

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A CULTURA DE AVALIAR DE PROFESSORAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO
CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**

Ana Cláudia Oliveira Rolim

Campinas - 1998

Ana Cláudia Oliveira Rolim

**A CULTURA DE AVALIAR DE PROFESSORAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO CONTEXTO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na Área
de Ensino-Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: **Prof. Dra. Matilde
Virginia Ricardi Scaramucci.**

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
1998

9214226



UNIDADE	73C
Nº CHAMADA:	
V.	
T. MES. ANO	38 169
P. D.	229/99
	X
P. D.	R\$ 11,00
DATA	23/07/99
Nº DE	

CM-00125868-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL- UNICAMP

R646c

Rolim, Ana Cláudia Oliveira

A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. / Ana Cláudia Oliveira Rolim.--Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira. 2. Professores de língua estrangeira - formação. 3. Língua inglesa - avaliação. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof.^a Dr.^a *Matilde Virginia Ricardi Scaramucci* - Orientadora

Prof.^a Dr.^a *Maria Helena Vieira Abrahão*

Prof.^a Dr.^a *Marilda do Couto Cavalcanti*

Campinas, novembro de 1998.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana Cláudia

Oliveira Raim

e aprovada pela Comissão Julgadora em

13 / 11 / 98.

Dr. MATILDE VIRGÍNIA RICARDI SCALAPUCCI

Dedico este trabalho
ao meu esposo Mário,
pelo amor
e pelo incentivo constante
ao meu desenvolvimento profissional
ao meu filho Mário Augusto,
pelo amor e carinho,
fortalecendo-me a cada momento
a minha mãe, Áurea,
pelas orações
que me confortaram nas horas difíceis,
mesmo à distância
a todos os meus tios e tias,
em especial ao Eraldo,
por ter me incentivado a ser, assim como ele, professora de línguas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, pela orientação segura e paciente, dedicação, apoio, atenção e, principalmente, pela compreensão diante dos meus limites e desânimos, incentivando-me a superá-los, durante a realização deste trabalho. Foi ela também quem me motivou a abraçar o tema deste estudo.

Ao Prof. Dr. José C. P. de Almeida Filho, pelas primeiras orientações e sugestões de leituras na área de ensino-aprendizagem de LE e por me incentivar a ingressar na pesquisa acadêmica. Ainda, pelas valiosas sugestões e comentários no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Marilda Cavalcanti, pelo frutífero curso de Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada, especialmente pelas contribuições valiosas por ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, pelo apoio, atenção e por me encorajar a fazer meu primeiro trabalho no curso de pós-graduação.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Às professoras, alunos, coordenadora e diretora da Instituição pesquisada, que gentilmente me acolheram e aceitaram cooperar com esta pesquisa.

À Solange A P. Zagatto, pela boa vontade e eficiência com que me auxiliou no trabalho de transcrição de entrevistas, de digitação e acima de tudo, pela amizade singular.

Aos colegas de pós-graduação, em especial à Lúcia, Vera, Sandra e Silvana, pelo apoio, carinho, amizade e interlocução constante que tornaram a convivência acadêmica produtiva, além de muitos momentos agradáveis compartilhados.

Aos funcionários do IEL, pela atenção e atendimento sempre eficiente, principalmente o pessoal da biblioteca e da xerox (Helton e equipe).

À Bel, pela gentileza de fazer minha primeira matrícula no curso de pós-graduação e também pela amizade e carinho.

À todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução.....	10
1. 1. – Contextualização do problema.....	12
1. 2. – Perguntas de pesquisa.....	16
1. 3. – Metodologia da pesquisa.....	17
1. 3. 1. – Escolha da metodologia e sua justificativa.....	17
1. 3. 2. – Escolha do cenário.....	22
1. 3. 3. – Descrição do cenário.....	24
1. 3. 4. – Descrição das participantes.....	25
1. 3. 5. – Instrumentos da pesquisa.....	27
1. 3. 5. 1. – Questionários.....	27
1. 3. 5. 2. – Entrevistas.....	30
1. 3. 5. 3. – Observações de aulas e anotações de campo.....	31
1. 4. – Organização da dissertação.....	34

CAPÍTULO II – CULTURA – DE APRENDER, DE ENSINAR, DE AVALIAR LE: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUAS

Introdução.....	35
2. 1. Cultura.....	35
2. 2. Cultura de aprender.....	40
2. 3. A cultura de ensinar e a abordagem de ensinar do professor.....	42
2. 4. A cultura de avaliar.....	46
2. 5. A formação do professor e o seu sistema de crenças.....	50
2. 6. Estudos sobre a socialização do professor.....	53
2. 7. A avaliação no ensino/aprendizagem de LE.....	56
2. 8. A avaliação numa perspectiva histórica.....	60

CAPÍTULO III – A CULTURA DE AVALIAR E SUAS MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Introdução.....	66
3. 1. – O perfil das professoras-sujeito.....	66
3. 1. 1. – O perfil de PI.....	67
3. 1. 2. – O perfil de PB.....	73
3. 1. 3. – O perfil de PE.....	77
3. 2. – Retomando as perguntas de pesquisa.....	80
3. 2. 1. – A LE na escola pública.....	81
3. 2. 2. – Na escola pública não se aprende LE.....	86
3. 2. 3. – Escola: ambiente avaliador por excelência.....	89
3. 2. 3. 1. – Relação professor - professor.....	90
3. 2. 3. 2. – Relação escola - pais.....	92
3. 2. 3. 3. – Relação professor - alunos.....	93
3. 2. 3. 3. 1. – Avaliação classificatória: foco no produto.....	98

3. 2. 3. 3. 2. – Ensino/avaliação e aprendizagem: rsponsabilidades do professor.....	100
3. 2. 3. 3. 3. – Avaliação: ausência de objetivos e critérios.....	107
3. 2. 3. 3. 4. – Avaliação: instrumento de controle disciplinar.....	112
3. 2. 3. 3. 5. – Prova escrita: instrumento central da avaliação.....	116
3. 2. 3. 3. 6. – Erros dos alunos.....	125
3. 2. 3. 3. 7. – A prática da recuperação.....	132
3. 3. – Considerações finais.....	134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
--	------------

APÊNDICES.....	146
-----------------------	------------

Questionário 1	147
----------------------	-----

Questionário 2.....	152
---------------------	-----

Abreviações e Símbolos Usados nas Transcrições
(adaptados de Marcuschi, 1991)

PE / PB / PI	- professoras-sujeito identificadas
A / AA	- aluno(s) não identificado(s)
Pq	- pesquisadora
MAIÚSCULAS	- ênfase ou acento enfático
MAIÚSCULAS XXX	- nomes próprios, instituições, etc., considerados confidenciais
/.../	- transcrição parcial
(.)	- pausa pequena
(...)	- pausa longa
? / !	- entonação ascendente
mui:to	- alongamento de vogal
(incomp)	- fala incompreensível
[estrutural]	- comentário e/ou explicação da pesquisadora
né? / ahã	- pausa preenchida, hesitação, ou sinais de atenção
/	- truncamentos bruscos

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo caracterizar a cultura de avaliar língua estrangeira (inglês) de três professoras de uma escola da rede estadual de ensino fundamental e médio. Para tanto, investigam-se as concepções, atitudes, crenças e mitos que influenciam e/ou até determinam a prática de avaliar dessas professoras. O referencial teórico inclui os conceitos de cultura, cultura de aprender/ensinar/avaliar e a formação de professores.

Os dados foram coletados através de dois questionários, entrevistas, observação e gravação de aula em áudio e anotações de campo, no segundo semestre de 1997.

Os resultados desse estudo mostram que, no contexto observado, a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, ou seja, limitada a verificar a “quantidade que o aluno aprendeu”, através de provas/testes de “lápiz e papel” ou da “observação secreta” da participação dos alunos nas atividades de sala de aula. Essa “verificação” é atribuída pelas professoras através de uma nota e/ou conceito que informa a promoção ou retenção do aluno na disciplina. Constata-se também o uso da nota/conceito para disciplinar o aluno em sala de aula ou para incentivá-lo a fazer as atividades propostas. As professoras acreditam que sem a nota o aluno não estuda, ou seja, a ênfase está no produto da aprendizagem. Essa prática de avaliar gera muitos conflitos, principalmente porque nesse contexto, tanto o ensino, quanto a avaliação são centralizados no professor, que vê como sua a responsabilidade pela aprendizagem. Constata-se, portanto, que a cultura de avaliar das professoras-sujeito é uma só e que influencia a abordagem de ensinar/avaliar das mesmas. Além disso, essa cultura recebe influência das experiências anteriores de aprender e ensinar, que na ausência de reflexão, são repetidas e transmitidas implicitamente.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de LE, avaliação, cultura de avaliar, abordagem de ensinar, formação de professores.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Embora seja reconhecida na literatura como uma fase importante do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação, especificamente no contexto de língua estrangeira (LE doravante), não tem merecido, no Brasil, a mesma iniciativa de estudos que as outras fases do processo. Constata-se a urgência de estudos que contribuam para as suas questões teórico-práticas, beneficiando o trabalho pedagógico, principalmente de professores de ensino fundamental (1º grau) e médio (2º grau) de nosso país, uma vez que grande parte desses professores não têm oportunidades ou recursos para se atualizarem, seja freqüentando cursos ou acessando a literatura específica na área.

Na prática, em contextos de ensino de línguas em geral, incluindo o contexto brasileiro de inglês como LE, também constata-se a falta de compreensão da maioria dos professores a respeito da função educativa da avaliação; conseqüentemente, a prática avaliativa fica reduzida a uma mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos.

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

Subjacente a qualquer uma dessas formas reducionistas de conduzir a avaliação está a constatação de que as disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas no curso de Letras têm falhado em não proporcionar oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções contemporâneas da avaliação. Na falta de uma formação adequada, o professor acaba se baseando em concepções (intuitivas) ultrapassadas, crenças e mitos, construídos e transmitidos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem do que seja avaliar, isto é, a “*cultura de avaliar do professor*” (Scaramucci, 1997), resultando na legitimação, inconsciente, de uma prática fundamentada nessa cultura de avaliar.

Diante do exposto, faz-se necessário a compreensão da “*cultura de avaliar*” do professor, tema do presente estudo, como um ponto de partida para que mudanças mais efetivas possam acontecer. O fato de se estar focalizando crenças e mitos da avaliação baseia-se na crença de que, para que mudanças ocorram de forma duradoura, é preciso compreender essa cultura em seu nível mais profundo.

Neste trabalho, portanto, pretendo investigar a respeito da cultura de avaliar inglês como LE de professoras dentro do contexto do ensino fundamental e médio, de modo a oferecer contribuições teórico-práticas para as áreas de avaliação e formação de professores .

Este capítulo, organizado em quatro seções, trata da trajetória desta investigação. Inicialmente, contextualizo o problema e sua justificativa. Em seguida, apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa. Na terceira seção, faço considerações a respeito da natureza da pesquisa, descrevendo a metodologia escolhida, os respectivos sujeitos e ainda os instrumentos utilizados para a coleta. Finalmente, apresento a organização da dissertação.

1. 1. Contextualização do problema

Este estudo tem como objetivo caracterizar a “*cultura de avaliar*” inglês como LE de um grupo de três professoras de uma mesma escola da rede estadual de ensino fundamental e médio, identificando as concepções, atitudes, crenças e mitos que influenciam e/ou até determinam sua prática de avaliar.

Neste estudo, o termo “*cultura de avaliar*”, relacionado com “cultura de ensinar” (cf. Feiman-Nemser & Floden, 1986; mais recentemente, Richards & Lockhart, 1995) e a “cultura de aprender” do professor em pré-serviço (Barcelos, 1995), é adotado por Scaramucci (1997:77) para se referir às “crenças, pressupostos teóricos, atitudes, 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 cultura de avaliar pode ser investigada tanto da perspectiva do professor (ensinar) quanto do aluno (aprender). Neste estudo, será abordado a cultura de avaliar do professor.

Através de um levantamento de aspectos salientados nos estudos sobre o tema, procuro contextualizar o problema desta investigação, que se coloca na interseção das áreas de ensino e formação do professor. Os fundamentos teóricos serão apresentados no segundo capítulo deste trabalho.

Preocupada com a formação dos profissionais de ensino com vistas ao desenvolvimento de um professor satisfatoriamente competente e reflexivo, a literatura especializada na área de Educação tem investigado **as crenças e mitos do professor ou cultura de ensinar** (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Lortie, 1973, 1986; Clark & Petterson, 1986; Erickson, 1987; Fang, 1996) há mais de duas décadas. Na área de *Linguística Aplicada*: ensino de línguas estrangeiras, a literatura mostra uma preocupação crescente com o tema, tanto no contexto internacional (Breen, 1991; Richards et al., 1992; Freeman & Richards, 1993; Prabhu, 1992; Gimenez, 1994; Kern, 1995, para citar alguns) quanto no contexto brasileiro, incluindo-se a **cultura de aprender e de avaliar** (Barcelos, 1995; Blatyta, 1995; Scaramucci, 1997; Felix, 1998, entre outros). Como alertam os pesquisadores, esses estudos envolvem questões complexas e perspectivas distintas, e, conseqüentemente, uma variada terminologia foi incorporada à literatura. Esses autores sugerem que as experiências passadas de ensino e de aprendizagem vivenciadas pelos professores em sua trajetória escolar e durante sua experiência de ensino são geradoras de conhecimento a respeito de como se deve ensinar. Esse conhecimento preenche, influencia e pode até explicar a prática pedagógica do professor.

Um dos artigos seminais focalizando o tema “*cultura de ensinar*” (Feiman-Nemser & Floden, 1986) salienta que um aspecto importante dos estudos que focalizam a cultura de ensinar do professor é mudar sua imagem de professor passivo, dependente de

modelos preexistentes, para uma imagem de professor como um agente ativo, responsável pelas suas ações. Contudo, como salienta Blatya (1995), o fato de explorar/descortinar as crenças que estão subjacentes à prática não significa que jamais ocorram retrocessos e infiltrações de antigas crenças e atitudes no “fazer” do professor. No entanto, desconhecê-las não permite a reflexão e, a partir daí, um possível avanço na prática de ensinar.

Pressupõe-se que a investigação sobre o sistema de crenças pode ajudar o professor em um movimento de explicitação e reflexão de suas teorias e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica (Clark & Petterson, 1986). Contudo, descrever o que se faz não é tarefa fácil, uma vez que, como também observa Erickson (1987:23) “o caráter implícito e intuitivo do sistema cultural constitui-se de modos de pensar e agir sistematizado, que, uma vez cristalizado, não temos consciência que trazemos conosco”. Além disso, esse sistema é diversificado, variando de uma comunidade para outra.

Pelas posições dos autores acima mencionados, sugere-se que o estudo de crenças pode se constituir em ponto de partida para reflexão, e não a mudança propriamente dita.

De certa forma, também corroborando as reflexões sobre as contribuições de estudos que focalizam o sistema de crenças do professor, Freitas (1996), por exemplo, enfatiza que os resultados de estudos nessa área apontam para a importância da relação das crenças e teorias (implícitas) do professor com as explicações que dão de sua prática, ressaltando-se a necessidade de reflexão, um pressuposto básico da educação do professor de LE. Não resta dúvida de que o curso de formação pode ter um papel importante no preenchimento da lacuna entre teoria e prática.

Diante do exposto, observa-se que a compreensão das teorias implícitas, crenças, atitudes e mitos do professor, podem ajudá-lo a reconhecer a cultura de ensinar/avaliar que tem informado sua prática. No entanto, esse reconhecimento não significa apagar suas concepções e crenças ou substituí-las, mas torná-las explicáveis, repensando-as de forma crítica e fazendo com que conceitos equivocados e distorcidos não conduzam mais a prática do professor.

No contexto brasileiro não há estudos focalizando, especificamente, a **cultura de avaliar língua estrangeira**. Entretanto, ressalta Scaramucci (1997) que no conjunto das discussões que focalizam a questão das crenças apresentadas na literatura, entre outros aspectos também relevantes, a questão da avaliação e a importância que ela exerce no ensino/aprendizagem mostra-se saliente (vide, por exemplo, Barcelos, 1995). A autora ainda sugere que as crenças, mitos, etc., com respeito à avaliação, necessitam ser considerados e conhecidos de forma mais sistematizada, de modo que possam ser mais bem trabalhados e explorados na formação de professores.

