país se não forem fornecidos meios que contribuam para uma prática pedagógica e avaliativa em consonância com as novas tendências. É necessário, acima de tudo que, mudanças efetivas sejam instauradas, mas essa questão exige dos departamentos, corpo docente e universidade repensar de forma crítica seus reais objetivos ao se proporem trabalhar com a formação de professores.

Na próxima seção, trataremos mais especificamente da necessidade de se refletir a formação de professores no mundo contemporâneo de modo a favorecer ações avaliativas em congruência com as tendências contemporâneas de avaliação da aprendizagem.

### 2.5.1 Repensando a formação de professores no Século XXI

No modelo tecnicista de formação, o professor é percebido como um mero aplicador de técnicas que pesquisadores, fora do contexto da sala de aula, alegaram ser eficientes ao ensino (ZEICHNER, 2008, *passim*). Deste modo, a universidade é considerada o lugar onde a teoria é construída, sendo a prática ligada apenas ao contexto escolar, ignorando-se o fato de que tanto uma, quanto a outra caminham juntas.

Assim como colocam Freeman e Johnson (2001, p. 53), historicamente, a formação de professores nos Estados Unidos [e da mesma forma no Brasil] baseou-se na noção de que o conhecimento sobre ensino e a aprendizagem pode ser transmitido aos professores por outras pessoas, geralmente acontecendo fora do âmbito da sala de aula. Nesse sentido, a formação de professores tem suas raízes no paradigma do processo-produto, ou também conhecido como “transmissão de conhecimento”, cujo objetivo está em comprovar a eficácia dos métodos de ensino e, deste modo, orientar o processo de formação de professores.

À luz desse paradigma, as salas de aula são encaradas como um lugar para conhecimento descontextualizado de forma que este, uma vez adquirido, possa se tornar generalizável e, assim, transferível para situações de uso no mundo real (LAVE, 1997, *apud* Freeman e Johnson, *ibidem*). Nesse paradigma, o conhecimento nos cursos de formação de professores é voltado para disciplinas teóricas isoladas, e separadas da prática. É como se o conhecimento adquirido por meio de teorias que tratam do processo de EALin fosse suficiente a ponto de orientar e reorientar a prática do professor tendo em vista o sucesso.

Apesar de no Século XXI o foco estar voltado para o modelo reflexivo<sup>12</sup> de formação de professores, ainda presenciamos a dissociação entre teoria e prática, uma herança da formação tecnicista que se perpetua na maioria das IES no Brasil. Os alunos recém-formados ou até mesmo na situação do Estágio Supervisionado demonstram medo de entrar em uma sala de aula e fazer aquilo para o qual há quatro anos foram preparados, sentindo-se inseguros ao exercer o papel de professor. Isso por que, ao longo de sua formação acadêmica, a prática e a teoria foram tratadas separadamente, recebendo uma delas maior atenção em relação à outra. Além disso, por um bom tempo a prática, na grade curricular de cursos de formação de professores, era realizada apenas no último semestre, o que acabava gerando tal sentimento de insegurança e medo.

Para Freeman e Johnson (*op. cit.*, pp. 55-56), o conhecimento do professor sobre o ensinar não se limita apenas à teoria, mas é também construído por meio de suas experiências

---

<sup>12</sup> A próxima seção será voltada especificamente para esse modelo de formação de professores.

com pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, no processo de EALin Assim sendo, os processos de aprender a ensinar são percebidos, nessa perspectiva, como socialmente construídos e negociados em contextos sociais múltiplos. Da mesma forma, podemos pensar em termos da avaliação. Os professores, a partir de suas experiências, constroem crenças sobre como avaliar e qual a melhor forma que ele considera para essa prática. Nesse sentido, os professores em formação, desprovidos de oportunidades para a discussão de questões relacionadas com o universo da avaliação (problemas relacionados à prática avaliativa e que meios buscar para se trabalhar com a avaliação formativa) acaba reproduzindo as ações avaliativas de seus professores anteriores, acreditando que sejam as mais adequadas e eficientes.

Outro fator que contribui para os problemas enfrentados pelos professores ao longo de seu processo de formação diz respeito à ausência, na maioria das grades curriculares das IES, de uma disciplina voltada para os estudos da Linguística Aplicada<sup>13</sup> (LA). De acordo com Almeida Filho (*op. cit.*, p. 35), no velho currículo de Letras é frequentemente encontrado um grande espaço destinado para as disciplinas literárias e linguísticas, restando uma porção menor, por exemplo, para os estudos de LA e das línguas estrangeiras, que são, indubitavelmente, necessárias para “viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem.” Como o autor defende, a LA pode seguramente fornecer alternativas àqueles que planejam os currículos, preocupados em formar não só professores de línguas, mas também outros profissionais do campo da linguagem, sendo necessários, no mínimo, dois semestres de LA no currículo das universidades.

Diante de condições como essas, os professores acabam encontrando dificuldades cada vez maiores para poder combinar a velha fórmula curricular com o mundo contemporâneo que tem se mostrado exigente assim como mercado de trabalho, demandando conhecimentos que vão além dos específicos da área (ALMEIDA FILHO, *idibem*)

Como resultado, segundo Dutra et al (2002), citada por Dutra e Mello (2004, p.38), coloca-se no mercado de trabalho professores despreparados, frutos de uma formação inadequada, o que faz com que os mesmos acabem baseando sua prática no uso de procedimentos tradicionais como forma de solução para os problemas encontrados na sala de aula, tal como acontece com a avaliação. Esses professores recorrem ainda aos cursos de especialização como uma forma de regraduação, o que de fato não encontram, reforçando a crença de que só se aprende línguas em cursos livres.

---

<sup>13</sup> De acordo com Paiva (2009, p. 26), “a LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

Conforme Ortiz Alvarez (2010) afirma, é necessário que a preparação de um profissional aconteça a partir de uma perspectiva pragmática, de modo que ele possa compreender e enfrentar essa realidade atual, partindo sempre de um olhar crítico-reflexivo sobre o seu fazer e o seu dizer. Diferentemente, do modelo de treinamento, a orientação que tem ganhado cada vez mais espaço na educação confere mais voz e envolvimento ao professor, permitindo-lhe tomar suas próprias decisões sobre o quê, quando e como fazer.

Nesse sentido, o professor é percebido como um ser constituído de um aglomerado de crenças e até pressupostos teóricos explícitos que compõem a base de suas culturas de ensinar, aprender e avaliar. Essa tríade, por sua vez, orienta suas decisões, seu planejamento, a escolha ou produção dos materiais a serem utilizados, os procedimentos adotados para experienciar a língua-alvo, o modo como a avaliação de rendimento será conduzida, enfim, todas as dimensões que constituem o modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 19).

Na seção seguinte, abordaremos de que modo a formação reflexiva pode beneficiar a avaliação.

### **2.5.2 Formação Reflexiva: implicações para a avaliação**

De acordo com Richards (2009) e Zeichner (2008), uma abordagem reflexiva de ensino (e acrescentamos de avaliação) envolve mudanças na forma que nós geralmente percebemos o ensino e o nosso papel no processo de ensinar, exigindo que o professor passe a ser mais ativo na (re)formulação de seus objetivos e finalidades do seu trabalho juntamente com outras pessoas.

As duas últimas décadas têm sido marcadas tanto no âmbito nacional, quanto internacional por trabalhos e pesquisas que focalizam o ensino reflexivo e a formação do professor (Gimenez, 2000; Dutra & Mello, 2004; Vieira-Abrahão, 2005; Pessoa & Sebba, 2005, *op. cit.*; Richards, *op. cit.*, dentre outros). No Brasil, a formação de professores tornou-se também foco de atenção de gestores políticos preocupados com a qualidade da educação em nível nacional, o que resultou na elaboração de resoluções e leis, dentre elas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002, que dispõem as diretrizes a serem seguidas na reformulação das licenciaturas dos curso de Letras.

No entanto, essa questão revela-se ainda muito complexa uma vez que o real significado de uma formação dessa natureza parece ainda não ter sido alcançado com êxito pelos institutos superiores de educação. Como consequência da falta de uma postura reflexiva,

o professor acaba reduzindo suas ações pedagógicas a concepções ultrapassadas sobre o que seja avaliação e seu verdadeiro papel no processo de EALin, limitando-a à consecução de resultados meramente quantitativos perante as tendências atuais da avaliação de aprendizagem.

No âmbito internacional, discussões acerca da prática reflexiva têm acontecido tomando como exemplo a publicação do livro *How we think* de John Dewey (1933), no qual o autor já trabalha com a idéia de ação reflexiva. De acordo com Zeichner (*op. cit.*), a publicação do livro *The reflective practioner* de Donald Schön em 1983, marcou a reemergência da prática reflexiva como questão principal na formação de professores na America do Norte<sup>14</sup> e estimulou o aumento de bibliografia voltada para essa área. Ainda, segundo o autor, juntamente com o trabalho de outros educadores de diferentes partes do mundo, os formadores de professores passaram a questionar o modo como estes últimos estavam preparando seus alunos para se tornarem professores reflexivos.

O ensino reflexivo foi como uma reação à visão de professores tecnicistas, ou seja, meros aplicadores de técnicas desenvolvidas por outras pessoas não ligadas diretamente à sua realidade de ensino e cujo objetivo estava em elevar a pontuação dos seus alunos nos testes (ZEICHNER, *op. cit.*). Com esse movimento que prima pela prática reflexiva, o professor passa não só a desempenhar um papel mais ativo em sua profissão e nas reformas escolares, mas também a entender e aprimorar sua prática a partir da reflexão que ele mesmo faz sobre suas ações pedagógicas.

Schön (2000, p. 29-36), em seu estudo sobre reflexão, propôs os seguintes conceitos: *conhecer-na-ação*, *reflexao-na-ação*, *reflexão-sobre-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. O primeiro destes conceitos envolve a ideia de construção de conhecimento na prática, isto é, trata-se do componente inteligente responsável por orientar as ações do professor e que se manifesta no seu saber-fazer. O segundo conceito, *reflexão-na-ação*, diz respeito à construção do conhecimento por meio de análise e interpretação da prática, e acontece no mesmo momento da prática. Já a *reflexão-sobre-a-ação* é o pensamento retrospectivo acerca de um problema ou situação que aconteceu anteriormente. Por fim, a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* versa sobre o momento de análise e reflexão crítica *a posteriori* sobre características e processos de ação.

Nesse estudo investigativo, nos centramos no conceito de *reflexão-sobre-a-ação* de Schön (*ibidem*) na tentativa de provocar a prática reflexiva nos participantes, principalmente, por meio da realização de sessões reflexivas. Acreditamos que por meio desse olhar interior

---

<sup>14</sup> Tradução nossa do inglês *marked the reemergence of reflective practice as a major issue in North American Teacher Education*.

do professor acerca das maneiras de aprender, ensinar e avaliar ele possa desenvolver uma prática pedagógica mais consciente e compreender as peculiaridades de cada fase da OGEL e, assim, orientar efetivamente seus alunos ao longo do processo de EALin.

Refletir por si só não é o objetivo, o mais importante é como essa reflexão vai reverter para o aluno e a melhoria do ensino. Nesse sentido, a falta de uma formação de professores adequada traz sérias implicações à qualidade do ensino e à própria sociedade. Assim como Scaramucci (1998/1999, pp. 118-119) aponta, no cenário nacional, em virtude da formação inadequada de muitos professores, os conceitos tratados em documentos oficiais elaborados no sentido de regularizar e orientar o ensino no Brasil não são compreendidos em sua plenitude.

Um exemplo que ilustra bem essa questão é no que diz respeito à avaliação. Segundo a autora, esses documentos a contemplam como um processo dinâmico, processual, não sendo apenas somativa, mas também formativa, que favoreça, primeiramente, a aprendizagem. No entanto, os professores, dada a falta de formação adequada, acabam apenas incorporando tais palavras em suas falas, demonstrando ter um entendimento superficial, quando não equivocado, desses conceitos ao serem questionados. Diante dessa situação, Scaramucci (*op. cit.*, p. 119) nos alerta que para haver um bom entendimento e uma implementação realizada com êxito dos documentos oficiais, é necessária uma formação “mais profunda e reflexiva do professor e ações mais efetivas de acompanhamento.”

A capacidade de reflexão é, sem dúvida alguma, primordial ao crescimento intelectual do professor, permitindo que ele se desvincule de uma planificação inicialmente elaborada e a refaça constantemente à medida que passa a compreender os fatores que acarretam problemas ao processo EALin. Além disso, a reflexão *a posteriori* permite ao professor analisar os acontecimentos de forma mais sistemática e, assim, construir saberes que o levem a ter subsídios que favoreçam sua prática e a aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 1999, p. 11).

Dutra e Mello (*op. cit.*) e Ortiz Alvarez (2010) também compartilham a opinião de que para que o professor cresça profissionalmente é indispensável a reflexão. Esta, por sua vez, só acontecerá se o professor for entendido, e também entender-se, como um profissional que se encontra em constante desenvolvimento e formação. Ortiz Alvarez (*op. cit.*) afirma que o docente precisa estar em um processo de atualização contínuo com o objetivo de acompanhar as mudanças constantes do mundo contemporâneo e de ser capaz de provocar mudanças.

É nesse sentido que a falta de uma formação reflexiva do professor acarreta sérias consequências ao processo de EALin, tal como acontece quando o assunto é avaliação. Quando tratamos do momento de avaliar, tanto o professor quanto os alunos estremeçam (MICCOLI & PORTO, 2007), o que demonstra a falta de compreensão da função educativa

da avaliação (SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998, 2004). Assim, acaba se tornando uma ação pedagógica imbuída de crenças, concepções e mitos ultrapassados, por vezes, resumida à mera verificação de erros e acertos dos alunos e utilizada como um instrumento de controle e poder do professor.

No processo de EALin, a avaliação constitui-se uma etapa de fundamental importância uma vez que o professor tem condições de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e de que forma suas ações pedagógicas têm contribuído para tal. Os alunos, por sua vez, entendem o que está bem na sua aprendizagem e o que precisa ser melhorado em termos de sua aprendizagem. Assim como Scaramucci (*op. cit.*, p. 120) assinala, nessa perspectiva, as notas passariam a ser interpretadas como indícios de etapas que não foram cumpridas com êxito ou lacunas a serem preenchidas, que vão depender, também, do esforço do aluno. É nesse sentido que defendemos a prática de uma avaliação formativa, cuja função principal está no diagnóstico, retro-informação e mapeamento do crescimento dos alunos na operação de EALin (XAVIER, 1998/1999), em que os objetivos principais estão na aprendizagem qualitativa do aluno (DEMO, 2005) e também na prática reflexiva do professor.

A avaliação é um processo contínuo de coleta de informações, análises, reflexões, tomadas de decisão e ações na busca incessante de melhorias na qualidade do ensino, da aprendizagem, da educação como um todo. Contudo, o que ainda presenciamos são práticas avaliativas contrárias à essa idéia contemporânea do que seja avaliação, o que mostra a necessidade de reflexão crítica sobre a mesma e entendimento de sua verdadeira função.

Mudanças de um enfoque mais autoritário para um mais dialógico da avaliação acontecerá com êxito se elas forem genuínas e profundas (Scaramucci, *op. cit.*, p. 123), o que depende de uma prática pedagógica que priorize a reflexão como força motriz na busca de uma avaliação contínua no processo de ensinar e aprender línguas. O componente reflexivo, como elemento inerente à atividade profissional, é também abordado no Parecer CNE/CP 9/2001. Conforme o documento, todas as disciplinas do curso de formação devem ter a sua dimensão prática como meio de promover reflexão coletiva e sistemática sobre o processo de ensino e aprendizagem, não restringindo esse momento apenas às práticas de estágio. Tendo em vista, essas considerações, buscamos engajar os participantes dessa pesquisa em um processo reflexivo sobre questões relacionadas à avaliação ao longo da sessão reflexiva de modo que possamos trazer contribuições significativas para sua prática pedagógica e formação profissional.

Na próxima seção, trato com maior especificidade de questões referentes ao estágio supervisionado do curso de Letras, tendo em vista as mudanças ocorridas a partir das resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002.

### 2.5.3 O Estágio Supervisionado no Curso de Letras

O estágio supervisionado é um momento, por excelência, em que os alunos vivenciam a prática de ensino em sala de aula e podem aplicar o conhecimento teórico construído ao longo do curso. De acordo com Jorge (2001, p. 500):

A relevância do estágio na formação de professores está na possibilidade que o futuro profissional tem de desenvolver seu conhecimento, sua consciência e habilidades profissionais, assim como relacionar importantes aspectos do ensino pela experiência em sala de aula e da reflexão sobre essa experiência.

Conforme a autora (*ibidem*) afirma, a prática reflexiva permite que o professor continue a desenvolver sua competência profissional em seu próprio contexto de trabalho e concebe-se teoria e prática como elementos interconectados no processo de EALin. Para muitos, o estágio é a primeira oportunidade de contato com a sala de aula, com as questões referentes ao ensino e à aprendizagem de LE. No entanto, mesmo aqueles que já atuam no exercício da docência e que de alguma forma são bem-sucedidos em um trabalho com base apenas na experiência e intuição, podem, segundo a autora, desenvolver outras competências participantes no estágio supervisionado. Para tal, é necessário que essa situação seja considerada como um meio de articulação e reflexão do conhecimento experienciado e do conhecimento recebido, ou seja, entre prática e teoria.

Como Vieira-Abrahão (2007, p. 155) argumenta, anterior à promulgação da resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, predominava o modelo de formação conhecido como “três mais um”, ou seja, os três primeiros anos eram para as disciplinas ditas de conteúdo e o último ano destinado à formação propriamente dita do professor. A disciplina Prática de Ensino acontecia no último ano, com uma carga horária considerada insuficiente para dar conta da formação do futuro professor a nível teórico e prático. Nesse sentido, o estágio restringia-se a algumas horas de observação, seguida de regência, deixando muito a desejar em termos de formação adequada e de qualidade. Segundo a autora (*ibidem*) o foco maior estava no conteúdo teórico, contribuindo para que houvesse uma desconexão intensa entre teoria e prática.

Pimenta e Lima (2010, p. 33) também ressaltam essa questão. A autora diz que o estágio há muito tempo tem sido concebido como a parte prática dos cursos em formação, em contraposição à teoria, que seria de responsabilidade das outras disciplinas da grade curricular. Esse tipo de prática curricular tem como resultado o empobrecimento das práticas pedagógicas na escola evidenciando a grande necessidade de esclarecer e explicitar que estágio é teoria e prática, não teoria ou prática.



A partir da resolução supracitada, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, houve um aumento de 800 horas em termos de atividades práticas a serem incorporadas à grade curricular das universidades. Conforme a referida resolução, esse valor subdivide-se em *I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular<sup>15</sup>, vivenciadas ao longo do curso* e *II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.*

A respeito da prática, o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 22) nos alerta sobre a situação que se encontra instaurada nos cursos de formação e acaba por dividir o curso de formação em dois pólos distintos. Um desses pólos volta-se para o trabalho realizado em sala de aula, supervalorizando os conhecimentos teóricos. O outro, por sua vez, prioriza a prática pedagógica em detrimento da dimensão teórica como fonte de conteúdos de formação. Como consequência, os cursos focalizam teorias prescritivas e analíticas, percebendo o estágio como o momento para a aplicação desses conhecimentos. Para a LA, visão da qual também partilhamos, a teoria pode alterar a prática, mas o contrário também pode acontecer, ou seja, tanto a teoria, quanto a prática trazem contribuições igualmente significativas ao processo de EALin e podem ser trabalhadas concomitantemente.

Ainda, segundo o documento (*op. cit.*, p. 23), a prática vista como um componente curricular implica reconhecê-la como dimensão que está presente não só nos cursos de formação, quando se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, mas também ao longo do estágio, quando a atividade profissional é exercitada. Assim sendo, o planejamento, a execução das práticas no estágio e a avaliação das mesmas devem ser percebidas como um reflexo do trabalho de toda a equipe de formadores, não relegando responsabilidade única e exclusivamente ao professor supervisor de estágio. Nesse sentido, “a idéia a ser superada [...] é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dá conta da teoria.”

Entende-se como estágio curricular supervisionado de ensino o tempo de aprendizagem dedicado a um período de permanência em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo para, então, em um momento posterior, poder exercer a profissão. Supõe-se uma relação entre um profissional reconhecido em um dado ambiente institucional e o estagiário, nesse caso, o futuro professor (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10).

---

<sup>15</sup> De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 9), “a prática como componente [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela ocorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.”

Segundo o documento oficial, o estágio supervisionado:

[É] um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições de obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Trata-se, conforme o parecer, de um momento que tem como objetivo oferecer ao futuro professor um conhecimento da dimensão real em situação de trabalho e que só pode acontecer em unidades escolares, onde o estagiário passa a assumir o papel de professor no evento sala de aula.

O artigo 13 do Parecer CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 complementa e diz que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escola de educação básica com início a partir da segunda metade do curso, envolvendo regime de colaboração entre universidade e escola e reservando-se um período para docência. No entanto, Vieira-Abrahão (2007, p. 159) faz alguns questionamentos sobre a carga horária do estágio: “As 400 horas devem ser desenvolvidas na escola de ensino básico? [...] Como ficam as orientações dos estágios em termos de carga horária? São extraídas das 400 horas? Onde são realizadas?” A autora reforça que não existem direcionamentos para a implementação das mudanças, apenas diretrizes, deixando à cargo de cada unidade universitária a adequação dentro de suas possibilidades e filosofia do curso.

Vale ressaltar que o artigo 13 do Parecer CNE/CP 1/2002 (p. 6) em seu primeiro parágrafo considera que a prática na situação de estágio supervisionado deva ser desenvolvida enfatizando os procedimentos de observação e reflexão, o que mostra consonância com as novas tendências no modelo de formação de professores, que focaliza o profissional reflexivo. Deste modo, o professor ao ter consciência e refletir sobre suas percepções, ações pedagógicas e fatores que permeiam seu contexto de ensino pode qualificá-lo para melhor exercer o seu papel no processo de EALin e, assim, contribuir significativamente para uma educação de qualidade. Nesse sentido, o estágio inicia a jornada que está apenas começando.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DE PESQUISA

*Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.*

LÜDKE & ANDRÉ (1986: 1)

#### **Introdução**

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as manifestações da cultura de avaliar de professores em formação, no discurso e nas ações em sala de aula, bem como promover momentos de reflexão aos participantes, este capítulo propõe-se a delinear e justificar a metodologia na qual este estudo se baseia. Em um primeiro momento, apresentamos uma caracterização da natureza de investigação desta dissertação e justificamos a escolha por este tipo de metodologia. Em uma terceira parte, descrevemos o contexto no qual ela se insere, bem como o perfil dos participantes envolvidos, destacando, após essa etapa, os instrumentos utilizados e os procedimentos que foram percorridos para realizar a coleta de dados. Por fim, expomos as considerações éticas observadas na realização dessa pesquisa.

#### **3.1 Natureza da Pesquisa**

A presente pesquisa configura-se dentro do paradigma qualitativo de caráter interpretativista como um estudo de caso. Conforme Faltis (1997, p. 145), o estudo de caso como método passou a ser utilizado por pesquisadores (as) da área de Educação e da Linguagem a partir da década de 1970.

O estudo de caso qualitativo é caracterizado por ter forte interesse naturalístico, holístico, cultural e fenomenológico, constituindo-se uma unidade específica que pode ser representada por um aluno, um grupo de alunos ou uma sala de aula. (STAKE, 1994). Ainda, de acordo com este autor, o caso pode ser simples ou complexo, cabendo ao próprio pesquisador decidir até onde aprofundará seus estudos em termos de tempo e complexidade. No entanto, independentemente do tempo gasto, esse pesquisador encontrar-se-á em um

processo constante de revisão e reflexão dos significados acerca do(s) fenômeno(s) estudado(s) e, por conseguinte, engajado no caso em questão.

Para Freebody (2003, p. 81), o estudo de caso é também concebido como uma unidade analisada dentro de um sistema delimitado, pois focaliza “uma instância particular da experiência educacional com a finalidade de adquirir conhecimento teórico e profissional do registro completo de tal instância.” Essa natureza epistemológica do estudo de caso foi anteriormente reforçada por Stake (*op.cit.*). Para o autor, “como uma modalidade de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de investigação utilizados” (*ibidem*, p. 236), ou seja, o pesquisador empenha-se em aprofundar seu conhecimento a respeito do fenômeno estudado.

A preferência pelo estudo de caso acontece quando há a necessidade de responder questões do tipo “como” e “porquê” (YIN, 2002), justificando, portanto, a escolha desta modalidade para a realização da presente pesquisa. Tenho por objetivo investigar *como* se caracteriza a cultura de avaliar dos participantes e *de que maneira*<sup>16</sup> se constrói um alinhamento entre o que dizem fazer e o que de fato fazem, visando a entender o *porquê* das práticas avaliativas adotadas.

A opção em realizar um estudo de caso também se deve ao fato da investigação focalizar em uma unidade específica, ou seja, será realizada em uma universidade pública do Distrito Federal, mais detidamente no centro de línguas vinculado a ela, e envolverá um determinado grupo de alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino Supervisionado.

De acordo com Stake (*ibidem* p. 237), existem três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O estudo de caso intrínseco não tem por objetivo teorizar, mas sim estudar a singularidade do caso em si a partir do interesse do próprio investigador. Por sua vez, o estudo de caso instrumental focaliza-se em um refinamento teórico ou em possibilitar *insights* sobre um dado assunto, sendo o caso de interesse secundário e servindo apenas de sustentação para facilitar a compreensão de algo mais. Já o terceiro tipo, o coletivo, presta-se ao estudo instrumental extensivo a vários casos, que são escolhidos por acreditar que a sua compreensão favorecerá um melhor entendimento e, talvez, uma melhor teorização.

Merriam (2001, *apud* MOURA FILHO 2005, p. 105), em consonância com Stake (*op.cit.*), diz que a escolha do caso pode ocorrer por ser intrinsecamente interessante ao ponto de levar o pesquisador a querer aprofundar sua compreensão acerca do fenômeno em estudo.

---

<sup>16</sup> Foi necessária a elaboração de uma subpergunta para investigar este aspecto: “Há congruência entre as concepções dos participantes e suas ações referentes à avaliação de inglês como língua estrangeira?”

À luz das considerações acima explicitadas, o tipo de estudo de caso ao qual esta pesquisa se serve é o intrínseco devido ao fato de ser fruto do interesse primário que tenho em alcançar uma compreensão profunda sobre a manifestação da cultura de avaliar de professores em formação no estágio supervisionado. Esta escolha é legitimada pela necessidade de engajar esses futuros professores em momentos de reflexão, possibilitados pela situação de estágio no qual os participantes se encontram, sobre suas práticas avaliativas, a configuração de sua cultura de avaliar e a importância da avaliação no processo de ensinar e aprender línguas.

Segundo Stake (*ibidem*, p. 245), quanto maior for o interesse intrínseco do pesquisador sobre o caso estudado, tanto maior será o foco da pesquisa na singularidade do caso e do contexto no qual ele se insere. Assim como Freebody (*ibidem*: 81) coloca, essa modalidade de pesquisa representa um compromisso com o significado da experiência localizada de forma que tanto a complexidade, quanto a singularidade do caso possam ser apreciadas. Os pesquisadores envolvidos no estudo de caso (s) consideram aspectos que são tanto particulares, quanto comum entre os casos. Todavia, no final do estudo investigativo tem-se como resultado a apresentação de dados mais específicos (STAKE, *ibidem*, p. 238)

O propósito, portanto, não é de representar o mundo, mas sim de fazer um refinamento teórico e estabelecer os limites da generalização referentes ao fenômeno em estudo (STAKE, *ibidem*, p. 245). Generalizar os resultados alcançados de uma amostra pequena a proporções maiores é bem característico de pesquisas de cunho positivista (FALTIS, *ibidem*, p. 149) que se norteiam por princípios contrários à abordagem adotada nesta investigação.

Para Merriam (1988, *apud* FALTIS, *op. cit.*):

“Cada caso tem suas qualidades únicas manifestadas em experiências concretas, mas existem características e eventos que os leitores poderão achar em contextos semelhantes, da mesma forma que as pessoas transferem conhecimento e significado para experiências novas encontradas no dia-a-dia”

Apesar de o objetivo do estudo de caso não ser o de favorecer generalizações, os seus métodos fornecem evidências aos leitores de forma que estes possam generalizar as informações referentes às particularidades do caso em questão (FALTIS, *ibidem*, p. 149). Esse processo de identificação do leitor com descrições e afirmações presentes no relatório de pesquisa Stake (1994: 240) denominou de *naturalistic generalization*<sup>17</sup> que acontece quando é proporcionada ao leitor a experiência vicária de modo que ele possa relacionar as experiências

---

<sup>17</sup> Generalização Naturalística

relatadas com as suas experiências pessoais por meio de associações estabelecidas, generalizando, assim, seus próprios conhecimentos.

Telles (2002, p. 26) afirma que os resultados aos quais o pesquisador chega utilizando a modalidade de estudo de caso não são passíveis de generalização, assim como acontece com outros tipos de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informação e banco de dados. No entanto, o relatório de pesquisa pode levar outros professores a fazer reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e sala de aula, fornecendo a eles, deste modo, experiências vicárias. Telles (*op.cit.*) entende esse tipo de experiência quando alguém compartilha a experiência de outra pessoa de forma imaginativa e intuitiva.

Ainda no tocante ao estudo de caso, a presente pesquisa, dentro dessa modalidade, classifica-se como interpretativista. De acordo com Faltis (*op. cit.*, p. 145), o estudo de caso pode ser subdividido em dois tipos: o interventivo e o interpretativista. Ambos baseiam-se em técnicas de observação e reflexão durante a coleta de dados, no entanto, no primeiro tipo o pesquisador está interessado em estudar o resultado engendrado pela intervenção nos participantes do caso, já no outro não há intervenção, uma vez que o caso em si é de interesse primordial.