Os resultados do estudo de Barcelos (1995) sobre as características da cultura de aprender de alunos de Letras em formação, sugerem que os sujeitos pesquisados entendem a avaliação de forma reducionista, ou seja, para aqueles alunos, o professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando principalmente a atribuição de notas. Essa constatação é preocupante uma vez que, como futuros professores, essa crença provavelmente fará parte da sua *cultura de ensinar/avaliar*. Além disso, esses dados sugerem a necessidade de ênfase maior nas questões da avaliação.

Num contexto mais amplo de ensino/aprendizagem, há vários estudos que focalizam os mitos da avaliação, que fazem parte da cultura de avaliar (vide por exemplo, Sarmento, 1997; Ressler, 1995; Hoffman, 1991 e 1993; Demo, 1996; Luckesi, 1996; Romão, 1998; dentre outros). Esses estudos serão considerados mais detalhadamente no Capítulo II. No entanto, especificamente na área de ensino/aprendizagem de LE, a literatura mostra trabalhos escassos (vide, por exemplo, Alderson, 1986).

Considerando, pois, a necessidade de pesquisa em torno das crenças, mitos, concepções e pressupostos com respeito à avaliação, pretende-se neste estudo, preencher essa lacuna, procurando contribuir não apenas para caracterizar “a cultura de avaliar” que orienta a prática do professor, como também destacar a importância da compreensão das culturas de ensinar/aprender/avaliar na formação de professores de línguas estrangeiras.

1. 2. Perguntas de pesquisa

O problema de pesquisa acima apresentado será investigado através das seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Como se caracteriza a *cultura de avaliar* das professoras do contexto observado, ou seja, quais as concepções, crenças e mitos com relação à avaliação de língua estrangeira que podem ser inferidas a partir do seu discurso?
- (2) Quais as manifestações da cultura de avaliar das professoras-sujeito em sua prática?

1. 3. Metodologia da Pesquisa

Nesta seção, subdividida em cinco partes, apresento a base metodológica deste estudo. Na primeira, justifico a metodologia utilizada; na segunda, descrevo o cenário e sujeitos de pesquisa, apresentando o perfil das professoras-sujeito; na terceira parte, descrevo os instrumentos utilizados na coleta; na quarta, os procedimentos de organização dos dados e, finalmente, na quinta parte, explico a organização desta dissertação.

1. 3. 1. Escolha da metodologia e sua justificativa

Esta pesquisa tenta preencher uma das lacunas que se observam nos estudos sobre crenças, ou seja, a utilização de apenas um instrumento de coleta, em geral, o uso ou adaptação de questionários disponíveis na literatura.

Segundo Feiman-Nemser & Floden (1986) e Richards et al. (1992), o uso de questionários mostra-se limitante para relatar crenças, respondendo unicamente a perguntas pré-estabelecidas. Para esses autores, esse instrumento não permite que se conheça **como** (em que medida) ou **se** as crenças, idéias e valores relatados pelos professores são colocados em sua prática.

Kern (1995), por sua vez, apontou os problemas da objetividade, consistência da amostra e validade inerentes ao uso de questionários para examinar crenças e atitudes, inclusive aquele desenvolvido por Horwitz (1985 e 1986), conhecido como BALLI - Beliefs About Language Learning Inventory. No Brasil, utilizando apenas entrevistas (semi-estruturadas) roteirizadas, Damião (1994) reconheceu, como uma limitação do seu

estudo, a necessidade de confrontar os dados obtidos nas entrevistas com a atuação do professor em sala de aula, apontando esse confronto como sugestão para trabalhos futuros.

Feiman-Nemser & Floden (op. cit.) alertam para os obstáculos provenientes de estudos que focalizam a(s) *cultura(s) de ensinar*, isto é, dificuldades peculiares do ardiloso foco (*cultura*) e a diversidade de sujeitos envolvidos nesse contexto. O foco *cultura* implica inferências sobre conhecimento, valores e ações, os quais não são observáveis de forma direta. Por sua vez, a existência de muitas culturas de ensinar dificultam sua documentação, isto é, professores diferem em gênero, estado civil, idade, experiência, conhecimento social e cultural, habilidades e matéria que ensina. Além desses problemas, os autores advertem pesquisadores para o fato de que esse tipo de pesquisa lida com percepções subjetivas, ou seja, é preciso reconhecer a dificuldade em julgar aspectos da cultura de ensinar e respeitar professores como pessoas, sem endossar suas percepções como impróprias e que, por isso, necessitam essencialmente de mudanças.

A metodologia escolhida para a realização da referida pesquisa é de natureza etnográfica, uma vez que esse tipo de pesquisa permite que se aproxime não apenas dos sujeitos envolvidos no estudo, mas do contexto social no qual esses sujeitos estão inseridos. Trazendo esses elementos para um contexto de ensino, focaliza-se o professor(a) e seus/suas alunos(as) em sala de aula e fora dela também, pois cada “sala de aula”, embora tenha os mesmos espaços e basicamente os mesmos objetos de todas as outras, é diferente delas. A pesquisa etnográfica, enfatizam Cavalcanti & Moita Lopes (1991:138), “realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social”. Mas, além disso, a pesquisa em sala de aula, de natureza etnográfica, permite que o pesquisador possa ver o “fazer” do professor(a) em sua prática e, a partir daí, fazer suas interpretações.

Há dois princípios básicos que norteiam esse tipo de pesquisa: o princípio êmico e o princípio holístico, como salienta Cançado (1990:14). O primeiro, demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas e modelos, dentre outros, e considere o fenômeno “sala de aula” sob o ponto de vista funcional do dia a dia. Já o princípio holístico examina a sala de aula como um todo em suas interações: tanto os aspectos sociais, como os pessoais e físicos, dentre outros.

Quanto ao papel do pesquisador, Cançado (1990:16) salienta ainda que o pesquisador etnográfico deve procurar ter um comportamento neutro em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados”. Entretanto, Van Lier (1988:70) alerta que isso nunca é inteiramente possível, porque nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos.

Na área de investigação de ensino/aprendizagem de línguas, a pesquisa etnográfica envolve, necessariamente, a observação não estruturada (princípio êmico) do que acontece no contexto de sala de aula. Para Cavalcanti & Moita Lopes (op. cit.: 136):

“O que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende é exatamente dar conta da construção do processo de ensino/aprendizagem ao investigar os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é, então, deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção de aprendizagem via interação”.

Esse procedimento tem, pela sua característica, a vantagem de permitir uma aproximação mais direta com o contexto observado. Entretanto, a ausência de tradição de pesquisa no contexto de sala de aula dificulta a entrada do pesquisador. Isto explica, em

parte, a dificuldade de encontrar professores que permitam a presença de um pesquisador em sua sala de aula, sem que este pesquisador não seja visto como uma “pessoa estranha e incômoda” para as pessoas envolvidas no contexto.

Argumentando a favor da pesquisa etnográfica, André (1995:41) afirma que a presença constante do pesquisador no contexto pesquisado permite que se aproxime da escola e do espaço da sala de aula “para tentar entender como operam, no seu dia a dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”

Dentre as características da pesquisa etnográfica apontadas ainda por André (op.cit.:28-29), destacam-se algumas consideradas relevantes para este estudo:

- “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Essa característica diverge da visão de que o pesquisador é um mero observador passivo que procura apenas entender o outro, principalmente quando o contexto estudado lhe é familiar.

- “O pesquisador é o instrumento principal na coleta de dados, ou seja, os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. André (op. cit.) salienta que o fato do pesquisador ter liberdade para responder ativamente às circunstâncias que o cercam, permite que ele modifique técnicas de coletas, etc. ou até mesmo localize novos sujeitos, como foi o caso neste estudo.

- “Há preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas (no caso – professoras) vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Em outras palavras, interpretar envolve rigor e reflexão dos eventos diários do contexto pesquisado, na tentativa de identificar os significados das ações, dos vários pontos de vista dos sujeitos envolvidos.

Para auxiliar o trabalho interpretativo do pesquisador, Erickson (1986:121) levanta cinco perguntas básicas: (1) o que está acontecendo, especificamente, no contexto sob investigação?; (2) o que essas ações significam para os sujeitos nela envolvidos no momento em que ocorrem?; (3) como os eventos estão organizados em termos de padrões de organizações sociais e em princípios culturais e aprendidos no dia a dia?; (4) o que significa para os participantes a questão que se está colocando; (5) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes? Em suma, o pesquisador deseja compreender os significados construídos pelos participantes do contexto social.

- “A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem”. Essa característica reconhece esse estudo como de natureza aplicada, partindo de um problema da prática, que no caso deste estudo é a cultura de avaliar das professoras de inglês do contexto observado.

Com relação ainda aos instrumentos utilizados na pesquisa de natureza etnográfica, além da observação de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo, roteirizadas e/ou transcritas, utilizam-se outros instrumentos como, por exemplo, entrevistas, questionários, análise de documentos, na “tentativa de triangular os dados coletados na investigação” (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991:139). Segundo esses autores, dessa maneira, “a assim

chamada subjetividade inerente a esses tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade”.

Dado que o presente estudo busca caracterizar a cultura de avaliar de três professoras de inglês de uma escola pública, a partir de vários pontos de vista, ou seja, das professoras através de entrevistas e questionários e do pesquisador através das observações de sala de aula, julguei a pesquisa de natureza etnográfica adequada para este estudo, na medida em que tão somente o “dizer” do professor não seria suficiente. Além disso, em se tratando da avaliação, o momento atual já reconhece mudanças no discurso do professor, mudanças, porém, não presentes ainda em sua prática.

1. 3. 2. Escolha do cenário

O cenário deste estudo foi selecionado pelos seguintes critérios: (i) escola pública, na qual se pudesse encontrar professores que lecionassem inglês no ensino fundamental e médio; (ii) professoras que tivessem experiência com o ensino da escola pública brasileira e demonstrassem disposição para aceitar as exigências estabelecidas para a elicitación de dados desta pesquisa.

Os sujeitos deste estudo são três professoras de inglês do ensino fundamental e médio de uma mesma escola pública de nível sócio-econômico médio, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, identificadas aqui como **PB**, **PE**, **PI**. As principais fontes de dados, coletados durante o segundo semestre de 1997, são os questionários respondidos

pelas professoras, seguidos das entrevistas conduzidas com as mesmas em dois momentos, no início e no fim da coleta, assim como as observações/gravações de aulas em áudio.

A primeira etapa deste estudo constitui-se de uma verdadeira peregrinação em busca de professores que permitissem observar suas aulas. Depois de pesquisadas várias escolas da região, uma delas foi posteriormente selecionada. Essa longa e difícil trajetória foi iniciada no final de junho, para que em agosto, após as férias de julho, a coleta pudesse ser iniciada. A primeira dificuldade encontrada foi com relação à composição dos sujeitos, ou seja, quando uma professora aceitava participar, sua colega não apresentava a disponibilidade necessária para o estudo. Uma explicação para isso é a falta de hábito de professores em participarem como sujeitos de pesquisa. Por isso foi necessário, também, dar tempo às professoras para que refletissem quanto à importância do seu papel no trabalho a elas apresentado sem se sentirem pressionadas a colaborar.

Inicialmente, cinco professoras de inglês, de dois contextos escolares diferentes aceitaram ser participantes deste estudo. Ciente da possibilidade de acontecerem “desgates¹”, prejudicando a coleta no decorrer do estudo, julguei prudente iniciá-la observando as aulas de todas as cinco professoras, embora tal decisão demandasse tempo.

Iniciei a coleta na terceira semana de agosto. No final do segundo mês de observação, diante da fragmentação das aulas nos contextos observados, comecei a questionar a qualidade/validade da observação, uma vez que as aulas eram inconstantes e a observação estava ficando truncada. Assim, passei a observar um terceiro cenário.

¹ “Por desgaste entende-se que a composição dos sujeitos de pesquisa pode ser alterada no decorrer do estudo. Os sujeitos podem perder o interesse e desistir dele ou podem adoecer na época em que dados periódicos são coletados. Além disso, devemos também considerar a questão ética que diz respeito à liberdade dos sujeitos de decidirem não mais colaborar com o pesquisador” (Freitas, 1996: 96).

Entretanto, pude verificar que os problemas também se repetiam nesse cenário. Dessa forma, resolvi limitar a observação apenas ao primeiro cenário, porque era o único que reunia todos os dados, uma vez que o trabalho envolvia uma triangulação. Entretanto, o esforço não foi em vão, uma vez que pude observar que as similaridades entre os três contextos eram maiores que as diferenças.

A segunda etapa foi dedicada à aplicação do questionário inicial e à entrevista. Na fase seguinte iniciei a observação de aulas propriamente dita, num total de 69 horas/aulas aproximadamente. Ainda na fase de observação, as professoras responderam a um segundo questionário. Por fim, realizei uma entrevista com as professoras-sujeito.

Sendo assim, a composição de professoras-sujeito para esta pesquisa foi reorganizada e as três professoras que permaneceram foram as seguintes: **PI, PB, PE**, todas da mesma escola. Devo dizer ainda que, durante o período de coleta, essas professoras e seus alunos buscaram estabelecer um relacionamento amistoso comigo. Com as demais professoras, a resistência para criar esse relacionamento foi muito maior.

Não serão descritos detalhadamente os três cenários observados, mas apenas o cenário efetivamente pesquisado. Em seguida, apresento a descrição dos sujeitos envolvidos e os instrumentos escolhidos, a partir dos dados coletados através do questionário, seguido da respectiva entrevista inicial.

1. 3. 3. Descrição do cenário

A escola está localizada num bairro de classe média-baixa, atende uma média de mil e seiscentos alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e da 1ª à 3ª séries do ensino

médio, sendo considerada uma escola de fácil acesso para a comunidade. Possui 12 salas e oferece uma carga horária de inglês de duas aulas semanais. Como recursos técnico-pedagógicos possui sala de multimeios, laboratório de ciências, quadras de voleibol e basquetebol e uma pequena biblioteca, sempre fechada. Há cinco professoras de inglês na escola, sendo que apenas uma é efetiva. Três delas atuaram como sujeitos deste estudo. Apresento, na próxima subseção, a descrição de cada uma das participantes.

1. 3. 4. Descrição das participantes

A professora **PI**, 35 anos, casada, leciona nessa escola em regime celetista desde o início de 1997. Registra, além das aulas de inglês da escola e da Faculdade, um curso de inglês em escola de idiomas. Coursou o 3º grau em uma Faculdade de Letras de uma reconhecida universidade particular do interior paulista, licenciando-se em Português /Inglês em 1983. Após licenciar-se, nunca fez cursos de aperfeiçoamento.

A professora **PE**, 52 anos, casada, leciona nessa escola pública em regime celetista desde o início de 1997. Coursou o 3º grau em uma Faculdade de Letras de uma cidade do interior paulista. Licenciando-se em Português/Inglês em 1966, **PE** estudou Inglês durante os anos de faculdade e não freqüentou escolas de línguas. Leciona as duas disciplinas desde o ano de 1965, quando ainda era estudante de graduação, sendo que nas escolas em que trabalhou, lecionou mais Português do que Inglês. Após licenciar-se, participou de cursos que eram promovidos pela Delegacia de Ensino no próprio local de trabalho. Atualmente, não tem participado de cursos de atualização.

A professora **PB**, 35 anos, por sua vez, leciona em regime celetista desde 1993. Paralelamente ao curso colegial (2º grau) frequentou uma escola de língua por mais ou menos dois anos. Cursou o 3º grau em uma Faculdade de Letras de uma universidade particular do interior paulista, licenciando-se em inglês no ano de 1991. Iniciou sua experiência profissional ainda quando estudante de graduação, em um curso supletivo para adultos. **PB** é a única das três que adota um livro didático. No que diz respeito aos cursos de atualização, **PB** registra apenas uma participação em seminário realizado numa universidade do interior de São Paulo. Para melhor visualização, uma breve descrição das professoras é apresentada no Quadro 1, conforme dados coletados através do questionário inicial.

Quadro 1 - Descrição das professoras-sujeito

Características	PE	PB	PI
Idade	52	35	35
Estado civil	Casada	Solteira	Casada
Ano de egresso do curso	1966	1991	1983
Tipo de habilitação	Port/Ing	Port/Ing	Port/Ing
Frequentou escola particular de inglês	Não	Sim	Sim
Disciplinas que leciona	Port/Ing	Port/Ing	Port/Ing
Tempo de serviço	?	6 anos	8 anos
Adota livro didático	Não	Sim	Não
Participa de eventos em sua área	Não	Não	Não
Cursos após a graduação	atualização	Atualização	Não
Local de trabalho	Esc. Pública	Esc. Pública	Esc. Pública

1. 3. 5. Instrumentos da pesquisa

Como já mencionado, neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários respondidos pelas professoras, além de duas entrevistas gravadas em áudio com as mesmas, observação de aulas com gravações em áudio e anotações de campo.

Buscando ampliar os registros de dados, procurei participar também do Conselho de Classe de cada uma das escolas. Infelizmente, essa iniciativa não pôde ser concretizada devido à resistência mostrada pelas professoras e pela coordenação da escola. Focalizo, a seguir, cada um dos instrumentos utilizados.

1. 3. 5. 1. Questionários

Para abarcar o conjunto de aspectos envolvidos no estudo, foram elaborados dois questionários, respondidos pelas professoras-sujeito. Ao responder ao primeiro questionário as professoras não teceram muitos comentários. Apenas uma delas comentou que o questionário mostrou, de certa forma, as dificuldades e despreparo do professor nesse contexto. Quanto ao segundo questionário, embora as professoras-sujeito tenham criticado sua extensão, ela foi necessária para possibilitar a repetição de algumas perguntas e permitir a observação de coerências e/ou incoerências nas respostas.

Após o preenchimento dos questionários, uma entrevista foi realizada com cada uma das professoras. O objetivo desse procedimento foi o de esclarecer ou expandir respostas do questionário.

Ciente das limitações do questionário enquanto instrumento de pesquisa já apontadas, elaborei perguntas de naturezas diversas, algumas bem gerais (que deixaram os

sujeitos mais livres para expressar-se), outras mais pontuais (que levaram a respostas mais objetivas).

O **questionário I** (vide Apêndice I) é dividido em duas partes. Seu objetivo é coletar informações sobre a trajetória educacional e profissional das professoras-sujeito que permitam uma caracterização dos sujeitos da pesquisa acima apresentada e de um perfil mais detalhado, apresentado na Seção 3.1 do Capítulo III. A primeira parte é dividida em três seções: dados pessoais, formação educacional e experiência profissional. A segunda parte, constituída de onze itens combinando perguntas de múltipla escolha e de respostas abertas, referem-se às experiências das professoras como aprendizes e enquanto professoras de inglês como LE. Os itens 1 e 3 permitem que as professoras-sujeito façam uma auto-avaliação quanto às suas habilidades na língua-alvo ou em outra LE. Os itens 4 e 5 solicitam informação a respeito das influências que tiveram na decisão de aprender e de ensinar a língua-alvo. Já os itens 7 a 11 abordam aspectos relacionados à sua experiência profissional. O Quadro 2 abaixo permite uma melhor visualização da estrutura do questionário.

Quadro 2 – Questionário I

Itens	Conteúdo
1 a 3	Auto-avaliação das habilidades na língua-alvo
4 a 6	Influências na decisão de aprender e ensinar inglês
7 a 11	Experiência profissional

O **questionário II** (vide Apêndice II) é constituído de trinta itens, sendo vinte e oito de questões de respostas abertas e dois de respostas fechadas. Seu objetivo é levantar dados sobre as concepções, pensamentos, atitudes e crenças das professoras-sujeito com relação ao ensino-aprendizagem-avaliação de inglês como LE e sobre a prática de sala de

aula. Duas professoras, com exceção de **PI** – que usou o horário da aula – levaram o questionário para responder em casa. As respostas de **PI** sugerem maior franqueza do que as de **PB** e **PE**, já que a primeira não teve muito tempo para elaborar repostas “mais apropriadas”. No entanto, devido à extensão do questionário, algumas das respostas de **PI** foram lacônicas, devido ao mesmo motivo. **PB** e **PE** devolveram o questionário após um intervalo de mais ou menos duas semanas. As instruções para o preenchimento do **questionário II** foram impressas no mesmo. Nos itens 1 a 4 tenta-se conhecer a visão das professoras-sujeito sobre o planejamento de ensino. Essas perguntas se justificam na medida em que se pressupõe que a avaliação se inicia na fase de planejamento. O item 5 focaliza a troca de experiências entre colegas professores, questão importante para caracterizar a cultura de ensinar/avaliar das professoras. O item 6 focaliza a visão das professoras sobre a necessidade de conhecimento teórico, uma vez que o ensino de línguas pode ser visto como uma ciência, uma tecnologia, uma arte ou uma habilidade (Richards & Freeman, 1993:194). O item 7 focaliza crenças de aprender LE. Os itens 8 e 9 tratam das relações professor x aluno x aprendizagem. No item 10 busca-se conhecer a metodologia de ensino e no item 11 como se conceitua o bom professor.

Os instrumentos e critérios utilizados para avaliar são focalizados nos itens 12 e 13, a auto-avaliação (item 15), a importância dos testes (itens 16 e 17), as prioridades de conteúdo na elaboração de testes (item 18), a questão da correção (itens 19 e 20), o sistema de avaliação adotado (21 e 22), a recuperação (23), as interações com outros professores, coordenação e direção (itens 24 e 27), o conselho de classe (28). O item 29 traz cinco afirmações sobre crenças em aprendizagem de LE e o item 30 consiste de dezoito

afirmações sobre crenças em avaliação. As professoras confirmam ou negam essas crenças.

O Quadro 3 abaixo resume o Questionário II.

Quadro 3- Questionário II

Itens	Objetivo
1 a 4	Currículo e planejamento
5	Interação com colegas professores
6	Papel do conhecimento teórico
7	Crenças sobre aprender língua estrangeira
8 e 9	Relação professor/aluno/aprendizagem
10	Metodologia de ensino
11	Concepção de bom professor
12	Importância da avaliação
13 e 14	Instrumento e critérios de avaliação
15	Auto- avaliação
16 e 17	Importância dos testes
18	Prioridades de conteúdo na elaboração de testes
19 e 20	Correção
21 e 22	Sistema de avaliação
23	Recuperação
24 e 27	Interação com outros participantes do contexto escolar
28	Conselho de classe
29	Crenças sobre a aprendizagem de LE
30	Crenças sobre a avaliação

1. 3. 5. 2. Entrevistas

Para triangular os dados, as entrevistas foram realizadas em associação com os questionários, como já salientado, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas nas respostas dos questionários e expandir outras. Esse objetivo foi explicado às professoras-sujeito no início de cada entrevista. A duração de cada entrevista variou entre uma e uma hora e meia, e todas foram gravadas em áudio e transcritas. Além disso, serviu para as professoras-sujeito comentarem sobre experiências de aprender e ensinar e alguns eventos de suas aulas, que sem dúvida enriqueceram os dados deste estudo. Vale salientar que, quando a relação de assimetria entre professor-pesquisador é minimizada, o clima das

entrevistas fica amistoso, aproximando-se de uma conversa entre colegas. Com relação a esse ponto, a segunda entrevista teve uma interação maior entre pesquisador e pesquisado, devido à convivência decorrente da observação de aulas. A seguir, no Quadro 4, está apresentado o calendário das entrevistas realizadas.

Quadro 4 – Entrevistas com as professoras-sujeito

Data	Professora
22/08/97	PBI
27/08/97	PEI
27/08/97	PII
05/12/97	PBI
15/12/97	PII
05/12/97	PEI

1. 3. 5. 3. Observações de aulas e anotações de campo

A coleta dos dados de sala de aula iniciou-se no final de agosto de 1997, estendendo-se até o final do semestre. Seu objetivo foi o de compreender como se dava o processo de ensino/avaliação e aprendizagem e a abordagem de ensinar/avaliar das professoras. Desde o primeiro dia, as aulas observadas foram gravadas em áudio, com anotações feitas paralelamente.

Dentre as vantagens da observação de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo estão o potencial de capturar a essência da sala de aula e a possibilidade de se ouvir e/ou ver várias vezes, permitindo que os participantes concordem em uma interpretação (Day, 1990:46).

No Quadro 5, apresento o calendário de observação de aulas.

Quadro 05 – Calendário de observação de aulas

Data	Professora Sujeito	Observação
28/08/97	PE	Seminário para professores. Não houve aula
29/08/97	PE	Exercício de preenchimento de lacunas: verbos regulares/irregulares no passado
02/09/97	PB	Adiantamento de horário. Aula não observada
03/09/97	PI	1ª aula – compreensão de texto: perguntas de localização 2ª aula – vídeo: lista de palavras e tradução
04/09/97	PE	Exercício de preenchimento de lacunas. Tradução de texto
05/09/97	PE	Adiantamento de horário. Aula não observada
05/09/97	PB	Adiantamento de horário. Aula não observada
09/09/97	PB	Adiantamento de horário. Aula não observada
10/09/97	PI	1ª aula – tradução de texto para nota 2ª aula – vídeo: lista de palavras
12/09/97	PE	Exercício de preenchimento de lacunas (verbos no passado). Tradução de texto poético
12/09/97	PB	Exercício de palavras cruzadas com artigo indefinido: a/an
16/09/97	PB	Exercício sobre uso do 'S
17/09/97	PI	1ª aula – correção de texto 2ª aula – prova
18/09/97	PE	Leitura em voz alta de um poema e sua tradução. Exercício de preenchimento de lacunas
19/09/97	PE	Prova 3º bimestre
23/09/97	PB	Trabalho em grupo: exercício proposto pelo livro didático: p. 113 – uso do artigo. Definido
24/09/97	PI	1ª aula – entrega de resultados (professora tira média dos alunos na aula) 2ª aula – vídeo: repetição do anterior
25/09/97	PE	Exercício de transformação de orações no presente para o passado
26/09/97	PE	Não houve aula (Conselho de classe)
26/09/97	PB	Não houve aula (Conselho de classe)
30/09/97	PB	Exercício proposto pelo LD: p.116 – pronomes pessoais feminino/masculino.
01/10/97	PI	Professora faltou, não fui avisada
03/10/97	PE	Aula de música: alunos copiam e depois fazem exercício de repetição (verbos: passado simples)
03/10/97	PB	Não houve aula (passoio)
08/10/97	PI	1ª e 2ª aulas: exercícios estruturais com pronome interrogativo
10/10/97	PE	Exercício de transformação de orações no presente para o passado simples
10/10/97	PB	Exercícios estruturais propostos pelo LD (p.117) / verbo TO BE/ exercício de repetição
14/10/97	PB	Correção do exercício aula anterior. Lição de casa
16/10/97	PE	Adiantamento de horário. Aula não observada
17/10/97	PE	Vídeo: telecurso 2º grau: presente contínuo/presente simples

17/10/97	PB	Exercício de caça-palavras sobre cores com uso do dicionário
29/10/97	PI	1ª aula – exercício para nota sobre vocabulário das fitas de vídeo 2ª aula – vídeo : repetição dos anteriores
30/10/97	PE	Adiantamento de aula
31/10/97	PE	Presente contínuo . Tradução de orações
05/11/97	PI	1ª e 2ª aulas – trabalho em grupo para nota – aula não gravada
11/11/97	PB	Prova em grupo: não gravada
12/11/97	PI	1ª aula: não observada (passeio) 2ª aula: vídeo: apenas 11 alunos presentes: mesma fita das aulas anteriores
14/11/97	PE	(Adiantamento de Aula)
14/11/97	PB	Reunião Pedagógica. Aula não observada
18/11/97	PB	Exercício do livro didático. Aula não gravada
21/11/97	PE	(Palestra) Aula não observada
21/11/97	PB	adiantamento de horário . Aula não observada

O calendário acima merece algumas observações. Como já mencionado anteriormente, já no início da coleta aconteceram situações que provocaram minha ida à outras escolas. Por exemplo, só consegui iniciar a coleta com **PB** na 3ª semana. Já **PI** usou constantemente o vídeo, levando-me a pensar que ela insistia em um instrumento único para não se expor aos meus olhares.

Na escola cenário, da mesma forma que nas outras observadas, havia uma prática de “adiantamento de horário”, devido à frequência com que professores faltavam às aulas. Sendo assim, os horários de aulas eram reorganizados no intuito de não deixarem que alunos ficassem “passeando” pelos corredores da escola e/ou “desocupados”, ficando o professor responsável por duas classes ao mesmo tempo, prática esta que pode ser prejudicial aos alunos. Quanto à escola, o que transparece dessa prática é uma preocupação pura e exclusivamente com o “preenchimento de tempo e de espaço” e não com o ensino/aprendizagem. Além do problema das “aulas adiantadas”, havia , às vezes, suspensão de aulas para reuniões de professores, palestras para alunos e professores que

não despertavam a atenção dos alunos e por isso eles “fugiam” antes do início das mesmas (principalmente os alunos de ensino médio).

As classes eram numerosas e os alunos, por sua vez, bastante homogêneos quanto à idade, classe social e envolvimento com o ensino de inglês.

1. 4. Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em três capítulos. Neste capítulo, apresentei a trajetória de pesquisa, que inclui cinco partes: a contextualização do problema e sua justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa e a metodologia. No Capítulo II, apresento a base teórica deste estudo, localizando a cultura de avaliar dentro da cultura de aprender/ensinar/formação do professor. No terceiro e último capítulo apresento a análise e a discussão dos dados, seguidas das conclusões e das considerações finais.

CAPÍTULO II

CULTURA – DE APRENDER, DE ENSINAR, DE AVALIAR LE: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUAS

Introdução

No capítulo anterior, contextualizei o problema desta investigação, apresentando sua justificativa, assim como os objetivos, as perguntas de pesquisa, o cenário e os sujeitos envolvidos, além da metodologia. Neste capítulo, subdividido em duas partes, busco construir uma base teórica para este estudo através da literatura que focaliza concepções, crenças, mitos, cultura de ensinar, de aprender, de avaliar e a formação do professor. Primeiramente, apresento os conceitos de cultura, cultura de aprender/ensinar, justificando seus usos neste trabalho. Em seguida, localizo o termo *cultura de avaliar* em língua estrangeira dentro da área mais geral de *cultura de ensinar/aprender* do professor. Para finalizar, apresento o conceito de avaliação pressuposto neste estudo, assim como faço uma retrospectiva histórica desse processo.

2. 1. Cultura

O termo *cultura* tem sido amplamente utilizado em Lingüística e Lingüística Aplicada. É também comum em outras áreas, tais como Educação, Antropologia, Psicologia, Sociologia, entre outras. Reconhecidamente, esse termo, apesar de útil e extremamente importante, é complexo e não tem uma única definição. No campo de Lingüística Aplicada,

especificamente, o termo *cultura* tem sido comumente utilizado em seu sentido antropológico contemporâneo. Por exemplo, no dicionário de Linguística Aplicada (Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985) consta o seguinte conceito:

Cultura – “conjunto total de crenças, atitudes, costumes, comportamento, hábitos sociais, etc., de membros de uma sociedade em particular”.

Observa-se que a noção de *cultura* apresentada acima é bastante ampla, englobando vários aspectos da cultura. Dentre estes aspectos, as crenças e mitos têm merecido maior atenção dos pesquisadores na área de ensino em geral e ensino de línguas em específico (ver Barcelos, 1995; Carmagnani, 1993; Viana, mimeo; Hoffmann, 1993; entre outros). Além disso, o conceito assim assumido afasta-se da noção de cultura enquanto dominação e intelectualidade para ancorar uma noção enquanto realidade social de um grupo.

Ampliando a visão de cultura em seu sentido antropológico, cabe trazer as colocações de alguns autores clássicos como Giroux, 1997, assim como de Santos (1985); Ribeiro (1981) e Da Matta (1981), em contexto nacional.

Segundo o antropólogo Santos (1985) há duas concepções básicas do termo *cultura*. A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos que caracterizam a existência social de grupos na sociedade. A segunda, mais específica, refere-se aos conhecimentos, idéias, práticas costumeiras e crenças de um grupo no interior de uma sociedade e às maneiras como esses grupos existem na vida social. Contudo, ambas as concepções estão interrelacionadas, já que não se pode falar em conhecimento, idéias e crenças, sem pensar na sociedade à qual se referem (cf. Santos, op.cit.).

Depreende-se, dessas concepções, que *cultura* é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. E como cada sociedade tem características que a diferenciam das

demais, o conteúdo do que é *cultura*, sua dinâmica e sua importância, enfim, tudo isso deve variar bastante. Isso não significa que as sociedades não possam ter características semelhantes, uma vez que essas, em seu processo de construção, interagem com outras. Nessa interação, é inevitável que um grupo social incorpore novos conhecimentos, isto é, que suas culturas sejam reajustadas, ampliadas, revistas, para que as sociedades sobrevivam. Cultura, nessa visão, pressupõe uma idéia de processo na medida que faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.

Um segundo olhar antropológico, dentre outros, que colaborou para esta reflexão a respeito do conceito de cultura, foi o de Ribeiro (1981:127):

“Cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana.”

Esta visão pressupõe que qualquer sociedade possui sua cultura. Fazendo um paralelo com a escola enquanto organização social, esta pode ser vista tanto como um local de instrução quanto de cultura. É um lugar social constituído por um complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma delas caracterizada por definir e legitimar uma visão específica da realidade.