Segundo Faltis (*ibidem*, p. 146), os estudos de caso interpretativistas focalizam a elaboração de descrições analíticas com o intuito de ilustrar, apoiar ou desafiar pressupostos teóricos existentes sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Este tipo de estudo de caso volta-se, pois, para a descrição e interpretação dos significados, o que justifica novamente a escolha dessa modalidade investigativa para a realização da presente pesquisa. Nesta dissertação procuro identificar, descrever e interpretar a manifestação da cultura de avaliar dos alunos participantes não me atendo simplesmente às características imediatas dos dados registrados, mas também tenho o propósito de investigar mais a fundo as crenças reveladas e que configuram a cultura de avaliar dos mesmos.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

Em conformidade com Moura Filho (2005, p. 120), ao citar Gallimore & Goldenberg (1993, p. 316), a concepção de contexto, diferentemente de lugar, é entendida nesta investigação como:

algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos, e as motivações do(a)s participantes do grupo. É, portanto, um construto social.

A presente pesquisa, portanto, encontra-se inserida em um contexto macro, uma universidade pública do Distrito Federal e ao mesmo tempo em um contexto micro, o centro de idiomas dessa mesma instituição de ensino superior.

Esta universidade<sup>18</sup> é composta atualmente por 1400 professores distribuídos em um total de 72 cursos de graduação, 64 de mestrado, 45 de doutorado e dezenas de especializações, contando com a presença de órgãos complementares responsáveis por auxiliar os alunos no desenvolvimento de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, sendo eles um centro de idiomas, um hospital universitário, uma biblioteca central, uma fazenda, um centro de informática, uma emissora de TV e também uma editora.

Cumprе salientar que o centro de idiomas trata-se de um órgão vinculado ao programa de extensão universitária e que em 2008 passou a fazer parte da instituição administrativa do departamento voltado para línguas estrangeiras e tradução do curso de Letras. Anterior a esse período, todas as atividades eram de responsabilidade de outro órgão, que hoje não mais existe. Esta mudança possibilitou uma participação mais efetiva do instituto e departamento supracitado, dando continuidade às atividades que eram promovidas pelos cursos para atender ao programa de Estágio Supervisionado, sendo estes cursos destinados tanto à formação continuada para alunos da comunidade universitária e da região do Distrito Federal, quanto ao atendimento particular de instituições públicas e privadas por meio de convênios estabelecidos.

No total esse centro de idiomas oferece 12 cursos de línguas, dentre eles: Alemão, Árabe, Chinês (Mandarim), Espanhol, Francês, Hebraico, Italiano, Japonês, Persa, Russo e Inglês e Inglês Instrumental. O curso de Inglês, foco desta pesquisa, é dividido nos seguintes níveis: Básico I, II e III; Pré-Intermediário I, II e III; Intermediário I, II e III; e Avançado I, II e III. O livro adotado é o *New English File*, produzido pela *Oxford*, e de acordo com o nível do curso usa-se a versão *Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate*, *Upper Intermediate* ou *Advanced*, respectivamente.

### **3.2.1 O Curso de Letras**

O Instituto responsável pelo curso de Letras é dividido em três departamentos, sendo um voltado para a área de línguas estrangeiras e tradução, outro para linguística, línguas clássicas e língua portuguesa e outro com foco em teoria literária e literatura. Todos os departamentos encontram-se engajados em pesquisas de excelência realizadas pelos docentes,

---

<sup>18</sup> Todos os dados apresentados foram obtidos do site da própria universidade, acessado no dia 5/07/2009

em atividades de extensão voltadas para a comunidade e nos cursos de graduação e pós-graduação.

O curso de Letras tem a duração de oito semestres e o aluno tem as seguintes opções de habilitação, conforme o índice de Fluxo e Currículo<sup>19</sup> do curso: a) Licenciatura em Espanhol; b) Bacharelado em Tradução – Francês; c) Licenciatura em Francês; d) Bacharelado em Francês; e) Bacharelado em Tradução – Inglês; f) Licenciatura em Inglês; g) Bacharelado em Inglês; h) Licenciatura em Japonês; i) Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL); j) Licenciatura em Português; e j) Bacharelado em Português.

No quadro de créditos das habilitações de Letras<sup>20</sup>, mais especificamente em Licenciatura em Inglês, o aluno deve cursar 108 créditos (CRs) de disciplinas obrigatórias, oito CRs de obrigatórias seletivas e 62 CRs de optativas, totalizando 180 de CRs ao final do curso. De acordo com o currículo vigente em 1/2008, o aluno desta habilitação deve cursar pelo menos 13 CRs e no máximo 14 CRs por período com o limite mínimo de permanência de seis semestres e máximo de 14 semestres, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Cumpre ressaltar, assim como foi brevemente mencionado no capítulo anterior, que até o período de realização dessa pesquisa o currículo do Curso de Letras ainda não havia passado pelas reformulações, tal como preveem as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002, apesar de já existir no Departamento de Letras um projeto político pedagógico novo que leva em consideração as mudanças propostas. Esse fato acontece em razão da implantação das reformas do REUNI.

Além disso, estão vinculados ao curso de Letras um programa de ensino e pesquisa para falantes de outras línguas; dois núcleos de estudos, um de japonês e outro de estudos hispânicos; dois laboratórios, um focalizado em materiais para o ensino de português e outro de línguas indígenas; e também um centro de estudos lexicais e terminológicos. Nesses programas, centros e laboratórios os alunos da graduação podem participar em projetos como bolsistas.

O Instituto do curso de Letras encontra-se afiliado a renomadas associações, grupo de estudos e sociedades, dentre elas: ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), ABRALIN (Associação Brasileira de Lingüística), Aila (*International Association of Applied Linguistics*), ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), GELCO (Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste) e SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira).

---

<sup>19</sup> O Índice dos Fluxos e Currículos do Curso de Letras encontram-se no Anexo 2 desta dissertação

<sup>20</sup> O Quadro de Créditos das Habilitações das Letras encontram-se no Anexo 4 desta dissertação



### 3.2.1.1 A Disciplina Estágio Supervisionado de Inglês

De acordo com o Fluxo de Curso para a habilitação em Licenciatura em Inglês<sup>21</sup>, ao final do curso, no oitavo período, o aluno deve cursar como disciplina obrigatória da grade curricular o Estágio Supervisionado de Inglês (ESI). No entanto, para tal é necessário como pré-requisito a disciplina Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (MELEM).

Esta última disciplina tem como objetivo explicitado na ementa<sup>22</sup> a formação didático-pedagógica de professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM) dentro do contexto educacional brasileiro, prover conhecimento sobre métodos e técnicas para o ensino de LE e fornecer subsídios para a preparação de material de ensino e avaliação. No item cinco do programa da ementa, o professor trabalha questões relacionadas à avaliação com aplicações práticas na sala de aula e elaboração de provas, o que, sem dúvida alguma, fornece uma bagagem rica ao aluno que cursará a disciplina ESI. Além disso, na disciplina MELEM o aluno deve cumprir pelo menos 15 horas de observação em estabelecimentos de ensino de LEM.

Conforme explicitado na ementa da disciplina ESI, o objetivo desta está na aplicação de teorias estudadas em MELEM com a regência de 40 horas/aula de LI em cursos de inglês do centro de línguas. No programa existem 20 horas destinadas à discussão do desenvolvimento didático-pedagógico do aluno com orientação para o planejamento do curso. Estas sessões podem ser individuais ou em grupo de acordo com as necessidades dos estagiários e a critério do professor-orientador. Como trabalho final, os alunos redigem um relatório no qual devem registrar toda a experiência didático-pedagógica, inclusive com avaliação do seu trabalho.

Em conversas com a professora supervisora do estágio, ela me disse que no centro de línguas ela é apenas responsável pelos alunos estagiários e que existe um coordenador responsável pelos outros professores. O cronograma das aulas e as formas de avaliação são as mesmas, sendo distribuídas da seguinte forma: duas provas escritas, cada uma valendo 8,5 pontos; uma prova oral final de 10 pontos; e participação em sala de aula, com 1,5 para o primeiro bimestre e mais 1,5 para o segundo. Como critério de distribuição de pontos no item participação, tem-se: 0,5 ponto para redação e deveres de casa; 0,5 ponto para participação frequência e pontualidade; e 0,5 para desempenho oral na aula.

A professora supervisora também me informou que no primeiro dia de aula um representante do centro de línguas vai à sala de aula e dá orientações e instruções aos alunos

---

<sup>21</sup> O Fluxo de Curso da habilitação em Licenciatura em Inglês encontra-se no Anexo 3 desta dissertação

<sup>22</sup> As ementas das disciplinas MELEM e Estágio Supervisionado em Inglês encontram-se no Anexo 5 e 6, respectivamente, desta dissertação

antes de iniciar o estágio propriamente dito, e que ela coordena os alunos por níveis quando da distribuição de turmas, sendo um aluno responsável por uma turma. Essa distribuição de aluno por turma se dá com base nas observações que ela faz ao longo da disciplina MELEM.

### **3.2.1.2 – O Material Didático**

O material didático utilizado pelos participantes dessa pesquisa é o adotado pelo centro de línguas: *New English File*, da editora Oxford e de autoria de Oxenden et. al (2004). Esse material é composto pelo livro do aluno, que inclui o livro didático e o livro de exercícios juntamente com um CD-ROM, e o manual do professor (*teacher's guide*) com os CDs de áudio.

### **3.3 Estudo Piloto**

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, realizamos um estudo piloto com os alunos da disciplina MELEM como forma de estabelecer contato com os mesmos e conhecê-los melhor. Este estudo se deu nessa disciplina, pois, conforme explicitado anteriormente, os alunos devem cursá-la como pré-requisito para fazerem o ESI. Foram observadas oito aulas, com a realização de notas de campos e conversas informais com os alunos e a professora responsável pela disciplina.

Havia 15 alunos matriculados e as aulas aconteciam basicamente por meio de seminários e discussões, que tinham como foco o livro do Brown *Teaching by Principles*. Ao longo das observações, atentamo-nos mais com relação à manifestação da cultura de avaliar desses alunos, isto é, de suas crenças e concepções sobre o que seja avaliação. Esse aspecto pôde ser melhor observado quando a professora tratou desse tema com os alunos. Apesar de o foco ser mais com relação à elaboração de provas, suas idéias sobre o que é avaliação e como avaliar um aluno em uma prova emergia na medida em que a discussão se desenvolvia.

Por meio dessa iniciativa, aplicamos um questionário com dois objetivos principais: a) identificar possíveis problemas para, então, fazer uma reformulação dos questionamentos; e b) escolher os participantes da pesquisa. Nessa primeira etapa, também foi possível a aplicação de outro instrumento: a narrativa visual. Pedimos aos alunos que representassem por um desenho como eles se sentiram ao serem avaliados ao longo dos períodos acadêmicos. Como o desenho por si só não necessariamente mostra o que a pessoa quis dizer ou pensou, fizemos gravações em áudio e vídeo das explicações de cada aluno.

Além disso, a pedido da professora que ministrou a disciplina, realizamos uma apresentação oral com uso de *data-show* sobre a análise das narrativas visuais elaboradas pelos alunos. Inicialmente, expliquei o porquê do uso de narrativas (BARCELOS, 2006; TELLES, 2004) para então ater-me à narrativa visual (KALAJA et al, 2008) propriamente dita.

Cumpramos reiterar que esse estudo de caso foi de grande valia para a realização dessa pesquisa, pois nem todos os alunos matriculados na disciplina MELEM farão o ESI, o que nos ajudou a evitar futuros contratemplos. Apenas a metade da turma se comprometeu em fazer o estágio no primeiro semestre de 2010.

### **3.4 Participantes**

Com base na disciplina MELEM, a professora responsável elaborou uma lista dos prováveis alunos que fariam o ESI no próximo semestre. A distribuição dos níveis, assim como mencionada na seção 3.4.1.1, aconteceu por meio das observações que esta professora fez acerca do desempenho dos seus alunos nas atividades desenvolvidas ao longo do semestre. A escolha dos participantes, portanto, só teve início após o acesso à lista.

A partir desse momento, levamos em consideração também os dados contidos no questionário piloto e na narrativa visual. Além disso, outro fator considerado foi o dia das aulas das turmas do centro de línguas da universidade, pois a ideia inicial era de trabalhar com quatro participantes, no entanto, dentre os presentes na lista que a professora nos forneceu, apenas uma aluna ministraria aulas às segundas e quartas. Vale ressaltar que as aulas do estágio acontecem apenas às segundas e quartas, terças e quintas, o que nos levou a ter um número total de três participantes, dentre aqueles matriculados na disciplina ESI. No entanto, essa questão não constituiu um fator negativo para esse estudo, pois conseguimos alcançar nossos objetivos e responder às perguntas de pesquisa.

Os participantes desse estudo, portanto, foram três alunos do último período do curso Letras/Inglês do primeiro semestre de 2010, sendo duas do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades de 23 e 24 anos. De maneira secundária, a professora supervisora responsável foi considerada como participante desta pesquisa, dada sua importância fundamental na disciplina ESI em termos de contribuição que ela traz por meio de orientações e discussões com os alunos estagiários. Ela tem 24 anos e graduou-se em Letras-Inglês em 2009 pela universidade pública sendo pesquisada. No segundo semestre do mesmo ano, foi aprovada no Processo Seletivo Simplificado para Professor Substituto/Visitante, quando assumiu as disciplinas MELEM e ESI.

**Quadro 3 – Resumo do perfil dos participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Experiências Profissionais Anteriores (ensino de inglês)</b>
<b>Paulo</b>	Estagiário	24	- Estágio como professor (4 meses)
<b>Sílvia</b>	Estagiário	24	- Professora (4 meses) - Estágio como monitora (Set/2009 até hoje) - Estágio como professora (4 meses)
<b>Gabriela</b>	Estagiário	23	- Estágio como professora (4 meses)
<b>Camila</b>	Professora Supervisora do Estágio	24	- Instrutora (1ano e 2 meses) - Professora de escola de idiomas (2007 até hoje) - Professora universitária (Ago/2009 até hoje)

A todos os participantes foram atribuídos pseudônimos com o objetivo de assegurar os princípios éticos de um estudo investigativo e preservar sua identidade como forma de evitar que as informações fornecidas não trouxessem qualquer tipo de prejuízo a eles (PUNCH, 1994; CELANI, 2005; ROSA E ARNOLDI, 2006).

### **3.5 Instrumentos para Coleta de Dados**

A realização de uma pesquisa implica promover um confronto entre os dados, as evidências encontradas e as informações que foram coletadas a despeito de um determinado assunto e conhecimento teórico acumulado sobre ele (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 1). Os dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 106), constituem-se de evidências e indícios que servem como validação dos fatos, resguardando a pesquisa de qualquer especulação infundada. Os dados são essenciais na investigação uma vez que fornecem ao pesquisador condições necessárias para investigar, descrever, demonstrar, provar ou refutar uma afirmação específica (BAUER E AARTS, 2002).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa configura-se como uma atividade situada com o objetivo de localizar o observador no mundo por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade e são responsáveis por transformar o mundo em uma série de representações, tais como as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Ainda, conforme os autores, a pesquisa qualitativa, nesse nível, volta-se para uma abordagem naturalista interpretativa de perceber o mundo, ou seja, seus pesquisadores investigam seu objeto de estudo em seus cenários naturais com a finalidade de entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 221), na pesquisa dentro do paradigma qualitativo, “nenhum instrumento é suficiente por si só”, sendo necessária a combinação de vários outros

como meio de se fazer um cruzamento entre os dados e as perspectivas. Essa multiplicidade de métodos reflete, conforme Denzin e Lincoln (*ibidem*: 19), “uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”.

Dentro desta perspectiva o pesquisador é visto como *bricoleur*, ou seja, uma pessoa que confecciona colchas ou aquela que agrupa imagens e as transforma em montagens, como na produção de filmes (DENZIN E LINCOLN, *op. cit.*). O pesquisador que adota a abordagem qualitativa, portanto, produz o que é chamado de *bricolage*: “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.” Ele faz uso de múltiplas ferramentas com vistas à construção de significados do fenômeno que se propôs investigar.

Na pesquisa aqui relatada, portanto, os instrumentos adotados para a coleta de dados constituem-se de questionário, narrativas, entrevistas, observação de aulas com notas de campo e gravações em áudio, sessões reflexivas, análise documental e *diários reflexivos*. Estes instrumentos encontram-se apresentados e discutidos a seguir.

### 3.5.1 Questionário

Por meio dos questionários, o pesquisador tem acesso a informações diretas sobre as opiniões e conhecimentos dos participantes. Segundo McDonough & McDonough (1997 *apud* Vieira-Abrahão, 2006, p. 221), uma das vantagens ao se utilizar o questionário diz respeito à precisão e clareza, pois o conhecimento de que se necessita é controlado por perguntas. Além disso, este instrumento pode ser aplicado em pequenas ou grandes escalas, em diferentes locais e momentos. De acordo com Vieira-Abrahão (*op. cit.*) os pesquisadores devem estar muito atentos com relação ao tempo e ter cuidado na elaboração do questionário levando em consideração a linguagem e conhecimento dos participantes, brevidade e clareza das respostas, bem como a extensão do instrumento de forma que os objetivos com o mesmo possam ser alcançados.

Segundo Vieira-Abrahão (*op. cit.*), os questionários podem ser categorizados dentro de três tipos, podendo ser de: itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos. O questionário de itens fechados inclui alternativas fixas como sim ou não; concordo ou discordo; não sei, e são facilmente tabulados e tratados estatisticamente. Por sua vez, o de itens em escala constitui-se de afirmações que devem ser assinaladas conforme o grau de concordância ou discordância do participante. O outro tipo, de itens abertos, objetiva explorar as percepções, crenças e opiniões do participante.

Na pesquisa relatada nesta dissertação, elaboramos um questionário composto de itens abertos e fechados que foi aplicado na turma de ESI com o objetivo de ter acesso aos dados pessoais dos alunos matriculados nessa disciplina, suas experiências com o ensino de língua inglesa (LI), bem como concepções, crenças e opiniões sobre avaliação e sua formação em LI. Além disso, a professora supervisora também respondeu a um questionário com o objetivo de fazermos um levantamento sobre sua trajetória acadêmico-profissional.

### 3.5.2 Narrativas Escrita e Visual

De acordo com Barcelos (2006, p. 146), o interesse por narrativas e histórias como instrumento de pesquisa para analisar aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas vem crescendo recentemente não só no Brasil como em todo mundo. A esse respeito, Duff (2002, p.19) também ressaltou que o uso de narrativas no relato de experiências de professores de línguas, aprendizes, dentre outras, tem se tornado um foco maior nas pesquisas qualitativas.

As narrativas, também designadas como história de vida, auto-relatos, biografia e autobiografia são “técnicas que buscam captar histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). De acordo com a autora, os auto-relatos podem acontecer oralmente, por meio de entrevistas, conversas informais e discussões, ou com o uso de relatos escritos, a partir dos quais o participante pode fazer descrições ou relatos de eventos da vida pessoal.

Da mesma forma, Telles (2004, p. 108) percebe as narrativas como uma forma de a pessoa relatar e também construir significado a despeito de suas histórias pessoais e profissionais. Para Barcelos (*ibidem*, pp. 148-151), a narrativa constitui-se em uma forma de olharmos ou investigarmos as experiências e as crenças emergentes das experiências que vivenciamos, sendo, portanto, um meio por excelência capaz de capturar “a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana”.

Outra forma de narrativa que tem conquistado, ainda que de maneira tímida, nos estudos investigativos na Linguística Aplicada é a *visual*. De acordo com Kalaja et al (2008, *passim*), o uso desse gênero como forma de representação visual podem expressar emoções que são difíceis de serem expressas e descritas verbalmente pelos participantes de uma pesquisa. Contudo, elas ressaltam que é preciso haver cautela por parte do pesquisador ao trabalhar com narrativas visuais no sentido de que esse instrumento não seja aplicado isoladamente. Para tal, com o objetivo de conferir maior legitimação na análise de dados, é

preciso que o pesquisador trabalhe paralelamente com a explicação do desenho feita pelo participante, isto é, o que o motivou para esboçar determinado desenho.

Paiva (2010) tem mostrado grande interesse em usar esse gênero na realização de pesquisa, pois, segundo ela, as narrativas visuais metaforizam as experiências vividas visualmente e, ao serem associadas às narrativas textuais, revelam aspectos importantes da cognição humana. A autora utiliza a nomenclatura “narrativas multimídia de aprendizagem” por tratar de informações que fazem uso de recursos semióticos diversos, isto é, imagem, texto, som, formatos e cores diferentes de fontes e de fundo. Ela realizou um estudo a partir de excertos de um corpus de 20 narrativas que foram produzidas por alunos de Letras da UFMG, no ano de 2005, e concluiu que esse gênero materializa, por meio de metáfora e metonímia, conceitos e percepções subjetivas dos narradores sobre seus processos de aprendizagem. Essa constatação pode também ser estendida a processos de ensinar e também de avaliar de professores em formação.

Por sua vez, Vieira-Abrahão (2006, p. 229) denomina narrativa visual de “desenhos” e ressalta o sucesso que se tem obtido no uso desse gênero como um instrumento capaz de resgatar visões e expectativas de alunos, sobretudo os mais novos, sobre o processo de EALin. Em uma pesquisa que leve em consideração o contexto de EA de LE, os desenhos permitem que os participantes representem suas emoções, expectativas, crenças e concepções no papel, proporcionando ao pesquisador acesso a sua identidade e personalidade. Em outras palavras, o pesquisador passa a visualizar experiências significativas que contribuíram de algum modo para a formação de culturas de ensinar, aprender e avaliar específicas de seus participantes.

Na pesquisa relatada nesta dissertação, solicitamos aos participantes que elaborem uma narrativa escrita sobre suas experiências com avaliação em LI, tanto na vida escolar, quanto na acadêmica. Além disso, no estudo piloto, pedimos aos alunos para fazerem uma narrativa visual que demonstre como eles se sentiram ao serem avaliados na universidade.

### **3.5.3 Entrevistas**

Conforme Vieira-Abrahão (2006, p. 223), as entrevistas permitem esclarecimentos e evitam ambigüidades, podendo ser usadas como instrumento primário ou secundário na coleta de dados, sendo classificadas em três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e livres.

As entrevistas estruturadas são rigidamente padronizadas e realizadas com a finalidade de levantar opiniões de um grande número de pessoas. O outro tipo, a entrevista livre ou não estruturada ou informal, volta-se para uma conversa livre baseada nas questões orientadoras elaboradas previamente pelo pesquisador e com objetivo de se ter uma visão ampla da

percepção do participante sobre si mesmo, sua situação e experiências pessoais. Por sua vez a semi-estruturada tem uma estrutura mais geral e é mais flexível, não seguindo uma ordem fixa no momento de interação. O pesquisador, neste caso, elabora algumas perguntas que direcionarão seu trabalho. Dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, este tipo de entrevista é a que melhor se adequa uma vez que permite interações ricas e respostas pessoais.

A respeito deste tipo de entrevista Rosa e Arnoldi (2006, p. 30) dizem que é uma forma de o participante da pesquisa verbalizar e discorrer sobre “seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.” Segundo as autoras, esse tipo de entrevista é adequado quando o pesquisador está interessado em avaliar as “crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (*op. cit.*, p. 31).

Dos três tipos de entrevistas apresentadas, esta investigação faz uso da semi-estruturada e é realizada juntamente com o auxílio de um gravador de áudio. A escolha se justifica, pois essa modalidade de entrevista fornece condições necessárias para que eu possa obter mais informações a respeito das respostas contidas no questionário e nos relatos escritos, esclarecendo, deste modo, possíveis questionamentos em termos da configuração da cultura de avaliar dos participantes no discurso. Além disso, apesar de não ser o foco da minha pesquisa, realizamos uma entrevista com a professora da disciplina ESI com o objetivo de identificarmos e analisarmos crenças e concepções que esta apresenta sobre o estágio supervisionado e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como observamos, por meio das interações com os alunos-participantes da pesquisa, de que modo ela contribui para um avaliar em consonância com as tendências contemporâneas.

#### **3.5.4 Observação de aulas com notas de campo**

Desde que as pessoas passaram a se interessar por estudos relacionados tanto ao mundo natural quanto ao social, a observação tem servido como um alicerce fonte de conhecimento humano (ADLER & ADLER, 1994, p. 377). Quando feitas por pesquisadores do campo social, elas são baseadas na sistematicidade e em propósitos claros e definidos, além de estarem ancoradas em teorias sobre o fenômeno estudado.

De acordo com Adler e Adler (*ibidem*, p. 378), o ato de observar consiste na coleta de “impressões do mundo ao redor por meio de todas as faculdades humanas relevantes” e geralmente requer um contato direto entre o observador-pesquisador e o(s) participante(s) da pesquisa, sendo a observação remota também de grande valia uma vez que os dados



fotografados ou gravados em áudio e/ou vídeo podem ser estudados em momentos posteriores.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 225), as observações de aulas possibilitam uma documentação sistemática das ações e ocorrências que sejam relevantes para as questões que o pesquisador se propôs a investigar e podem ser divididas em não-participantes e participantes. No primeiro tipo, o pesquisador tem por objetivo observar e gravar, mantendo-se distante e tendo o menor contato possível ou até mesmo nenhum com os participantes da pesquisa. Já na observação participante, o pesquisador observa-se e observa o outro também e se torna membro do contexto onde a investigação acontece. De acordo com McDonough & McDonough (1997 *apud* Vieira-Abrahão 2006, p. 226), a investigação realizada na escola ou no contexto organizacional leva o pesquisador a ser participante, podendo esse tipo de prática observacional ser realizada em diferentes níveis de envolvimento na situação em que a pesquisa ocorre.

Esse grau de interação está relacionado com a função exercida pelo pesquisador durante a observação de aulas. Segundo Adler e Adler (*op. cit.*, p. 379), dentro das novas concepções em pesquisas qualitativas, o pesquisador pode desempenhar o papel de membro periférico no contexto observado. Os pesquisadores dentro dessa categoria acreditam que o estabelecimento de uma *insider's identity*<sup>23</sup> seja vital para a análise e interpretação das ações dos participantes. As observações e interações acontecem sem a participação direta do pesquisador nas atividades que constituem o grupo observado.

Este conceito de membro periférico que o pesquisador pode desempenhar pareceu-me o mais adequado dentro do objetivo que tenho ao realizar a observação de aulas, que é de identificar nas ações de sala de aula, sem interferir diretamente nas atividades propostas, as manifestações da cultura de avaliar e ver até que ponto há congruência entre o “dizer” e o “fazer” dos participantes.

Concomitantemente às observações feitas, realizamos notas de campo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1998, pp. 107-108), são “registros escritos do que o pesquisador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer da coleta e da reflexão sobre os dados em um estudo qualitativo”. Elas são elaboradas após as observações, entrevistas ou outros meios que o pesquisador utiliza para coletar dados, servindo como instrumento complementar a esses métodos.

---

<sup>23</sup> *Insider's identity* pode ser entendida a partir da perspectiva êmica do pesquisador, que segundo Fetterman (1998, p. 20), refere-se à percepção interna da realidade pelo pesquisador uma vez que se coloca no lugar do participante da pesquisa, tornando possível uma descrição e compreensão mais apuradas das situações e comportamentos.

Com as notas de campo, portanto, registramos, com vistas a responder as perguntas norteadoras desta investigação, como acontecem as práticas avaliativas entre os participantes e os seus alunos e, deste modo, ter acesso a informações que revelem características da cultura de avaliar dos participantes. Segundo Barata (2006, p. 78), tais interações podem ser entendidas como qualquer atividade que o professor desenvolva e que tenha por objetivo avaliar.

### **3.5.5 Gravação em Áudio**

As gravações em áudio vêm sendo utilizadas em pesquisas com foco na cultura de avaliar (cf. ROLIM, 1998; BELAM, 2004; ALENCAR, 2006; BARATA, 2006; SOUZA, 2007, *inter alia*). Esse instrumento juntamente com as transcrições fornece condições necessárias para o pesquisador fazer inferências a partir das concepções, crenças e opiniões de alunos e/ou professores acerca da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, pp. 226-227), a gravação em áudio é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas com a intenção de fazer um registro detalhado das ações e interações dentro da sala de aula. Elas servem, pois, como uma forma de registrar observações mais gerais do contexto, bem como aspectos mais específicos, com vistas ao fenômeno estudado que, no caso desta investigação, diz respeito à manifestação da cultura de avaliar dos alunos-professores no discurso e ações em sala de aula.

Nesta pesquisa as gravações em áudio aconteceram em três momentos durante o período de coleta de dados: ao longo das entrevistas, das observações de aulas e da sessão reflexiva para registrar mais detalhadamente as ações e interações entre os participantes e seus alunos e também entre esses e a pesquisadora.

### **3.5.6 Sessão Reflexiva**

Para Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 152), as sessões reflexivas proporcionam momentos de colaboração nos quais os professores têm a oportunidade de conversar sobre suas práticas pedagógicas do dia-a-dia, bem como analisar e interpretar suas ações de sala de aula, provocando, deste modo, uma conscientização e reflexão sobre o seu fazer. Vieira-Abrahão (2006, p. 227) compartilha da mesma opinião e acrescenta que as sessões reflexivas, também chamadas de visionamento, são realizadas com o auxílio de equipamentos que fazem gravações em vídeos das aulas observadas.

No entanto, nesta pesquisa, a sessão reflexiva não envolverá gravações em vídeos e acontecerão a partir das aulas gravadas e do que foi registrado por meio de notas de campo,

detendo-me mais especificamente no que diz respeito à manifestação da cultura de avaliar dos participantes. Nessa sessão, também serão discutidos textos teóricos relevantes para os estudos que envolvem a avaliação.

### **3.5.7 Análise Documental**

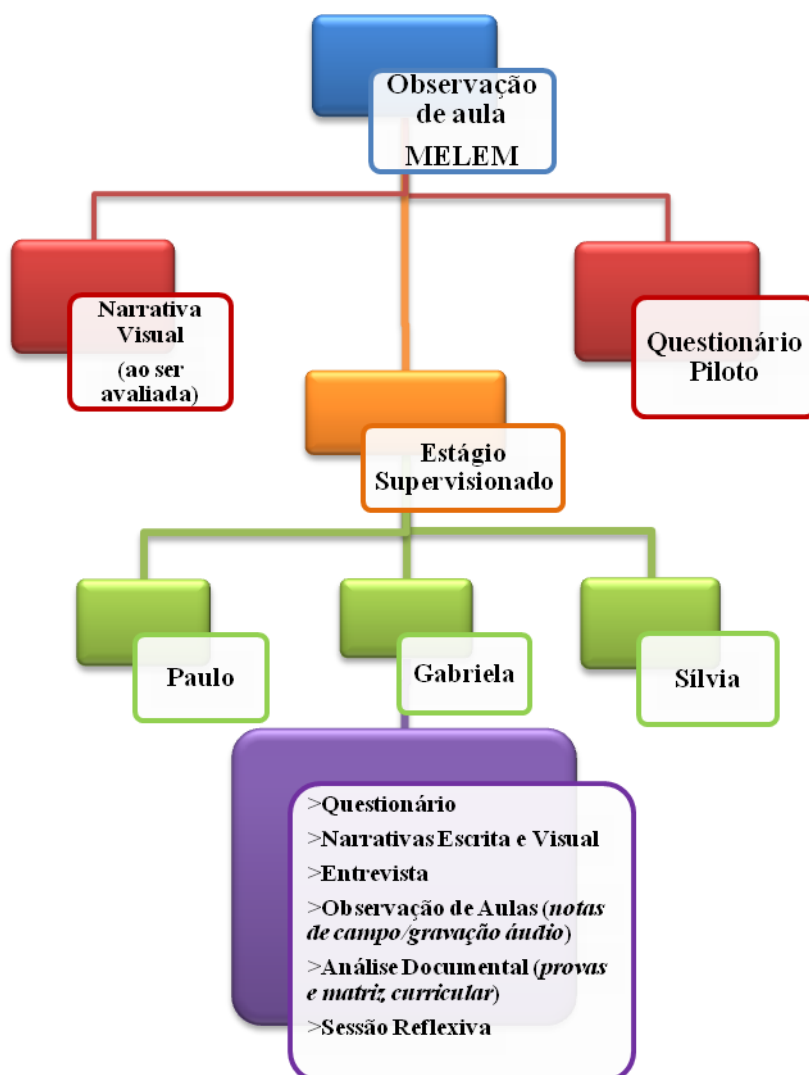
Os documentos constituem outra fonte de coleta dados para a pesquisa e são utilizados com o apoio de observação participante e/ou entrevistas, havendo, deste modo, a possibilidade de ver como são interpretados pelas pessoas que o produziram. (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 133).

Segundo os autores (*op.cit.*) há variações na qualidade desse tipo de material que pode fornecer desde simples detalhes como datas de reuniões até “descrições ricas de como as pessoas que produziram o material em questão pensam sobre seu mundo.” Acrescento ainda que as sessões reflexivas podem também ser consideradas como meio capaz de promover momentos nos quais os participantes da pesquisa tenham a oportunidade de mostrar as suas visões e interpretações acerca do documento em questão.

Para André e Lüdke (1986, p. 27), os documentos são uma fonte rica que reflete a realidade pesquisada e de onde o pesquisador pode retirar evidências que forneçam fundamentos para suas afirmações ou declarações.

Nesta investigação, analisamos as provas escritas elaboradas pelos participantes e a matriz curricular do curso de Letras/Licenciatura em Inglês, documentos disponibilizados no *site* do departamento e ementas do curso, com foco principal nas disciplinas MELEM e ESI.

Figura 2 – Síntese dos Instrumentos de Pesquisa



Quadro 4 – Síntese dos Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados

INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	FREQUENCIA	OBJETIVOS
Questionário	Três	Uma vez: início do semestre	-Ter acesso a informações como dados pessoais, concepções sobre avaliação, experiências com ensino de LI, formação em LI.
Narrativas	Três	Três vezes: uma na disciplina MELEM e duas outras na ESI	-Resgatar e entender as experiências marcantes em termos de avaliação em língua inglesa na vida escolar e acadêmica por meio de narrativas escrita e visual.

<b>Entrevistas</b>	Três	Duas vezes: após as narrativas e no final do estágio	-Obter informações mais detalhadas sobre as respostas do questionário e os relatos escritos e identificar as características da cultura de avaliar no discurso, bem como ter informações acerca da sua experiência como professoras avaliadoras no estágio.
<b>Observação de aulas com notas de campo</b>	Três	Ao longo do semestre 1/2010	-Identificar nas ações de sala de aula, por meio de registros, as manifestações da cultura de avaliar e ver até que ponto há congruência entre o “dizer” e o “fazer”.
<b>Gravação em áudio</b>	Quatro participantes	Nas entrevistas, observação de aulas e sessão reflexiva	-Fornecer registro mais detalhado de suas ações e interações com os alunos e a pesquisadora.
<b>Sessões Reflexivas</b>	Três	Uma	-Engajá-los em um processo reflexivo a respeito das práticas avaliativas observadas nas aulas e também acerca das avaliações elaboradas. - Fazer um registro das observações e contribuições trazidas pela professora supervisora que revelem a cultura de avaliar dos alunos.
<b>Análise Documental</b>	_____	_____	-Analisar as ementas das disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna e Estágio Supervisionado de Inglês, bem como a matriz curricular do curso e as provas escritas.

### 3.6 Procedimentos para análise e cristalização dos dados

Após a escolha dos instrumentos utilizados para a coleta de dados de uma pesquisa, outra etapa essencial ao seu desenvolvimento refere-se à análise do que foi coletado pelo pesquisador. Entendo esse momento em consonância com Bogdan e Biklen (1998). Para estes autores (*ibidem*, p. 157) trata-se de um:

processo sistemático de investigação e organização das transcrições das entrevistas e outros materiais acumulados para ampliar sua compreensão sobre eles e para capacitá-lo a apresentar o que você descobriu para os outros. Analisar envolve trabalhar com os dados, organizá-los, categorizá-los em unidades manejáveis, sintetizá-los, buscar padrões, descobrir o que é importante e o que é para ser aprendido e decidir o que você contará aos outros.

Conforme os autores (*passim*) a tarefa de analisar os dados não é monumental, mas sim dinâmica, envolvendo movimentos de idas e voltas na tentativa de buscar padrões e ter subsídios que o ajudem na investigação do fenômeno em questão. O pesquisador, nesse

sentido, encontra-se engajado em um processo contínuo de organizar e reorganizar, examinar e re-examinar os dados coletados

A coleta e análise de dados das pesquisas qualitativas acontecem a partir da combinação de uma variedade de métodos a fim de que se tenha uma visão multifacetada da realidade (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17), visão esta que se torna mais possível à luz da cristalização.

Richardson (1994, p. 522) propõe que a imagem de validação em textos pós-modernos esteja voltada para os cristais, não o triângulo. Para a autora (*ibidem*), os triângulos nos remetem à imagem de uma figura fixa e de duas dimensões, enquanto que os cristais combinam “simetria e essência com uma infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem.” A autora (*ibidem*) segue dizendo que os cristais, diferentemente, crescem, mudam, alteram, no entanto não são amorfos; o que vemos está intimamente ligado ao nosso ângulo de observação. Portanto, a cristalização como prática metodológica dentro da análise dos dados, nos possibilita uma compreensão complexa e também completamente parcial do fenômeno estudado.

Nesta investigação, o termo “cristalização dos dados” pareceu-me mais adequado, pois acredito que pesquisas qualitativas focalizam no uso de uma multiplicidade de métodos para se coletar os dados com a finalidade de propor uma convergência de similaridades entre eles, favorecendo, deste modo a compreensão do fenômeno pesquisado. Além disso, esse termo passa a ser adotado também por entender que cada pessoa, ao fazer leituras do relatório dessa pesquisa, engendrará interpretações diferentes.

Assim como Denzin e Lincoln (*ibidem*, pp. 19-20) enfatizam “no processo de cristalização, o autor conta a mesma história a partir de diferentes pontos de vista [do mesmo modo que] a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente.” A verdade, portanto, não é única e um evento pode ser contado e interpretado de diferentes formas.

### **3.7 Considerações éticas**

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 3), a realização da pesquisa abarca um sistema de valores, preferências, interesses e princípios que o pesquisador traz consigo e que norteiam as suas ações. O fazer pesquisa, como atividade humana e social, não se limita apenas à escolha de instrumentos e ao estabelecimento de procedimentos necessários para realizar a coleta de dados e sua posterior análise. Como Schwandt (2006, p. 207) enfatiza, “a investigação social é uma prática, e não simplesmente um modo de saber. Compreender o que

os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos,” tornando-se indispensável o respeito aos aspectos éticos que envolvem a realização de uma pesquisa qualitativa.

No entanto, como Punch (1994, p. 84) compara, o código ético é como se fosse uma área pantanosa e as considerações que ele fez não podem ser equiparadas a um mapa, uma vez que não existe um manual prático que guie o pesquisador a despeito do que fazer e não fazer, da direção a ser seguida e daquela a ser evitada, em suma, do que é considerado ético e do que é antiético. O autor (*op. cit.*) deixa claro que “não há consenso ou unanimidade no que é público e privado”, cabendo a cada pesquisador traçar seu próprio caminho.

Punch (*ibidem*, p. 83) nos alerta para a necessidade de haver uma preparação antes da entrada no campo, como forma de causar possíveis danos ao contexto pesquisado e traumas tanto para o participante da investigação, quanto para o próprio pesquisador. Stake (1994, p. 244) também nos chama atenção para o fato de que muita cautela seja tomada para que os prováveis riscos que o pesquisador está sujeito a passar sejam minimizados. Deste modo, questões de observação e uso posterior das informações contidas no relatório devem ser previamente discutidas.

Como um dos primeiros passos a ser tomados antes de iniciar a pesquisa propriamente dita está a autorização para que esta seja realizada, passando pelo que Punch (*ibidem*, p. 86) chama de *Gatekeeper*, ou guardião, que pode ser representado, por exemplo, por diretores, supervisores, professores, e que tem a função de proteger a sua instituição.

Uma vez conseguida a permissão do participante para a realização da pesquisa torna-se necessário o respeito a outras questões que permeiam a conduta ética e que são reforçados por Punch (*ibidem*, pp. 88-94) e Rosa e Arnoldi (2006, p. 51) que constam nos termos elaborados, tais como: a) a conscientização dos envolvidos na pesquisa de que sua participação é exclusivamente um convite não havendo, portanto, nenhum tipo de coerção; b) a clareza de que eles são livres para se recusar a participar e abandonar a pesquisa em qualquer momento; c) o uso de pseudônimos como preservação da identidade dos participantes envolvidos e da instituição da qual fazem parte; e d) a permissão para o uso de suas respostas na dissertação, eventuais artigos e apresentações sobre o estudo. A respeito dos códigos de conduta na realização de uma pesquisa, Celani (2005, p.107) destaca a necessidade de o pesquisador ter bem claro o fato de estar lidando com pessoas não objetos e, portanto, estas não devem ser tratadas como tal, expostas de maneira indevida.

Tendo em vista as questões éticas supracitadas, elaborei dois pedidos de autorização<sup>24</sup>, um para a professora que ministra a disciplina Prática de Ensino Supervisionado e outra para os alunos a ser escolhidos como participantes desta pesquisa.

---

<sup>24</sup> Os dois pedidos de Autorização encontram-se no Anexo 1 desta dissertação



## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE DADOS

*A pesquisa pode ser definida como um esforço durável de observações, reflexões e análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade*

CHIZZOTTI, 2006: 19

#### **Introdução**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio do uso de questionários, narrativas visual e escrita, observação de aulas com gravação de áudio, notas de campo, sessão reflexiva e análise documental (provas escritas e matriz curricular do curso de Letras/Inglês). Os dados que levantamos são discutidos com base no arcabouço teórico explicitado no Capítulo 2, no entanto, também fizemos uso de referências complementares como maneira de dar suporte a eventuais informações emergentes que não constituam o cerne desse estudo investigativo e que, de uma forma ou outra, estejam relacionadas com a cultura de avaliar de professores em formação.

Assim como Freebody (2003, p 83) ressalta, o estudo de caso trabalha com o levantamento de vários dados e procedimentos analíticos com o objetivo de fornecer aos pesquisadores oportunidades de comparar e contrastar interpretações. Para tal, é necessário que o pesquisador elabore categorias de modo a organizar os dados levantados (BOGDAN & BINKLEN, 1998, p. 171) e a facilitar o desenvolvimento da análise dos mesmos.

#### **4.1 Perfil dos participantes**

##### **4.1.1 Gabriela**

Gabriela tem 23 anos, iniciou sua aprendizagem de língua inglesa na escola regular, antiga 5ª série, e continuou num curso de idiomas durante cinco anos. Posteriormente, ingressou no ensino superior, onde concluiu sua graduação em três anos e meio. A participante também estuda francês desde 2009. Quando questionada sobre sua escolha de ser professora de inglês, ela disse que na verdade não queria seguir o caminho da docência.

Ela conta que quando entrou na universidade decidiu fazer apenas bacharelado justamente porque não pensava em dar aulas. No entanto, após um tempo, decidiu pedir a

dupla habilitação para licenciatura em inglês pensando na possibilidade de arrumar um bom emprego futuramente, mais do que seguir na carreira de docente. A participante nunca fez curso de formação ou treinamento de professores, sendo o estágio sua primeira experiência profissional como professora.

#### **4.1.2 Paulo**

Paulo tem 24 anos e é autodidata. Ele começou a estudar a língua inglesa por volta dos cinco anos de idade e continua até os dias de hoje. Ao contrário da Gabriela, ele nunca se matriculou em um curso de idiomas, sendo seus únicos contatos com a LE na escola regular e na universidade. Além do inglês, Paulo também estuda japonês sozinho desde 2007 e para complementar seus estudos desta língua, o participante fez algumas disciplinas da matriz curricular do curso de Letras.

Quando perguntamos sobre o porquê escolheu ser professor de inglês, ele nos respondeu que se trata de um campo onde ele já tinha certa facilidade. Paulo entende o estágio supervisionado como um grande desafio, pois a sua aprendizagem de línguas não foi guiada por explicitação de regras gramaticais e agora ele precisa estudar para ter mais segurança no que está falando e explicando para os seus alunos. Outro fator que ele considerou foi o mercado de trabalho e a maior possibilidade de conseguir um bom emprego como professor, razão esta também mencionada por Gabriela. Paulo disse nunca ter feito outros cursos de formação de professores e, como a Gabriela, o estágio é sua primeira experiência profissional.

#### **4.1.3 Sílvia**

Sílvia tem 24 anos e fez o ensino fundamental em escola pública e o médio em escola particular; nesta última iniciou sua aprendizagem de línguas (inglês). Em 2001, ela deu continuidade aos seus estudos em um curso de idiomas, período que se estendeu até 2003. Nesse meio tempo, ingressou no curso de Letras/Português em uma universidade do Distrito Federal, onde começou a estudar inglês nas disciplinas oferecidas no curso. Além disso, a participante também teve a oportunidade de fazer intercâmbio nos Estados Unidos, entre dezembro de 2007 e agosto de 2008. Quando questionada sobre a aprendizagem de outra língua estrangeira, ela respondeu que estudou francês por dois anos na própria universidade.

A participante explicou que a escolha por estudar Letras se deu devido à afinidade que tinha pela língua portuguesa e pela literatura, bem como a influência da mãe, que já era professora. Formou-se em Letras-Português e posteriormente fez Inglês. Ela ainda disse que

quis ser professora de inglês porque gosta da língua e também porque acredita que um estudante de Letras não tenha muitas opções além da área de educação.

#### **4.1.4 Camila**

Camila tem 24 anos e há um ano formou-se em Letras/Inglês pela mesma universidade que pesquisamos. Assim que concluiu o curso, participou de um processo seletivo simplificado para professor substituto, ministrando as disciplinas que estavam a cargo da professora que havia saído de licença capacitação. Camila iniciou sua aprendizagem de língua inglesa em escola regular e posteriormente em curso de idiomas e no ensino superior, totalizando nove anos. A escolha de Camila em ser professora de inglês foi, a princípio, por gostar da língua e dos professores anteriores. Segundo a participante, a sua vontade de dar aula surgiu na época em que ainda estava fazendo a graduação.

Nesse tempo ela disse que fez dois cursos de treinamento/formação de professores, um numa escola de idiomas e outro na disciplina MELEM. Esse fato corrobora a ideia de que a responsabilidade pela formação do futuro professor de línguas é das disciplinas de teor mais prático (PIMENTA & LIMA, 2010; BARREIRO & GERBRAN, 2009), tais como estágio, didática, metodologia ou prática de ensino, que não mais existe na grade curricular (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007). Cumpre reiterar que o foco principal desses cursos foi o planejamento de cursos e os métodos de ensino.

## **4.2 A Avaliação no Curso de Licenciatura Letras/Inglês**

O documento disponibilizado no *site* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da universidade pesquisada diz que o curso de Licenciatura em Língua Inglesa:

...visa a formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada, neste caso a inglesa, e a sua respectiva literatura, para atuar como pesquisadores críticos literários, revisores, e outras demandas da sua competência. O formando na Licenciatura em Língua Inglesa e respectivas literaturas, ao final do curso deve estar apto para avaliar, selecionar e produzir livros texto e material didático-pedagógico.

Por meio desse trecho, percebemos que a avaliação ocupa um lugar de importância dentro do perfil que se espera do aluno egresso do curso de Letras, o que muitas vezes nem acontece. Essas características são complementadas também pelas ementas das disciplinas MELEM e Didática Fundamental. A primeira procura, além da formação didático-pedagógica de professores de LEM, fornecer métodos e técnicas para o ensino de LE, assim como

subsídios para a preparação de material de ensino e avaliação. No item 0.5 do programa aparecem os seguintes tópicos elencados: 5.1 Conceitos Básicos; 5.2 Aplicações Práticas na Sala de Aula; e 5.2.1 Elaboração de Provas. A segunda, por sua vez, tem dentre outros objetivos, o de selecionar e organizar conteúdos de ensino e o processo de avaliação. A unidade II do programa inclui como um dos tópicos o “processo de avaliação.”

Apesar dessa preocupação em tratar da temática avaliação, gostaríamos de retomar dois pontos importantes destacados na sessão anterior. O primeiro deles concerne à disciplina Didática Fundamental que, como já foi mencionado, é oferecida pelo Departamento de Educação. Uma vez que as aulas são ministradas ao mesmo tempo acaba prejudicando os alunos, pois não proporciona um espaço maior para o aprofundamento de questões diretamente relacionadas à avaliação no processo de EALin. Isso faz com que os alunos tenham uma visão mais limitada sobre “o quê”, “como” e “por quê” avaliar, sem considerar as especificidades deste processo.

Outro aspecto a ser destacado está relacionado à disciplina MELEM, onde realizamos o estudo piloto dessa pesquisa. Observamos que, apesar de a bibliografia trazer outras referências, foi adotado apenas um livro ao longo de todo o semestre, o *Teaching by Principles*, de H. Douglas Brown. Na contracapa deste livro podemos encontrar a seguinte descrição: “*Teaching by Principles* é um livro de metodologia amplamente consagrado usado em cursos de formação de professores em todo mundo.” É inegável a contribuição de Brown (2007) para essa área, no entanto, mas seria interessante e proveitoso acrescentar a essas referências livros, artigos e pesquisas produzidas no Brasil que também tratam com qualidade questões referentes ao universo da avaliação em consonância com as tendências contemporâneas.

Embora a ementa desta disciplina trabalhe com conceitos básicos de avaliação, nas aulas observadas, notamos que a professora se volta para perguntas que envolvem mais especificamente instrumentos como teste/prova.

Ela [professora supervisora] interage com os alunos da disciplina e pergunta *What is a test?*, lembrando-os de que no próximo semestre eles terão que avaliar [...]A professora se apóia na definição de Brown de que o teste é um grupo de técnicas, procedimentos e itens, que tem como um dos propósitos medir (testes formais envolvem quantificação)

Em outro ponto do seminário, a professora trabalha com o seguinte questionamento *How do you know a test is good?*

A professora discute alguns exemplos de **testes** de alunos de estágio e chama atenção para exemplos que contenham erros de ortografia, de propósito.

Nessa aula, a professora apresenta o capítulo 23 do livro do Brown. Um dos questionamentos levantados pela professora é *What do you think of exams?* Uma das alunas responde *It's a model of education, you have to grade them, to measure and see if they failed or succeeded, but it not always show the truth.*

Em um momento final, a professora trabalha com *dos e donts* ao elaborar uma **prova** com foco em exercícios de múltipla escolha.

A professora, assim como Brown, reforça a necessidade de se considerar os alunos ao elaborar as **provas**, pois estes se sentirão mais valorizados

(Notas de Campo: 12/11/2009)

Por meio desses excertos podemos constatar uma tendência da professora<sup>25</sup> em focalizar mais no uso de provas/testes ao tratar da temática avaliação, conferindo aos mesmos mais importância em detrimento de outras formas avaliativas que não foram levadas em conta na discussão do assunto. Percebemos também que o foco maior dado pela professora nos tipos de testes/provas e na elaboração dos mesmos talvez aconteça em razão deste assunto ser abordado por Brown (2007) no capítulo apresentado.

Apesar de em outros momentos da aula a professora mencionar que o teste não é o único meio de saber sobre a aprendizagem do aluno, ela direciona sua aula para a prova como instrumento avaliativo. Não se trata de excluir a prova ou de dizer que se trata de um instrumento sem grande importância (DEMO, 2005; ROMÃO, 2008), queremos apenas destacar que existem outros instrumentos, às vezes até mais eficazes, capazes de fornecer ao professor informações mais concretas e plausíveis sobre o desempenho dos alunos e também sobre a eficácia da sua prática de ensino dentro da grande operação de ensinar e aprender língua(s). Enquanto a prova fornece informações pontuais, o uso de outros meios de avaliação, tais como, diário (reflexivo), observação, atividades escritas e orais, autoavaliação, dentre outros, oferecem uma visão mais dinâmica do processo de EALin.

De modo geral, identificamos que a temática avaliação é tratada nesse curso de Letras/Inglês como um conteúdo programático em cursos de didática, por exemplo, em vez de uma disciplina da grade curricular desses programas de formação (MICCOLI & PORTO, 2007). As autoras enfatizam que avaliar adequadamente exige um conhecimento que não é compartilhado pela maioria de professores e alunos em consequência da não compreensão do papel da avaliação. Essa questão, por sua vez, é decorrente da abordagem marginal à avaliação nos cursos de formação de professores, tal como David e Sepúlveda (2008) também destacam. Os autores reforçam que para esperar que a ação pedagógica do futuro professor

---

<sup>25</sup>A professora que ministrou a disciplina MELEM não foi a mesma responsável pelo estágio supervisionado, pois havia solicitado afastamento para licença capacitação. Portanto, a análise que apresentaremos na próxima seção refere-se à professora substituta.

seja guiada por uma atitude reflexiva e investigativa é essencial que ele perceba tal necessidade desde seu ingresso nos cursos voltados para a formação profissional, especialmente no que se refere à prática avaliativa.

Nesse sentido, como esperar que futuros professores avaliem adequadamente de acordo com as abordagens contemporâneas sobre avaliação se na realidade eles não tiveram acesso a essas teorias a longo dos quatro anos de graduação? E ainda, como formar um profissional se não existem disciplinas que tratem de forma mais aprofundada questões básicas relacionadas ao trabalho de um professor, tais como, planejamento de curso e de aula, seleção e produção de material e avaliação? Como resultado dessa situação encontramos profissionais com deficiência em sua formação que, por conseguinte, realizam uma prática de ensino guiada mais pela sua intuição e/ou “achismo”.

À luz de tais considerações, faz-se necessário e urgente um tratamento mais adequado com relação à avaliação, e outros aspectos que a OGEL envolve, na grade curricular do curso de Letras/Licenciatura em Língua Inglesa quando o objetivo principal está em formar um professor profissional competente. Além disso, é preciso também que os formadores de professores e todas as instâncias acadêmicas tenham um comprometimento maior na tentativa de alcançar o objetivo almejado.

### **4.3 O Estágio Supervisionado**

Conforme o documento que trata das especificidades do curso de Letras/Inglês, o aluno é obrigado a cursar as disciplinas “Estágio Supervisionado 1” e “Estágio Supervisionado 2”, totalizando uma carga horária de 120 horas correspondente a oito créditos ou 60 horas com quatro créditos por estágio.

Atividade de conclusão de curso:

O aluno, até seu último semestre, é obrigado a cursar as disciplinas “Estágio Supervisionado 1” e “Estágio Supervisionado 2”, com carga horária correspondente a 120 horas ou oito créditos.

Estágio Curricular:

A Licenciatura de Língua Inglesa e respectivas literaturas da [universidade] exige dois níveis de estágio Supervisionado. Também permite estagiar na própria [universidade], no serviço público em geral, ou em empresas particulares que venham a enriquecer o currículo do aluno.

(Graduação: Licenciatura em Língua Inglesa)

Contudo, ao analisarmos a matriz curricular<sup>26</sup> identificamos a oferta de apenas uma disciplina correspondente ao Estágio Supervisionado de Inglês (ESI) e isso acontece no último período do curso, diferentemente de como a Resolução CNE/CP 2/2002 prevê.

**OITAVO PERÍODO**

**141348** - LITERATURA INGLESA 5 (OPT)

**141704** - LITERATURA INGLESA 6 (OPT)

**143855** - ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS

De acordo com a ementa da disciplina ESI, os alunos de licenciatura em inglês deverão realizar o estágio supervisionado de língua estrangeira moderna da seguinte forma:

- 1) DOCÊNCIA – 40 horas-aula ministradas no curso de extensão em língua inglesa; aplicação prática dos estudos de didática especial.
- 2) ORIENTAÇÃO – 20 horas para discussão de seu desenvolvimento didático-pedagógico com orientação para o planejamento do curso.

Há, portanto, um total de apenas 60 horas de prática para o exercício de docência. Acrescidas a essa carga horária, há também um mínimo de 15 horas de observação a serem realizadas pelos alunos em estabelecimento de Língua Estrangeira Moderna (LEM), o que ainda é considerado insuficiente no processo de formação de professores. Assim sendo, como formar um profissional qualificado para atuar no mercado de trabalho quando na realidade não são oferecidas a ele condições mínimas para tal?

Ainda vale ressaltar que com a promulgação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior havia sido alterada, estabelecendo o prazo de três anos para os cursos adequarem suas estruturas curriculares (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007). Essa questão agrava ainda mais a situação em que o estágio supervisionado se encontra na universidade onde a nossa pesquisa foi realizada. Oito anos se passaram após a vigência da Resolução supracitada e os alunos não realizam nem um quarto da carga horária do que é previsto por lei e isso se dá apenas no último período, antes da conclusão do curso, prevalecendo o curriculum “3 em 1” (VIEIRA-ABRAHÃO, *op. cit.*).

Ao longo das observações da disciplina estágio supervisionado percebemos que apenas a questão prática teve importância, sem haver espaço para teoria ou para que as duas fossem tratadas de maneira conjunta. Essa questão aconteceu ao contrário nas disciplinas anteriores, onde a teoria, conforme os participantes, receberam maior ênfase em detrimento da

---

<sup>26</sup>Esse currículo é o antigo, pois já foi feita a reforma curricular levando em conta esses aspectos. Ela ainda não foi implantada por conta do REUNI.

9prática. Dois deles, Gabriela e Sílvia, manifestaram-se de forma crítica em relação à forma como o estágio supervisionado é estruturado na matriz curricular do curso. Gabriela disse que quando iniciou o estágio sentiu-se sozinha e teve a sensação de “não sei o que faço”, o que levou a participante a refletir e manifestar o desejo de que as disciplinas MELEM e ESI fossem realizadas de outra forma.

Eu acho que Metodologia, né, que a gente vê, que mais dá isso, mas assim, sinceramente, eu não aprendi muita coisa em Metodologia porque, eu não sei, É muita teoria, sabe, eu acho que faltou muito a prática, sabe, “ah, gente vamos elaborar uma prova aqui, vamos elaborar alguma coisa”. No final ela pediu uma vez, mas sei lá, esse negócio de avaliar assim não. Eu senti dificuldade no começo quanto a isso. Até na prova oral esses dias eu falei “Camila, o que é que eu faço? Como é que eu vou dar nota para isso e tal?”

Eu acho que o estágio não devia ser assim, chega no final do curso e aí você faz o estágio e, tipo, larga você na aula e pronto, entendeu? “Se vira meu filho, você tem que dar aula” Eu acho que podia ser uma coisa gradativa, entendeu? A gente observou aula, tudo bem, mas eu acho que poderia ser, tem curso que não é assim, você dar aula, começar a dar aula. Você auxilia o professor, você está em sala de aula, de vez em quando você vai lá e expõe o conteúdo, alguma coisa assim. Aí o professor até te ajuda depois da aula “olha, tá legal assim, não tá legal desse jeito. Eu acho que poderia ter sido uma coisa assim. Poderia ter sido não, poderia ser.

(Sessão Reflexiva)

Ela ainda enfatiza que seria necessário o corpo docente do curso de Letras/Inglês começar a pensar em alguma coisa diferente, pois nada adianta ficar “só na teoria, teoria, teoria” e no último semestre, na realização do estágio supervisionado, o aluno ser “jogado na sala de aula e pronto”. Gabriela também reforça a necessidade de dois, três estágios diferentes de forma que no primeiro ela pudesse observar mais e no segundo participasse de vez quando “um dia da semana eu dou uma aula e o professor tá junto, ele tá perto, do lado para te orientar”. Fica claro, portanto, o desejo de ter um profissional mais experiente acompanhando o seu trabalho como professora.