A sala de aula, por sua vez, é o lugar onde essa cultura é explorada. Em nossa cultura escolar, esta é, tradicionalmente, vista como um lugar onde a informação é transmitida aos alunos pelos professores, este último é, por sua vez, nomeado depositário da cultura. Isso

significa que a tradição faz do professor modelo desse processo; os aprendizes, por sua vez, são receptáculos passivos e explicitamente acríticos nesse processo (cf. Giroux, 1997).

Para Da Matta (1981), a tradição é um aspecto forte da cultura:

“sem uma tradição, uma coletividade pode viver ordenadamente (como as formigas, abelhas), mas não têm consciência do seu estilo de vida. E ter consciência é poder ser socializado. A consciência de regras e normas é, pois, uma forma de presença social (...) Ter tradição significa, portanto, vivenciar as regras de modo consciente (e responsável), isto é, cada um pode escolher entre muitos modos de pensar, perceber, classificar, ordenar e praticar uma ação sobre o real.”

Infelizmente, na tradição escolar, o aluno não se sente muito livre para escolher modos de pensar, perceber, classificar, etc., limitando-se a reforçar as concepções/visões enfatizadas pelo seu professor, sem questionar se essas são equivocadas ou não. Sendo assim, é possível afirmar, grosso modo, que a escola está ou tenta agir em conformidade com a sociedade mais ampla.

A importância de se saber sobre cultura no contexto educacional, segundo Erickson (1987), deve-se ao fato de que “quando faz-se visível os modos pelos quais as pessoas formam os padrões distintivos de sua história de vida através de escolhas explícitas e implícitas, vê-se que elas podem mudar o que se tem feito”. O autor aponta três razões consideradas importantes para usar o termo cultura no contexto educacional: a primeira é a noção de cultura como modos compartilhados por um grupo para atribuir sentido às ações sociais, que podem revelar os padrões (implícitos e explícitos) à prática educacional; uma segunda razão é o reconhecimento da existência de opções possíveis para uma mesma ação dentro do contexto educacional, e, uma última razão, refere-se às ações dos sujeitos envolvidos nesse contexto, considerados como principal agente da tarefa de ensinar.

Observa-se uma relação íntima, orgânica, entre cultura, ensino e aprendizagem, na medida em que cultura pode ser vista como oferecendo um possível direcionamento para reformulações e mudanças; ao serem conhecidas/reconhecidas pelos professores, torna possível sua reflexão e mudanças de crenças, hábitos e mitos sobre o ensino e sobre a aprendizagem por eles aceito em sua formação.

O que se entende por aprender/ensinar e cultura está subjacente nas maneiras como cada sociedade encara esses processos, uma vez que:

“Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre (ensino) aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um (Barcelos, 1995:40).

Portanto, é necessário que, em sala de aula, seja também levado em conta a cultura pessoal dos alunos, procurando conhecer o que eles acham importante no ensino/aprendizagem, uma vez que os alunos “também possuem percepções acertadas sobre o processo ensino/aprendizagem. Além disso, há que se considerar as diferenças culturais” (cf. Barcelos, 1995:16).

Os estudos sobre cultura são focalizados na perspectiva do aluno, ou seja, *cultura de aprender* (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995) e do professor – *as culturas de ensinar* (Feimam-Nemser & Floden, 1986; Richards et al., 1992).

2. 2. Cultura de aprender

Na experiência educacional de aprender uma nova língua, os alunos recorrem, segundo Almeida Filho (1993:13), às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas maneiras de aprender são características da abordagem (ou cultura) de aprender desses alunos, isto é, suas maneiras de estudar, de se preparar para e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais” e que evoluem no tempo em forma de tradições que são “naturalizadas, subconscientes e implícitas”.

Lembra ainda esse autor que a cultura de aprender do aluno pode não ser compatível ou convergente com a abordagem de ensinar do professor, de uma escola ou de um livro didático, trazendo como consequência problemas como resistências, dificuldades, fracasso e desânimo na aprendizagem da língua-alvo.

O desencontro dessas culturas, apontados por Almeida Filho (1993), sugere a importância da investigação sobre as culturas de ensinar e aprender. Não há muitos estudos sobre a cultura de aprender. No Brasil, vale salientar as contribuições de Carmagnani (1991) e Barcelos (1995).

Estudando a adequação de uma experiência auto-orientada de aprender línguas com alunos universitários, Carmagnani (1991) observa que os sujeitos do seu estudo possuem uma visão idealizada do processo de aprender línguas e da escola onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos, e sob o controle de um professor ou de uma instituição. Os alunos possuem ainda uma visão reducionista de linguagem, vista como acúmulo de vocabulário e de estruturas gramaticais. A autora concluiu que, devido às características da cultura brasileira, a idéia de aprender dos alunos está ligada ao grupo social em que vivem, no

qual, pela tradição, o professor mostra e dirige caminhos e os alunos habituem-se a isso, ou seja, as metodologias de ensino são centradas no professor.

Um outro exemplo do desencontro entre as culturas de ensinar e de aprender foi observado por Barcelos (1995) em seu estudo sobre as culturas de aprender de alunos universitários cursando o último ano de Letras. Percebeu-se um dilema constante entre agir de acordo com suas crenças (as do professor) e as dos seus alunos. Essa autora constatou que, assim como seus alunos, ela expressava, por exemplo, a crença de que deveria ser responsável pela aprendizagem dos mesmos e que o interesse e esforço do aprendiz é consequência de uma pressão maior do professor, utilizando principalmente da atribuição de notas. Além disso, a autora enfatiza que é importante oferecer oportunidades de conscientização das crenças sobre aprendizagem para o professor de línguas em formação (como os sujeitos do estudo). Essa conscientização, ressalta a autora, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a se tornar um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprenderem a LE.

No estudo de Barcelos, o termo “cultura de aprender” refere-se às maneiras “normais” de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo (cf. Almeida Filho, 1993) que envolvem um conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com idade e nível sócio-econômico é baseado na experiência educacional anterior do aprendiz, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

A definição de Barcelos (op.cit) não privilegia apenas os aspectos da cultura aprendidos socialmente, mas ressalta que esse aprendizado também é resignificado

individualmente de acordo com a experiência de cada um. Isto contribui para tornar, a meu ver, o conceito de cultura de aprender mais dinâmico e mais complexo.

2. 3. A cultura de ensinar e a abordagem de ensinar do professor

O termo *cultura(s) de ensinar* é definido, segundo Feiman-Nemser & Floden (1986), como sendo o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido. As culturas de ensinar, enfatizam esses autores, estão incorporadas aos estudos relacionados às crenças e conhecimentos compartilhados por professores – crenças sobre as maneiras apropriadas de agir no trabalho e recompensas (extrínsecas e intrínsecas) da profissão bem como o tipo de conhecimento que capacita professores a fazerem seu trabalho. Esse conhecimento compartilhado é chamado também de conhecimento prático, constituído por regras práticas (o que fazer nas situações), princípios práticos (reflete crenças), e imagens (conhecimentos e propósitos que orientam a conduta geral).

Para Feiman-Nemser & Floden (1986:520), ao se descrever crenças elucida-se aspectos não só referentes aos modos como o professor vê a sua tarefa mas, especialmente, aos modos como ele encara a sala de aula e o relacionamento com alunos, com outros professores, com administradores da escola (principalmente diretores) e com pais de alunos.

Feiman-Nemser & Floden (op.cit.) salientam, também, que o primeiro ano de sala de aula do professor é muito importante para a aquisição da sua cultura. Nesse período, o professor tende a imitar os professores mais experientes, além de aprender com eles (os veteranos) sobre “como ser aceito” em diferentes formas de agir. Adquirir atitudes apropriadas para manter a disciplina dos alunos em sala de aula é apontado pelos autores como um

exemplo da cultura. O professor novato “observa” um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas com seus alunos, por isso tenta imitá-lo porque associa a disciplina dos alunos com sucesso na profissão.

Os autores anteriormente citados ainda observam que as experiências vivenciadas pelo professor podem variar, uma vez que vão depender da comunidade escolar e das normas escolares das quais fizeram parte. Isso significa que diferentes realidades gerarão culturas de ensinar diferentes, daí cultura ou culturas.

De todos os aspectos mencionados, o mais imediato é a sala de aula. Nela, professores e alunos aprendem a conviver com regras pré-estabelecidas a fim de terem esse ambiente o mais harmonioso ou propício para as experiências de aprendizagem.

O termo *abordagem* (às vezes apresentado na literatura como sinônimo de *cultura de ensinar*), muito utilizado na área de ensino/aprendizagem de línguas, é definido por Almeida Filho (1993 e 1997) como uma força (potencial, na medida que só se realiza nas tarefas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo) que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor. Portanto, caracteriza, em essência, todo um processo específico de ensino de língua.

“Essa força advém de competências implícita (básica), teórico-aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, etc (Almeida Filho, 1997).

Segundo Almeida Filho (1997:22), a *abordagem de ensinar* do professor, que é essencialmente abstrata, pode ser reconhecida

“nas crenças, pressupostos e eventuais princípios mais estáveis de um professor rastreados por meio de pistas que indicam no seu trabalho as suas concepções (mais implícitas ou mais formais dependendo de cada

história de vida) sobre língua/ linguagem/LE, aprender e ensinar uma nova língua."

A competência mais básica é a implícita, constituída, em sua maior parte, de intuições, crenças, mitos e experiências passadas. É baseada em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos, adicionadas às convicções do professor compartilhadas com colegas, e ainda, à experiência cultural e social, deflagrados no *habitus*¹ do professor.

O professor, cuja competência é implícita, fundamenta sua prática nas experiências que teve em outros ambientes de aprendizagem, sustentando desta forma sua competência de ensinar. É o professor mais espontâneo, sem uma formação mais específica. É comum encontrar professores com esse perfil em cursos livres (escola de idiomas) de inglês, pois o que mais conta nesses contextos é a habilidade lingüístico/comunicativa desses professores. Nessa fase, a cultura de ensinar, de aprender e a abordagem de ensinar do professor vão estar muito próximas, muito convergentes.

Entretanto, quando o professor é exposto a algum tipo de formação, teorização sobre os processos de ensinar/aprender/linguagem, ele começa a oscilar entre aquilo que colocam para ele como desejável, teoricamente desejado, e aquilo que ele traz consigo, que sustenta seu ensino. Nessa fase, o professor fica preocupado ou se incomoda em explicitar as suas ações pedagógicas, embora de maneira ainda errática, inconstante e com amostras de competência implícita, podendo sua competência ser chamada de teórico-aplicada. Esta é decorrente da influência teórica que teve e tem contato e das experiências em sala de aula.

Esse professor é flagrado por ele mesmo, algumas vezes, em ações pedagógicas numa tensão entre teoria e prática. É nessa fase que o professor se dá a chance de

¹ Almeida Filho (1997) usa o termo *habitus* baseado em Bourdieu (1991), referindo-se a um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.

experimentalizar as teorias na prática. No entanto, o que sustenta as ações do professor é ainda sua cultura de ensinar e de aprender.

Observa-se que a maioria dos professores das escolas públicas e particulares de nosso país, que passaram por uma formação no curso de Letras, encontra-se nessa fase, às vezes desejando explicar suas ações, experimentando, às vezes fazendo sem questionamento, baseado apenas em suas intuições.

O crescimento profissional leva o professor a desenvolver uma competência aplicada. A competência aplicada é aquela, segundo o autor, “que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar o que faz e porque faz, respaldados pela teoria” (Almeida Filho, 1993:21).

Para se chegar a um nível de competência mais desejado, o professor precisa desenvolver essa competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. Ele tem possibilidade plena de explicar o que faz e porque faz, respaldados pela teoria.

Enfim, independentemente do nível em que se encontra o professor, em seu discurso e em sua prática de sala de aula perpassa a sua cultura, isto é, em qualquer nível que esteja o professor, a *cultura de ensinar* é revelada em sua abordagem de ensino. Ou seja, a abordagem sempre se confronta com a cultura, ela nasce da cultura e se confronta com ela.

Para Almeida Filho (1993:18):

“Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem-sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente”.

Acredito que o professor, ao tentar explicar sua abordagem de ensinar, não vai negar suas crenças como se elas fossem sempre inválidas ou inúteis, mas as tornará mais conscientes, sendo capaz de questioná-las, para a partir daí iniciar um processo de alteração do sistema de crenças. Estas vão estar sempre presentes, na medida em que em qualquer nível de competência em que o professor se encontre, ele faz parte de um grupo social. No entanto, a competência mais profissional o fará encará-las criticamente, já que agora o julgamento que ele faz das suas crenças não é baseado apenas em sua prática.

A relação entre ensinar, aprender e aprender a ensinar é decorrente das experiências passadas dos professores, manifestadas na prática a partir daquilo que acreditam ser relevante ao ensino/ aprendizagem de uma língua. Quando ainda aprendiz da língua, o professor “herda” (inconscientemente) maneiras de aprender línguas e, por conseguinte, de ensinar, principalmente se elas foram significativas na sua aprendizagem, ou seja, são repetidas as ações dos antigos professores em sua prática. Percebe-se, com isso, que ensinar e aprender são elementos interligados de uma ação pedagógica baseada num ensino informal e/ou formal.

Por conseguinte, na prática mais crítica e reflexiva, seria importante o professor ter consciência das crenças e princípios que organizam sua abordagem, não para desmistificá-las ou esquecê-las, mas para que estas organizem suas decisões dentro e fora da sala de aula.

2.4. A cultura de avaliar

Neste estudo, o termo “cultura de avaliar”, relacionado, portanto, com a cultura de ensinar (cf. Feiman-Nemser & Floden, 1986; mais recentemente Richards & Lockhart, 1995) e a “cultura de aprender” do professor em pré-serviço (Barcelos, 1995), é adotado por Scaramucci (1997:77) para se referir a “crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos - construídos ao

longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”.

Argumenta a autora que, embora mais recentemente se possa observar no discurso de muitos professores um maior reconhecimento da importância da avaliação no ensino/aprendizagem, sua prática, entretanto, ainda deixa transparecer velhos paradigmas, pressupostos teóricos e conceitos ultrapassados.

Apenas reconhecer a importância da avaliação no discurso não vai ajudar a mudar/reformular os problemas da avaliação (Scaramucci, 1997). O que se deseja, é a explicitação e o entendimento das questões subjacentes à avaliação, para que aos poucos também aconteçam mudanças efetivas e duradouras na prática do professor. Essa mudança, para acontecer de fato, salienta Scaramucci, deve ser genuína, profunda, refletindo as mudanças na cultura de ensinar e de avaliar do professor e em sua abordagem de ensinar/ aprender, na visão de linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo.

No estudo de Barcelos (1995), sobre cultura de aprender, observam-se algumas crenças sobre avaliação. Um exemplo delas é que o professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas. Observa-se nessa crença uma concepção redutora da avaliação, utilizando sua função classificatória apenas.

Uma outra crença revelada pelos sujeitos do estudo de Barcelos (op.cit.) é a crença de que ao professor cabe enfatizar os erros de alunos que insistem em mostrar que sabem mais que os colegas. Assim eles perceberão que seu saber não é tão superior ao de seus colegas.

Além dessas, uma outra crença é revelada: o professor deve reprovar para mostrar seu poder, mostrando uma concepção de avaliação como instrumento máximo de

autoritarismo. Num contexto brasileiro, há ainda alguns estudos que, embora não elaborados em um contexto de LE, focalizam crenças sobre a avaliação. São exemplos desses estudos Ressler (1995), Sarmiento et al. (1996), Hoffman (1991).

Ressler (1995), em contexto de educação infantil, observou a existência de uma relação não coerente entre ensino e avaliação. Essa incoerência, segundo a autora, é produto de uma prática fundamentada em velhos paradigmas (socialmente construídos) ou práticas vividas sem reflexão amparada em conhecimentos teóricos disponíveis.

Por sua vez, Sarmiento et al. (1996), em contexto de ensino fundamental, verificou, através de um estudo etnográfico, o predomínio de uma prática sustentada por valores e crenças não conscientes, realizada de uma forma fragmentária, classificatória, disciplinar, controlando socialmente os alunos pelo poder da ameaça, sem considerar as raízes sociais, levando-os a exercerem a prática avaliativa, de forma conflituosa. Por fim, os autores sugerem estudos que sejam desenvolvidos com professores numa discussão reflexiva das questões teórico/ práticas referentes à avaliação. A necessidade de reflexão é absolutamente necessária, podendo, não apenas reconhecer as questões sociais subjacentes, mas as questões de ensino propriamente dita.

Embora não necessariamente elaborado para discutir crenças, o trabalho de Alderson (mimeo), num contexto de LE, salienta atitudes, concepções e crenças compartilhadas por professores e alunos com relação à avaliação e especificamente testes: (a) os testes não devem ser tão fáceis, pois se todos os alunos forem bem sucedidos o teste não é bom – mito da verdade absoluta revelada pela avaliação; (b) os testes devem ser objetivos – mito da objetividade, que é ilusório. Segundo Alderson, não é possível determinar-se qual o melhor método de avaliar ou o melhor teste. “A subjetividade estará sempre presente e a

imparcialidade total é impossível de ocorrer”; (c) o professor deve testar o que o aluno não sabe – mostrando um conceito de avaliação como punição; (d) a melhor forma de aperfeiçoar o aprendizado dos alunos é ter bons livros-textos ou melhorar o método de ensino - se alunos não estão aprendendo, investe-se dinheiro na produção de materiais ou em treinamento de professores, nunca na avaliação.

Para Hoffman (1991), o mito da avaliação diz respeito à sua concepção de julgamento de resultados finais e irrevogáveis. Este corresponde ao mito da verdade absoluta comentado por Alderson (1986). Segundo Hoffman (op. cit.), esse mito é decorrente das histórias que vêm se perpetuando, ou seja, os fantasmas do controle e do autoritarismo.

Por sua vez, Demo (1996: 54-62) destaca os seguintes mitos da avaliação: “*é possível avaliar sem comparar*”. A “progressão automática” foi adotada tendo essa crença como base. Nesse sistema, argumenta o autor,

“invertem-se as condições reais do processo emancipatório, porque a aprendizagem, em vez de representar decisiva conquista e reconstrução do aluno, passa a ser concessão do sistema. Atrapalhamos a formação histórica do sujeito competente, sob o signo da tutela e do assistencialismo, a começar pelo nivelamento por baixo em termos de oferta curricular”.

O segundo mito apontado está relacionado à nota. Segundo Demo (op.cit.), troca-se a nota por um conceito ou menções avaliativas, representadas geralmente pelos sinais “+” ou “-”, para evitar comparações. Estabeleceu-se a crença de que “*a nota deve ser evitada, porque sendo quantitativa, faz uma comparação grosseira*”. Embora haja uma boa intenção subjacente a essa crença, a discussão não seria em torno de qual sistema é o mais pertinente para avaliar, mas como avaliar. “Assim, o essencial não é a nota ou menção, mas o diagnóstico bem feito. Importa para o aluno, que queira de fato progredir, saber, com a maior clareza possível, a situação em que se encontra em termos de aprendizagem”.

O terceiro mito está na *prova*. Para Demo (op.cit.), esse instrumento de avaliação necessita de limites. Não seria o caso de descartá-la, já que em certas circunstâncias (grandes concursos, por exemplo), são cabíveis, mas superá-la, usando-se outros instrumentos de avaliação, principalmente nas escolas.

Por fim, “*a fácil credulidade em torno da avaliação*”. O autor comenta que a subjetividade é inerente à avaliação, por isso sugere que o professor veja/reveja, avalie o seu modo de avaliar, uma vez que o julgamento humano tem limites.

2.5. A formação do professor e o seu sistema de crenças

Na última década, é possível observar, pelo exame da literatura pertinente a área de formação de professores de LE, que uma questão fundamental, objeto de preocupação por parte dos estudiosos, relaciona-se com a preparação inadequada do professor de LE (Abrahão, 1992 e 1996; Freitas, 1996; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996; Blatyta, 1994; Gimenez, 1994; Reis, 1998; para citar alguns).

Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 134) por exemplo, salientam que a certificação parece implicar o encerramento do processo de formação do professor:

“A nosso ver, um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades”.

O que os autores acima sugerem é que o professor não tem, de modo geral, sido incentivado a dar continuidade à sua formação.

Refletindo sobre a formação do professor de LE, Abrahão (1992) argumenta que na maioria dos cursos de Licenciatura em Letras pode-se verificar a falta de integração entre as disciplinas “ditas de conteúdo” com as “pouco valorizadas disciplinas pedagógicas”, o que

sugere uma dificuldade de se promover uma formação adequada a esses professores. A autora ainda comenta que resta ao professor da disciplina “Prática de Ensino” construir a ponte entre essas disciplinas, ou seja, formar profissionais instrumentalizados, conscientes e responsáveis para o exercício do magistério (op. cit.:50). Para tanto, ela sugere que o trabalho desenvolvido na referida disciplina deve ir “além do oferecimento de “receitas de ensino” e de um “treinamento” de procedimentos considerados ideais para qualquer situação”. É necessário, enfatiza a autora, embasamento teórico sobre o processo de ensino e de aprendizagem que possam fundamentar um trabalho pedagógico coerente, um estágio eficiente e incentivar o futuro professor a uma prática reflexiva de seu trabalho docente. Contudo, a autora reconhece que essa é uma questão complexa e difícil de ser realizada a curto prazo, como é o caso da disciplina Prática de ensino.

Com relação ainda aos cursos destinados a preparação do professor, observa-se que, de modo geral, não se tem oferecido oportunidades que permitam os futuros docentes a “...fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente” (cf. M. Lopes, 1996:179). Portanto, quase nunca há espaço para qualquer reflexão sobre a prática em si.

É possível observar, que as discussões aqui apresentadas sugerem a necessidade de se buscar um professor “ideal” e a idéia de um ensino reflexivo, visando, não só a formação inicial, mas também a educação continuada com o intuito de preencher lacunas na formação do professor (Blatyta, 1995).

Segundo Clark & Peterson (1986:256) o comportamento do professor pode ser influenciado e até mesmo determinado pelo seu processo de pensamento. Esse é um pressuposto fundamental, subjacente à literatura que vem sendo chamada de “pensamento do

professor”. Um dos principais objetivos dessa pesquisa é aumentar a compreensão de **como** e **porque** (grifo meu) o processo de ensino funciona do modo como funciona. Para tanto, procura-se descrever o que o professor pensa e, a partir daí, compreender sua prática.

Clark & Peterson (op. cit.) propuseram um modelo que tem sido utilizado em trabalhos na área de ensino de línguas estrangeiras ou ensino de segunda língua, como por exemplo, Damião (1994), em contexto brasileiro.

O modelo proposto por esses autores descreve dois domínios: o pensamento do professor e as suas ações. O “*processo de pensamento do professor*” ocorre na mente dos professores e portanto são mais difíceis de serem estudados. O interesse é conhecer o que os professores pensam, em oposição a como eles se comportam. Essas pesquisas, afirmam os autores, apresentam grandes desafios metodológicos para o pesquisador.

O domínio “*ações do professor*”, por sua vez, é mais fácil de ser observável e interpretado, uma vez que é revelado na prática do professor. Essas são “constantemente restringidas em função do espaço físico e por influências externas, tais como a escola, o diretor, a comunidade e até o currículo”. Do mesmo modo que as ações do professor são restringidas por “influências externas,” seu processo de pensamento também o é. Esse último pode afetar as ações do professor.

Os estudos sobre o pensamento do professor têm compreendido três áreas principais de investigação: (a) planejamento, que inclui os estágios *pré-interativo* (antes de entrar em sala de aula), *interativo* (durante o ato de ensinar) e *pós-interativo* (após a aula). Esses estágios, afirmam Clark & Peterson (op. cit.), não são independentes e, portanto, interagem entre si; (b) cognição interativa – são os processos de pensamento do professor construídos quando estão trabalhando com seus alunos. Não havia, até a data da escritura

desta resenha, estudos empíricos sobre essa área; e (c) teorias e crenças – essas têm se tornado um aspecto importante da pesquisa sobre o pensamento do professor, pois trazem explicações para a sua prática. Segundo Gimenez (1994), acredita-se que as teorias e crenças influenciam as fases de ensino (planejamento e pensamentos interativos e decisões).

Apenas recentemente pesquisadores começaram a se interessar por essa área, podendo se destacar as contribuições de Wenden (1988), Horwitz (1988), Shohamy (1986) e Barcelos (1995), chamando a atenção para o potencial dos estudos sobre crenças.

Dentre as áreas de investigação dos estudos sobre o pensamento do professor estão as *teorias e crenças*. Embora esses estudos tenham mostrado interesse a respeito das crenças do professor, suas preocupações estão mais voltadas para os aspectos cognitivos dessa questão. Portanto, não se reconhece a força da socialização do professor em suas experiências de aprendizagem, sejam elas formais ou informais.

Observa-se, diante do exposto, uma forte ligação entre os estudos sobre o pensamento e a socialização do professor.

2 . 6 . Estudos sobre a socialização do professor

Para Feiman-Nemser & Floden (1986:520), o termo *socialização* é definido como sendo o período durante o qual o professor novato aprende com os professores veteranos a respeito das maneiras mais apropriadas de agir na profissão.

Os estudos sobre socialização do professor sugerem que o processo de aprender a ensinar é contínuo e já começa com as experiências do professor enquanto aluno. Esses estudos tratam da investigação das crenças, conhecimentos, atitudes, valores e práticas, os quais professores compartilham na interação, dentro de um mesmo contexto. A maioria desses

estudos focaliza o professor ainda enquanto aluno ou no primeiro ano de sua experiência de ensino, uma vez que esses períodos, segundo os autores (Feiman-Nemser & Floden, op.cit.), são essenciais para qualquer processo de transmissão de uma cultura de ensinar.

Ainda Feiman-Nemser & Floden (1986:520), citando Lortie (1975:162), afirmam que “pessoas envolvidas numa mesma linha de trabalho são predispostas a dividir idéias e sentimentos comuns sobre aquele trabalho”.

Em essência, o que é conjuntamente criado em sala de aula é uma cultura onde rotinas têm de existir para que a multiplicidade de significados e valores que os participantes dão às suas próprias ações e àquelas dos outros pode ser contida e naturalizada. O discurso é meramente sintoma e símbolo de uma cultura subjacente (Breen, 1985:216). Se se deseja pesquisar qual a compreensão de professores e aprendizes em suas interações em sala de aula, é necessário investigar essa cultura. Aprender uma língua em sala de aula não acontece do discurso ou procedimentos, mas *através* (grifo do autor) dos significados dados pelos participantes desse processo- através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura de sala de aula. Esse significado ou fundamento lógico é chamado por Breen de “teorias implícitas”.

Um estudo desenvolvido por Richards (1992), com o intuito de investigar a cultura de ensinar (crenças, objetivos, práticas e avaliação sobre ensino) de professores de inglês de escolas secundárias em Hong Kong, coletou informações através de questionários e conversas com os professores sobre a sua prática. Seus dados mostraram que os professores, cuja língua materna é chinês, achavam que inglês tem mais regras gramaticais que o chinês, além do que a língua inglesa é mais flexível em termos de uso da língua.

Uma discussão a respeito das semelhanças e/ou diferenças das culturas de ensinar de professores universitários versus professores do ensino fundamental ou médio ou pré-universitários pode ser observadas em Cuban (1987). Segundo o autor, embora haja esforços do professor em descentralizar o seu papel em sala de aula, quer seja universitário ou não, permanece viva a *cultura de ensinar/aprender* centrada no professor. Uma explicação para essa cultura de centralização do professor, na opinião do autor, está na história e cultura educacional, na socialização dos professores e/ou nos incentivos organizacionais. Cuban (op. cit.) ainda argumenta que professores universitários usam uma abordagem de ensino tradicional, isto é, o professor traz os conhecimentos e os alunos recebem, ou seja uma concepção de ensino como reprodução de conhecimento.

Dentro do contexto brasileiro, alguns estudos já mostram a preocupação com as crenças, princípios, enfim com a *cultura de ensinar/aprender* dos professores. Santos (1996) investigou o papel que as crenças e atitudes podem exercer no desenvolvimento dos alunos que estão aprendendo o português padrão na escola. Os resultados mostraram que pouco mudou com relação às crenças e atitudes lingüísticas dentro do contexto escolar, uma vez que apenas são reproduzidos julgamentos que não resultam de descrição e análise.

Damião (1994) investigou as crenças de professores de inglês como língua estrangeira em duas escolas de idiomas em diferentes contextos. Seu objetivo era caracterizar as crenças subjacentes à atuação de professores nesse contexto; para isso focalizou as crenças nos seguintes aspectos: as interações do professor com a instituição, com seus colegas-professores presentes e anteriores e ainda com as formas de agir e concepções sobre a profissão. A autora sugeriu que outros estudos poderiam focalizar as crenças, confrontando as

declarações dos professores com a atuação em sala de aula, ou seja, o seu discurso e sua prática.

Dentro de uma perspectiva de socialização e pensamento do professor há o estudo de Gimenez (1995) sobre o sistema de crenças do professor de LE. A autora assume que a reflexão é um instrumento importante para o desenvolvimento profissional do professor.

O estudo de Abrahão (1996) focaliza o processo de reflexão de professores de inglês da escola pública envolvidos em um projeto de educação continuada junto a uma universidade paulista. Seus dados sugerem que a formação anterior trazida pelos professores ajuda a explicar, em parte, sua prática.

2. 7. A avaliação no ensino/aprendizagem de LE

No processo de ensino/aprendizagem em geral, e de LE especificamente, a área de avaliação se apresenta ampla e complexa. Sua importância é inegavelmente reconhecida por todos os envolvidos nesse contexto. Apesar desse reconhecimento e de valiosas contribuições de estudiosos da área, a situação se mostra conflituosa e contraditória, com um grande número de lacunas a serem preenchidas.

Como salienta Scaramucci (1997:76):

“...apesar do descaso com que é muitas vezes tratada por professores, ela [a avaliação] é tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola em geral como instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo controle disciplinar”.

O conceito de avaliação subjacente à prática acima exemplificada é estreito, pois enfatiza apenas uma das funções da avaliação, ou seja, a promoção do aluno (Scaramucci, op.cit.). Além disso, reflete também uma visão estreita e autoritária do ensino, fazendo com que esse termo assumira um sentido negativo, ou seja, avaliar está associado a uma prática de

verificação de erros e acertos. Em outras palavras, utiliza-se apenas uma das funções da avaliação.

A imagem negativa da avaliação apontada por Scaramucci (op.cit.) é assim caracterizada devido a sua natureza aparentemente ameaçadora. Essa visão revela uma necessidade de reflexão/compreensão sobre as concepções que subjazem a abordagem de ensinar do professor, bem como as influências que este recebe de sua cultura de ensinar/avaliar, ou seja, concepções, crenças, mitos, atitudes, do que seja avaliar.

Também Luckesi (1996:76-77) observa que nas escolas, em geral, tem-se praticado uma avaliação baseada apenas em classificar o aluno num determinado nível da aprendizagem, a partir de menções, sejam elas numéricas ou em notações verbais. Esta prática, na visão do autor, “é antidemocrática no que se refere ao ensino, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”.

A prática de avaliar comentada acima é, portanto, autoritária e arbitrária, uma vez que apenas classifica o aluno. A questão não é evitar a classificação, uma vez que essa é certamente importante em um dado momento do processo, mas admitir/reconhecer que essa forma de avaliação tem se mostrado ineficaz no que concerne ao ensino/avaliação/aprendizagem. Reconhecer os problemas implica promover mudanças, assumir novas posturas em busca de um ensino/ avaliação mais produtivos, que no caso específico do ensino de línguas, possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dessa língua. Na opinião de Scaramucci (1993:93):

“é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem”.

A função da avaliação nessa visão, argumenta a autora (op.cit.:78), torna-se mais ampla, uma vez que se coletam informações (sobre e para a prática) para tomar decisões; portanto, “um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência”. Esse momento deve ser compartilhado por todos os envolvidos nesse contexto: professor, aluno, escola e pais de alunos.

Avaliação, no ensino/aprendizagem de LE, está sendo entendida aqui como um processo formativo e educacional, que coleta informações não apenas para conhecer os resultados da aprendizagem, mas também para iluminá-lo, com o objetivo de facilitar/colaborar nas decisões para o avanço e crescimento do aprendiz e do professor. Essa visão de avaliação torna essa tarefa mais ampla, portanto vai além da administração de testes e provas.

Para se ter uma avaliação de processo ou formativa, o professor pode dispor, além dos instrumentos formais, ou seja, exames ou provas escritas, de uma multiplicidade de mecanismos, tais como a observação sistemática pelo professor, opiniões e julgamentos dos alunos, auto-avaliação. “Essa multiplicidade de mecanismos, ou uma visão do processo sob ângulos diferentes possibilita ao avaliador minimizar suas chances de erros, uma vez que a avaliação através de um único instrumento se mostra limitada” (Scaramucci, 1993:95).