Na sala de aula agora você já é professor, você vai lá, se vira, você já aprendeu tudo o que precisava. Você não aprendeu, porque a parte prática mesmo não teve, né? Então, eu acho que devia ter isso mais ao longo do curso, tipo, tem curso que tem dois, três estágios, é diferente o curso. Então, você vai fazendo. Primeiro eu só vou lá e observo a aula, no segundo estágio, eu vou e contribuo de vez em quando, um dia da semana eu dou uma aula e o professor tá junto, ele tá perto, do lado para te orientar.

É interessante observarmos que há uma expectativa forte de mudança principalmente com relação ao estágio no curso de Letras, a forma como ele é estruturado. Gabriela gostaria que o estágio fosse exatamente de acordo com o parecer CNE/CP 27/2001, o qual dispõe que o estágio deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, sendo reservado um período



para docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistentes de professores experientes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007). Faz-se mister, pois, que todas as instâncias responsáveis pela formação profissional tenham em vista que o propósito, como o próprio nome diz, está em formar professores, não em fabricá-los. Nesse sentido, é preciso que sejam oferecidos os meios adequados para que sua prática de ensino e avaliativa esteja em consonância com o que se espera de um futuro profissional.

Sílvia também se mostrou insatisfeita com a forma como o estágio é trabalhado. Em sua opinião, “os alunos são jogados nesse estágio. São jogados totalmente.” Ao questionarmos sobre a sua posição, a participante explica que eles não têm preparação alguma para entrar na sala de aula, sendo tomada pela sensação de que “os alunos estão aí [no centro de línguas] de cobaia”. Em razão disso, a participante diz que sua prática foi mais intuitiva, baseada nas suas experiências como aluna e no “*feeling*” que todo professor tem. Sílvia ainda relata que no curso de Letras/Inglês os alunos, na maioria das vezes, não são levados a refletir sobre questões relacionadas ao processo de EALin.

Aqui no curso de Letras? Não aqui não tem essas coisas não [risos] Pelo menos em inglês não. Tem as disciplinas que a gente faz em Educação, mas não são tão voltadas para a língua. São mais voltadas para o ensino (.) porque o ensino de línguas é diferente, né, ele tem suas peculiaridades. Olha só, essas observações ajudaram muito porque eu vi coisas que os professores faziam, que eu não tinha certeza se estavam erradas, mas que eu não gostaria se eu fosse aluna ou então que eu ia perceber aquilo como algo que era falho, então eu tomei a decisão de não fazer aquilo nas minhas aulas. Eu falei “olha, isso aqui é uma coisa para eu prestar atenção” Às vezes o professor nem se dá conta do que tá fazendo, então foi bom fazer a observação porque eu vi o que o professor tava fazendo e tomei a decisão de não fazer ou pelo menos não tentar fazer, né? Ah, outra coisa que eu também não gostava eu achava umas aulas muito monótonas, então foi uma preocupação que eu tive.

(Entrevista)

A partir das falhas que a participante identificou na sua formação acadêmica, ela foi buscar aprimoramento em um curso de formação de professores oferecido por uma escola de línguas do Distrito Federal.

[V]ocê já ouviu falar do TDC dessa escola de línguas? *Teacher Development Course*. Esse curso eu acho ele excelente. Eu acho que ele prepara um professor. A hora que ele sai dali ele tá pronto pra pegar uma sala de aula. Eu vou fazer o curso semestre que vem, mas pelo que eu vejo dos professores que fizeram esse curso, o curso que eles fizeram, que é um curso que dura dois anos, é muito superior a um curso de Letras/Inglês que a gente faz aqui em quatro anos.

(Entrevista)

Diante dessa lamentável realidade, acreditamos na urgência de haver uma reestruturação da matriz curricular do curso e a necessidade de repensar que tipo de profissional queremos formar, quais são as finalidades dos cursos de formação e como os professores vivenciam o desafio de formar futuros profissionais. Em meio a essas reflexões, há que pensar também na importância dada à avaliação e no espaço reservado a ela dentro da matriz curricular do curso de Letras/Inglês, no nosso caso especificamente, no estágio supervisionado.

#### 4.3.1 A Avaliação no Estágio Supervisionado

De acordo com a Camila, a forma de avaliação dos futuros professores de inglês no ESI acontece por meio dos *reflective writings*<sup>27</sup>, a observação de aula, as provas escritas que eles devem elaborar; e, por fim, as atividades extras que eles propõem em sala de aula.

Observamos, inicialmente, que Camila demonstra preocupação em incentivar e prover meios para seus alunos refletirem sobre sua prática pedagógica, orientando-os, deste modo, com vista a uma formação mais crítica e reflexiva. A professora supervisora procura desenvolver uma avaliação contínua por meio da qual ela tem acesso a informações acerca das dificuldades enfrentadas pelos seus estagiários.

Todavia, dentre as aulas que analisamos dos participantes dessa pesquisa em nenhum momento percebemos a presença da professora supervisora dentro da sala de aula fazendo a observação da prática dos mesmos. Essa questão pode ser constatada na entrevista com Gabriela, quando ela diz que se sentiu sozinha no estágio, e também na sessão reflexiva realizada com a Sílvia:

**Pesquisadora:** Se você pudesse mudar alguma coisa no currículo, o que você faria?

**Sílvia:** Ah, mudaria, eu acho que no Estágio, assim, eu acho que realmente o aluno precisava ser acompanhado mais de perto, assim, entendeu, porque eu tô fazendo estágio, tá muito bom, eu tô aprendendo sozinha, entendeu. Se eu errar aqui, “*I’m so sorry students*”, eu não sei, entendeu. E eu acho que é uma falta de respeito com o aluno que está fazendo estágio. Os estudantes estão sendo cobaias, se o professor não der conta do negócio sozinho, sabe, os estudantes que não aprenderam, assim, tá entendendo o que que tá acontecendo? Eu acho que falta mais prática. Na verdade, tem o estágio que é mais prática, mas não é supervisionado.

**Pesquisadora:** Você acha que se tivesse mais prática você sairia mais segura?

---

<sup>27</sup> Os *reflective writings* são uma forma de diário reflexivo que deve ser elaborado pelos estagiários periodicamente. A importância desse instrumento está, segundo a supervisora do estágio, no fato de que se trata de um momento em que eles param e refletem sobre o que deu certo e o que deu errado na semana

**Silvia:** No estágio eu gostaria que o meu trabalho fosse mais observado de perto, entendeu, alguém que saiba o que está fazendo também, né? Eu gostaria. Como eu te falei, eu não sei se eu tô fazendo do jeito certo ou errado. Eu tô dando aula. Agora, se está, se é isso que eu deveria fazer mesmo eu não sei e ninguém me fala.

**Pesquisadora:** As suas aulas foram observadas?

**Silvia:** Não foram.

Acreditamos que para se ter um trabalho de formação adequado é desejável e preciso que o professor observe de perto a prática de ensino e avaliativa dos seus alunos, o que contribuiria para o alcance de excelentes resultados e para a formação de futuros professores competentes e profissionais. Caso contrário, o estágio poderá ser entendido como apenas o cumprimento de uma etapa final da graduação.

Além de não haver um acompanhamento mais frequente, outro ponto que observamos refere-se aos possíveis encontros individuais e/ou em grupos com os estagiários para discussão dos problemas enfrentados em sala de aula e orientação pedagógica. Camila disse que não faz dessa maneira em razão da falta de tempo, pois às terças e quintas, por exemplo, quando a maioria dos estagiários ministram aulas ela está ocupada com uma turma da escola de línguas. Os encontros acontecem informalmente no corredor, onde a professora discute com eles desde correção de provas até questões da língua.

Nesses encontros ainda, constatamos que em momento algum, dentre os quais participamos, Camila procurou trabalhar com textos teóricos a respeito da temática de avaliação como forma de incentivar e promover uma prática mais consciente e reflexiva. As atividades que focalizam mais a busca por soluções para os problemas práticos que os estagiários enfrentavam, sem apoio de teoria. Como consequência, os estagiários tiveram dificuldades sobre como lidar com a avaliação no processo de EALin.

**Pesquisadora:** No estágio, Paulo, você teve dificuldade na hora de avaliar seus alunos?

**Paulo:** Tive, tive muitas. Eu tive dificuldade como seria a melhor maneira de acessar alguns problemas.

(Sessão Reflexiva)

**Pesquisadora:** Você teve dificuldades em saber como avaliar?

**Silvia:** É, como o tempo a gente vai vendo o que que é avaliar, mas de início, assim, se você me perguntasse no início do semestre eu não saberia o que responder pra você muito bem.

**Pesquisadora:** E agora, você sabe me responder?

**Silvia:** Bem não [risos]

(Sessão Reflexiva)

**Pesquisadora:** Se eu te perguntasse por que avaliar?

**Gabriela:** Por que avaliar? Não faço ideia [risos]. É muita teoria, sabe, eu acho que faltou muito a prática. A gente teve que fazer as provas, mas sobre esse negócio de avaliar assim a gente não viu nada não. Eu senti dificuldade no começo quanto a isso.

(Sessão Reflexiva)

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar refere-se à elaboração da primeira prova. Segundo a Camila:

De modo geral o que aconteceu foi assim, eu mandei provas anteriores minhas para os meninos darem uma olhada porque tem um padrão do centro de línguas que eles precisam seguir, não pode ser muito diferente daquilo. [...] Eu deixei os meninos completamente à vontade na elaboração das provas deles e eu senti que deu certo. A Gabriela usou uma prova minha. Ela fez algumas mudanças para os alunos dela porque eu sinceramente coloco muito de mim nas provas, então eu dou exemplos que eu uso dentro da sala de aula ou parecidos. Aí, a Gabriela fez algumas modificações com relação a isso porque ela achou que não seriam interessantes para os alunos dela. Mas de modo geral, ela usou a prova que eu já havia montado.

Questionamos a professora sobre esse assunto de dar uma prova que ela já havia elaborado para os alunos e ela nos disse que não exigiu que eles fizessem uma prova no início do estágio. Ela os deixou à vontade para decidirem e enfatiza que isso aconteceu só na primeira, pois, segundo ela, “as coisas no centro de línguas para a primeira etapa aconteceram meio tumultuadas.” Em relação à segunda prova, os estagiários tiveram que elaborá-la sozinhos sem que ela mandasse nenhuma de suas provas para eles.

Esse excerto sugere a marginalidade com que a avaliação é tratada nos cursos de graduação (MICCOLI & PORTO, 2007), neste caso, de formação de professores de línguas. Nesse sentido, como exigir que os futuros profissionais realizem uma prática avaliativa em consonância com tendências contemporâneas quando eles não tiveram esse tipo de formação ao longo de sua graduação? É necessário que o futuro professor além de avaliar e saber avaliar passa a entender o porquê avalia de tal maneira, realizando, deste modo, um trabalho pedagógico mais consciente.

Uma questão também que merece ser apontada relaciona-se ao fator idade. Camila e a maioria dos seus colegas, e também os estagiários, têm a mesma faixa etária, entre 24 e 26 anos, o que acabou deixando-a insegura sobre como chegar até eles e exigir que as atividades, como o *reflective writing*, fossem cumpridas.

**Camila:** “Júlia, seu *reflective writing*, cadê? Isso me mata, isso me mata e, tipo assim gente, e essa aula (.) ai, eu não sei. Não gosto de falar isso para as pessoas, assim sabe. Não sei fazer isso, assim de (.) ai, não sei. Ainda mais porque tipo assim, as meninas são todas da minha idade. Não tem nenhum tipo assim, não, um pouquinho mais nova do que eu. É todo mundo da minha idade. Aí, eu não sei (.) eu, eu,

eu, eu fico “ai, gente eu tô falando isso pra essas meninas com base, baseada no quê? Não sei explicar. Sei, assim, que eu tenho certeza absoluta que não é uma coisa que eu quero fazer (.) ((a professora toma fôlego depois de desabafar sua angústia)) nem supervisão, nem coordenação. Pra mim não rola. A Paula,, está de volta inclusive e eu, argh!, não sei. Metodologia e estágio era uma coisa que eu realmente não queria assumir.

(Entrevista)

Para além do fator idade, chamamos atenção para a expressão *notório saber* usada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme o Art. 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O referido artigo é complementado por um parágrafo único, no qual está explícito que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. Nesse sentido, até que ponto esse “notório saber” é válido quando na realidade o profissional formador de professor não se sente preparado e devidamente capacitado para orientar seus alunos estagiários. Acreditamos que a instituição não deve oferecer uma disciplina dessas para um professor substituto e muito menos recém-formado. É preciso, portanto, que as instâncias educacionais superiores reformulem o conceito que têm de formadores de professores quando as mesmas prezam por programas de formação de profissionais tendo em vista as exigências do atual mercado de trabalho.

Assim como Leffa (2001, p. 334) ressalta, a formação é diferente do treinamento, pois busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há uma preocupação com o embasamento teórico subjacente à atividade do professor. A formação vai além, o treinamento limita-se ao agora. Nesse sentido e com base nos dados que levantamos, observamos que os alunos ainda parecem ser treinados, não formados para desempenhar as atividades de um profissional de línguas.

Ressaltamos que o fato de a professora ser substituta pode, até certo ponto, limitar a realização do estágio supervisionado e a geração dos dados de uma pesquisa. Contudo, vale lembrar que temos como objetivo principal professores em formação inicial e que pesquisamos, em segundo plano, a professora do estágio supervisionado dada sua importância na disciplina ESI. Na realidade, a professora efetiva responsável por essa disciplina e que seria também pesquisada teve que sair de licença capacitação. Trata-se realmente de um caso isolado e não necessariamente acontece em todos os contextos.

## 4.4 O Discurso dos Participantes

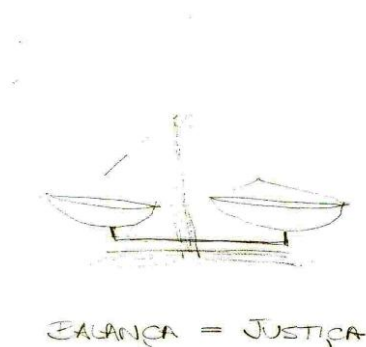
### 4.4.1 Gabriela

Gabriela entende que a avaliação seja importante, mas não resumida apenas a provas. Trata-se de um processo contínuo em que a observação por parte do professor deve ser também levada em conta, o que acaba privilegiando os meios que levaram o aluno a chegar até onde chegou, não somente o produto da sua aprendizagem. Muitas vezes a prova não nos fornece um retrato fiel de como anda o processo de aprendizagem dos alunos, pois uma série de outros fatores (e.g. pessoais, emocionais) podem interferir no seu resultado.

A participante reforça essa ideia ao dizer que:

...gostaria que a avaliação fosse sempre justa, mas não somente levando em consideração as notas das provas. Deveria ser mais levado em conta também a participação em outras atividades, como trabalhos, participação em aula. Os pesos das avaliações deveriam ser iguais.

Sua fala corresponde ao que ela desenhou em sua narrativa visual:



Gabriela representou por meio de uma balança seus sentimentos ao ser avaliada na universidade. Para ela, a avaliação deve ser justa tendo em vista os conteúdos ministrados, e as formas de avaliar deveriam ter pesos iguais, sem que um instrumento receba maior atenção do que o outro e, deste modo, a balança não puxe mais para um lado, o da nota. Ela também explica que, ao longo de sua formação acadêmica, deparou-se com professores “super carrascos”, que pareciam elaborar provas mais com o objetivo de prejudicar os alunos, remetendo à ideia de avaliação como instrumento de poder e punição (FIDALGO, 2003/2004). HOFFMANN (2007) questiona, “como você traduz uma pessoa em números?” Trata-se de uma equação que não depende de um resultado exato, mas que provisoriamente indica a situação em que se encontra a aprendizagem do aluno e a prática de ensino do professor.

Gabriela diz que tanto na escola, quanto na universidade o momento de avaliação era sempre de tensão para ela (MICCOLI & PORTO, 2007), pois mesmo tivesse estudado muito, sempre tinha a impressão de que ia muito mal na prova. Na escola regular, quando se tratava das avaliações de língua inglesa, a participante se sentia mais tranquila, pois estudava em um cursinho, “então, a matéria dada em sala de aula era sempre mais fácil do que as que eu aprendia nas aulas do curso.” Em razão de não haver condições favoráveis para o ensino de línguas ou formação de um profissional competente capaz de superar certas deficiências, os alunos acabam migrando para cursos de inglês em busca de um ensino de qualidade, onde de fato desenvolvam as quatro habilidades: *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*.

De modo geral, o que a participante observou foi que as avaliações eram sempre pontuais (leia-se somativa), não se recordando de nenhum professor que fizesse uma avaliação contínua, ou pelo menos que deixasse isso claro. Em relação ao ensino superior, Gabriela acredita que essa situação se repetiu. Consideramos a universidade como um *locus* privilegiado para que questões sobre a prática de ensino e de avaliação sejam aprofundadas, no entanto, como esperar que um futuro professor de línguas realize uma prática avaliativa reflexiva e contínua se eles não vivenciaram isso na própria universidade?

É preciso que mudanças sejam realizadas para vencer e romper certas resistências (DAVID & SEPÚVULA, 2008). Não se trata de culpar ou atribuir responsabilidades a um único órgão educacional ou ao corpo docente ou discente. É necessário, acima de tudo, que um trabalho em conjunto e de maior compromisso seja realizado quando falamos do sistema educacional, nesse caso, da avaliação.

Gabriela ainda enfatiza que no ensino regular a nota era uma motivação para o vestibular. A única preocupação dela com o ensino de língua inglesa na escola era a de fazer bem a prova e passar de ano ou no vestibular. A participante traduz uma realidade ainda muito presente no sistema de ensino brasileiro em que a nota passa a ser uma motivação para passar de etapas na vida estudantil, não para uma aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, acaba alimentando uma cultura de aprender para a nota (XAVIER, 1998/1999) quando a prática de ensino é orientada mais por uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2008), do que por uma pedagogia de EA.

Apesar de sua aprendizagem ter acontecido em um ambiente mais voltado para o vestibular, Gabriela apresenta uma ideia mais contemporânea sobre a forma como a avaliação deve ser realizada, continuamente, entendendo a prova como uma forma de analisar o conhecimento referente a determinado conteúdo, não somente voltada para poder passar de ano, mas também para aprender mais. Vemos que Gabriela adota uma postura diferente em

relação à prova na universidade, onde esta passa a exercer um papel positivo na sua aprendizagem, uma vez que faz com que ela queira aprender mais.

Para a participante, a nota representa o seu esforço e não tudo o que o aluno sabe. Ela ainda diz que:

- Gabriela:** A gente sabe muito mais além da prova, porque a prova não abrange todo o conteúdo inteiro que você estudou. São algumas coisas ali para o professor medir, né?
- Pesquisadora:** Então, você acha que uma das funções da prova é de medir esse conhecimento?
- Gabriela:** Acredito que sim. É medir esse conhecimento mesmo, pra ver o que tá aprendendo direito ou não, não necessariamente tô dizendo que é a forma certa de se medir o conhecimento, a prova escrita, mas é uma forma

(Entrevista)

Apesar de Gabriela perceber a avaliação conforme as tendências atuais, presentes em documentos oficiais e abordadas por especialistas na área de EALin, ela se contradiz ao atribuir à prova o papel de medir o que o aluno sabe. Dentro de uma visão mais contemporânea, a prova deixou passar ser entendida como uma forma de apreciação de conhecimento e a avaliação um meio de construção de saberes. Medir conhecimento é um conceito que marcou fortemente as fases iniciais pelas quais a avaliação passou (ARREDONDO & DIAGO, 2009). De acordo com os PCNs (1998, p. 79), na preparação de um teste é fundamental ter clareza do propósito daquele instrumento, ter clareza a respeito do que se está avaliando, *e não medindo*<sup>28</sup>. Os testes também devem ter como objetivo melhorar o conhecimento, sem se limitar à emissão de julgamentos.

Conforme Hoffmann (2008, p. 47), a intenção ao se realizar testes pelos professores é de constatação de resultado, isto é, testes são aplicados para “verificar se o aluno aprendeu”, “medir conhecimento”, “ver se ele sabe ou não este conteúdo.” Tem-se aí, portanto, o exercício de uma avaliação sentenciava; “o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor.” A autora, entretanto, chama atenção para o fato de que o erro não está na palavra medir, mas na forma como o professor lida com os resultados da prova, e em utilizar tal instrumento de forma inadequada.

À luz dessas considerações e da narrativa escrita da participante, os dados nos levam a concluir que ela entende que o uso de testes/provas está a favor da aprendizagem do aluno, mas que muitas vezes isso depende também da abordagem usada pelo professor em relação ao instrumento avaliativo.

---

<sup>28</sup>Grifo nosso



- Gabriela:** Quase todos os professores levam em consideração a prova.  
**Pesquisadora:** Apenas a prova?  
**Gabriela:** Apenas a prova na maioria das vezes. Igual nessa matéria que eu tô fazendo, tem uma prova por semana, se você vai mal na prova. Só a prova que o professor leva em consideração, não se o aluno está se esforçando ou não. Muitas vezes, a questão que tá na prova você não se lembra, mas você leu, você se esforçou, você se dedicou, entendeu?

(Entrevista)

A avaliação, segundo Werneck (1996, p. 31) é parte integrante de todo o sistema de ensino, não apenas um momento em que é atribuída uma nota ao aluno para marcar o seu sucesso ou fracasso. Para o autor, a nota deve ser abolida da prática escolar uma vez que não traz benefícios em termos de aprendizagem. É preciso avaliar não somente no final, mas a cada passo na construção do saber.

Ao ser questionada sobre como gostaria de ser avaliada, a participante respondeu que fosse levado em conta a sua participação assim como outras atividades por ela desenvolvidas e não apenas os pontos alcançados nas provas. Esse dilema (TILLEMA & KREMER-HAYON, 2005) enfrentado entre o que o professor faz e o que o aluno gostaria que ele fizesse gera tensão ao ponto de deixar o aluno nervoso, frustrado e esquecer o que ele havia estudado, o que não significa que ele não tenha se dedicado. Nesse sentido, alertamos para a necessidade de o professor envolver seus alunos na elaboração dos critérios de avaliação e na implementação do planejamento avaliativo, conforme Scaramucci (1998/1999).

#### 4.4.2 Paulo

Para Paulo, a avaliação é importante pois possui diversas funções. Segundo o participante:

com ela podemos identificar se os objetivos propostos foram alcançados, os alunos podem ter uma referência e acompanhar o seu progresso pessoal. O professor pode diagnosticar não só os erros dos alunos como até mesmo falhas e deficiências na sua formação.

Percebemos, portanto, que por meio da fala de Paulo a avaliação é fundamental não só para os alunos, como também para o professor. Para o primeiro, porque pode acompanhar o rendimento da sua aprendizagem e, para o segundo, pois permite que ele identifique possíveis problemas em sua prática de ensino avaliativa. Nas duas esferas, a avaliação desempenha a função de um termômetro indicador do quão eficiente as ações pedagógicas do docente têm sido no sentido de proporcionar uma aprendizagem bem sucedida. Caso contrário, ambos deverão redirecionar seus esforços de modo que possam alcançar seus objetivos.

Na entrevista, Paulo confirma essa ideia ao dizer que a avaliação se deve realizar diariamente e não de forma mais mecânica e pontual, como é no caso de ações pedagógicas limitadas ao uso de provas. Não se trata de uma prática maniqueísta de certo e errado porque a nota nem sempre reflete o que você sabe na realidade. Segundo o participante, o jeito para ele perceber em que nível se encontra a aprendizagem dos seus alunos é ver no dia-a-dia como eles estão se desenvolvendo na solução de tarefas propostas e buscar estratégias para alcançar tais objetivos. Para ilustrar melhor sua visão do problema, Paulo diz que quando era aluno nunca aprendeu nada de gramática explicitamente, mas sabendo como as regras funcionavam, ele ia bem nas provas, porém as notas não indicavam que ele dominava determinado tópico gramatical completamente. Ele apenas assimilava a gramática do seu jeito e isso era suficiente para obter notas boas.

A esse respeito, Paulo diz que as notas podem ter diversas interpretações e, portanto, significados.

A nota pode ser um objetivo que foi cumprido pro aluno, pode ser uma meta passa o professor, assim, você tentar que todos os seus alunos sejam aprovados, basicamente a sua meta que você tem na sua aula. Dar uma aula boa suficiente para que os alunos atinjam aquele nível esperado. Para a família do aluno, os pais geralmente adoram uma nota alta “meu filho é estudioso, ele é muito competente.” A nota é meio que um troféu.

A questão, segundo ele não está em tirar uma boa nota, mas qual a decisão do aluno ou do professor em relação a ela. O participante disse que nunca via a nota como algo ruim “ah, eu não dou conta.” Nota para ele significava que no dia não deu certo, o que não quer dizer que no próximo dia vai ser do mesmo jeito e que ele não saiba a matéria. Às vezes, a nota quer dizer “ah, eu tenho que estudar mais nesse ponto”. Ele mencionou que nunca se sentia desmotivado por causa de uma nota baixa. No entanto, devido a sua baixa autoestima em geral ele se coloca em situações desconfortáveis mais do que deveria, levando-o até a entregar uma prova pela metade “Eu comecei a fazer a prova e pensei que eu não ia dar conta e eu comecei a sentir mal”. Paulo pensou que não ia conseguir fazer a prova e quando viu todo mundo fazendo a prova se questionou “por que eu nunca entendo essas coisas?”. Após esse momento, ele parou de fazer a prova e foi embora. Em outro caso, o participante disse que quando escreve facilmente desconfia e pensa “ah, tem algum problema. Não é possível, eu não posso estar respondendo muito fácil.”

Por meio dessas questões, identificamos um aspecto significativo a ser levado em consideração. Estamos falando da dimensão afetiva (PCN, 1998) que, a nosso ver, deve ser considerada ao longo de todo o processo de ensinar e aprender uma língua, pois, conforme mostramos, a afetividade influencia positiva ou negativamente a aprendizagem do aluno e,

portanto, quando o professor se volta apenas para a aplicação da prova como forma de avaliar pode não obter informações que correspondam verdadeiramente ao que o aluno realmente saiba. Essa mesma situação pode também ser percebida em sua narrativa visual.



O participante representou seus sentimentos acerca dos momentos avaliativos de duas maneiras distintas. Ao lado esquerdo, ele se mostra confortável ao ser avaliado individualmente, como, por exemplo, em uma prova escrita, sem sofrer algum tipo de pressão. O participante explicou que, por meio desse tipo de avaliação, é mais fácil identificar os erros cometidos, mas quando o trabalho é em grupos surgem problema e confusão, não tendo oportunidade para se autoavaliar. Diferentemente, ao desenho do lado direito, ele se encontra em uma situação mais tensa, cercado de pessoas que o estão avaliando em uma apresentação oral. Assim sendo, é preciso ter mais cautela na hora de elaborar um planejamento avaliativo que leve em conta diversas formas de avaliar, com pesos distribuídos de maneira mais igualitária, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Observamos que, assim como mencionado na narrativa visual, Paulo retoma a ideia de se construir uma prática avaliativa que, acima de tudo, prime por considerar também as individualidades de cada aluno de modo que haja incentivo ao diálogo entre professor e aluno. Ele também expressa seu desejo de ter oportunidades para a auto-avaliação e que seja valorizada a produção criativa do aluno. A partir dessas considerações, percebemos que Paulo está de acordo com a visão contemporânea a respeito da avaliação, pois procura destacar o seu caráter formativo (PCN, 1998; LDB, 1996) e a necessidade de descentralização da prática avaliativa do professor de maneira que o aluno passe a ser mais considerado.

Conforme Souza (2007, p. 32), a participação ativa do aluno na avaliação é fundamental para que ele seja integrado no processo educacional e também para assumir o seu

compromisso com a aprendizagem. Caso ele seja mantido fora do processo, a avaliação será considerada como um procedimento unidirecional centrado no julgamento do professor e temido pelos alunos que, ao invés de aprender com ela, buscam simplesmente tirar uma nota capaz de garantir sua promoção para o próximo nível.

À luz dessas considerações, Paulo, na narrativa escrita, disse que suas experiências com a avaliação durante seu tempo no colégio e na universidade foram marcadas por ações avaliativas guiadas por uma perspectiva mais quantitativa.

Sempre tirei notas boas e suficientes para passar nas matérias da escola, mas nunca procurei nada a mais [...] Geralmente meus professores sempre aplicavam algum tipo de revisão [...] Foco principal era sempre uma revisão voltada para a prova. As avaliações foram em sua grande parte tradicionais e sem muita inspiração. (Notas, notas e mais notas) [...] Elas foram o foco principal Não sei se deixaram impactos relevantes ou permanentes, e pessoalmente eu as vi como parte do protocolo estudantil

É visível, portanto, que o enfoque estava voltado para a conquista de notas e a aprendizagem em função destas últimas. Tal situação nutre a cultura de aprender para notas (XAVIER, 1999/1999) e reforça a pedagogia do exame instaurada no sistema educacional, e que até hoje se encontra bem solidificado. Paulo ainda falou sobre o “protocolo estudantil” remete à ideia da burocratização que tomou conta do ato de avaliar e que mantém o sistema de ensino, isto é, avalia-se apenas como forma de cumprimento de exigências educacionais, a partir das quais o professor deve emitir notas que serão, por sua vez, entregues à Secretaria de Educação.

Vale reiterar que, quando falamos de avaliação, é preciso haver, acima de tudo, compromisso mais sério tanto por parte do professor, quanto dos alunos ao estabelecer os objetivos e meios eficazes de alcançá-los, os critérios e as formas de avaliação ao longo do semestre letivo. Avaliar, nesse sentido, passa de uma simples atividade a um processo mais dinâmico, interativo e complexo, por meio do qual os alunos também passam a assumir responsabilidade por sua aprendizagem, a saber como e em que pontos estão sendo avaliados, e ao mesmo tempo ter maturidade para avaliar seus colegas.