A falta de atenção para com a avaliação não se observa apenas em sala de aula. No Brasil, na área específica de ensino de LE, não há muitos estudos sobre avaliação (cf. Heberle et al., 1993 e Vigia-Dias, 1995). No entanto, no contexto internacional, a área é forte, focalizando áreas específicas tais como tipos de teste (de *proficiência*: linguagem necessária para um uso futuro; *rendimento*: linguagem aprendida em um dado curso; *diagnóstico*: levantamento dos pontos fortes e fracos na aprendizagem; *classificação*: seleção de alunos

para um determinado nível ou curso), validade dos testes, efeito retroativo, elaboração de exames externos, dentre outras.

Com relação à terminologia relacionada à avaliação de rendimento escolar, a literatura (cf. Gronlund & Linn, 1990; Bachman, 1990; Alderson, 1986; Brown, 198, entre outros) aponta os seguintes termos:

- a) teste (*test*) – instrumento ou procedimento sistemático para medir uma amostra de comportamento.
- b) exames através de testes (*language testing*) – procedimento para medir e avaliar o conhecimento pessoal de uma pessoa. Observa-se, em geral, o uso da palavra “testagem” para se referir a *testing*.
- c) medida (*measurement*) – descrição numérica da aprendizagem do aluno.
- d) avaliação (*evaluation*) – é um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de informações necessárias à aprendizagem e ao ensino. A avaliação inclui dados qualitativos e quantitativos a fim de determinar com maior segurança se as experiências de aprendizagem vivenciadas em sala de aula estão sendo eficientes (cf. Gronlund & Linn, 1990). Segundo ainda esses autores, os três termos mais facilmente confundidos da área são: medida, teste e avaliação, uma vez que todos podem fazer parte do mesmo processo.

A leitura destes termos pode ser resumida da seguinte forma: avaliação é um termo maior que envolve uma tomada de decisões embasada na abordagem de ensino, observada quantitativa e qualitativamente. Medida diz respeito à descrição quantitativa de uma amostra. Os testes, por sua vez, são instrumentos de avaliação e verificação.

Vale salientar ainda que a avaliação é um componente essencial do processo de ensino, que se inicia com o planejamento. Sendo assim, as decisões sobre conteúdo,

metodologia e objetivos de ensino produzem efeito na avaliação e por isso precisam das informações que esta pode fornecer. O papel da avaliação é, portanto, tomar decisões não apenas durante o curso, no seu início e/ou final, mas ao longo do processo (cf. Alderson, 1986; Bachman, 1991; Scaramucci, 1997; Luckesi, 1996, entre outros).

Entender que a avaliação faz parte de um processo ou culmina no resultado de um produto não são razões suficientes para dizer **por quê** o professor deve avaliar, uma vez que qualquer forma de avaliar implica um **porquê** e um **como**. A respeito do **porquê** alguns autores (Henning, 1990; Scaramucci, 1993 e 1997; Luckesi, 1996; dentre outros) enfatizam a necessidade dos professores (de línguas) entenderem e interpretarem mais precisamente as razões pelas quais estão avaliando o rendimento de seus alunos, observando **o quê** e **como** o aluno aprendeu e não **o quanto** foi apreendido. Essas mesmas perguntas devem ser feitas sobre o próprio ensino do professor, isto é, o **quê** e **como** ensinou/avaliou, e não o quanto apenas.

2. 8. A avaliação numa perspectiva histórica

Os aspectos salientados na seção anterior sobre a avaliação sugerem um processo de avaliar coerente com um processo de ensinar. Essa coerência se sustenta, como já mencionado, pela abordagem do professor, isto é, suas concepções de linguagem e ensinar/aprender línguas, que, por sua vez, exerce influência sobre as outras fases do ensino.

A avaliação vista numa perspectiva histórica, mostrada a seguir, recupera alguns aspectos das teorias lingüísticas que a fundamenta, contribuindo, assim, à compreensão dos aspectos que estão influenciando a cultura de ensinar/avaliar do professor.

Spolsky (1975) identificou três períodos do desenvolvimento da avaliação no contexto de LE neste século: o *pré-científico*, o *psicométrico-estruturalista* e o

sociolinguístico-integrativo. Mais tarde, Morrow (1981) retoma esses períodos caracterizando-os com rótulos sugestivos: “Jardim do Éden” (Garden of Eden), “Vale de Lágrimas” (Vale of Tears) e “Terra Prometida” (Promised Land), respectivamente.

No período pré-científico (Jardim do Éden), ocorrido nos anos cinquenta, não havia teoria e/ou literatura que oferecesse uma base lógica ou justificativa que fundamentasse o ensino/avaliação de línguas. A linguagem, nessa época, era tida como um meio para se adquirir a cultura da elite. O ensino, nessa época, focalizava a gramática, aquisição de vocabulário e leitura. As interações em sala de aula ocorriam sempre em língua materna. Para tanto, o aluno deveria ser capaz de aprender regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra. Para realizar sua tarefa, o professor não recebia qualquer orientação, baseando-se somente em sua intuição sobre o que constituía um bom ensino/avaliação. A avaliação era vista como uma arte, um dom, uma tarefa intuitiva que não requeria experiência especializada por parte do professor. Acreditava-se que a tarefa de avaliar era inerente a um bom professor.

Os exames de sala de aula que acompanhavam esse ensino “tradicional”, constituíam-se, predominantemente, de provas escritas contendo, segundo Valette (1989:236), os seguintes tipos de itens:

- a) *listas de vocabulário*, normalmente da língua materna para a língua estrangeira;
- b) *sentenças incompletas*, as quais os alunos deveriam preenchê-las usando a forma apropriada de um verbo dado no infinitivo;
- c) *sentenças em inglês para serem traduzidas* da língua materna para LE estrangeira;
- d) *passagens escritas na língua materna para serem traduzidas* para LE;
- e) ditados.

Para Spolsky (1975), esse período foi considerado como uma forma ingênua do que era ensinar/aprender/avaliar.

Nos anos sessenta, a visão é predominantemente estruturalista. Parte-se do pressuposto que a língua pode ser fragmentada para viabilizar sua aprendizagem. A linguagem é concebida como um instrumento de utilização de códigos que servem para formar sentenças gramaticalmente corretas. O ensino, por sua vez, focaliza a estrutura e as regras da língua através de diálogos que se repetem e são memorizados. O diálogo fornece amostras gramaticais específicas que são selecionadas e tornam-se o foco de vários exercícios de treino de estruturas (*drills*). As atividades de leitura e escrita são baseadas nas amostras presentes no diálogo. O vocabulário também é contextualizado dentro do diálogo. Tradução devia ser evitada. A habilidade oral é a mais enfatizada.

Na avaliação, esse período é conhecido como psicométrico-estruturalista (Vale de Lágrimas). Os testes desenvolvidos para a sala de aula deveriam se opor ao formato tradicional. Por isso, não havia traduções, os ditados eram associados a habilidades orais e escritas. A principal ênfase do teste estava na exatidão ou precisão lingüística: pronúncia, ortografia, gramática (principalmente formas verbais).

O termo “teste de item isolado” (*discrete point test*) predominaram neste período, refletindo o enfoque gramático-lexical do ensino/avaliação. Segundo Davies (1978:151), *itens isolados* significam duas coisas: primeiro, uma análise da língua com base taxonômica, isto é, subdividida em fonologia, morfologia, sintaxe ou semântica; segundo, uma análise de itens lingüísticos que se relacionam uns com os outros.

Os professores, então, elaboram testes visando somente propriedades da linguagem - fragmentos de palavras, contrastes fonêmicos e estruturas gramaticais, deixando de considerar um conhecimento mais global e compreensivo da linguagem, além do contexto em que ela ocorre. Esse período, segundo Spolsky (op.cit.) também foi marcado pela aplicação de medidas psicométricas e princípios lingüísticos estruturais aos procedimentos de testes. Uma característica significativa dos testes psicométricos em oposição àqueles do período pré-científico foi o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade, validade e praticidade (cf.Morrow,1981:10).

A confiabilidade é observada através da similaridade dos escores entre testes (cf. Hughes, 1989:29). A validade de um teste é observada pelo seu conteúdo, ou seja, o teste válido é aquele que mede o que se propõe a medir (cf. Hughes, 1989:22). A tensão entre confiabilidade e validade teve início nesse período. A finalidade era tornar os testes mais objetivos para aumentar sua confiabilidade em detrimento da validade dos mesmos. Por essa razão, a confiabilidade é, dentre essas medidas, a mais enfatizada. Conseqüentemente, o teste, para ser considerado bom, deve ser confiável antes de ser válido, “o que significa dizer que deve medir de forma consistente para ser uma boa medida daquilo que deseja medir” (cf. Scaramucci, 1997:81).

Os testes desse período, portanto, se caracterizavam por questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, entre outros, visando somente a confiabilidade. Testes com itens desse tipo são ainda amplamente usado em nossas escolas, devido a praticidade da correção. No entanto, essa praticidade/objetividade é aparente, uma vez que “não se pode falar de objetividade total [mesmo] em perguntas de múltipla escolha, pois em sua elaboração são inevitáveis critérios subjetivos” (cf. Scaramucci, 1998:81).

A intuição dos professores não era mais reconhecida como suficiente para o planejamento dos testes, pois haveria a necessidade de embasamento científico, isto é, a avaliação passou a ser vista enquanto ciência, não mais como uma arte.

As críticas recebidas pelo período estruturalista da avaliação levaram a um terceiro período denominado sociolingüístico-integrativo (Terra Prometida), cuja ênfase está na função da linguagem na comunicação. No ensino, esse período corresponde ao chamado movimento comunicativo de ensino. Sendo assim, a linguagem privilegia o uso em situações reais de comunicação, que extrapola o conhecimento sobre a língua. Nesse período, como já foi mencionado, as habilidades lingüísticas separadas deixaram de ser o enfoque principal e passaram a ser consideradas enquanto habilidades combinadas e integradas, em oposição a uma visão estruturalista que visava a manipulação de formas e regras da língua.

Os testes incluem tarefas comunicativas, cuja avaliação não é somente de aspectos lingüísticos, mas também de aspectos sócio-lingüísticos e culturais. Os testes não são apenas de competência, mas também de desempenho, na medida em que o aprendiz deve aplicar o conhecimento da língua, mostrando competência em usar as funções reais da língua em todas as habilidades.

Com relação aos itens dos testes, são eles baseados em tarefas integrativas, objetivando observar a competência comunicativa do aprendiz em tarefas que incluam amostras de linguagem real, tais como escrever cartas, compreender textos, considerando as necessidades dos aprendizes. Nesta visão, o aprendiz precisa ser sensível **a quem diz o que, para quem, quando e de que maneira**; por esta razão, os testes incluem a habilidade comunicativa do aprendiz em usar a língua de maneira apropriada, utilizando-a em registros apropriados.

O crescente interesse pela língua como um meio de comunicação interpessoal levou ao desenvolvimento de uma variedade de testes de competência comunicativa². Essa mudança pode ser observada, por exemplo a partir dos testes desenvolvidos dos anos sessenta aos oitenta.

Apesar de sofrer muitas críticas, Davies (1978:145) salienta que esse período foi extremamente importante para a área de avaliação de linguagem, uma vez que foi revelado o conflito de idéias em relação ao ensino/aprendizagem de LE existente: de uma visão basicamente estruturalista para uma que considera também aspectos sociais e interacionais no ensino.

Com relação aos métodos dos testes observa-se uma mudança: métodos indiretos focalizando exercícios não necessariamente ligados às tarefas de vida real, como por exemplo, múltipla escolha, tornam-se diretos e autênticos, prevendo situações de vida real similares as que o aprendiz encontra no uso real da língua.

Neste capítulo, foram explicitados os conceitos chaves que fundamentam este estudo. São eles os termos *cultura*, *cultura de aprender*, *ensinar* e *avaliar*. Além disso, discutiu-se a formação do professor, bem como seu sistema de crenças e socialização. Em seguida, foi apresentado o conceito de avaliação pressuposto neste trabalho, assim como uma retrospectiva histórica da avaliação.

Essa base teórica é o ponto de partida para o próximo capítulo, que discute e analisa os dados deste estudo.

²Competência comunicativa é a capacidade do aprendiz em usar a língua, incluindo aspectos do sistema de regras e a capacidade de uso em situações comunicativas reais (cf.Hymes, Canale e Swain, 1980).

CAPÍTULO III

A CULTURA DE AVALIAR E SUAS MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, dividido em duas partes, analiso e discuto os dados deste estudo, orientando-me pelas perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo I, Seção 1.2. Inicialmente, é retomado e ampliado, com base nos questionários e entrevistas, o perfil das professoras-sujeito, apresentados de forma sucinta no Capítulo I, Seção 1.3.4. Em seguida, caracterizo, a partir dos depoimentos das professoras, sua cultura de avaliar. Essa caracterização é completada pela análise da prática pedagógica de cada uma das professoras-sujeito, identificando as manifestações da cultura de avaliar em suas ações.

3. 1. O perfil das professoras-sujeito

Uma breve descrição das professoras-sujeito deste estudo foi apresentada no Capítulo I, incluindo dados sobre sua idade, sexo, ano e local de formação e tempo na profissão. Esta seção retoma e amplia o perfil de cada uma das professoras. Para tanto, parto dos relatos de cada uma a respeito de suas experiências (positivas e negativas) de aprender e de ensinar/avaliar, vivenciadas em contextos formais (sala de aula, cursos, palestras) e/ou informais (leituras da área, conversas com colegas, coordenadores,

especialistas) que contribuíram, implícita ou explicitamente, na maneira de ensinar língua inglesa. Ao tentar resgatar experiências, através das respostas nos questionários e entrevistas individuais de cada professora, são trazidos subsídios para uma melhor compreensão da cultura de ensinar/avaliar dos sujeitos do contexto observado, uma vez que essas experiências ajudam a construir sua cultura. (cf. Scaramucci, 1997:97). Entretanto, esclareço que foge ao escopo deste trabalho tentar explicar a origem dessa cultura, ou seja, como foi formada. Também é necessário salientar que, embora o foco desta pesquisa seja a *cultura de avaliar*, não posso deixar de trazer dados também sobre o ensinar, uma vez que a avaliação é parte integrante desse processo.

Devo lembrar que são três as professoras-sujeito deste estudo, denominadas de **PI**, **PB** e **PE**, respectivamente, todas pertencentes a uma mesma escola pública.

3. 1. 1. O perfil de PI

PI, que leciona na rede estadual de ensino há mais de dez anos em regime celetista, graduou-se em Letras por uma universidade particular com dupla habilitação (Português/Inglês). Após finalizar o curso de graduação, não fez outros cursos de aperfeiçoamento ou de atualização. Informa também que a leitura na área a que tem acesso são livros didáticos e paradidáticos.

Começou a aprender inglês aos 11 anos de idade em uma escola de idiomas, revelando, na entrevista, que sua decisão foi influenciada pela profissão de sua mãe, que, na época, era secretária (bilingüe) de um executivo em uma empresa multinacional. Em seu depoimento, afirma o seguinte:

/.../ ela não tinha Faculdade/ ela só tinha colégio técnico e ganhava muito bem (.) sustentava a casa/ e eu via aquilo e ficava maravilhada/ por que ela era suPER PRESTIGIada (.) eu sentia que ela era muito respeitada (.) / ela tinha status/ tinha aquele horário (.) sabe? Das 7 às 17/ o ônibus da empresa buscava na esquina de casa (.) tinha um monte de convênios/ quer dizer (.) tinha um padrão altÍSSIMO (.) né? Então eu pensei (...) quero ser igual a minha mãe (.) eu também quero ser uma secretária bilingüe. /.../

O que se revela no depoimento de PI é que sua decisão em aprender LE está associada a um desejo futuro de um status social e padrão econômico privilegiado. Esses aspectos são considerados como recompensas profissionais, o que fez com ela desejasse ter a mesma profissão da mãe. No entanto, sua vida pessoal teve outro encaminhamento. Fez Faculdade de Letras e mudou-se para outra cidade. Lá, enfrentou muitas dificuldades para encontrar emprego como secretária bilingüe. Conseqüentemente, iniciou-se na profissão de professora por razões circunstanciais. As declarações que se seguem confirmam essa afirmação:

"No início fiz Faculdade de Letras (Português/Inglês) por que [sic] queria ser secretária bilingüe, depois com casamento e filhos, achei mais viável ser professora por causa dos horários" [questionário].