Apesar dos alunos não terem uma participação mais ativa na elaboração dos critérios avaliativos, Paulo, no primeiro dia de aula, deixou claro, por meio da leitura do cronograma, o que era esperado deles no semestre letivo e quais seriam as atividades avaliativas: duas provas escritas (8,5 pontos cada), participação (1,5 pontos por bimestre) e uma prova oral final no valor de 10 pontos. Assim como Gabriela comentou e Paulo fez, a escola de línguas estabelece como os alunos devem ser avaliados, não havendo muito espaço para que eles possam alterar as formas de avaliação, conforme seus próprios critérios.

É vedado aos estagiários autonomia para colocarem em prática sua criatividade e assim poderem avaliar seus alunos de acordo com a maneira que considerarem mais adequada. Contudo, com relação ao ensino isso não acontece; não é dado a eles nenhum modelo de plano de aula pronto. Nesse sentido, podemos dizer que a escola de línguas, pertencente à universidade formadora de professores, reforça a ideia de a avaliação vem sendo tratada com descaso (MORAES, 2006). Assim sendo, como esperar que futuros profissionais realizem uma prática coerente em que a mesma abordagem oriente tanto a prática de ensino quanto as ações avaliativas quando, na realidade, os estagiários não tiveram oportunidade para tal ou até mesmo não vivenciaram isso no meio acadêmico?

Paulo, em meio a uma prática avaliativa controlada, diz que até onde conseguiu perceber tem como modificar um pouco no quesito participação (que vale *apenas*<sup>29</sup> três pontos!). Ele comentou que a seu ver, a redação vale mais do que um dever de casa porque ele considera ser mais pessoal, que exige mais tempo para o aluno pensar e não é um exercício solto, pois o aluno para prepará-las precisa mobilizar seus conhecimentos. Além disso, segundo Paulo, muitos dos alunos têm as respostas referentes ao *workbook*.

Outra questão a ser observada e que também constatamos na análise da entrevista e sessão reflexiva da Gabriela, está no descaso com que a prova é tratada.

Como a gente tem que fazer a prova muito cedo, muito antes, a gente tem que entregar a prova, praticamente um mês antes, então tem coisa que ‘poxa, eu não dei essa matéria ainda, eu não sei como é que eles vão estar até lá.’ Então, por causa disso, eu tô com a prova lá que eu vou ter que fazer, que minha supervisora falou que a gente poderia usar uma prova que ela tinha feito se a gente quisesse porque essa primeira é mais corrida, tem pouco tempo e a gente tá começando agora.

É preciso, pois, pensarmos em que tipo de formadores de professores somos e o que realmente buscamos quando nos propomos a formar futuros profissionais de línguas que atuarão no contexto educacional brasileiro. É preciso um trabalho maior de conscientização que envolva todas as instâncias e os envolvidos nesse processo, pois, caso contrário, estaremos alimentando um ciclo vicioso, em que avaliação vai perdendo força e importância.

A despeito de ter usado a maior parte da prova da supervisora, Paulo teve o senso crítico de adequar o texto cobrado na parte de *reading* da prova escrita. Ele disse que mudou, pois se tratava de um texto sobre a cultura brasileira e ele tem uma aluna italiana que está há pouco tempo no Brasil. Então, ele pensou “pra ela não vai ser legal esse texto. O participante comentou que fez um texto mais geral, com base em uma matéria da internet que tratava de

---

<sup>29</sup> Grifo nosso

uma história que aconteceu com um amigo que mora nos Estados Unidos e que ele havia comentado com seus alunos.

Em outros momentos da entrevista, Paulo também demonstra preocupação com as particularidades de cada aluno e/ou problemas com a aprendizagem dos mesmos.

Por exemplo, eu sei que tenho um aluno que tem mais dificuldade para ouvir. Aí, eu pensei “ah, o que será que eu faço? Eu falo mais devagar, eu falo mais olhando pra ele?” [...] Minha supervisora falou “você não pode concentrar a atenção só para um” [...] Então, ela falou para eu continuar no meu ritmo só que ajudá-lo. Aí, eu pensei pra ele uns livros voltados para essa área e dei também os CDs pra ele gravar e ficar escutando em casa, pra ele ter esse material de apoio.

Na aula de revisão, eu pretendo fazer uma coisa bem simples, direta, voltada mais para a necessidade, dificuldade do pessoal. Aí, eu pretendo lidar com algumas dessas dificuldades especiais.

**Pesquisadora:** Por que você retomou o conteúdo?

**Paulo:** Porque a gente discutiu algumas dúvidas lá e tiveram alguns problemas e eu estava falando com a minha supervisora sobre isso [...] Aí, eu fiz uma revisão, a gente conversou, discutiu o assunto e, depois, eu percebi que eles tinham entendido melhor.

(Sessão Reflexiva)

Percebemos que Paulo a o todo momento reflete sobre sua prática de ensino e avaliativa, interessando-se pelas dificuldades dos seus alunos e tenta disponibilizar meios para solucionar os problemas enfrentados na sala de aula e, desse modo, contribuir significativamente para aprendizagem dos seus alunos e também para sua prática pedagógica. Em meio a todos os questionamentos o participante procura avaliar seus alunos com base nos princípios da avaliação formativa que, acima de tudo, preza pela formação do aluno e pelo acompanhamento da sua aprendizagem.

#### 4.4.3 Sílvia

Sílvia acredita que a avaliação tem um papel relevante, pois tanto o professor quanto o aluno precisam de um *feedback* para saber se o curso tem atingido o seu objetivo e se a metodologia utilizada tem funcionado bem, o que remete à ideia de um termômetro no processo de EALin. Observamos, portanto, que para Sílvia a avaliação não é um exercício de autoritarismo do professor. Ao contrário, este busca caminhos para melhorar a aprendizagem dos seus alunos por meio de uma reavaliação de sua prática pedagógica.

Quando perguntamos sobre a importância do *feedback*, ela mostrou-se coerente com o que havia respondido no questionário. Sílvia nos disse que se trata de uma forma de levar os

alunos aprenderem, de não “deixar passar batido”. Esse tipo de prática avaliativa é a que ela procura fazer com seus alunos após uma apresentação oral que cada um deve fazer.

**Pesquisadora:** Quando você vê que tem algum probleminha, o que você faz?  
**Sílvia:** Ah, então, eu geralmente dou mais atenção na próxima aula. Não mais atenção pra esses alunos, mas eu tento, por exemplo, teve algum aluno que teve dificuldade em tal coisa e eu notei isso, aí na próxima aula eu tento fazer com que o aluno participe mais da aula pra ele desenvolver mais.

Trata-se de uma postura diferente que ela adotou a partir de experiências não tão agradáveis que teve durante a sua graduação: “sei lá, às vezes a gente ia apresentar e o professor não falava nada e você não sabe se foi bom ou se não foi. Não tinha como saber pra gente melhorar”. Percebemos, portanto, que Sílvia tem uma visão contemporânea da avaliação. Para ela o ato de avaliar é construído tendo como objetivo maior a formação do aluno e não a simples aplicação de provas e atribuição de notas.

Sílvia disse que antes a nota significava para ela o quanto sabia sobre determinado assunto. Identificamos que isso pode acontecer com base nas suas experiências anteriores com relação à avaliação. A participante nos disse que a preocupação do colégio onde estudou era mais voltada para aplicação de provas, pois “eles queriam aprovar no vestibular, então o negócio deles era preparar você para prova”, o que reforça a pedagogia do exame (LUCEKSI, 2008) também identificada nas falas de Gabriela e Paulo.

Hoje Sílvia sabe que isso não faz sentido até mesmo porque, como ela tinha muita matéria para estudar, a forma que encontrou para fazer as provas era decorando o conteúdo que, dentro de duas semanas, acabava esquecendo. Ela diz que o foco, que antes era para obtenção de boas notas, passa a ser o “aprendizado e na construção do saber”. À luz das considerações que apresentamos, o professor precisa fazer uso de mais de um instrumento avaliativo para que sua prática pedagógica possa ser realizada de maneira mais justa e adequada e possa ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Levando em consideração a sua prática de ensino e avaliativa, Sílvia disse conseguir identificar nos seus alunos aqueles que têm facilidade no *listening*, os que têm nas atividades de *speaking*, e essas questões ela pôde observar a partir da avaliação que faz diariamente dos mesmos. A participante destacou que tais pontos são difíceis de serem percebidos caso o professor se limite à prova, pois, conforme ela mesma diz, “tantas coisas podem acontecer no dia da prova ou mesmo o aluno pode estudar muito para a prova, mas depois esquece, então, sei lá, procuro observá-los também no dia-a-dia.”

Outro ponto que observamos na fala da Sílvia diz respeito às sensações vivenciadas nos diferentes momentos em que é avaliada. Em sua narrativa visual, por exemplo, Sílvia mostrou-se confortável quando faz provas.



Ao analisarmos sua narrativa visual, percebemos que a participante se mostra feliz nos momentos em que é avaliada. Ela disse que achava tudo muito satisfatório porque os professores só cobravam o que eles haviam explicado. Essa fala, assim como a do balão acima, mostra que a participante equipara a palavra avaliação com prova/teste, o que reflete a tradição em utilizar esse instrumento como o mais importante e, portanto, recebendo maior peso no processo de ensino e aprendizagem. A participante também comentou que no início sentia medo ao ser avaliada, mas percebeu que depois dava para recuperar as notas, o que reforça a ideia da cultura de ensinar/aprender para notas (XAVIER, 1998/1999). Ela ainda complementa que sempre ia bem nas provas e que, quando acontecia o contrário, era porque não tinha estudado, sentindo-se responsável por sua aprendizagem e não atribuindo essa tarefa única e exclusivamente ao professor.

A ideia de sentir-se bem ao fazer prova também está presente na entrevista. Sílvia diz:

Eu não tinha medo de fazer qualquer prova e apenas me preparava (geralmente um dia antes). Submeter-me às provas nunca foi um problema: nunca fiquei nervosa ou ansiosa [...] A avaliação voltava-se quase totalmente às provas e isso nunca me incomodou. Muito pelo contrário: eu achava isso ótimo, pois apresentações orais e participação em aula não eram do meu feitio. Nunca gostei de falar, de expor minha



opinião (sou tímida) e sempre tive medo de seminários [...] Os professores nunca levaram em consideração participação, por exemplo.

Eu detestava os seminários, pois nunca gostei de falar em público. Eu ficava muito nervosa e preocupada antes de qualquer apresentação oral. Minhas mãos suavam minha voz não era a mesma. Era horrível. Há quem goste e os prefira, mas eu não.

(Narrativa Escrita)

Gostaria de ser avaliada com base em assiduidade, pontualidade e qualidade dos trabalhos orais apresentados. Não gosto de ser avaliada com base na participação, pois sou tímida e não participo mesmo. Fico calada o tempo inteiro. Isto não quer dizer que não me interesse e que não estude em casa.

(Questionário)

A partir desses excertos, retomamos a ideia de se considerar a afetividade na hora de estabelecer os critérios e objetivos de avaliação, pois ações pedagógicas que supervalorizem mais um instrumento avaliativo do que outros podem apresentar informações que não sejam fiéis e correspondam ao que seu aluno realmente saiba e às suas reais dificuldades e expectativas. Assim como Paulo, a participante se sente mais confortável ao ser avaliada nas situações em que ela não precisa por à prova sua timidez, preferindo uma avaliação que seja realizada por meio de esforço próprio.

Apesar de não se identificar muito com as atividades orais, Sílvia também reconhece a importância das apresentações que envolvam o *speaking*. Ela acredita que todas as habilidades devam ser desenvolvidas e trabalhadas em sala de aula. Sílvia, na entrevista, esclarece que não se trata de obrigar o aluno que é tímido a falar, mas de incentivá-lo a interagir com seus colegas, alunos e professores na língua-alvo por meio de perguntas que o deixe à vontade para responder. Para ilustrar esse ponto, a participante se lembra do que um dos seus professores faz.

[N]a aula dele todo mundo tem que falar, não é assim, fala quem quer. Todo mundo tem que falar. No início você fica com medo “nossa eu tenho que falar, mas depois você vê que ele faz isso com todo mundo, acaba soando algo natural. Então, no início eu tinha medo, depois eu não tinha mais vergonha, entendeu. É o que eu tento fazer assim, eu vejo que alguns alunos têm dificuldade, mas eu me preocupo muito com o *speaking*. Como eu te falei, em muitas aulas e eles não falavam nada, eles saíam da sala sem falar nada, assim, e é um momento que eles têm pra falar alguma coisa. Eu avalio todas as habilidades, tudo.

(Entrevista)

O professor, ao entrar na sala de aula, tende a recuperar um aglomerado de conhecimentos informais construídos por meio de experiências e adquiridas a partir da

aprendizagem por observação (*apprenticeship of observation*, LORTIE, 1975) para então construir seus conhecimentos e sua prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005). Contudo, o docente encontra-se, na maioria das vezes, desprovido de uma base sólida para uma avaliação mais informada a respeito de sua prática pedagógica. O que acontece, em muitos dos casos, é que aluno não tem explicitado para ele próprio a sua visão de linguagem, ensino, aprendizagem, e acrescentamos avaliação, algo fundamental para orientar seu trabalho (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007). Acreditamos ser de grande importância que o professor tenha consciência de suas crenças e passe a refletir sobre a maneira como age em sala de aula, por que faz como faz e em que proporção sua prática tem contribuído para o processo de aprendizagem do aluno a fim de que se construa um ambiente propício para um ensino de qualidade e de sucesso.

Ao longo de sua formação acadêmica, Sílvia comentou que chegou a fazer um curso de treinamento de professores. Trata-se, na realidade, da disciplina MELEM, pré-requisito ao estágio supervisionado, cujos objetivos visam à formação didático-pedagógica de professores de língua estrangeira moderna dentro do contexto educacional brasileiro, o provimento de métodos e técnicas para o ensino de língua estrangeira, e o fornecimento de subsídios para preparação de material de ensino e avaliação.

No entanto, com base nas aulas que observamos dessa disciplina, notamos que o foco maior não estava voltado para o contexto de escolas regulares do Brasil, o que não é previsto dentro dos objetivos de um curso de Letras/licenciatura, mas sim para o centro de línguas dessa universidade, onde os alunos do curso de Letras/LE fazem o estágio. Conforme o artigo 13 da Resolução CNE/CP 1/2002:

§ 3 O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio.

O contato que eles tiveram com o ensino regular aconteceu apenas por meio de algumas observações que fizeram a pedido da professora e que foram discutidas ao final da disciplina. Acreditamos que houve até certo ponto coerência por parte da professora responsável pela disciplina MELEM, pois nada mais sensato do que trabalhar com eles a realidade do centro de língua já que este é o local onde o estágio acontece. No entanto, vale ressaltar que a realidade de um centro de línguas não é a mesma de um uma escola de ensino regular. É necessário, portanto, repensar e enquadrar o curriculum do curso dentro das novas mudanças estabelecidas em documento oficial no que concerne o estágio supervisionado uma vez que o objetivo é formar professores para atuar na educação básica.

A participante considera que sua formação foi regular e que o conteúdo foi mais valorizado em relação à forma como ensiná-lo, focalizando-se mais a teoria do que a prática, o que contribuiu para que ela acabasse se sentindo insegura sobre como avaliar seus alunos sem ser injusta com eles. Ela comentou que grande parte do corpo docente nem se atentava para essa questão, parecendo que o mais importante para eles era que o conteúdo fosse explicado e que os alunos aprendessem bem. Sílvia continua e diz que teve professores que, embora gostassem da participação dos alunos nas aulas, sempre adotaram uma forma de ensinar tradicional, mais expositiva, centrada no professor. A participante ainda ressalta que teve bons professores e que poderia ter aprendido mais, contudo faltou-lhe maturidade ao longo de sua formação para estudar além do que era ensinado e saber o que realmente queria. Segundo Sílvia, apenas no final do curso ela descobriu que gosta de literatura e inglês, o que fez com que ela se dedicasse mais.

A partir das falas da participante, é possível perceber que a questão teoria/prática é tratada separadamente, uma vez que a ênfase ao longo de sua formação acadêmica estava voltada mais para o conteúdo e a preocupação da maioria dos professores era de transmiti-lo sem que os alunos, portanto, tivessem uma participação mais direta e ativa no processo de ensino e aprendizagem. A teoria e a prática eram trabalhadas em momentos distintos, ao invés de ser de maneira concomitante (PARECER CNE/CP 9/2001).

Esse fato também pode ser comprovado com a ausência da disciplina Prática de Ensino no curriculum do curso de Letras/Inglês da universidade pesquisada, por meio da qual os alunos discutissem e trabalhassem com questões pertinentes ao processo aqui considerado. Além disso, ao longo das observações da disciplina estágio supervisionado percebemos que apenas a questão prática teve importância, sem haver espaço para teoria ou para que as duas fossem tratadas de maneira conjunta.

**Quadro 5 – Resumo das Experiências ao ser avaliado(a)**

<b>EXPERIÊNCIA AO SER AVALIADO(A)</b>			
	<b>Gabriela</b>	<b>Paulo</b>	<b>Sílvia</b>
<b>Avaliação</b>	-pontual, tradicional, voltada para prova.	-pontual tradicional, voltada para prova	- <i>colégio</i> = pontual, tradicional, voltada para prova. - <i>universidade</i> = contínua
<b>Prova</b>	-momento de tensão, pois é a sensação de que ia mal; -voltada para notas.	-voltada para “notas, notas, notas”. -gostava de fazer (timidez para falar).	-voltada para notas; -não ficava nervosa e gostava de fazer (timidez para falar).

<b>Nota</b>	-motivação para o vestibular	-nota baixa não era desmotivação; -“protocolo estudantil”	- <i>colégio</i> = tudo que ela sabia; motivação para o vestibular; - <i>universidade</i> = algo a ser melhorado ou o que estava bom; -quando ia mal era porque não tinha estudado.
<b>Como era avaliada?</b>	-provas (colégio) e/ou seminários.	-provas(colégio), trabalhos individuais e em grupo, discussões e apresentações	-provas (colégio), participação, pontualidade, assiduidade, apresentação de seminários, participação nas atividades propostas.

## 4.5 A Prática dos Participantes

### 4.5.1 Gabriela

Observamos, por meio da sessão reflexiva, que Gabriela tem a crença de que a função da prova esteja voltada para verificar os erros e os acertos dos alunos “Quando você faz prova e tal, você realmente só tem como ver o que o aluno errou ou acertou”. Essa ideia corrobora outra mencionada na análise da entrevista, quando a Gabriela disse que a prova tem como objetivo medir o conhecimento do aluno, o que, a nosso ver, reflete uma prática avaliativa preocupada com o produto e, portanto, de natureza classificatória, mais tradicional. A seguir mostramos falas da participante e uma anotação de observação de aula que podem também enfatizar essa questão que levantamos.

**Pesquisadora:** Teve um momento no final de uma das aulas que você falou caso eles não trouxessem o *workbook* eles tirariam zero

**Gabriela:** Não lembro, mas deve ter sido só em tom de brincadeira.

(Entrevista)

A professora termina a aula e diz que ainda vai ver os *homeworks*. Ela enfatiza que os alunos devem trazer sem falta o *workbook* ou, caso contrário, dará “0” (Isso acontece em tom de brincadeira. A professora inclusive dá risada quando fala)

(Nota de campo, 17/06/2010)

[...]

**Gabriela:** Nessa segunda-feira foi até melhor, assim. Na primeira prova um monte de aluno chegou pra mim “ah, *teacher*, eu não gosto de fazer *composition*”, “Ah, mas se você não entregar você vai ficar sem a nota, aí vai ficar ruim [não fala em tom de ameaça]”

(Entrevista)

Percebemos que mesmo em tom de brincadeira Gabriela deixa transparecer a possível crença de que a nota é um instrumento de controle da aprendizagem, o que acaba por

caracterizar a sua prática avaliativa como o exercício de ações punitivas, uma vez que a nota passa a controlar o ensino e, principalmente, a aprendizagem. Por mais que isso aconteça de uma forma não tão séria, é necessário que Gabriela tenha consciência das consequências de uma prática que utiliza a nota como ameaça e função promocional, tais como uma aprendizagem viciada em número, isto é, o aluno só faz o que é pedido caso ele seja recompensado.

Apesar de a participante demonstrar inicialmente uma visão com tendências para uma prática avaliativa quantitativa e tradicional, em outros momentos, mostra-se a favor do exercício de uma prática de natureza qualitativa, contínua e formativa, em que a nota seja realmente vista de forma diferente. Essa ideia corrobora o fato de a professora ter “brincado” ao dizer que se não trouxessem o *workbook*, os alunos tirariam zero, como podemos verificar no excerto abaixo.

“mas você tem como ver também não somente isso, né. Em sala de aula, você pode ver o que aquele aluno realmente sabe, às vezes, na prova ele erra, mas na sala de aula ele demonstra que ele tá aprendendo. Eu acho que a avaliação serve pra isso também para avaliar o aprendizado, não somente pra dar uma nota pra o aluno, pra classificar ele [...] acho que a avaliação é todo um processo realmente de aprendizagem [...] não somente a prova.

(Sessão Reflexiva)

Os excertos que apresentamos a seguir também corroboram uma ideia contrária à crença de que nota é sinônimo de controle da aprendizagem ou tem função promocional, uma vez que a professora mostra-se preocupada com aqueles alunos que não entregaram as *compositions*, pois caso não o fizessem ficariam sem os pontos.

**Gabriela:** “gente, pelo amor de Deus, vamos entregar!” Tipo assim, ontem à noite quando cheguei em casa, mandei email pra eles falando “gente quem não entregou, até amanhã vocês podem mandar por email, por favor e tal, não quero que ninguém fique sem 1,5” e não sei o que, mandei só pra aqueles que tavam faltando [...] Eu chamo atenção, eu rabisco lá na *composition* deles, mas eu não tiro ponto porque se você tirar meio ponto que é a média não fica nada e o esforço deles não vale nada. Então eu acho que não é muito justo [...] Eu avaliei mais quem entregou as atividades, só isso, porque em sala de aula você vê a pessoa que é esforçada, mas você não tem como obrigar a pessoa a falar. Então, eu alterei isso porque, igual no meu caso, eu sempre perdia pontos.

(Sessão Reflexiva)

É interessante ressaltar que, pela falta de conhecimento teórico necessário e de formação adequada assim como de orientação na prática avaliativa, Gabriela teve que se apoiar nas suas experiências anteriores. Esse aspecto também sustenta a ideia de que a as

ações avaliativas dos participantes da pesquisa são baseadas por meio da aprendizagem por observação (LORTIE,1975), quando eles passam a construir suas crenças a partir das experiências vivenciadas e sem respaldo teórico.

Quando questionada sobre a importância que a nota exerce no processo de EALin, Gabriela disse que a nota é importante para que o aluno saiba se está indo bem ou mal. Ela acredita que o exercício de atribuir notas seja muito relativo, mas, ao mesmo tempo, importante porque segundo ela “você tem que ter um meio pra medir e hoje em dia o que a gente tem é a nota, pra você medir, classificar”, o que reforça a ideia abordada inicialmente de que Gabriela se contradiz em alguns momentos. Contudo, ela tem consciência de que nem sempre a nota vai representar o que o aluno realmente sabe.

Perguntamos a ela também sobre uma frase de um dos textos que trata justamente dessa questão de notas. O trecho foi o seguinte: “No meu entender, a qualidade de ensino e aprendizagem não se conquista com notas, mas com a concepção de que os dados coletados em sala de aula são fontes de diagnóstico e ponto de partida para encaminhamentos pedagógicos e/ou interventivos, visando o crescimento e avanço dos alunos”. Gabriela posicionou-se a favor desse excerto e disse que a seu ver a nota serve mais como um auxiliador (ou termômetro), não apenas para medir o conhecimento, mas que tem a função de auxiliar o aluno para ele ver “oh, tô errando isso, eu preciso estudar mais isso”. Ela acredita que o conhecimento do aluno não pode ser medido apenas por meio da nota, mas também pelas observações que ela faz em sala de aula, então “é justamente por isso que eu acho que essa frase tem fundamento”. Como exemplo, ela cita um fato que aconteceu em uma de suas aulas. Após o dia da prova, ela deu *feedback* aos seus alunos e fez uma revisão da prova toda, e isso, segundo ela, serviu para eles aprenderem também.

Para sustentar a sua ideia, ela fala sobre sua experiência de avaliar no estágio supervisionado. De acordo com Gabriela, a nota após a aplicação da primeira prova escrita não representou muita coisa, pois ela observa em sala de aula que os alunos são muito bons, só um ou outro que não se esforça tanto.

Com base em suas experiências com avaliação, Gabriela procura fazer diferente nas suas aulas ao considerar a participação dos seus alunos no dia-a-dia de sala de aula. Como ela mesma disse, “em praticamente um mês de aula, dá para você perceber bem quem se esforça, quem não se esforça, já dá pra saber quem faz dever de casa, quem não faz dever de casa.” Ela ainda complementa dizendo que:

Cada um [aluno] a gente vai avaliando, porque às vezes a pessoa não fez um dever,mas aí no próximo ela vai. Tem alunos que chegam assim “*teacher*, faltei na aula passada, mas olha aqui eu fiz todo o dever”, me mostram o livro. Aí, eu “tá bom, que legal.”  
(Sessão Reflexiva)

Vieira-Abrahão (2005, p. 31) destaca que há estudos que evidenciam a tendência de professores de recuperar as experiências pelas quais passaram enquanto alunos, adquiridas por meio da aprendizagem por observação (*apprenticeship of observation*, LORTIE, 1975) e, assim, construir seus próprios conhecimentos e prática. É o que aconteceu com Gabriela, na ausência de embasamento teórico sobre “o que” e “como” avaliar, recorreu às lembranças acerca de situações avaliativas que a marcaram seja de forma positiva, ou mais negativamente, de modo que ela pudesse estruturar suas ideias e, portanto, organizar a sua prática. Todavia, é preciso cautela, pois a aprendizagem de observação muitas vezes não acontece de forma intencional, mas inconscientemente ao ponto de criar expectativas e crenças que são resistentes a mudanças.

Um aspecto observado na prática de ensino da participante é que ela, apesar de em alguns momentos apresentar indícios de uma abordagem comunicativizada (tal como incentivar os alunos a usarem a língua-alvo nas atividades propostas), na maior parte do tempo a aula é orientada sob princípios estruturalistas, em que o foco passa a ser nas partes da língua ensinadas separadamente que se interrelacionam e formam um todo. Essa questão pode ser constatada na nota de campo do dia 29/04/2010:

“a professora, ao longo da aula trabalha, com todas as partes da língua e envolve as quatro habilidades. No entanto, isso acontece isoladamente, sem que haja uma unidade/unificação entre as partes. Nesse sentido o livro acaba perdendo sua função comunicativa no que concerne a gramática e outros conteúdos formais da língua.”

Conforme Almeida Filho (2008, p. 36), o método comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno de modo que este seja capaz de usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na sua interação com outros falantes da língua que está sendo aprendida. Scaramucci (1998/1999, p. 117), quando afirma que uma avaliação não comunicativa e com raízes tradicionais baseia-se na manipulação de itens linguísticos, com o predomínio de uma visão mecanicista da linguagem, de reprodução, repetição e falta de criatividade.

Ao tomarmos por base tais considerações e observarmos a prática pedagógica da Gabriela, identificamos que suas ações são orientadas pelo livro do professor (*teacher's guide*) que já traz uma preparação de aula minuciosa e com atividades que o docente deve seguir passo-a-passo. Quando analisarmos o livro adotado, percebemos que o objetivo está em provocar os alunos por meio de textos, figuras etc. e, assim, promover um aprendizado que esteja mais próximo de situações reais de comunicação. Mas isso nem sempre acontece. Em relação ao conteúdo gramatical, por exemplo, notamos que este sempre acontece com uma

breve explicação de um determinado conceito de gramática a partir de um exemplo descontextualizado. Em seguida, os alunos são submetidos a uma série de exercícios mecânicos que fazem uso de técnicas de memorização e repetição.

Semelhante à prática de ensino, ao analisarmos o instrumento avaliativo prova, observamos que a ênfase na abordagem comunicativa perde força e o enfoque passa a ser em uma orientação mais estrutural. De modo geral, percebemos que as quatro habilidades são cobradas separadamente, sendo a prova dividida em partes isoladas, que não necessariamente apresentam uma relação. Não existe um contexto maior ou uma temática que oriente a prova do início ao fim, tal como a professora faz ao ensinar as unidades do livro.

É preciso ter em mente que uma prova comunicativa é voltada ao uso da língua-alvo para o desempenho de funções comunicativas (LOPES, 2005). Nesse sentido, o aluno, ao ser avaliado, deve fazer uso da nova língua como se estivesse vivenciando uma situação real de comunicação. Além disso, segundo a autora (*op. cit.*, p. 157), ao tomarmos por base um exame comunicativo é necessário a explicitação dos itens que os alunos precisam usar para se comunicar e por quê fará mais sentido utilizarem esses e não outros.

A partir de tais considerações e da análise das provas escritas elaboradas por Gabriela, percebemos que o aluno é desprovido de uma contextualização dos exercícios da prova. Na parte do *listening*, por exemplo, é informado apenas que devem responder às perguntas elencadas, sendo quatro de múltipla escolha e uma dissertativa.

**Part 1 – Listening (1,0 point) – Test and Assessment CD – Track 5**

Listen to the track and answer the questions: (1,5 points – 0,3 each)

**1. When the woman lived in Rome, she... (0,2 point)**

- a) worked in the morning.
- b) had a boring time.
- c) met the love of her life in a bar.

**2. When she was sixteen... (0,2 point)**

- a) she cut hair because it was very hot.
- b) she travelled with her parents.
- c) it took her ages to go swimming.

**3. She went to Asia... (0,2 point)**

- a) to learn how to dive.
- b) on her 25<sup>th</sup> birthday and it was fantastic.
- c) two years after she met Marco.

**4. How old is the woman today? (0,2 point)**

- a) She is 26.
- b) She is 29.
- c) She is 30.

**5) What's the most exciting thing she did in your opinion? Why? (0,2)**

(Prova Escrita 1)



O uso do contexto nesse tipo de exercício é adequado e pertinente, pois situa o aluno sobre o que ele vai ouvir e permite que realize um *brainstorming* e faça certas previsões a respeito do vocabulário que pode aparecer e do que pode acontecer na estória/diálogo apresentado, enfim, oferece a ele a possibilidade de estruturar suas ideias mesmo que estas não estejam totalmente corretas. O essencial é que ele se sinta confortável e entenda o propósito daquele exercício de modo que faça sentido para a sua vida enquanto aprendiz de LE. Sem um propósito real o aluno pode não se sentir seguro, o que aumenta o grau de dificuldade do exercício e fornece ao professor um resultado que não corresponde ao seu real desempenho. Nessa parte da prova, é interessante observar o exercício cinco, no qual o aluno deve expressar sua opinião e sustentar a sua ideia, o que reflete uma natureza comunicativa, pois o aluno é levado a fazer algo que ele encontra nas situações do dia-a-dia.

A respeito dos exercícios de *reading*, observamos na primeira prova que, apesar de não se tratar de um texto autêntico, o que seria mais adequado, o assunto é interessante, pois aborda aspectos da cultura alemã que são comentados por um escritor americano de descendência também germânica. Propõe-se que o aluno, após a leitura do texto, responda às perguntas de compreensão, que não são óbvias e exigem processo cognitivo maior por parte do aluno, sem que ele mecanicamente consiga realizar o exercício.

**2. Answer the questions below, according to the text: (1,0 point)**

a) Is John happy in Germany? Why do you think so? (0,3 point)

---

b) Would you be happy in Germany? Why or why not? (0,3 point)

---

c) In your opinion, what do Germans and Brazilians have in common? And what are their differences? (0,4 point)

---

(Prova escrita 1)

Além de serem perguntas elaboradas sobre compreensão do texto tem também argumentação, pois o aluno precisa comentar suas respostas, justificando-as, o que representa uma possibilidade de uso da linguagem em situações comunicativas da vida real. Por meio de questões desse tipo é possível que o professor identifique até que ponto o aluno é capaz de se fazer entendido em uma situação comunicativa significativa (CANALE E SWAIN, 1980).

Todavia, com a vasta possibilidade que o professor tem para buscar textos interessantes que falem da cultura de países, cuja língua oficial seja o inglês, não

compreendemos o porquê de se usar um texto que trabalhe com cultura alemã. O que podemos notar é a falta de uma consciência mais crítica, pois quando o aluno se propõe a estudar uma LE, ele também se propõe a estudar sua cultura, suas tradições e seus costumes. Ambas, a língua e a cultura estão intimamente relacionadas.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à gramática, vocabulário e pronúncia. Embora a professora tenha pensado em trabalhar com essas três categorias, em nenhuma das provas identificamos exercícios que abordassem questões referentes ao uso de vocabulário. Houve um predomínio maior de questões gramaticais, quatro na primeira prova e cinco na segunda, e uma que tratava de aspectos referentes à fonética do inglês. Os exercícios trazem itens de preenchimento de lacunas, conclusão de diálogos, construção de frases, que se voltam mais para a verificação do produto.

**5. Answer the questions using the information given. Give complete answers.**

**Follow the example: (1,2 point – 0,2 each)**

How old is she? 10  
*She is 10 years old.*

a) Where is she studying now? university  
 \_\_\_\_\_

b) When was Madonna born? 1958  
 \_\_\_\_\_

[...]

(Prova escrita 1)

**3. Complete the sentences with a suitable preposition. (0,5 point – 0,1 each)**

a) What kind of music do you like listening \_\_\_\_\_?

b) Are you going to wait \_\_\_\_\_ me?

[...]

(Prova Final Escrita)

Exercícios gramaticais desse tipo, isolados, são típicos da abordagem estrutural, cujo objetivo está apenas no conhecimento da estrutura e da forma (SCARAMUCCI, 1998/1999). Além disso, também observamos a ausência de contextos significativos em que o aluno poderia ajustar a sua produção às necessidades da situação (LOPES, 2005). Outra questão que esta autora levanta é o uso de exemplos ao final de cada questão, o que leva o aluno a responder o exercício de forma mecânica.

Em termos do *writing*, constatamos, assim como nos exercícios do *reading*, que são as únicas oportunidades que o aluno tem ao longo de toda a prova escrita de exercer mais autonomia. Trata-se de uma atividade em consonância com as idéias do método comunicativo

que preza, acima de tudo, pela organização de atividades/tarefas que ofereçam ao aluno a possibilidade de usar a língua-alvo para realizar ações de verdadeira interação com outros falantes usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 37). Entretanto, é curioso observarmos que uma atividade como a de *writing* que exige muito mais criatividade e esforço do aluno vale bem menos do que a seção anterior a esta, na prova. Por exemplo, na primeira prova, enquanto o valor da redação era de 0,5 ponto, o da gramática, pronúncia e “vocabulário”<sup>30</sup> era 10 vezes mais, 5,0 pontos. Na segunda prova, apesar da redação valer 0,5 ponto a mais, a parte de gramática, pronúncia e “vocabulário” ainda valia 5,0 pontos. Valoriza-se, portanto, de maneira desigual os aspectos da língua.

#### 4.5.2 Paulo

Com base nas notas de campo coletadas no primeiro semestre de 2010, percebemos que, aparentemente, Paulo assim como acontece com Gabriela, baseia suas aulas no livro do professor e, deste modo, sua prática de ensino acaba sendo orientada na maior parte do tempo pela abordagem estruturalista e com maior foco no conteúdo gramatical.

Ele pede para os alunos abrirem os livros e faz uma revisão rápida sobre o conteúdo gramatical visto na aula passada.

Após a explicitação dos exercícios gramaticais, o professor diz aos alunos que agora eles estudarão a parte da pronúncia referente ao tema da unidade.

Em outra atividade ele divide a turma em pares e explica o que deve ser feito. Trata-se de uma atividade de *speaking*.

(Nota de Campo, 11/05/2010)

O professor inicia a aula perguntando se os alunos têm dúvidas da aula passada por ter sido um pouco rápida. Os alunos respondem que não.

Após a correção da atividade, o professor distribui a letra de uma música com espaços para serem completados com o tópico gramatical que eles viram.

(Nota de Campo, 06/05/2010)

((As mesmas habilidades trabalhadas em sala de aula são cobradas na prova escrita))

(Nota de Campo, 13/05/2010)

Ele interage com os alunos na língua-alvo sobre a Copa do Mundo  
Ao longo da correção, o professor fala de diferenças culturais no texto e interage com os alunos [AmE / BrE: cop/ police; miles / km; motorway / highway]

(Nota de Campo, 15/06/2010)

---

<sup>30</sup>A palavra vocabulário está em parênteses pois, na realidade, não identificamos nenhum exercício sobre vocabulário da língua estudada.

Em outros (poucos) momentos na sala de aula, são desenvolvidas atividades que buscam estimular os alunos a se comunicarem na língua-alvo. Eles são organizados em grupos ou em pares, ou seja, o professor promove atividades capazes de incentivar o aluno a pensar e também interagir na língua que está sendo aprendida, o que caracteriza o método comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2008). As atividades abordam temas de real interesse, tais como, viagem, aspectos culturais dos Estados Unidos, Inglaterra, dentre outras. Essa questão é corroborada quando o participante, querendo ajudar seus alunos na hora em que apresentam dificuldades de aprendizagem, acata uma sugestão da supervisora de dar *feedback* a eles e de obter também.

Enquanto os alunos somam os resultados de um questionário, o professor entrega a prova. Ele pede para os alunos checarem a soma dos pontos e revisa a prova com os alunos oralmente, esclarecendo possíveis dúvidas. Ele explica o que está incluído na *personal grade* (= 1,5 pontos). O professor chama isso de *continuous evaluation*. Ao mesmo tempo em que os alunos vêm as provas, ele dá *feedback* individual e pergunta se existe alguma dúvida, dando oportunidade para os alunos falarem.

(Nota de Campo)

Observamos que, apesar do participante não ter muita autonomia para a escolha da avaliação assim como dos critérios para sua elaboração, ele procura adequar, na medida do possível, ações que correspondam à sua crença de que a avaliação deva acontecer diariamente e como forma de ajudar a aprendizagem do aluno. Ele, por sua vez, passa a fazer mais parte do processo de EALin, sendo possível entender onde ele errou e porque errou (SCARAMUCCI, 1998/1999). Assim sendo, o aluno encara o erro como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Hoffmann (2010) enfatiza que a correção dos erros dos alunos tem como objetivo orientá-los na melhor forma de superar as dificuldades e, portanto, ajudá-los a avançar no processo em questão.

Essa situação também se repete quando o professor pede um retorno dos alunos após a aplicação da primeira prova escrita. A partir da seguinte frase da nota de campo do dia 18/05/2010 “o professor pede para os alunos participarem, pois ele quer *feedback* para a próxima prova”, é interessante observarmos que o objetivo não está apenas em garantir uma boa aprendizagem aos alunos, mas também em melhorar a prática de ensino e avaliativa.

Um aluno chega atrasado e o professor também pergunta a ele sobre a prova. Percebo sua preocupação em obter *feedback* dos alunos para a elaboração as segunda prova.

Eles começam a conversar sobre o *listening* e os alunos dizem que acharam difícil. Com relação ao *reading* a maioria disse que foi fácil.

Um aluno comenta que eles também estão se acostumando com o método de avaliação do professor e por isso podem ter sentido um pouco mais de dificuldade.

(Nota de Campo, 18/05/2010)

A respeito desse último excerto, identificamos um ponto destacado por Xavier (1998/1999, p. 99). A avaliação não é neutra ou acidental, mas subjetiva, pois carrega intenções, ideologias, crenças e concepções de EA do professor. Nesse sentido, o fato de “estar se acostumando” com a forma de avaliar do participante remete à essa ideia, pois, possivelmente, os professores anteriores desse aluno tinham outros critérios de avaliação. Essa questão corresponde de certa maneira ao o que abordamos na seção anterior de que o professor, por mais que esteja ciente de quais são os parâmetros para a prova oral, avaliou levando em consideração critérios próprios, pois acreditou ser a maneira mais justa e adequada para avaliar seus alunos.

Ao tomarmos por base o segundo excerto da nota de campo acima, identificamos um descaso com que a prova foi tratada. O *listening* cobrado é o mesmo da prova que a supervisora elaborou e a abordagem dela em relação a esse tipo de exercício é diferente. Segundo Paulo, os problemas surgiram porque a Camila elaborou questões que exigiam dos alunos mais interpretação do contexto, enquanto que os exercícios de escuta do livro nem tanto. Ele reconhece que deveria ter revisto a prova com mais cuidado. O participante, portanto apesar de mostrar-se coerente em alguns momentos da aula em termos de sua prática de ensino e avaliativa, em outros percebemos uma enorme incoerência, principalmente quando tratamos da prova. Tal falta de atenção contribuiu para que os alunos tivessem dificuldade na realização do exercício.

Podemos perceber também o descaso em relação às habilidades exigidas. De modo geral, pelo que observamos, a prova de Paulo se assemelha à da Gabriela no sentido de que as habilidades são cobradas nitidamente de forma separadas sendo divididas em cinco grandes partes: 1-) *Listening*; 2-) *Reading*; 3-) *Grammar*; 4-) *Pronunciation*; 5-) *Writing*. Não há exercício algum de vocabulário e, além disso, com exceção do *reading*, as outras partes não são guiadas por um tema ou contexto maior. Assim como identificamos na prova da Gabriela, os exercícios, em sua maioria, são de preenchimento de lacunas e transformação de frases.

2. Underline the correct word(s): (0,5)

- She didn't do nothing/something/anything last night.
- Is there anybody/nobody/anywhere home last night?
- I don't want something/nothing/anything to eat.
- Anyone/Someone/Something left their bag in the bathroom.
- Hey, listen to me! I have something/anything/nothing important to say.

(Prova Escrita 1)

3. Complete the gaps with the correct Phrasal Verb: (1,0 point)

look after	back up	throw away	look forward	turn off
look up	pass out	put out	fill in	break out

- Please don't \_\_\_\_\_ these papers \_\_\_\_\_. I still need them.

- b) I'm \_\_\_\_\_ to my next vacation. This year I'm going to Rome!
- c) I can't go out today because I have to \_\_\_\_\_ my nephew.
- d) We had to rush her down to the hospital, she \_\_\_\_\_ in the middle of the street.
- e) I wish I didn't have to \_\_\_\_\_ all these documents.
- f) Which word do we need to \_\_\_\_\_ in the dictionary?
- g) I can't stand Galvão Bueno's narration. Either change the channel or \_\_\_\_\_ that T.V. \_\_\_\_\_.
- h) And then he said that only her lips could \_\_\_\_\_ his fire. It was rather corny.
- i) The fire \_\_\_\_\_ minutes after we entered the building. It was really scary but thankfully we are safe now.
- j) I can't handle this many enemies, please \_\_\_\_\_ me \_\_\_\_\_ here!

(Prova Escrita Final)

Alguns exercícios (dois no total de dez das duas provas) até apresentaram certa contextualização, mas, conforme constatamos, foram em menos quantidade e também isso se dava de forma isolada, isto é, um exercício não tinha relação alguma com o outro, o que, ao contrário, faria mais sentido para o aluno.

Outro ponto analisado relaciona-se à distribuição da pontuação na prova. Exercícios que exigem maior esforço do aluno valem menos, como é o caso do *Reading*, *Listening* e *Writing*. Neste último o problema se agrava, pois o valor é de apenas 0,5 ponto, enquanto o de gramática, por exemplo, tem o valor total de 3,5 pontos. Acreditamos ser necessário um maior equilíbrio na avaliação das habilidades na prova ou, então, que estas sejam avaliadas conforme a criatividade e esforço dos alunos. Além disso, também defendemos a ideia de que, ao invés de dividida em partes, a prova deva ser organizada de maneira mais onde todas as habilidades sejam valorizadas sem mais importância uma do que a outra.

Uma questão que também merece destaque diz respeito à participação dos alunos. Ao observarmos a aula, percebemos que o professor tem a maior parte do turno.

Em outra atividade, ele divide a turma em pares e explica o que deve ser feito. Trata-se de uma atividade de *speaking*. O professor vem até mim e diz que é nessas horas que os alunos quietos falam.

(Entrevista, 11/05/2010)

Percebo que boa parte da aula é centrada no professor, com poucas interações com e entre os alunos, que parecem observar mais.

(Entrevista, 13/05/2010)

Durante as atividades em pares percebo que eles interagem e usam a língua-alvo.

Nessa conversa alguns alunos interagem mais do que em outras atividades de *speaking* observadas. O professor procura incentivá-los, mas estes parecem não gostar de falar muito.

(Entrevista, 20/05/2010)

Dentro da perspectiva da abordagem comunicativa, espera-se do profissional uma sensibilidade extra para observar de forma crítica o esforço de aprender dos alunos, assim como o Paulo demonstrou em alguns momentos, e do professor que ocupe menos turnos de fala nas atividades de aula e passe mais a palavra aos alunos, o que vai de encontro aos princípios da avaliação formativa que Paulo mostrou valorizar em seu discurso (ALMEIDA FILHO, 2008). Percebemos, por meio dos excertos acima que, no início, o Paulo realmente centralizava a aula em si, algo que ele inclusive reconheceu na entrevista. Essa questão aos poucos foi tomando outro rumo no evento de sala de aula, uma vez que ele tentou dar mais chance aos seus alunos para falar. Eles, de modo geral, não tiveram uma mudança tão visível de postura, o que acabou contribuindo para que o professor acabasse centralizando a aula.

É preciso considerar também que o fato dos alunos ficarem quietos possa estar ligado à personalidade ou lado afetivo dos mesmos, o que não quer dizer que eles não saibam a matéria. Nesse sentido, é interessante que o professor procure saber quais as estratégias de aprendizagem e as necessidades dos seus alunos para que possa definir melhor que meios e procedimentos de avaliação deve utilizar para que os alunos não sejam prejudicados.

#### 4.5.3 Sílvia

A participante, assim como acontece com Paulo e Gabriela, em alguns momentos apresenta indícios de uma abordagem “comunicativizada” ao promover atividades em pares e incentivar o uso da língua-alvo ao longo do evento de sala de aula.

Ela explica o título da unidade: *are you a party animal?* e lê as perguntas de um questionário. Os alunos, em pares, fazem essas perguntas uns aos outros.

(Nota de Campo, 03/05/2010)

Nessa atividade, além de escreverem, eles devem praticar a parte de conversação, que parece ser o foco principal. Durante a execução da tarefa, a professora os observa e esclarece suas dúvidas. Observo que eles procuram interagir ao máximo na língua-alvo, uma vez que já estão no pré-intermediário II e até mesmo por incentivo da professora, que a todo o momento estabelece interações em inglês.

(Nota de Campo, 10/05/2010)

Ela acompanha o andamento da atividade e interage com eles usando a língua-alvo. Após alguns minutos, ela faz perguntas para eles e acabam se engajando em um momento de descontração, propício para a aprendizagem dos alunos e desenvolvimento de sua competência comunicativa. É interessante observar que, enquanto a professora interage com alguns alunos, dois outros conversam paralelamente em inglês sobre o assunto tratado (animais).

(Nota de Campo, 14/06/2010)

Por meio desses excertos podemos inferir que o incentivo inicialmente dado por Sílvia a fim de que seus alunos se comuniquem na língua-alvo passa a ser algo natural ao ponto dos

próprios alunos conversarem entre si usando a LE, tal como aconteceu com Sílvia quando ela vivenciou uma experiência parecida durante a graduação. Essa prática de Sílvia vai ao encontro do que se espera do *profissional*<sup>31</sup> e do *professor* em um ambiente de ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2008).

Outra questão a ser considerada relaciona-se à ausência de autonomia para avaliar seus alunos conforme critérios e objetivos próprios Sílvia busca na medida do possível desenvolver ações avaliativas nas quais o aluno não seja tratado como mero objeto, fazendo com que ele se sinta responsável por sua aprendizagem. Apesar de toda a limitação, Sílvia, a partir da crença de que os alunos precisam falar quando aprendem uma LE (“Eu me preocupo muito em como fazê-los falar bastante”), ela alterou um pouco a forma de avaliação deles. Os alunos devem apresentar um *speech* sobre qualquer assunto que seja de interesse próprio. Ela nos disse que a atividade é realizada dessa maneira, pois muitos se sentem tensos ao fazer apresentações orais. Assim, os alunos acabam se sentindo mais confortáveis por falar de um assunto de interesse próprio. Nessas apresentações, a professora também envolve o aluno a partir de *feedback* individual oferecido a cada um, o que mais uma vez vai ao encontro ao fato do aluno não ser tratado como mero objeto no processo avaliativo. Outro momento que corrobora essa ideia refere-se ao retorno dado pela participante aos seus alunos após a aplicação da prova. Sílvia corrige parte por parte da prova com os alunos, discutindo as respostas corretas com eles e esclarecendo possíveis dúvidas e erros cometidos. Ela pergunta o que eles acharam da prova e eles expressam suas opiniões. A participante se mostra bem aberta às críticas.

Com base na análise das notas de campo elaboradas, identificamos que, de modo geral, tanto a prática de ensino quanto a avaliativa é marcada por aspectos que caracterizam uma abordagem mais estrutural, com foco principalmente do conteúdo gramatical.

Após essa parte inicial, a professora introduz o tópico a ser apresentado: *Superlative Form* e explica uma atividade que eles deverão fazer em pares. Ela escreve no quadro:

<p><i>Which do you prefer? Travelling by car or travelling by train?</i></p> <p><i>Swimming in the sea or in a swimming pool?</i></p>
---

Para ajudar os alunos, ela exemplifica no quadro: *I prefer swimming in the sea because it's healthier*. Nesse momento, ela chama atenção para a forma comparativa e entrega uns cartões (uma média de 9) para as duplas praticarem.

(Nota de Campo, 26/04/2010)

---

<sup>31</sup> Grifo nosso



**Sílvia:** *Guys, can you say what clothes you wore yesterday. For example, Carla, what did you wear yesterday?*  
**Carla:** *I wear a blue shirt and shorts.*  
**Sílvia:** *What is the past of wear, guys?*  
**Students:** *Wore.*

(Observação de Aula, 03/05/2010)

**Sílvia:** *Paula, number 7, please.*  
**Paula:** *It's false.*  
**Sílvia:** *Why is it false?*  
**Paula:** *Because they didn't go to the river to swim. They went there to wash the mountain bikes*

[...]

**Flávia:** *I used a beautiful dress and everybody liked.*  
**Students:** [risos]  
**Sílvia:** *Guys, can you say used?*  
**Students:** *No.*  
**Sílvia:** *What's the correct?*  
**Roberta:** *Wear.*  
**Sílvia:** *Why?*  
**Roberta:** *It's about the body*

(Observação de Aula, 14/06/2010)

[E]la pergunta aos alunos: “o que vocês lembram do *first* conditional? Vocês não têm que lembrar do nome, mas de como é usado.” Os alunos participam e ela escreve no quadro:

First Conditional →If →Possible events
--

Ela pede para eles darem exemplos. Uma aluna diz: *If I finish my work, I will go to the party*. A professora pergunta se essa frase é possível de acontecer e os alunos dizem que sim. Ela, então, compara com a seguinte frase: *If I finished my work, I would go to the party*. Observo que a todo o momento ela incentiva os alunos a participarem e a tirarem suas dúvidas, trabalhando com o conhecimento prévio deles e envolvendo-os mais na aula.

(Nota de Campo, 23/06/2010)

Essa mesma questão reflete na abordagem (estrutural) utilizada pela participante ao elaborar sua prova escrita. Sílvia a fez considerando apenas os exercícios gramaticais.

A professora explica quais são as partes e ele questiona se haverá alguma parte de *writing*. Ela diz que sim e o aluno se manifesta positivamente dizendo “muito bom”. Ele ainda quer saber qual parte vai ter mais ênfase e a professora diz que a que será um pouco maior é a de gramática.

Observamos que o foco da aula está muito mais na revisão de tópicos gramaticais, dentre os principais *present perfect x simple past, comparative and superlative forms* e *verb + to / verb + -ing*.

(Nota de Campo, 10/05/2010)

A preocupação de Sílvia em trabalhar com as quatro habilidades, em buscar meios para que seus alunos as desenvolvam e em promover materiais que incentivem o aluno a interagir e pensar na língua-alvo refletem as suas tentativas de levar adiante uma forma de ensinar baseada na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2008). Contudo, em outros momentos, em especial na hora da prova, isso não se concretiza. Primeiro por ter usado parte da prova que a professora havia emprestado “Ela disse que se a gente quisesse aproveitar alguma coisa, poderia porque essa aqui foi exatamente uma prova que ela elaborou quando deu o pré-inter II. Eu usei o texto, que ela mesma escreveu.” Outra questão a ser observada é o que se refere à autenticidade do texto. Dentre às inúmeras possibilidades de uso de textos autênticos na internet, revistas etc., Sílvia acabou se rendendo a um que foi produzido pela professora de estágio, que não condiz com princípios da abordagem comunicativa.

De modo geral, o enfoque presente nas provas da Gabriela e do Paulo, é de uma prova mais tradicional e estruturalista, pois a maioria dos exercícios está descontextualizada, não há nenhum que trate de vocabulário e, além disso, as questões estão divididas por partes sem que uma tenha relação com a outra.

**Quadro 6 – Resumo das Experiências ao Avaliar**

<b>EXPERIÊNCIA AO AVALIAR</b>			
	<b>Gabriela</b>	<b>Paulo</b>	<b>Sílvia</b>
<b><i>Avaliação</i></b>	-realizada diariamente (contínua), formativa; -o aluno participa das atividades e correções (exercícios e provas); -tratada com descaso (prova).  (Não teve autonomia para avaliar)	-realizada diariamente (contínua), formativa; -o aluno participa das atividades e correções; -tratada com descaso (prova)  (Não teve autonomia para avaliar)	-realizada diariamente (contínua), formativa; -tratada com descaso (prova); -o aluno participa das atividades e correções (exercícios e provas);  (Não teve autonomia para avaliar)
<b><i>Prática de Ensino</i></b>	-orientada pela abordagem estrutural (maior foco na gramática, exercícios descontextualizados, partes da língua ensinadas separadamente); - em alguns momentos há indícios de uma abordagem comunicativizada;	-voltada para solução das dificuldades dos seus alunos; -grande parte orientada pela abordagem estrutural; - em alguns momentos há indícios de uma abordagem comunicativizada; -aula mais centrada no professor.	-orientada pela abordagem estrutural; - em alguns momentos há indícios de uma abordagem comunicativizada; -aulas não centradas no professor; -voltada para solução das dificuldades dos seus alunos;
<b><i>Prova</i></b>	-enfoque mais tradicional; -verificar erros e acertos, medir conhecimento e para o aluno aprender melhor. -valoriza a gramática	-enfoque mais tradicional; -valoriza a gramática	-enfoque mais tradicional; -valoriza a gramática

<b>Nota</b>	-medir o conhecimento e classificar; -termômetro da aprendizagem para o aluno.	-termômetro da aprendizagem para o aluno e da prática de ensino para o professor	-termômetro da aprendizagem para o aluno e da prática de ensino para o professor
<b>Como avalia?</b>	-aplicação de prova escrita, prova oral e participação.	-aplicação de prova escrita, prova oral e participação.	-aplicação de prova escrita, prova oral e participação (inclui <i>speech</i> )

**Quadro 7 – Crenças sobre Avaliação**

<b>CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO</b>			
	<b>Gabriela</b>	<b>Paulo</b>	<b>Sílvia</b>
<b>Avaliação</b>	- é importante e não deve se resumir a provas e notas; - deve ser contínua e justa - os instrumentos avaliativos devem ter pesos iguais.	- é importante e tem várias funções para o professor e para o aluno também. →PROFESSOR: identificar se objetivos foram alcançados; → ALUNO: acompanhar progresso pessoal. - deve ser feita diariamente - não deve ser centrada no professor.	- é importante: →PROFESSOR: saber se alcançou os objetivos e se a metodologia está funcionando; →ALUNO: acompanhar seu progresso - é feita diariamente.
<b>Prova</b>	- é uma forma de analisar o conhecimento e melhorar a aprendizagem; - é um meio de medir o conhecimento do aluno.	- não deve ser o único instrumento; - não deve ser interpretada como erros e acertos dos alunos apenas; - é um termômetro.	-não representa tudo o que o aluno sabe; -não deve ser o único instrumento; -é um termômetro.
<b>Nota</b>	- representa o esforço e não o que o aluno sabe.	- não reflete o que o aluno sabe na realidade; - tem diversas interpretações e significados.	- não reflete tudo o que o aluno sabe na realidade;
<b>Como gostaria de ser avaliado(a?)</b>	- com base na sua participação e em outras atividades, que não fossem consideradas apenas os pontos das provas.	- considerar as individualidades de cada aluno, ter oportunidades para autoavaliação, valorizar a criatividade e esforço do aluno.	-assiduidade, pontualidade e qualidade dos trabalhos orais apresentados, não gosta de ser avaliada com base na participação.

#### 4.6 A relação entre o discurso e a prática dos participantes

Conforme se pode concluir da análise dos dados realizada nas seções anteriores, podemos afirmar que os participantes dessa pesquisa apresentam um discurso em que aponta três características fundamentais acerca da avaliação: 1-) é importante; 2-) deve ser feita diariamente; e 3-) não deve se limitar à aplicação de provas. Além disso, Gabriela diz que a avaliação tem que ser justa e incluir a observação do professor. Paulo e Sílvia compartilham dessa ideia e acrescentam que a avaliação permite ao professor identificar se os objetivos foram alcançados e se a metodologia está funcionando, e no caso aluno acompanhar seu progresso no processo de aprendizagem de inglês como LE.

Os três participantes apresentam a crença de que a nota funciona como um termômetro da aprendizagem dos alunos, pois não mostra tudo o que ele sabe. Gabriela, por exemplo, nos disse que não tem como ser cobrado tudo o que o aluno sabe em uma prova, isso ela percebeu depois que entrou na universidade, sua preocupação voltou-se mais para o aprendizado do que apenas para as notas. Além disso, Gabriela não aprecia avaliações limitadas à aplicação de provas, pois o nervosismo e a tensão fazem com que ela esqueça parte do conteúdo estudado, e isso não significa que ela não saiba a matéria. Paulo também com base na sua experiência falou que as notas que ele tirava não refletiam o que ele realmente sabia, pois no caso da gramática, apesar dele não saber explicitamente entendia como funcionava, o que não quer dizer que ele dominava tudo sobre as regras gramaticais. A esse respeito, Sílvia comentou que antes a nota significava o tanto que ela sabia, mas hoje sabe que isso não faz sentido porque como ela decorava o conteúdo esquecia quase tudo semanas depois.

Apesar dos participantes acreditarem que a prova não deva ser o único instrumento avaliativo, percebemos na prática que ainda é o mais valorizado, recebendo o total de 8,5 pontos enquanto que apenas 1,5 pontos são destinados à participação dos alunos. Essa incoerência tem ligação com dois fatos. Primeiro, a ausência de uma formação acadêmica não tão preocupada em promover e incentivar reflexões sobre aspectos específicos ao processo de EALin, o aluno, futuro professor, acaba se embasando em um conjunto de concepções, crenças e mitos ultrapassados e em desarmonia sobre a avaliação (SCARAMUCCI, 1997). Muitas das vezes, o professor recorre às experiências anteriores: os três participantes mencionaram em sua narrativa escrita que a prova era o meio mais utilizado no processo de avaliação tanto nas escolas, quanto na universidade. Segundo, no contexto onde a pesquisa se realizou, os estagiários eram desprovidos de autonomia para avaliar, conforme critérios e objetivos próprios, sujeitando-se às práticas de terceiros agentes (coordenação do centro de línguas).