...nunca quis ser professora de inglês (.) não gostava e não gosto desse tumulto de aulas (.) de bagunça (.) não tenho paciência (.) eu sou muito:: assim:: prática (.) então eu acho que eu me daria bem assim [referindo-se à profissão de secretária bilingüe] [entrevista].

Os dados revelam que a motivação de PI para o ensino de inglês é baixa e ela se mostra visivelmente insatisfeita na profissão. Resultado, segundo ela, tanto da falta de recompensas externas ou benefícios públicos, isto é, salário, horário de trabalho reduzido, status profissional, como das recompensas internas ou psíquicas/subjetivas da profissão, ou seja, alunos que aprendem, boa interação com colegas professores, imagem social da profissão e prazer na seleção das atividades de ensino (cf. Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Uma recompensa da profissão salientada por **PI** diz respeito à jornada de trabalho. Muitos professores, principalmente do sexo feminino, escolhem o magistério devido à flexibilidade de horário de aulas. Essa flexibilidade pode ser vista como uma recompensa profissional. Observa-se que, em nossa cultura de ensinar, o horário de aulas é sempre lembrado como um aspecto compensador da profissão, sobretudo se a professora for casada e tiver filhos pequenos. A crença é a de que o magistério permite que se associe as exigências do trabalho com a vida doméstica.

Ainda no questionário, as professoras foram solicitadas a fazerem uma auto-avaliação quanto às suas habilidades enquanto aprendizes de LE. **PI**, em sua auto-avaliação, afirma que no período da Faculdade se considerava “bem” em todas as quatro habilidades. No entanto, após esse período não participou de nenhum curso de formação ou de qualquer tipo de educação continuada:

“Hoje depois de anos na escola do Estado [como professora] sem reciclagens, me sinto insegura nas habilidades, principalmente falo muito pouco e ouço [compreensão oral] pouco também”.

Além do exposto acima, **PI** também lamenta não ter viajado “pra fora”.

PI mostra-se consciente de seu despreparo advindo da falta de oportunidades para melhorar sua produção oral; ao mesmo tempo, em seu relato, pode-se observar um conflito entre querer aprimorar seu desempenho e fazer apenas o que realmente lhe é “exigido” em sala de aula. O trecho a seguir mostra esse conflito:

/.../ Eu gostaria de conversar inglês um pouco com os professores(.) mas depois ensinando o verbo “to be” o tempo inteiro / eu acho que nunca mais eu me esforcei pra estudar(.) porque eu não vejo perspectiva também (.) né? /.../

Nos depoimentos citados acima, nota-se que **PI** assume sua falta de preparo no

que tange à competência lingüístico-comunicativa, devido à falta de oportunidades para interagir com outros, ocasionando uma dificuldade para alcançar a competência desejada. Como observa Almeida Filho (1992:78), o ensino de LE na escola média se converteu em um ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade. O desejável, afirma o autor, é que esse ciclo “vicioso” pudesse ser substituído por “virtuoso”, no sentido de uma formação mais adequada às especificidades do ensino.

Com relação às suas lembranças de aprendiz de língua inglesa, a professora conta que guarda como experiência agradável as coisas interessantes que lia sobre outros países e, portanto, outras culturas. Como, por exemplo, aprender que uma das mais famosas construções do mundo, o Taj Mahal foi construído na Índia. Além disso, ela gostava de ouvir as histórias de viagens que seus professores contavam no curso de inglês que freqüentava. Segundo **PI**, tanto as leituras quanto os comentários de seus professores sobre as viagens que faziam a incentivavam a sonhar com as mesmas, conhecer países “ver coisas interessantes”. Sendo assim, na sua experiência de aprendiz não aconteceram fatos ou pessoas que a despertassem para o magistério. **PI** ainda comentou, na entrevista, que os textos que lia em LE eram mais interessantes do que os textos lidos em outras disciplinas da escola, tal como História. Ela enfatiza que o tema dos textos era semelhante para ambas as disciplinas, no entanto, na aula de inglês sua motivação era maior. Ao relembrar essas experiências, na entrevista, ela se pergunta se não deveria levar os tais “textos interessantes” para a sua sala de aula. Entretanto, logo desiste, pois, segundo ela, os alunos não se interessariam:

/.../e será que a gente não deveria passar isso para nossos alunos também?.../ eu tento dar textos mas eles não traduzem /.../ mando repetir/ não repetem (.) eles não tem interesse nenhum nisso /.../

Os dados acima sugerem que **PI**, baseada em suas experiências, levanta a possibilidade de a leitura aumentar a motivação e o interesse do aprendiz, contudo, descarta a possibilidade justificando-se pela falta de interesse dos aprendizes. Vale destacar aqui que seus depoimentos estão sempre mostrando sua falta de motivação e insatisfação com a profissão, posicionando-se como uma vítima, em decorrência de suas tentativas fracassadas na própria prática pedagógica. Devo salientar ainda que, no período da coleta, essa professora se mostrou desesperançada em relação à sua profissão, sem estímulo nem motivação para mudar. Em vários momentos ela torna essa afirmação explícita:

PI: /.../ você acha que só eu que tô frustrada? Milhares de profissionais estão frustrados! /.../ [entrevista]

Ainda a respeito de sua experiência como aprendiz de língua inglesa, **PI** relembra que estudava previamente a “lição nova” no desejo de aproveitar melhor a aula. No entanto, nem sempre sua estratégia a ajudava, pois o professor usava a língua-alvo durante o tempo todo da aula e sempre havia palavras ou expressões novas para ela. Para minimizar suas limitações, **PI** procurava se atualizar, traduzindo todas as palavras dos textos que lhe eram fornecidos. Conta também que nesse curso havia muitos exercícios de pronúncia.

Um dado importante a respeito da experiência de aprender inglês de **PI** tem a ver com a forma pela qual era avaliado o seu rendimento. Segundo ela, sua motivação para aprender se justificava na medida em que :

PI: /.../ “o curso era caríssimo que a minha mãe pagava (.) sabe/ repetia?” [entrevista]

Observa-se que sua motivação para aprender era mediada pelo preço do curso, ou seja, por um condicionante externo à aprendizagem. Esse mesmo condicionante é usado

por **PI** para justificar a situação da escola pública, como ilustrado em seguida:

PI: /.../ porque Estado ninguém paga (.) mas um curso muito sério que você paga caro e que você tem que levar a sério/ você estuda antes e estuda depois para poder dar o seu máximo/ né? /.../ [entrevista]

O que **PI** parece sugerir é que na escola pública não se aprende e não se ensina porque o ensino é público (Vide Seção 3.2.2).

A partir de suas experiências como professora, **PI** tenta justificar sua desmotivação pelo ensino, relatando situações que a deixaram frustrada. Abaixo, três dessas situações estão apresentadas como exemplo:

/.../ três anos atrás(.) eu fui pedir dinheiro pra aluno(.) pra tirar xerox de textos(.) acharam que eu troquei de carro porque tava usando O DINHEIRO da xerox (.) Além disso um aluno que tava recolhendo o dinheiro da xerox foi roubado e eu tive que repor do meu. [entrevista]

/.../ um ano eu adotei um livro(...) metade comprou e metade não comprou(...) aí eu falei assim(.) quem não tiver o livro depois de duas semanas de aula(.) não pode entrar na minha aula (.) para pressionar(...) os alunos então ficaram revoltados e me disseram que eu não podia fazer isso e que iam falar com o diretor(.) o diretor veio falar comigo(.) então(.) depois disso minha cara caiu(.) né?(...) é tanto sofrimento que é melhor não mexer com isso/ nem mexer(...) [entrevista]

/.../ teve um ano que todo mundo tinha livro(.) mas aí começou a esquecer pra não precisar fazer [a lição] por que se esquece não precisa fazer e eu não vou colocar na lousa depois de ter livro (.) né?(...) no final do ano três alunos traziam o livro (...) então acho que eu desanimei (.) minha cara caiu (.) fiquei sem autoridade...é um beco sem saída aqui (.) todo ano sem novidade /.../ [entrevista]

/.../ quem sabe um dia eu paro com tudo isso /.../ [entrevista]

As situações transcritas acima mostram algumas tentativas fracassadas de melhorar a sua prática. Observa-se em **PI** uma preocupação quanto ao uso de materiais didáticos que promovessem interesse e motivação, e portanto, um ensino melhor.

No início da coleta, **PI** confessou que se sentia muito desmotivada para o

ensino, o que, entretanto, não a faria opor-se às minhas visitas. Para ela, o ensino de inglês na escola pública é caótico, decorrente do ensino deficiente que se oferece, tendo como consequência alunos desmotivados, “fracos e indisciplinados”, como se pode ver no trecho que se segue:

/.../ o que eu sinto é talvez envergonhada de uma pessoa tá presenciando a vergonha que é um ensino(.) a vergonha que é a indisciplina(.) não consigo falar inglês na aula(.) não tenho vontade de falar(.) não tenho incentivo pra falar(.) se uma aula tá fraca, os alunos tão fracos, sinto vergonha disso(.) mas não fui eu quem criou esse caos(.) esse caos existe(.) eu faço parte dele. /.../

O que está implícito no depoimento dessa professora é uma compreensão de que para aprender uma LE faz-se necessário enfatizar a habilidade oral e, como raramente tem-se a chance de falar inglês, dentro e fora de sala de aula, nesse contexto isso a torna desmotivada. As manifestações de inconformismo e falta de incentivo de **PI** para com o ensino de inglês na escola pública parecem mostrar que essa professora não se sente responsável pelo caos que descreve, embora faça parte dele. Os depoimentos de **PI** revelam uma profissional sem coragem em buscar soluções para o contexto de ensino de que faz parte.

3. 1. 2. O perfil de PB

PB leciona na rede estadual de ensino há mais ou menos seis anos. Graduada em Letras em universidade particular com dupla habilitação (Português/Inglês), sua formação universitária é semelhante à de **PI**.

A professora **PB** iniciou sua aprendizagem do idioma, paralelamente ao colegial, em um curso livre de idiomas, estudando durante dois anos e meio (de 1978 a 1981).

Segundo **PB**, esse curso tinha aulas mais tradicionais, ministradas por uma professora sul-africana. Confessa que teve dificuldades de aprendizagem nesse curso.

No curso universitário as dificuldades de aprendizagem se repetiram na disciplina de inglês. Ela relatou experiências que parecem ter sido muito marcantes para a sua vida profissional. Em todas essas experiências, a avaliação tinha função classificatória, segundo relata **PB**. Havia uma professora que fazia prova de compreensão de leitura com perguntas consideradas “difíceis” pela turma. Lembrou, também, outro professor, que lecionava “prática oral”: esse pedia para os alunos ouvirem uma notícia de jornal e depois gravarem a mesma com sua voz, procurando usar a mesma entonação do repórter. A nota era dada a partir da gravação das fitas. A professora parece não ter gostado da maneira como esse professor conduzia o ensino/avaliação, relatando, na entrevista, que:

/.../ eu não sei a utilidade (.) que utilidade tinha isso e eu ia super mal [na prova] porque eu ficava nervosa para falar no gravador/.../ não sei como consegui passar de ano /.../

Além desses professores, **PB** comenta a respeito de uma terceira professora que dava aula de redação. Ela solicitava aos alunos que fizessem leitura extensiva. Esse tipo de atividade foi marcante enquanto aprendizagem na graduação porque, segundo a professora, fez com que ela desenvolvesse suas habilidades de leitura e redação:

/.../ eu ia muito mal na redação e no final eu consegui tirar oito de tanto que ela pegou no meu pé /.../ [entrevista]

Como se pode ver, essa professora contabiliza seu progresso em leitura e redação, mencionando a avaliação: “conseguiu tirar oito”. O que os relatos sugerem é que em sua experiência de aprendiz a avaliação era sinônimo de nota, uma vez que os professores que mais a marcaram foram os mesmos que a pressionaram a estudar mais para

obter uma nota, ou aqueles que ela considerava “intransigentes” com relação à avaliação.

O curso de Letras teve papel definidor na sua decisão de se tornar professora, embora tivesse declarado, no questionário, que iniciou a Faculdade com a intenção de ser secretária bilingüe, tanto quanto **PI**.

Da mesma forma que **PI**, **PB** também declarou que, no princípio, não esperava ser professora de inglês. Esses dados remetem a trabalhos, como por exemplo, os de Barcelos (1995) e Ortenzi, (1997). Essas autoras observaram em seus estudos que ensinar inglês não fazia parte das expectativas manifestadas pela maioria dos alunos que cursavam Letras. No caso de **PI**, as dificuldades encontradas no dia a dia parecem ter contribuído para a atual falta de motivação na profissão. Por sua vez, **PB** manifestou que seu interesse pela profissão foi gradual e a despeito das dificuldades encontradas. No caso de **PB**, antes de ser professora trabalhou como escriturária, secretária e contadora no comércio local. Conta que não gostava “daquela coisa de ter chefe”, pois acha que no contexto educacional não há a figura do “chefe”, embora:

./.../ lidar com aluno (..) é difícil/ ainda mais hoje em dia que não é aquele que fica sentadinho lá igual a gente ficava (..) né ? ./.../
[entrevista]

Ao mencionar várias funções diferentes do magistério pude notar que **PB** sentia-se mais realizada como professora, pois, para ela, essa é uma profissão que torna o profissional mais independente.

No tocante a cursos de aperfeiçoamento ou de reciclagem feitos durante ou após o curso de graduação, **PB** registrou apenas um, promovido por uma universidade estadual paulista. Entretanto, na entrevista, mencionou outros cursos promovidos por editoras. Ao ser solicitada a dar mais detalhes sobre esses cursos, fez uma crítica a respeito da praticidade

dos mesmos, afirmando que não se sente motivada a fazê-los por não conseguir implementar o que aprende em sua sala de aula.:

/.../olha(.) todos os métodos novos que eu vejo em editora é muito voltado para prática oral(.) entendeu? Então(.), não tem como eu dar prática oral pra uma turma numerosa de crianças de 5ª série /.../ [entrevista]

Observa-se que, em geral, os cursos de atualização têm frustrado as expectativas de professores que, na maioria das vezes, comparecem a esses cursos com a ilusão de aprender uma “receita mágica” para ensinar.

Na verdade, é comum o professor de inglês participar de cursos que chamam sua atenção para os problemas mais visíveis de ensinar línguas, como por exemplo, “Inglês para salas numerosas” ou “Como fazer alunos aprenderem”. Ao participar desses cursos, ele espera ser ajudado a sanar seus problemas e conhecer novas “receitas” (atividades e técnicas de ensino) que possam ser utilizadas na sala de aula. No entanto, ao reproduzir as “novidades” aprendidas em sala de aula, nem sempre se é bem sucedido, gerando-se conflitos e frustrações para professor e aluno. O que o professor não parece se dar conta é que as novidades (metodologias, técnicas e receitas) são fundamentadas teoricamente; conseqüentemente, altera-se a prática, os procedimentos de sala de aula, com o uso de novas técnicas, mas a visão de linguagem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação permanecem inalteradas (Scaramucci, 1998).

PB critica o uso de “técnicas novas” pelo seus professores universitários, afirmando que essas técnicas não a faziam aprender nem mudar a sua prática. Isso mostra, sob o ponto de vista desta dissertação, que essas técnicas ou procedimentos não influenciaram ou reformularam as crenças da professora. Ela declara, na entrevista que :

/.../ tinha professor que usava técnicas novas comigo na Faculdade que eu não aprendia tão bem(.)para estudar eu usava o método que eu tinha aprendido alguns anos atrás/.../

Outra crítica feita por **PB** diz respeito à falta de oportunidades para a reflexão. Ela afirma que não teve oportunidades para refletir sobre o ensino/aprendizagem, pois os métodos de ensino eram apenas apresentados, sem a devida discussão. Constata-se que **PB** reconhece suas limitações enquanto profissional, apontando um desejo e necessidade de reflexão sobre sua prática.

Comparando o perfil das duas professoras apresentadas, observa-se que essas professoras divergem quanto à motivação para o ensino de língua inglesa, as suas razões para escolher a profissão, e a idade com que iniciaram a aprender inglês.

3. 1. 3. O perfil de PE

Assim como **PI** e **PB**, **PE** também leciona na mesma escola, em regime celetista. É graduada em Letras por uma universidade particular com dupla habilitação (Português/Inglês) e leciona as duas disciplinas por aproximadamente quinze anos.

Diferentemente de **PI** e **PB**, **PE** nunca frequentou cursos de inglês em escolas de idiomas, aprendendo o idioma durante os anos de escola e na Faculdade de Letras.