Outro aspecto a ser considerado com relação à prova e à falta de uma formação adequada diz respeito ao descaso com que essa é tratada. Ao tomarmos como base a prova, percebemos um enfoque mais tradicional em que a gramática é a mais valorizada, as habilidades são cobradas separadamente, a prova é dividida em partes isoladas, há uma ausência de contexto maior ou temática que oriente a prova toda e o texto do *reading* não é autêntico. Nessa situação, busca-se verificar o produto e não avaliar o uso da língua-alvo para o desempenho de funções comunicativas (LOPES, 2005).

Observamos, pois, que tanto na prática de ensino como na avaliativa dos três participantes, percebemos haver certa incoerência entre o que eles falaram e fizeram em sala de aula. Apesar de em alguns momentos apresentarem indícios de uma abordagem

“comunicatizada” a respeito da avaliação, na maior parte do tempo as ações dos participantes eram guiadas por uma abordagem mais estrutural, em que a gramática ocupava destaque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.

Chico Xavier

### Introdução

A presente pesquisa teve o intuito de identificar e analisar as manifestações da cultura de avaliar dos participantes, professores em formação de um curso de Letras/Inglês no discurso e nas suas ações, bem como promover discussões e reflexões acerca de aspectos que concernem o universo da avaliação. Para a consecução desse objetivo, recorreremos às experiências que esses futuros professores tiveram ao serem avaliados e à organização da grade curricular e do fluxo de habilitação do curso Letras/Licenciatura em Língua Inglesa. Nesse segundo caso, o objetivo era analisar se o processo de formação dos participantes contribuiu para uma prática pedagógica em consonância com as tendências contemporâneas da avaliação.

Considerando a avaliação um dos requisitos necessários no processo formal de ensino e aprendizagem de línguas, decidimos investigar esta fase do modelo da OGEL dada sua importância e potencial retroativo que exerce nas anteriores. Além disso, ao tomarmos como base alguns dos estudos desenvolvidos até agora, percebemos que estes tem se limitado a descrever as crenças sobre avaliação, sem procurar entender porque os alunos têm essas crenças e o papel que exercem no aprendizado (acrescentamos no ensino) de línguas (MORAES, 2006). À luz dessas considerações, o presente estudo se destaca, pois procura entender quais as possíveis origens das crenças que permeiam a cultura de avaliar dos participantes.

Com esse propósito, discutimos o espaço reservado à avaliação no curso de Letras/Licenciatura em Inglês, em especial na disciplina ESI onde este estudo investigativo aconteceu; que contribuições acerca do processo de avaliação a professora supervisora trouxe para os seus estagiários; e quais as crenças identificamos nas falas e nas ações dos participantes.

Para melhor apresentarmos nossas as considerações finais dessa dissertação, retomamos as perguntas de pesquisa elaboradas e elencadas no Capítulo I.

## **Retomando as Perguntas de Pesquisa**

### ***1 Quais são as manifestações da cultura de avaliar dos participantes, suas crenças, concepções e mitos no discurso e nas suas ações em sala de aula?***

De modo geral, observamos que os participantes parecem ser orientados por princípios de uma avaliação que chamaríamos de “transitória”, pois ao mesmo tempo em que tem características de uma avaliação mais tradicional que supervaloriza o instrumento prova (o aluno não é considerado no planejamento avaliativo) e o ensino da língua em partes separadas, mais estrutural, há uma preocupação em levar o aluno a usar a língua-alvo para comunicação e em disponibilizar os meios para que ele possa superar suas dificuldades, o que caracteriza uma avaliação mais formativa.

Percebemos também que a origem das crenças dos participantes está relacionada às experiências avaliativas por eles vivenciadas por meio da aprendizagem por observação (LORTIE, 1975) do que propriamente relacionada à discussão e reflexão de textos teóricos a respeito da avaliação. Com base nas observações, os participantes construíram seus conhecimentos e sua prática sem saber ao certo como e por que avaliar, o que reforça a ideia de que é preciso com urgência de uma reforma curricular que passe a incluir na grade disciplinas voltadas mais especificamente para questões referentes à operação de EA línguas. Deste modo, os futuros profissionais terão ao menos oportunidade para rever suas crenças, mitos e concepções, e engajar-se no processo de formação de uma cultura de avaliar que os oriente rumo a uma prática pedagógica mais consciente e em consonância com as tendências de um ensino e uma avaliação contemporâneos.

### ***2 De que forma o curso de Letras/Inglês contribuiu para a construção do papel da avaliação no processo de EALin em consonância com as novas tendências?***

Para respondermos a essa pergunta, nos detemos em dois aspectos principais que observamos na análise do fluxo de habilitação do curso Letras/Licenciatura em Inglês e que também foram apontados pelos participantes da pesquisa.

## **Sobre Didática Fundamental**

A disciplina Didática Fundamental é oferecida pelo Departamento de Educação da universidade e traz na ementa, dentre outros objetivos, o de selecionar e organizar conteúdos

de ensino e processo de avaliação. Na unidade II do programa encontramos elencado como um dos tópicos a serem abordados o “processo de avaliação.” Apesar dessa preocupação inicial em tratar da temática avaliação, gostaríamos de retomar dois pontos importantes destacados na sessão anterior. As aulas são ministradas em conjunto para todas as licenciaturas. Assim acaba havendo certa limitação no sentido de não proporcionar um espaço maior para aprofundar questões diretamente relacionadas à avaliação no processo de EALin para que os alunos tenham uma visão mais ampla sobre “o que”, “como” e “por que” avaliar.

Paiva (1996) destaca que disciplinas como Prática de Ensino, ou no caso dessa universidade onde é chamada de “Didática Fundamental”, têm sido “objeto de disputa entre os departamentos da área de Letras e de Educação. Os alunos demonstram insatisfação com os cursos pedagógicos.” É necessário, segundo a autora, saber se os programas das disciplinas ofertadas por outros departamentos atendem aos objetivos da formação profissional almejada. É nesse sentido que Paiva (2005) diz que os conteúdos das práticas de ensino acabam exibindo o mesmo formato, não se preocupando com o tipo de licenciatura, se é em línguas, matemática, geografia.

É claro que existem conhecimentos que estão na esfera da Educação e que, portanto, os pedagogos possuem qualificação mais específica para abordá-los de uma maneira mais aprofundada. Todavia, da mesma forma, um profissional com formação sólida na área de EALin apresenta domínio de conhecimentos que, na maioria dos casos, não são tratados crítico-reflexivamente dentro do programa da disciplina em razão também de haver alunos de outras licenciaturas. Seria interessante, a nosso ver, um trabalho em conjunto entre os departamentos, de forma que os alunos sejam beneficiados e essa deficiência seja sanada.

Sendo assim, consideramos importante e necessário que sejam oferecidos aos alunos estagiários, futuros professores, meios significantes e adequados no curso de graduação, como por exemplo, disciplinas mais específicas da área de EALin, a partir das quais eles passem a ter condições mínimas para realizar sua prática de ensino e de avaliação de forma coerente e em consonância com as tendências atuais do sistema de educação. Tais tendências consideram os princípios da abordagem comunicativa como eficazes e adequados na busca pelo desenvolvimento da capacidade de usar a LE para a realização de interações com falantes dessa língua. Nesse contexto, a avaliação ocupa um lugar especial, pois, desde que usada adequadamente, ela pode desempenhar o papel de termômetro que informa se a aprendizagem está acontecendo ou não, e também se a prática pedagógica tem sido eficaz ou não em prover meios para um ensino de LE de qualidade.



## Sobre o Estágio e Teoria x Prática

Assim como abordamos no Capítulo anterior, o estágio supervisionado não se encontra adequado à nova estruturação.

<b>Questito</b>	<b>Estágio - Resolução CNE/CP 2/2002</b>	<b>Estágio – Universidade pesquisada</b>
<i>Carga Horária</i>	400h	60h
<i>Início</i>	A partir da segunda metade do curso	Último período do curso
<i>Local</i>	Escola de Educação Básica	Centro de Línguas

Essa estrutura reforça o currículo 3 em 1, em que se tinham três anos de teoria e um de prática, o que, atrelado ao fato de a temática avaliação não ter sido adequadamente trabalhada, contribui para uma prática pedagógica baseada no “achismo” e na intuição sobre o que, como e por que avaliar. Essa questão acaba se agravando se considerarmos que em nenhum momento os estagiários discutiram ou refletiram sobre os problemas enfrentados no processo de avaliação assim como outros problemas emergentes da sua prática de ensino que tivessem respaldo das teorias da área de LA. Esse fato foi até reconhecido pela própria professora do estágio supervisionado. Ela mesma disse que não tinha em que se embasar para orientar os seus estagiários e só na sua experiência como professora do centro de línguas.

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 23), uma concepção de prática como componente curricular implica em concebê-la como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, quando se trabalha com a reflexão sobre a atividade profissional, e durante o estágio, nos momentos de exercício da atividade profissional. Assim sendo, o planejamento, a execução das práticas no estágio e a avaliação das mesmas devem ser percebidas como um reflexo do trabalho de toda a equipe de formadores, não relegando responsabilidade única e exclusivamente ao professor supervisor de estágio. A ideia a ser superada, segundo o Parecer, “é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.”

Acreditamos que à medida que questões mais peculiares à operação de ensinar, aprender e avaliar línguas são expostas, esclarecidas, discutidas, trabalhadas e praticadas o medo e a insegurança passam a ser minimizados e, assim, a autoconfiança ganha mais espaço no trabalho pedagógico do professor.

À luz de tais considerações, faz-se necessário e urgente que na grade curricular do curso de Letras/Inglês seja dado um tratamento mais adequado para a avaliação, e outros aspectos que a OGEL envolve se o objetivo principal é formar um professor profissional

qualificado. Além disso, é preciso também que os formadores de professores e todas as instâncias acadêmicas apresentem um comprometimento maior na tentativa de alcançar o objetivo almejado.

### **3 *Que contribuição as discussões e reflexões trouxeram para os participantes sobre avaliação?***

Respondemos a essa pergunta, a partir dos depoimentos que os participantes da pesquisa deram sobre *Como foi participar da pesquisa?*

Gabriela manifestou-se dizendo:

Muito gratificante. Você acaba prestando mais atenção nesses critérios de avaliação porque quando você só participa do estágio, pelo menos, eu acho que a gente não se liga muito nisso, né? A gente tem lá a avaliação, prova e tal, e acabou. Você acaba não pensando muito. Aí, participando da sua pesquisa eu acho que foi legal porque aí a gente discute e reflete bastante sobre a avaliação e aí você já começa pensar “poxa, eu vou fazer diferente, eu tô fazendo desse jeito, mas eu podia fazer de outro.”

A participante inclusive mencionou, que caso continue ministrando aula no centro de línguas deixaria claro para seus alunos os critérios de avaliação porque acredita que não fez isso muito bem. Gabriela ainda reforça que “é importante os alunos saberem, até eles participarem também, né? Mas eu não sei, quando você não tem experiência nenhuma aí fica difícil, né?”. A participante reforça que faria isso de forma diferente: deixaria claro ou talvez pediria ajuda deles para fazer alguma coisa. Percebemos em sua fala uma possível interferência de um dos textos discutidos de Scaramucci (1998/1999), no qual a autora destaca a importância de se estabelecer critérios avaliativos e de considerar o aluno no planejamento e implementação da avaliação.

Paulo, por sua vez, ao fazer uma retrospectiva sobre sua experiência com avaliação disse que consideraria mais as particularidades dos seus alunos, quando elaborasse os instrumentos de avaliação, pois percebeu que tem alunos que preferem provas, outros preferem mais as tarefas e tem também aqueles que se identificam melhor com trabalhos em grupos. Deste modo, ele acredita que poderia beneficiá-los, conforme seus estilos de aprendizagem. Quando questionado sobre as contribuições da pesquisa, Paulo mostrou-se de positivamente.

Ah, com certeza. Eu gostei de tudo assim. Pra mim, eu já estava meio que acompanhando o que eu estava fazendo porque eu queria realmente aproveitar essa experiência e me perguntar “ah, por que eu fiz isso? Por que eu fiz aquilo? Por que

tal coisa aconteceu?” E isso aconteceu na sua pesquisa sobre o processo de avaliação, eu ficava pensando “ah, e a avaliação?”. Essas questões chegaram até mim e eu pude pensar um pouquinho mais nelas assim e refletir sobre o que eu fazia. Eu gostei muito também no fato de você ter acompanhado não só uma aula só, mas muitas porque aí tinha aquela continuidade.

Sílvia, assim como os outros participantes, disse que fez uma revisão da sua prática avaliativa e percebeu que se pudesse fazer algo diferente, ela estabeleceria critérios para avaliar seus alunos e, nesse sentido, seria mais exigente. Ela acredita que não deu tanta atenção para certos aspectos, e o *speech* apresentado por seus alunos foi um deles. Sílvia também comentou que gostaria de atribuir mais pontos a essa atividade em razão do esforço e do uso da criatividade dos seus alunos, contudo não teve tanta liberdade para isso.

A respeito da sua participação na pesquisa, Sílvia comentou:

Bom, eu acho que quando você me perguntou sobre o que era avaliação eu acho que me ajudou a refletir mais sobre o que realmente era a avaliação por que a gente acha que sabe, né, mas aí quando alguém pergunta pra você, você “opa! O que que é mesmo isso, né?” Então, eu acho que me ajudou a refletir mais sobre isso e até mesmo me influenciou na minha forma de avaliar, entendeu? Eu comecei a ver de uma forma diferente também. Eu acho que antigamente eu tinha um pouco de consciência sobre isso, mas nem tanto assim. Eu acho que eu ainda não tô totalmente, mas você me incentivou a ler e querer saber mais sobre isso. Ajudou a me ampliar mais essa questão assim.

A partir dos excertos apresentados, percebemos que os participantes realmente passaram a refletir mais sobre questões que tem a ver com o processo de avaliação se compararmos os seus depoimentos no início, uma vez que eles, a partir dos dados discutidos nessa dissertação, começaram a analisar, com mais acuidade, as falhas existentes no curso de Letras e na sua prática avaliativa, deixando transparecer o desejo de fazer diferente. Acreditamos que o desejo já seja um aspecto positivo, tendo em vista o descaso com que a avaliação é tratada no próprio ambiente acadêmico.

O desenvolvimento da compreensão crítica sobre seu trabalho como futuro professor de línguas acontece a partir do momento em que o formando reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem (ORTIZ ALVAREZ, 2007), e acrescentamos também sobre suas crenças acerca do ensino e da avaliação, pois, uma vez que seu sistema de crenças se torna explícito, ele tem condições de realizar um trabalho pedagógico mais consciente e eficiente. Percebemos que ao longo da pesquisa os participantes gradativamente foram se envolvendo em um processo reflexivo mais intenso sobre sua prática de ensino e suas ações avaliativas, pensando e repensando sobre questões que consideram pertinentes e importantes quando o assunto é avaliação.

## **Contribuições desse Estudo**

Nesta seção, apresento as possíveis contribuições teóricas e prática.

- **Contribuição Teórica**

A pesquisa que relatamos poderia trazer contribuições para estudos na área de EALin por adentrar em temas ainda pouco explorados, a formação de professores e principalmente a avaliação. O objetivo era buscar possíveis explicações e origens das crenças sobre a avaliação e perceber de que maneira o processo de formação dos participantes contribuiu para uma prática pedagógica em consonância com as tendências contemporâneas da avaliação e com o que se espera de um profissional de línguas.

- **Contribuição Prática**

Aos participantes da pesquisa, deixamos o incentivo para conhecerem melhor sua prática avaliativa de forma que o desejo de mudança não fique apenas na fala, mas seja transposto para suas ações no evento de sala de aula. Este estudo ainda traz implícita a sugestão de que o professor reflita continuamente sobre a qualidade do trabalho que realiza na busca por um ensino e uma avaliação coerentes.

No sentido de assegurar a expansão dos conhecimentos e resultados aqui gerados, estamos preparando artigos para publicação em revistas da área. Além disso, essa pesquisa ao poucos foi sendo apresentada e difundida em congressos da área de LA, tais como o III ENPLE e III CLAPFL, dentre outros.

## **Limitações desse Estudo**

Para a realização da sessão reflexiva, pedimos aos participantes que fizessem a leitura de três textos referentes à temática de avaliação da aprendizagem. Chegamos a dar o prazo de duas semanas para eles lerem, no entanto, os três participantes admitiram não ter lido nenhum dos textos. Tal fato nos levou a nos apoiar em um roteiro elaborado previamente que tinha algumas perguntas orientadoras e trechos retirados de tais textos.

Essa questão remete à falta de hábito de leitura e reflexão dos alunos no ambiente acadêmico, onde, por vezes, trabalha-se com teorias, mas sem que isso seja feito criticamente. Na ausência de conhecimento prévio sobre teoria ou de uma base teórica consistente, a

reflexão não se dá de forma mais profunda, ao contrário, se dá superficialmente, quando isso acontece.

### **Sugestões para Pesquisas Futuras**

- Realizar pesquisa-ação em contexto universitário, no ensino médio e fundamental a fim de analisar mais detalhadamente os resultados da aplicação de instrumentos avaliativos contemporâneos;
- Desenvolver pesquisa com o objetivo de analisar os resultados de um planejamento avaliativo feito em conjunto entre professores e alunos;
- Estudos longitudinais sobre crenças, mitos e pressupostos sobre avaliação que considere a trajetória de professores em seu processo de formação e com o objetivo de identificar e analisar o impacto do curso de Letras/Licenciatura em Inglês na formação de sua cultura de ensinar e avaliar línguas;
- Realizar um estudo que considere a afetividade no processo de avaliação de línguas e analise as contribuições trazidas para a aprendizagem dos alunos.

Para finalizar, na próxima subseção, apresentamos as nossas palavras conclusivas.

### **Palavras Conclusivas**

Ao final desse trabalho, temos ainda mais convicção da importância de se investigar as crenças, mitos e concepções que os professores têm a respeito da operação formal de ensinar e aprender línguas no sentido de buscar e compreender o que os leva a pensar como pensam e por que agem da maneira como fazem.

A análise de dados deixou clara também a necessidade de fornecer meios eficientes e capazes de levar os professores em formação a discutir e refletir sobre questões específicas do processo de EALin. Os alunos e professora não podem ser entendidos como meros espectadores, mas como pessoas com percepções delineadas sobre vários aspectos relacionados a esse processo e, ao não refletirem, os professores acabam reforçando ou se apoiando em concepções ultrapassadas e construídas com base nas suas experiências.

Dentre as reflexões realizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa, um fato que chamou nossa atenção foi o descaso não só com a avaliação, mas com o processo de formação de professores, o que faz com que esses futuros profissionais migrem para cursos de treinamento na tentativa de compensar as deficiências existentes na sua formação. É preciso,

pois, fazer um trabalho em parceria entre os professores formadores, as universidades e as instâncias educacionais na busca por uma formação sólida e bem orientada, a fim de que as mudanças propostas sejam efetivamente implementadas. Não buscamos esgotar respostas aos questionamentos que aqui surgiram, mas, ao contrário, apontar possíveis caminhos a serem seguidos rumo a uma formação que se caracterize pela excelência profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAN, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 85-102.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: M. B. M. FORTKAMP E TOMITCH, L. M.B. (orgs). **Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2008.

ADLER, P. A. & ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALENCAR, M. N. **Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada de professores de LE**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UnB, Brasília, 2006.

ARAÚJO, N. M. **A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFU, Uberlândia, 2006.

ARREDONGO, S. C.; DIAGO, S. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpe; São Paulo: Unesp, 2009.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: Um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. UFMG, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARREIRO, M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUER, M. W. & AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W. & GASKEL, G. (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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 em Estudos Linguísticos. Unesp, São José do Rio Preto, 2004.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BONFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UnB, Brasília, 2008.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2006.

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CP 9, de 05 de maio de 2001**. Apresenta a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília.

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC, Brasília.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4<sup>th</sup> ed. New York: Longman, 2000.



\_\_\_\_\_. **Teaching by Principles – an interactive approach to language pedagogy.** 3<sup>rd</sup> ed. New York: Longman, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics, Oxford, v. 1, n. 1, pp. 1-47, 1980.

CALDAS, L. R. **Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp, Campinas, 2001.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CALDAS, L. R. **Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp, Campinas, 2001.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, A. G. **Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UnB, Brasília, 2008.

DAVID, L. N. B. K. & SEPÚLVEDA, D. **(Re)pensando a Prática Avaliativa na Formação e na Atuação do Professor.** Democratizar, v. 2, n. 2, mai/ago.2008. pp. 1-13.

DEMO, P. **A avaliação sobre o olhar propedêutico.** 6ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Boston: DC Heath and Company, 1993.

DUFF, P. A. **Research approaches in applied linguistics.** In: KAPLAN, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics.** New York: Oxford University Press, 2002.

DUTRA, D. P.; PAIVA, V L. M. O.; JORGE, M.; MARRA, P. A.; RAVETTI, G. **Projeto de Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras:** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p. 31-44. 2004.

FALTIS, C. Case Study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.). **Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, v. 8 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação: Conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FETTERMAN, D. M. Walking in Rhythm: Anthropological Concepts. In: *Ethnography: step-by-step*. London: Sage, 1998.

FREEMAN, D & JOHNSON, K. E. Teacher learning in Second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001. pp. 53-69.

FIDALGO, S. S. **A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês**. *Contexturas* 7, APLIESP, pp. 9-23, 2003/2004.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. Tese de doutorado em Estudos Lingüísticos, UFG, Goiânia, 2007.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspective comunicativa de ensino de línguas**. 2ª edição revista e ampliada. Goiânia: Editora UFG, 2004.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, pp. 53-69, 2001.

GIMENEZ, T.; REIS, S. & ORTENZI, D. I. B. G. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *DELTA*, v. 16, n.1, 2000. pp. 129-138.

HADJI, C. Avaliar para melhor formar. *Revista Educação*, jan. 2001. pp. 7-9

HOFFMANN, J. Entrevista sobre Avaliação na 2ª Convenção do SESI/SENAI em Vitória Espírito Santo. 2007. Disponível em [www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf](http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf)> Acesso em: 26/09/09

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

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

HYMES, D. H. On Communicative Competence (1972). In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JORGE, M. L. S. Prática de Ensino de Inglês: O estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. 2001. pp. 499-508.

JUCA, C. S. O professor de português como língua estrangeira da cidade de Salvador. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007.

KALAJA, P; PAIVA, V. L. M. O; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Narratives of learning and teaching EFL**. 1. ed. v. 1. London: Palgrave Macmillan, 2008.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LADO, R. **Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests**. London: Longman, 1961.

LAVE, J. The culture of acquisition and the practice of understanding. In: KIRSHNER, D.; WHITSON, J. A. (Eds.). **Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 17-35.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C.C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 103-129.

LOPES, C. R. Avaliação comunicativa de língua inglesa – uma análise de testes escritos. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. **A sala de aula de língua estrangeira**: Goiânia: Editora da UFG, 2005. pp. 155-170

LORTIE, D. **Schoolteacher: A Sociological Study**. London: University of Chicago Press, 1975.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, K. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICCOLI, L.; PORTO, C. **Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, pp. 35-66, 2007.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (Org.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MORAES, R. N. Crenças de Professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006. pp.203-218.

\_\_\_\_\_. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. UFMG, Belo Horizonte, 2005.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas**. In: HERRERA GONZÁLEZ, L. & SUÁREZ GALICA, V. P. *Práctica Educativa em la enseñanza de lenguas extranjeras en Mexico*: Editora UNAM, Mexico, 2010.

OXEDEN, C.; SELIGSON, P. **New English File**. Oxford University Press, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. & SILVA, M. M.; GOMES, I. F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos para onde vamos**. In: PEREIRA, R. C. & ROCCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

**A formação do professor de línguas**. Comunicação apresentada no dia 29 de novembro de 1996 no I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras.

\_\_\_\_\_. **O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. Pp. 345-363.

\_\_\_\_\_. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa *Revista Signos* (Chile), v. vol.43, p. 183-203, 2010

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PELLISSON, J. A. **Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp, Campinas, 2007.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, Set/Dez., p.5-21, 1999.

PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 43-64.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO, C. V. **Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

PRABHU, N. S. There is no best method – WHY? In: **TESOL Quartely**, v. 24, n<sup>o</sup> 2, 1990.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 83-97.

RABELO, E. H. **Avaliação – Novos Tempos, Novas Práticas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RICHARDS, J. **Towards reflective teaching**. *The teacher training journal*, v. 23, n. 2, 2009. pp. 17-21

RICHARDSON, L. **Writing: a method of inquiry**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp.516-529.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVAL, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, 2004. pp.139-163

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANDEI, M. L. R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: . In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. pp. 167-189.

SANTOS, L. L. F. **Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado em Estudos Lingüísticos. UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SCARAMUCCI, M. R. V. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. pp. 75-88.

\_\_\_\_\_. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas* 4, APLIESP, pp. 114-124, 1998/1999.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação de ensino de LE (inglês). *Contexturas* 5, APLIESP, pp. 97-109, 2000/2001.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SHAUL, D. L.; FURBEE, N. L. **Language and culture**. Illinois: Waveland Press, Inc., 1998.

SHOHAMY, E.. Second Language Assessment. In: TUCKER, G. R.; CORSON, D. **Encyclopedia of language education**. v. 4. Second Language Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer, 1997.

SILVA, U. R. Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius. Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria, FACOS-UFSM, 2006.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-124.

\_\_\_\_\_. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SOUZA, J. P. J. **Crenças de uma professor de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos Ciclos de Desenvolvimento Humano: Um Estudo de Caso**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UnB, Brasília, 2007.

SPOLSKY, B. (1975). **Language testing: art or science?** Paper presented at the 4 AILA International Congress Stuttgart.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Universidade Estadual Paulista, Assis, v.5, n.2, p. 91-116, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2 p. 57-83, 2004.

TILEMA, H.; KREMER-HAYON, L. Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy o teacher education. *Teaching in Higher Education*. vol. 10, n. 2, April 2005, pp.203-217.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.219-231.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação** (org.). Campinas: Pontes, 2005. pp. 29-50

\_\_\_\_\_. A formação inicial do professor e língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. pp. 155-166.

XAVIER, R. P. **Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem**. *Contexturas* 4, APLIESP, pp. 99-114, 1998/1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZECHNER, K. M. A. **A critical analysis of reflection as a goal for teacher education**. *Educação & Sociedade*. v. 29, n. 103, 2008.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.

WEIR, C. J. **Communicative language testing**. 2 ed. Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1990.

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.



**ANEXO 1**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**Pesquisadora: Bruna Lourenção Zocaratto**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez**

**AUTORIZAÇÃO**

Prezada Professora,

Visando a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaríamos de solicitar a sua autorização para a realização da nossa pesquisa na disciplina Estágio Supervisionado de Inglês com o intuito de identificar e analisar as manifestações da cultura de avaliar de professores em formação.

Dada a importância do seu papel nesta disciplina, gostaríamos também de solicitar a sua participação como participante na coleta de dados para esse estudo investigativo por meio de questionário e entrevista.

Cumpre ainda reiterar que:

- ✓ a sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- ✓ pode, em qualquer momento, desistir de participar como informante;
- ✓ todas as suas respostas permanecerão anônimas, assegurando a sua privacidade;
- ✓ suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo;
- ✓ é necessária a aplicação de um questionário em uma de suas aulas como forma de obter algumas informações dos alunos e também escolher os participantes dessa pesquisa.

Assim sendo, declaro que:

Fui informada sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha participação como informante;

Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

---

Professora

Desde já agradecemos a sua colaboração para o sucesso dessa pesquisa.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**Pesquisadora: Bruna Lourenção Zocaratto**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez**

### **AUTORIZAÇÃO**

Caro(a) aluno(a),

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaríamos de solicitar a sua participação nesta pesquisa que tem por objetivo analisar e interpretar as manifestações da cultura de avaliar de alunos em formação na disciplina Estágio Supervisionado de Inglês.

Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Contudo, acreditamos que sua colaboração será de grande valia para o sucesso desta pesquisa que busca trazer contribuições para a área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Cumpre ainda reiterar que:

- ✓ a sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- ✓ pode, em qualquer momento, desistir de participar como informante;
- ✓ todas as suas respostas permanecerão anônimas, assegurando a sua privacidade;
- ✓ suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo;
- ✓ esta pesquisa incluirá a realização de narrativas, entrevistas, a observação de aulas com notas de campo, gravações em áudio, sessões reflexivas e análise documental.

Assim sendo, declaro que:

Fui informada sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha participação como informante;

Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

---

Aluno participante

Desde já agradecemos a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Bruna Lourenção Zocaratto

## ANEXO 2

## ÍNDICE DOS FLUXOS E CURRÍCULOS DO CURSO DE LETRAS

FLUXOS E CURRÍCULOS  
ÍNDICE

## ESPAÑHOL

- ESPAÑHOL – LICENCIATURA

## FRANCÊS

- FRANCÊS-TRADUÇÃO – BACHAREL
- FRANCÊS – LICENCIATURA
- FRANCÊS – BACHAREL

## INGLÊS

- INGLÊS-TRADUÇÃO – BACHAREL
- INGLÊS – LICENCIATURA
- INGLÊS – BACHAREL

## JAPONÊS

- JAPONÊS – LICENCIATURA

## PORTUGUÊS

- PORT. BRASIL COMO 2ª LÍNGUA
- PORTUGUÊS NOTURNO – LICENCIATURA
- PORTUGUÊS – LICENCIATURA
- PORTUGUÊS - BACHAREL

## ANEXO 3

## FLUXO DE CURSO DA HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA EM INGLÊS

PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO		
8	OBR	F LIP	140082	Introdução a Linguística	004 - 000 - 000 - 004		
1	OBR	F LIP	140481	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 - 002 - 000 - 004		
3	OBR	F TEL	141089	INTROD A TEORIA DA LITERATURA	004 - 000 - 000 - 004		
2	OBR	F LET	142930	ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	002 - 002 - 000 - 004		
5	OBR	F LET	145874	INTROD A MORF DO INGLÊS	004 - 000 - 000 - 004		
4	OBR	F LET	145998	INGLES COMP. DA LINGUA ORAL 1	002 - 002 - 000 - 004		
Período: 2      Número de Créditos: 16							
PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO		
7	OBR	F LET	142891	INGLES EXPRESSAO ORAL 1	002 - 002 - 000 - 004		
6	OPT	C LET	142948	ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 2	000 - 002 - 000 - 002		
					LET	142085 - Língua Inglesa 1	OU
11	OBR	F LET	142999	INGLES EXPRESSAO ESCRITA 1	002 - 002 - 000 - 004		
					LET	145998 - INGLES COMP DA LINGUA ORAL 1	OU
10	OBR	F LET	145858	FONETICA E FONOLOGIA DO INGLÊS	004 - 000 - 000 - 004		
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS	OU
9	OPT	C LET	145963	INGLES COMP. LINGUA ORAL 2	LIP	140082 - Introdução a Linguística	
					LET	145998 - INGLES COMP. DA LINGUA ORAL 1	
Período: 3      Número de Créditos: 22							
PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO		
14	OBR	F PED	124956	FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 - 002 - 000 - 005		
14	OPT	C LIP	140562	PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	002 - 002 - 000 - 004		
17	OBR	F LET	140660	MORFOSSINTAXE DO INGLÊS 1	004 - 000 - 000 - 004		
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS	
15	OBR	F LET	142905	INGLES EXPRESSAO ORAL 2	002 - 002 - 000 - 004		
					LET	142891 - INGLES EXPRESSAO ORAL 1	
16	OBR	F LET	142991	INGLES EXPRESSAO ESCRITA 2	002 - 002 - 000 - 004		
					LET	142999 - INGLES EXPRESSAO ESCRITA 1	OU
					LET	142107 - LINGUA INGLESA 3	
Período: 4      Número de Créditos: 26							
PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO		
22	OBR	F LIP	140201	LATIM 1	002 - 002 - 000 - 004		
21	OBR	F TEL	141305	Literatura Inglesa 1 - Séc XX	004 - 000 - 000 - 004		
					LET	140660 - MORFOSSINTAXE DO INGLÊS 1	E
					LET	142930 - ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	E
					LET	142991 - INGLES EXPRESSAO ESCRITA 2	E

	LET	145998	- INGLES: COMP DA LINGUA ORAL 1				OU
	LET	142930	- ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1				E
	LET	142981	- INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 2				E
	LET	142948	- ING: COMP TEXTOS ESCRITOS 2				E
	LET	142956	- INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 3				OU
	LET	142123	- LINGUA INGLESA 5				E
	LET	142131	- LINGUA INGLESA 6				OU
	LET	142662	- Prát Trad Ing-Port:Tex Gerais				E
	LET	142671	- PRAT TRAD ING-PORT TEXTOS JUR				
25	OPT C LET	142913	INGLES: EXPRESSAO ORAL 3	002 - 002 - 000 - 004			
	LET	142905	- INGLES: EXPRESSAO ORAL 2				
20	OBR F LET	142956	INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 3	002 - 002 - 000 - 004			
	LET	142981	- INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 2				OU
	LET	142115	- LINGUA INGLESA 4				
23	OPT C LET	145623	MORFOSSINTAXE DO INGLES 2	004 - 000 - 000 - 004			
	LET	140660	- MORFOSSINTAXE DO INGLES 1				
19	OBR F LIP	147249	SINTAXE PORT CONTEMPORANEO 1	004 - 000 - 000 - 004			
24	OBR F PAD	194221	ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 - 001 - 000 - 004			

Período: 5 Número de Créditos: 8

PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO
26	OBR F TEL	141313	Lit Inglesa II - Idade Média	004 - 000 - 000 - 004	
	LET	142093	- Língua Inglesa 2		OU
	LET	145998	- INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1		OU
	LET	145874	- INTROD A MORF DO INGLES		OU
	LET	142930	- ING: COMP TEXTOS ESCRITOS 1		
28	OBR F TEL	141356	Literatura Norte-Americana I	004 - 000 - 000 - 004	
	LET	142093	- Língua Inglesa 2		OU
	LET	145998	- INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1		OU
	LET	145874	- INTROD A MORF DO INGLES		OU
	LET	142930	- ING: COMP TEXTOS ESCRITOS 1		

Período: 6 Número de Créditos: 20

PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO
31	OBR F TEL	141321	Lit Inglesa 3 - Sec XIX	004 - 000 - 000 - 004	
	LET	142093	- Língua Inglesa 2		OU
	LET	145998	- INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1		OU
	LET	145874	- INTROD A MORF DO INGLES		OU
	LET	142930	- ING: COMP TEXTOS ESCRITOS 1		
33	OBR F TEL	141364	Literatura Norte-Americana II	004 - 000 - 000 - 004	
	LET	142093	- Língua Inglesa 2		OU
	LET	145998	- INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1		OU
	LET	145874	- INTROD A MORF DO INGLES		OU

32	OPT	C	LET	141526	CULT E INST NORTE AMERICANAS	004 - 000 - 000 - 004	LET	142930	ING COMP TEXTOS ESCRITOS 1	OU
34	OBR	F	TEF	191027	Psicologia da Educação	004 - 000 - 000 - 002				
35	OBR	F	MT	192019	Didática Fundamental	002 - 002 - 000 - 004				
							PEO	134986	FUND DESENV E APRENDIZAGEM	OU
							PPB	126062	Psicologia da Aprendizagem	OU
							PPB	125172	APRENDIZAGEM NO ENSINO	OU
							PEO	125156	DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO	OU
							TEF	181523	DINAMICA PSICOSS EDUCACAO	OU
							TEF	194654	Aspect do Desenv Humano	

Período: 7 Número de Créditos: 13

PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO	
36	OBR	F	TEL	141330	Literatura Inglesa IV	004 - 000 - 000 - 004
					LET	142093 - Língua Inglesa 2
					LET	145996 - INGLÊS: COMP. DA LINGUA ORAL 1
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS
					LET	142930 - ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1
37	OPT	C	TEL	141372	Literatura Norte-Americana III	004 - 000 - 000 - 004
					LET	142093 - Língua Inglesa 2
					LET	145996 - INGLÊS: COMP. DA LINGUA ORAL 1
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS
					LET	142930 - ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1
38	OBR	F	LET	143847	METOD ENS LING ESTRANG MODERNA	002 - 002 - 000 - 004
					LET	142996 - INGLÊS: EXPRESSÃO ESCRITA 3

Período: 8 Número de Créditos: 12

PR	MOD	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO	
39	OPT	C	TEL	141348	Literatura Inglesa V	004 - 000 - 000 - 004
					LET	142093 - Língua Inglesa 2
					LET	145996 - INGLÊS: COMP. DA LINGUA ORAL 1
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS
					LET	142930 - ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1
40	OPT	C	TEL	141704	Literatura Inglesa VI	004 - 000 - 000 - 004
					LET	142093 - Língua Inglesa 2
					LET	145874 - INTROD A MORF DO INGLÊS
					LET	145996 - INGLÊS: COMP. DA LINGUA ORAL 1
					LET	142930 - ING. COMP. TEXTOS ESCRITOS 1
41	OBR	F	LET	143855	ESTAGIO SUPERV DE INGLÊS	002 - 002 - 000 - 004
					LET	143847 - METOD ENS LING ESTRANG MODERNA
					LET	203077 - EXPERIÊNCIA ENSINO LG INGLESA

## ANEXO 4

## QUADRO DE CRÉDITOS DAS HABILITAÇÕES DAS LETRAS

## QUADRO DE CRÉDITOS DAS HABILITAÇÕES DAS LETRAS

CURSO/HABILITAÇÃO	OBR	OBS	OPT	TOTAL
Potuguês - Bacharelado	106	12	62	180
Potuguês - Licenciatura	100	16	64	180
Potuguês - Licenciatura/Noite	94	12	70	176
Espanhol - Licenciatura	116	8	52	176
Francês - Bacharelado	100	16	64	180
Francês - Licenciatura	106	8	66	180
Inglês - Bacharelado	102	12	66	180
Inglês - Licenciatura	108	8	62	180
Port. do Brasil como seg língua-Pbsl	108	4	52	164
Inglês-Tradução	104	12	64	180
Francês - Tradução	104	16	60	180
Japonês - Licenciatura	106	4	52	162

OBS. Créditos cursados em Módulo Livre-ML, até 24, serão computados em OPT.

**ANEXO 5****EMENTA MELEM**

EMENTA  
FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO; MÉTODOS E TÉCNICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA; SUBSÍDIOS PARA PREPARAÇÃO DE MATERIAL DE ENSINO E AVALIAÇÃO;  
MÍNIMO DE 15 HORAS DE OBSERVAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE LEM

**BIBLIOGRAFIA**

BROWN, H. DOUGLAS                   NY  
TEACHING BY PRINCIPLES: AN INTERACTIVE APPROACH TO LANGUAGE PEDAGOGY, SECOND EDITION,  
LONGMAN                   2001

UK, PENNY                               GREAT BRITAIN  
A COURSE IN LANGUAGE TEACHING, PRACTICE AND THEORY,  
CUP                                   1998

JACK C. RICHARDS AND THEODORE S. RODGERS                   GREAT BRITAIN  
APPROACHES AND METHODS IN LANGUAGE TEACHING, A DESCRIPTION AND ANALYSIS,  
CUP                                   1986

DONALD FREEMAN AND JACK C. RICHARDS                   GREAT BRITAIN  
TEACHER LEARNING IN LANGUAGE TEACHING,  
CUP                                   1998

WALINRYB, RUTH                               GREAT BRITAIN  
CLASSROOM OBSERVATION TASKS,  
CUP                                   1992

HARRIS, DAVID P.                               USA  
TESTING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE,  
MCGRAW-HILL INC.                   1998

BRUMFIT, CHRISTOPHER                   GREAT BRITAIN  
COMMUNICATIVE METHODOLOGY IN LANGUAGE TEACHING  
CUP                                   1984

RICHARDS, JACK C.                               GREAT BRITAIN  
THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING,  
CUP                                   1985

**PROGRAMA**

- 01. FUNDAMENTOS TÉCNICOS
  - 1.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DE LEM, ABORDAGEM, MÉTODOS E TÉCNICAS
    - 1.1.1 GRAMÁTICA / TRADIÇÃO
    - 1.1.2 DIRETO
    - 1.1.3 AUDIO-LINGUAL
    - 1.1.4 COMUNICATIVO
    - 1.1.5 FUNCIONAL / NOCIONAL
    - 1.1.6 "COMMUNITY LANGUAGE LEARNING"
    - 1.1.7 SUGGESTOPEDIA
    - 1.1.8 "SILENT WAY"
    - 1.1.9 TOTAL PHYSICAL RESPONSE
    - 1.1.10 "NATURAL"
  - 1.2 ENSINO ATRAVÉS DE PRINCÍPIOS
    - 1.2.1 COGNITIVOS
    - 1.2.2 AFECTIVOS
    - 1.2.3 LINGÜÍSTICOS
  - 1.3 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA
- 02. CONTEXTO DO ENSINO
  - 2.1 DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS
  - 2.2 DIFERENTES NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
  - 2.3 SOCIOPOLÍTICO E INSTITUCIONAL
- 03. ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE LIÇÕES
  - 3.1 TÉCNICAS, LIVROS-TEXTOS, TECNOLOGIA
  - 3.2 PLANEJAMENTO DE AULA
  - 3.3 ENSINO INTERATIVO LINGUAS: INÍCIO
  - 3.4 ENSINO INTERATIVO LINGUAS: MANUTENÇÃO ATRAVÉS DE TRABALHO EM GRUPO



- 3.5 GERENCIAMENTO
- 3.6 AVALIAÇÃO DE MATERIAIS EXISTENTES
- 3.7 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- 0.4 O ENSINO DAS HABILIDADES DA LINGUA
  - 4.1 COMPREENSÃO AUDITIVA
  - 4.2 FALA
  - 4.3 LEITURA
  - 4.4 ESCRITA
  - 4.5 FOCO NA FORMA

- 0.5 AVALIAÇÃO
  - 5.1 CONCEITOS BÁSICOS
  - 5.2 APLICAÇÕES PRÁTICAS NA SALA DE AULA
    - 5.2.1 ELABORAÇÃO PROVAS

- 0.6 OBSERVAÇÃO DE NO MÍNIMO 15 HORAS-AULA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E EM INSTITUTOS DE LINGUAS.

## ANEXO 6

### EMENTA ESI

---

#### EMENTA

APLICACAO DAS TEORIAS ESTUDADAS EM METODOLOGIA DO ENSINO DE LEM 40 HORAS; REGENCIA DE AULAS DE LINGUA INGLESA ATRAVES DE CURSOS DE EXTENSAO OU DA ESCOLA DE LINGUAS.

---

#### BIBLIOGRAFIA

BROWN, H. DOUGLAS. TEACHING BY PRINCIPLES  
PRENTICE HALL REGENTS. 1994  
JACK C. RICHARDS AND THEODORE GRAT BRITAIN & ROGERS  
APPROACHES AND METHODS IN LANGUAGE  
TEACHING A DESCRIPTION AND ANALYSIS C.U.P. 1986  
DOFF, ADRIAN GRAT BRITAIN  
TEACH ENGLISH, A TRAINING COURSE FOR  
TEACHERS C.U.P. 1988  
RIVERS, WILGA  
COMMUNICATING NATURALLY IN A SECOND  
LANGUAGE. THEORY AND PRACTICE IN LANGUAGE TEACHING  
C.U.P. 1983  
STEVICK, EARL W.  
TEACHING LANGUAGE, A WAY AND WAYS NEWBURY HOUSE 1980  
STEVICK, EARL W.  
TEACHING AND LEARNING LANGUAGE C.U.P. 1982  
MOSKOWITZ, GERTRUDE  
CARING AND SHARING IN THE FOREIGN  
LANGUAGE CLASS NEWBURY HOUSE 1978  
HEIDY DYLLAY, MARINA BURT, AND STEPHEN D. KRASHEN  
LANGUAGE TWO C.U.P. 1982  
BRUMFIT, CHRISTOPHER  
COMMUNICATIVE METHODOLOGY IN LANGUAGE  
TEACHING C.U.P. 1984  
STEPHEN D. KRASHEN AND TRACY D.  
TERPIL  
THE NATURAL APPROACH PERGAMON PRESS 1983  
RICHARDS, JACK C.  
THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING C.U.P. 1985  
JACK C. RICHARDS ET AL. INTERCHANGE. SELIGSON, PAUL  
ET AL. ENGLISH FILE  
OUTROS ARTIGOS SELECIONADOS A SEREM INDICADOS  
PELO PROFESSOR.

---

#### PROGRAMA

OS ALUNOS DE LICENCIATURA EM INGLES DEVERAO REALIZAR O ESTAGIO SUPER-  
VISIONADO DE LEM DA SEGUINTE FORMA:  
1A) DOCENCIA - 40 HORAS-AULA MINISTRADAS NO CURSO DE EXTENSAO (EM LINGUA  
INGLESA. ATIVIDADE DE EXTENSAO DO LET); APLICACAO PRATICA DOS ESTUDOS  
DE DIDATICA ESPECIAL.  
2A) ORIENTACAO - 20 HORAS PARA DISCUSSAO DE SEU DESENVOLVIMENTO DIDATICO-  
PEDAGOGICO COM ORIENTACAO PARA O PLANEJAMENTO DO CURSO (ESTAS SESSOES  
PODERAO SER INDIVIDUAIS OU EM GRUPO DE ACORDO COM AS NECESSIDADES DOS  
ESTAGIARIOS E A CRITERIO DO PROFESSOR-ORIENTADOR).  
3A) RELATORIO - REGISTRO DE TODA A EXPERIENCIA DIDATICO-PEDAGOGICA DO  
ESTAGIARIO INCLUSIVE COM AVALIACAO DE SEU TRABALHO.

**ANEXO 7****Questionário Piloto**

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo obter informações relevantes para a pesquisa que desenvolvo sobre a cultura de avaliar de professores em formação. Sua contribuição será muito valiosa para a concretização dos nossos objetivos. Leia, por favor, as perguntas e sinta-se à vontade para respondê-las, conforme sua opinião. Salientamos que sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

**Nome:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** ( ) M ( ) F

**Ano de ingresso no curso de Letras:** \_\_\_\_\_

**1-) Por que você decidiu fazer o Curso de Letras/licenciatura?**

---

---

---

---

---

**2-) Ao longo de sua formação acadêmica, o que foi mais valorizado pelos seus professores:**

( ) Conteúdo      ( ) Forma como ensiná-lo      ( ) Tanto o conteúdo quanto a forma como ensiná-lo

**Comente sua resposta.**

---

---

---

---

---

**3-) Como você avalia a sua formação acadêmica?**

( ) Excelente    ( ) Boa    ( ) Regular    ( ) Deficiente    ( ) Ruim

**Por quê?**

---

---

---

---

**4-) Para você, o que significa ensinar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês?**

---

---

---

---

**5-) Na sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de língua(s)? Por quê?**

---

---

---

---

**6-) Como eram realizadas as avaliações nas disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa?**

---

---

---

---

**7-) Como você gostaria de ser avaliado? Por quê?**

---

---

---

---

**8-) Você se sente seguro(a) e preparado(a) para ministrar as aulas no Estágio Supervisionado? Por quê?**

---

---

---

---

**9-) Você se considera preparado(a) para avaliar os seus alunos no Estágio Supervisionado? Por quê?**

---

---

---

---

---

**10-) Você fará a disciplina Estágio Supervisionado no próximo semestre?**

Sim

Não

**Obrigada!**

## ANEXO 8

## Questionário-Perfil

Prezado(a) professor(a),

Este questionário foi elaborado como objetivo coletar informações pessoais e a respeito de sua formação acadêmica para a pesquisa que desenvolvemos sobre a cultura de avaliar de professores em formação. Sua colaboração é muito importante. Pedimos que seja sincero (a). Sua identidade será preservada e suas respostas somente têm o propósito de auxiliar na pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

**Dados pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino (  )      Masculino (  )      Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

**A) Sobre seu processo de aprendizagem de língua(s), responda onde aconteceu e qual o período de duração.**

	<i>Onde?</i>	<i>Período?</i>
Escola Regular (Ensino Fundamental – Ensino Médio)		
Curso de Idiomas		
Universidade		
Exterior		
Outro (Especifique)		

**1-) Você aprendeu outra língua estrangeira? (  ) SIM (  ) NÃO**

Caso a resposta seja afirmativa, responder:

a) Qual? \_\_\_\_\_

b) Em que(quais) lugar(es) a estudou? \_\_\_\_\_

c) Qual o período de estudo? \_\_\_\_\_

**B) A respeito de sua formação educacional, preencha a tabela abaixo, atentando-se para o período em que cada etapa aconteceu e também sobre a natureza da instituição (pública ou privada).**

	<i>Período</i>	<i>Escola/Instituição Privada ou Pública</i>
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Ensino Superior		

1-) Qual o ano de conclusão do Ensino Superior?

2-) Por que você escolheu ser professor(a) de inglês?

3-) Você fez/faz cursos de formação/treinamento de professor? ( ) SIM ( ) NAO

Caso a resposta seja afirmativa, responder:

a) Qual(ais)? \_\_\_\_\_

b) Onde foi/foram? \_\_\_\_\_

c) Quais os pontos mais abordados? \_\_\_\_\_

( ) Planejamento de cursos

( ) Métodos

( ) Material didático

( ) Avaliação da aprendizagem

( ) Outros Especifique: \_\_\_\_\_

**C) Sobre suas experiências profissionais, preencha a tabela abaixo.**

<i>Emprego/Estágio</i>	<i>Local</i>	<i>Período</i>

Obrigada!

## ANEXO 9

### NARRATIVA ESCRITA (Gabriela)

O momento de avaliação tanto na escola quanto na universidade eram sempre momentos de tensão para mim. Mesmo que eu tivesse estudado muito, eu sempre tinha a impressão de que eu ia muito mal nas provas, mesmo que isso quase nunca fosse concretizado. Na escola regular eu não tinha grandes preocupações quanto às avaliações de língua inglesa pois eu estudava inglês em um cursinho, então a matéria que era dada em sala de aula era sempre mais fácil do que as que eu aprendia nas aulas do curso. Mas lembro que as avaliações eram sempre pontuais, não me lembro de ter tido nenhum professor que fizesse uma avaliação contínua, ou pelo menos que deixasse isso claro. Na universidade, era um pouco diferente. As matérias não se limitam apenas ao ensino da gramática como vemos na maioria das escolas regulares. As matérias eram bem mais abrangentes e, portanto, as avaliações também eram. Quanto à avaliação ser contínua ou pontual, acredito que a maioria das avaliações continuaram a ser pontuais em sua maior parte. Algumas, no entanto, como as matérias de compreensão e expressão oral e escrita, apresentavam uma avaliação contínua, até mesmo pelo teor da disciplina, mas não deixando de ter também a avaliação pontual como de costume. A maioria das avaliações foi feita somente pela nota das provas. Depois das provas geralmente os professores corrigiam-nas e nos entregavam com algumas observações. Na universidade, o número de professores que corrigem as provas com os alunos aumentou bastante, e considero que essa seja uma boa forma de dar *feedback*, pois o aluno pode sanar as dúvidas no mesmo momento em que estas surgirem na correção. No ensino regular, a nota geralmente era uma motivação para o vestibular. A única preocupação minha com a língua inglesa ensinada na escola era a de fazer bem a prova e passar de ano ou passar no vestibular. Eu não tinha grandes preocupações com essa matéria por já ter uma certa facilidade e fazer o curso por fora, conforme já dito. Na universidade, na maioria das disciplinas, considerava a prova um meio de testar meus conhecimentos, não somente para poder passar, mas para aprender mais.

Na aula anterior à prova, no ensino regular geralmente havia uma revisão para relembrar o conteúdo visto. Na universidade não necessariamente isso acontecia. Pra falar a verdade acho que quase nunca aconteceu. A maioria das vezes tínhamos aula normal, e o professor só reforçava o aviso de que seria a prova na próxima aula.

Durante a prova, lembro de alguns professores que ajudavam a relembrar o que foi aprendido, mas sem dar a resposta. Tentavam ajudar o contexto em que foi ensinado e poderiam dar alguns exemplos para ficar mais claro. Mas a grande maioria se tornava mais distante da turma, e tiravam dúvidas só de digitação ou impressão ou de entendimento do enunciado.

Considerando a aula seguinte à prova, conforme já dito, a maioria somente entregava a prova corrigida e perguntava se os alunos tinham dúvidas, enquanto outros liam e corrigiam a prova com os alunos, tirando todas as dúvidas que surgissem.



## ANEXO 10

## OBSERVAÇÃO DE AULA / NOTA DE CAMPO (Sílvia)

**“Feedback da prova escrita”**Turma: Pré-Intermediário IILivro: New English FileTotal de alunos: 16

A professora chega e entrega a prova para um aluno fazer o *listening*. Enquanto isso, ela escreve no quadro: *What are the two most important rules in the class?* Ela pede para os alunos trabalharem em pares e discutir a pergunta. Após alguns minutos, a professora escreve as respostas no quadro:

You have to speak just in English  
 You must not talk during the class  
 You have to get on time  
 You must turn off your cell phone.

Com base nas respostas, ela pergunta se eles notaram alguma semelhança. Os alunos comentam: “o *must* e o *have to*.” Eles abrem os livros e dão continuidade à unidade, discutindo o significado de imagens que indicam aviso. Todos os alunos participam.

Após os alunos conversarem sobre as imagens, a professora explica um exercício que eles devem fazer. Na correção, os alunos lêem as frases e as respostas, e a professora escreve no quadro a ordem das alternativas corretas, explicando o significado de *have to / must / mustn't / don't have to*.

Ela pede para um aluno ler a parte da gramática e, ao mesmo tempo, faz comentários esclarecendo as diferenças entre as palavras acima. Observo que a professora, a todo o momento, incentiva todos os alunos a participarem, não os tratando como mero objeto e, conseqüentemente, não centralizando a aula em si mesma.

Depois desse momento, ela entrega a prova para cada aluno e os chama para conversar individualmente na mesa e explicar o porquê da correção. Feito isso, ela corrige parte por parte com os alunos, discutindo as respostas corretas com eles e esclarecendo possíveis dúvidas e erros cometidos. Ela pergunta o que eles acharam da prova e eles expressam suas opiniões. A professora se mostra bem aberta às críticas e dá dicas e sugestões/conselhos aos alunos.

Dois alunos apresentam o *speech* hoje. A professora faz anotações em seu caderno, assim como nas outras apresentações. Ela e os alunos fazem perguntas para quem apresentou.

## ANEXO 11

## SESSÃO REFLEXIVA

AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

**“...avaliação em sua verdadeira dimensão educativa – com uma função mais ampla do que mera verificação de erros e acertos baseados no produto do aluno...” (pág. 75)**

Você concorda com essa afirmação ou acredita que a avaliação seja simplesmente a verificação do que o aluno acertou e errou?

Qual a importância da nota no processo de ensino/aprendizagem de línguas (inglês)?

Qual a função da nota no estágio supervisionado?

**“Apesar do descaso [...] ela é tremendamente valorizada [...] como instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo controle disciplinar...” (pág. 77)**

Você concorda com essa afirmação? Justifique

Qual a função que a avaliação tem/teve na sua prática de ensino no estágio?

*Ele pede para os alunos abrirem os livros e faz uma revisão rápida sobre o conteúdo gramatical visto na aula passada. O professor incentiva a participação dos mesmos e, pelas respostas, é possível perceber que eles entenderam o conteúdo. Uma aluna esquece a composition e pede para trazer na próxima aula. Ele diz que sim e enfatiza que é importante fazer, pois vale nota e pontos extras são bons.*

## POR QUE AVALIAR?

**“Não se consegue pensar o ensino/aprendizagem sem se pensar em avaliação. Poder-se-ia até dizer que nela está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte das soluções.” (pág. 78)**

Você concorda com essa afirmação? Justifique e procure relacioná-la com sua prática no estágio.

Quais benefícios uma avaliação bem realizada pode trazer?

## COMO AVALIAR?

Você participou de cursos que trataram da temática avaliação?

Você teve dificuldades em saber como avaliar seus alunos?

Como você avalia seus alunos e você mesmo?

Qual a importância de cada instrumento de avaliação que você adota?

Por que você avalia dessa forma e não de outra?

Em que você se baseia para preparar a sua aula e escolher as atividades a serem trabalhadas?

Por que você deu *feedback* aos seus alunos depois da prova e quis o *feedback* deles também?

Qual a importância do *feedback*?

O que você achou de fazer os *reflective writings*?

De que forma os *reflective writings* o ajudou? Quais as contribuições que ele trouxe para a sua prática?

Como foi elaborar a primeira prova?

Qual a diferença que você percebeu em ter que elaborar uma prova em Metodologia e uma no Estágio? Compare as duas.

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E APRENDIZAGEM

**“No meu entender, a qualidade de ensino e aprendizagem não se conquista com notas, mas com a concepção de que os dados coletados em sala de aula são fontes de diagnóstico e ponto de partida para encaminhamentos pedagógicos e/ou interventivos, visando o crescimento e avanço dos alunos.” (pág. 100)**

Você concorda com essa afirmação? Justifique

E como professor, qual a sua postura diante do uso da avaliação? É mais para diagnosticar ou somar as notas mesmo?

O que você entende por avaliação formativa e avaliação somativa? Como implementar?

**Luckesi (1994) fala da importância do diagnóstico a partir dos dados coletados para as tomadas de decisão do professor, escola, alunos e pais de alunos. Xavier cita um exemplo em seu texto a partir dos objetivos estabelecidos para uma avaliação formal de inglês. (pág. 104)**

Qual critério você utiliza para elaborar as suas provas?

Você estabelece objetivos para cada questão elaborada ou simplesmente elabora exercícios tendo em vista a divisão que a prova deve obedecer?

Você acredita que sua prática avaliativa se encaixa no quadro da página 105? Explique

Você se questiona (vide perguntas na pág. 107) ao ou depois de elaborar sua prova?

### AVALIAÇÃO: MECANISMO PROPULSOR DE MUDANÇAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**9“Sua cooperação nessa fase é descartada, uma vez que a avaliação é vista como m mero objeto de responsabilidade e competência únicas do professor, que, fazendo uso do poder que a instituição lhe confere, se considere o único no direito de julgar.” (pág. 117)**

Você concorda com essa informação? Justifique.

Seus alunos colaboraram/cooperaram nos momentos de avaliação? Por quê?

De que forma eles poderiam participar mais diretamente nos momentos de avaliação?

**“Com base nos objetivos e conteúdos definidos no início do curso, seria definido, de forma conjunta, como sedaria o processo avaliativo, que procedimentos seriam adotados (provas, observações em sala de aula, lições de casa e outras atividades), o pesos ou a ênfase dada a cada unidade e os critérios de avaliação, para que o aluno e o professor possam saber em que direção trabalhar e o que é esperado deles.” (pág. 121)**

**O envolvimento do aluno também se daria na implementação da avaliação, auxiliando o professor na elaboração de tarefas, perguntas a textos, correção de exercícios e provas, na análise efetiva dos resultados...” (pág. 121)**

Você concorda com essas afirmações?

Sua prática avaliativa se encaixa no que foi tratado acima?? Cite exemplos.