No tocante à aprendizagem de LEs, diferentemente das outras duas professoras, **PE** afirmou ter aprendido alemão e italiano, além do inglês. Com relação ao alemão, conta que morou na Alemanha e lá estudou essa língua durante um período de dois meses. Após esse período, considerou não haver necessidade de frequentar um curso formal pois, segundo ela:

/.../ não foi mais necessário(...) porque no dia a dia a gente usava muito(.) né ?/.../ [entrevista]

Além de inglês e alemão, a professora afirma ter aprendido italiano em casa, pelo fato de ser descendente de família italiana.

Ao fazer sua auto-avaliação quanto ao seu desempenho e desenvolvimento nas habilidades da língua inglesa, PE considera bom seu desempenho em compreensão oral e escrita. Entretanto, na produção oral, declara ter pouca fluência, devido à:

*/.../ falta de contato com pessoas que usem esse mesmo idioma no dia a dia (...) eu conheço vocabulário (.) gramática(.) mas na hora de **usar** uso só o que eu tenho certeza mesmo/.../ [entrevista]*

A área de aprendizagem da língua inglesa que acredita ter mais desenvolvido foi a gramática:

/.../ eu tenho bastante facilidade com a GRAMÁTICA (...) então é fácil pra mim ensinar gramática /.../ [entrevista]

Quanto à sua experiência pessoal enquanto aprendiz de língua inglesa, ela afirma que:

/.../ nas aulas de inglês a gente conhecia o mundo inteiro através dos textos em inglês(.) a Inglaterra eu conheço de ponta a ponta (risos) através desses textos sei as praças que existem na Inglaterra (.) as principais universidades(.) os locais de passeio (.) sei a vida da família real inteirINHA / eu achei bastante interessante isso(...) atrai a atenção mesmo porque é uma maneira diferente de viver / eu morava numa pequena cidade do interior eu viajava junto com meus textos (.) entendeu?/.../ [entrevista]

Observa-se que, na experiência pessoal de PE em aprendizagem de LE, os textos sobre cultura versavam apenas sobre pontos turísticos/históricos que não informavam, portanto, sobre a realidade social dos contextos apresentados. Essa forma de explorar a cultura traz uma visão superficial dos lugares observados e ainda contribui para

que o leitor, no caso o brasileiro, acredite que “lá” é melhor do que “aqui”. Por isso, os textos servem apenas para “viajar”, para usar um verbo usado por PE, com o texto em seu sentido turístico.

Com relação a lembranças de ex-professores, PE comenta que:

/.../eram bastante exigentes(.) então o que eu não aprendia por gosto eu aprendia por obrigação porque reprovava mesmo (.) tinha “segunda época” (.) era um curso que exigia bastante apesar de ser um curso numa escola pública a gente era bastante exigido (...) eles faziam decorar vocabulário(...) faziam provas sobre isso (.) sobre a gramática e era uma coisa bastante tradicional(...). [entrevista]

As declarações da professora oferecem indícios de que a sua experiência de aprender língua teve como ênfase o método da gramática e tradução. Aprendeu sobre a cultura dos países que falavam a língua-alvo de forma idealizada. Embora esse método seja criticado na literatura (Richards & Rodgers, 1986, entre outros) por tornar a experiência de aprender “maçante”, PE não avaliou sua experiência dessa forma.

Quanto à avaliação, ela relata que, em sua época, o que a motivava a estudar era o medo da reprovação. Ela acredita que em sua época os professores eram mais exigentes do que hoje em dia “porque reprovava mesmo”:

PE: /.../ eles [os professores] eram bastante exigentes (.) então o que eu não aprendia por gosto (.) eu aprendia por obrigação (.) porque reprovava mesmo (.) era um curso que exigia bastante (.) apesar de ser um curso numa escola pública (.) a gente era bastante exigido.

O depoimento de PE, além de mostrar a crença de que avaliação é sinônimo de nota, ressalta a idéia de que, na escola pública de hoje, não se exige muito e a reprovação é menor.

No tocante a cursos de aperfeiçoamento ou de atualização feitos após a graduação, PE registra oportunidades escassas sem um aproveitamento expressivo.

Atualmente não tem feito cursos, pois está mais engajada “*nessa história de dar aulas*”. Em sua opinião, nesses cursos “*o professor saía sabendo muito, mas passava muito pouco para os alunos, entendeu?*”.

Como se pode ver, da mesma forma que **PB**, essa professora não vê sentido em fazer cursos de atualização, embora tenha se justificado pela falta de tempo.

Os perfis mais detalhados das professoras-sujeito aqui apresentados vão servir de pano de fundo para a caracterização, propriamente dita, da cultura de ensinar/avaliar dessas professoras, que está apresentada a seguir.

3. 2. Retomando as perguntas de pesquisa

Esta seção busca responder às perguntas de pesquisa deste trabalho:

(1) Como se caracteriza a *cultura de avaliar* das professoras do contexto observado, ou seja, quais suas concepções, crenças e mitos com relação à avaliação de língua estrangeira que podem ser inferidas a partir do seu discurso?

(2) Quais as manifestações da cultura de avaliar das professoras-sujeito na sua prática?

Para tanto, tento inferir as concepções, crenças e mitos sobre como as professoras-sujeito ensinam e avaliam língua inglesa, com base nos dados obtidos através dos questionários e entrevistas, portanto, com base no seu dizer. Manifestações dessa cultura de ensinar/avaliar nas ações do professor serão observadas a partir de uma análise de sua prática.

Embora o foco temático deste trabalho seja a cultura de avaliar, impõe-se como fundamental apresentar e discutir crenças, mitos, concepções que dizem respeito a outras

fases do ensino, tais como o planejamento de ensino, pois estão ligadas às questões sobre avaliação, o que será feito nas próximas subseções. Essa discussão tentará mostrar o quanto as questões de ensino estão relacionadas com as questões sobre avaliação. Na realidade, fica difícil discutir a cultura de avaliar sem discutir elementos da cultura de ensinar porque uma permeia a outra, confirmando, mais uma vez, a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

3. 2. 1. A LE na escola pública

Ao responderem, no questionário, sobre o papel da LE no currículo escolar do contexto da escola pública, as professoras-sujeito foram unânimes em reconhecer a importância da LE na formação do aprendiz, ressaltando os seguintes aspectos:

(i) promove o desenvolvimento social do aprendiz, através do intercâmbio com outras culturas; amplia a visão de mundo do educando, ajudando-o a fazer relações com sua própria cultura:

/.../ o objetivo principal (.) eu penso, é fazer o aluno entender que ele faz parte de uma população global, além do seu país e de sua cidade. Fazê-lo entender que existem outras culturas que vivem e se expressam de maneira diferente da sua. (PE) [questionário]

/.../ o aluno aprende a cultura de outros países relacionando com a sua./.../ (PB) [questionário]

(ii) a sua aquisição serve como veículo de informação e para desenvolver estratégias de aprendizagem:

Muito importante, para preparar o aluno a ter a mínima condição de compreender um texto, seja lazer, técnico ou para o preparo de um vestibulinho.. (PI) [questionário]

/.../ a língua estrangeira desenvolve habilidades no aluno, tais como: identificação, relação, comparação, dedução, memorização, etc. /.../
[PB- questionário]

(iii) proporciona o crescimento pessoal do aprendiz :

/.../ o aluno aprende a conhecer-se e a conhecer o outro /.../ (PB)
[questionário]

Os relatos transcritos acima aproximam-se, na maioria dos aspectos levantados, das idéias veiculadas pelo senso comum, como por exemplo o discurso da globalização, o qual sugere que sendo a língua inglesa considerada universal é importante aprendê-la (i) para comunicar-se com diversas partes do mundo, e (ii) porque proporciona o conhecimento de outras culturas.

Observa-se também, no discurso das professoras, aspectos mencionados nos princípios educacionais que norteiam a Proposta Curricular da Secretaria da Educação (S.E.doravante) do Estado de São Paulo, dentre elas a idéia de que o aprendizado da língua inglesa (iii) aumenta o leque de informações do aprendiz via leitura e (iv) proporciona o crescimento pessoal do aprendiz. Esses dados podem sugerir uma incorporação, no seu discurso, das novas diretrizes, como mostra o trecho referente ao papel do ensino de LE moderna abaixo:

Língua Estrangeira Moderna contribui:

1. *para a formação e desenvolvimento psicológico e social do indivíduo; (...)*
2. *para o desenvolvimento cultural do indivíduo através da ampliação de seu conhecimento do mundo e do contraste entre o conhecido e o novo; (...)*
3. *para o desenvolvimento de determinados aspectos da personalidade (domínio afetivo);(...)*
4. *para a formação educacional do indivíduo, sob o ponto de vista escolar; (...)*

Tendo em vista que a aprendizagem de uma LE desenvolve vários aspectos da personalidade do indivíduo, como exposto acima, é desejável que se utilize uma abordagem

de ensino que tais aspectos possam ser enfatizados. Como acabei de apresentar, as professoras-sujeito deste estudo já o mencionam em seu discurso; porém, ao observar a prática de sala de aula não encontrei elementos que fizessem reconhecer os aspectos apontados no discurso, ou seja, as professoras não têm incorporado, de fato, na prática, tais concepções. Para ilustrar essa situação, passo a comentar, brevemente, as aulas das professoras.

De forma geral, a abordagem de ensinar das três professoras enfatiza o ensino com foco na gramática - explorada por meio de exercícios mecânicos e repetitivos. Durante o período de observação, a conjugação de verbos no presente e passado simples foram enfatizadas (**PE** e **PB**). Além disso, a tradução escrita de textos e a fixação de listas de palavras - feita pelas professoras e copiada pelos alunos (**PI**). As perguntas dos textos eram restritas à respostas encontradas no próprio texto. A leitura é explorada como forma de decodificar a língua inglesa. Não havia espaços para imprevistos e o aluno não tinha participação ativa. As interações aconteciam em língua materna; ouvia-se muito pouco a língua-alvo, a não ser quando eram feitos exercícios de repetição. Tais procedimentos são convergentes com a abordagem estruturalista de ensino. Os alunos, todos adolescentes, por sua vez, não pareciam interessados no conteúdo da aula. O que posso afirmar das aulas observadas é que na prática das professoras não se privilegia os aspectos da *proposta curricular de ensino da S.E* quanto à formação sócio-educacional e cultural do indivíduo.

Com relação ao primeiro aspecto (formação e desenvolvimento social), verifiquei que os exercícios de compreensão de texto explorados por **PI** e **PE** resumiam-se a localização de informações no texto. Desta forma, os aprendizes perdiam a chance de desenvolver outras estratégias tais como inferência, dedução, generalização e comparação,

sugeridas na proposta curricular.

Os benefícios do aprendizado de LE, quanto ao seu aspecto de desenvolvimento cultural, também não eram explorados nas aulas observadas. Não eram oferecidas oportunidades para que os aprendizes participassem, espontaneamente, problematizando aspectos culturais. Além dos aspectos mencionados acima, verifiquei que as professoras não criavam oportunidades que ajudassem os aprendizes a valorizar o ensino de inglês para a sua formação escolar, já que as atividades desenvolvidas em aula não pareciam trazer significado e relevância para eles. Portanto, nesse contexto, não se reconhece, na prática, a importância de se aprender uma LE para a formação do aprendiz. Conseqüentemente, língua estrangeira permanece como uma língua “estrangeira”, “estranha”, distante da realidade dos alunos do contexto em foco.

Parece adequado, neste momento, fazer alguns comentários sobre a “Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (1º grau)” e “Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (2º grau)” da S.E do Estado de São Paulo. Acredito, como Scaramucci (1998), que documentos oficiais como esse,

“embora bem escritos e alinhados com as tendências atuais na área, trazem conceitos complexos de forma muito ampla e genérica, que dependeria, para um bom entendimento e implementação adequada, de uma formação mais profunda e reflexiva do professor e ações mais efetivas de acompanhamento”.

Contudo, sabe-se que, na maioria das vezes, o professor não está preparado para a tarefa de compreender, de fato, essa “Proposta”, limitando-se a uma compreensão superficial, idealizada.

PI e PB, por exemplo, alegam ter dificuldades em utilizar a “Proposta da S.E”. em seu contexto de ensino:

PI: *“Já li esta proposta há uns 2 anos, não me lembro exatamente dos detalhes, mas me pareceu ótima, mas difícil de se aplicar em sala de aula. Aliás, acho que nenhuma técnica incentivaria o aluno. Eles me parecem “seres inanimados”.*

Observa-se que **PI**, embora reconheça a “Proposta” como boa, acredita que sua implementação é difícil, devido a sua realidade de sala de aula, principalmente a “falta de motivação” dos alunos. Essa demonstração de ceticismo com relação à “Proposta” é compartilhada também por **PB**, pois ela também menciona dificuldades na implementação da mesma:

“Para quem ensina uma língua estrangeira em escola de 1º e 2º grau, não é muito favorável porque a abordagem é comunicativa e com 30 alunos em sala de aula não se consegue ensinar o aluno a falar a língua. Porém a proposta me orienta como escolher o livro didático (escolho os que tem diálogos, próximos da realidade)”. [questionário]

Assim como **PI**, **PB** também considera a “Proposta” “ótima” e até afirma “orientar-se” por ela. No entanto, o depoimento da professora parece indicar uma compreensão superficial e equivocada dos conceitos, refletindo a falta de preparo para compreender o Documento.

Por sua vez, **PE** também mostra uma compreensão superficial da Proposta.

Segundo ela:

“A proposta é bastante justa no que diz respeito ao conteúdo já que não exige nada que não esteja ao nosso alcance. O meu planejamento é baseado nessa proposta e se não consigo realizá-la totalmente, ao menos tento.” [questionário]

Já na entrevista, fez o seguinte comentário:

É mínimo, eles querem [a proposta da S.E.], pelo que eu entendi, que eles [os alunos] pelo menos conheçam a língua, saibam que existe...entendeu? e nem precisaria se comunicar muito, é isso que exige ... exige domínio de gramática, a gente [referindo-se a sua turma de 2º grau] é mais com

*leitura e interpretação ... mas é o mínimo, é uma coisinha de nada.
Então o que você consegue a mais...*

Os dados sugerem que, tanto PE quanto PI e PB não fazem o planejamento de ensino baseando-se na *Proposta Curricular da S.E.* e que esta tarefa é feita sem muita reflexão tomando por base os conteúdos de livros didáticos, enfatizando principalmente a gramática e vocabulário.

3. 2. 2. Na escola pública não se aprende LE

Os dados mostram que as professoras-sujeito acreditam que para aprender LE é necessário que haja um local adequado. Este lugar não é na escola pública devido a vários fatores, tais como “o ensino não é pago,” “os alunos não tem interesse de aprender uma LE”, e “a classe é numerosa”. Ao argumentar, negativamente, contra o ensino público de inglês, essas professoras mostram-se incoerentes em relação ao que disseram antes sobre a importância desse ensino para o currículo nesse contexto, conforme discutido na Seção anterior. Alguns registros que podem mostrar isso são observados nos depoimentos abaixo:

PB: *Pode-se começar num cursinho, em escolas próprias; mas para adquirir a fluência necessita-se de estar completamente exposto à língua.* [questionário]

PI: *Em grupos pequenos (mais ou menos 15 alunos), muito interesse do aluno, os pais pagando bem caro, assim o filho dá valor e estuda com empenho (faço este comentário, por que já ouvi diversas vezes, alunos dizerem: “- meu pai não está pagando...se estivesse, eu faria lição...e não faltaria...”* [questionário]

PE: *Depende da finalidade a que se propõe. Se for apenas para comunicar-se oralmente, o melhor é fazer só conversação. Se for para outros fins, o ideal é que se fale e escreva, nesse caso a gramática é importante.* [questionário]

Os relatos das professoras sugerem a crença de que se aprende LE freqüentando

escolas de idiomas (escolas próprias, grupos pequenos, pagando caro), levando-me a afirmar que essas professoras não reconhecem a escola pública como um local adequado para desenvolver o ensino/aprendizagem de uma LE, já que suas características são, em essência, o oposto do que foi citado por elas. É interessante observar que as referidas professoras não comentaram sobre outros aspectos externos ao processo, como, por exemplo, a formação e preparação profissional do professor. Uma diferença nos relatos das professoras refere-se ao aspecto financeiro mencionado por **PI**. Segundo ela, quando o aluno paga para aprender ele torna-se mais motivado à aprendizagem. A crença de **PI** parece ter origem em suas próprias experiências como aprendiz. Como já mencionado na seção que tratou do seu perfil (3.1.1), o aspecto financeiro a motivava a querer aprender. Durante a entrevista, questionei as professoras sobre o contexto em que trabalham: “E na escola pública, como seria a melhor maneira de aprender inglês?” **PB**, por exemplo, fez o seguinte comentário, que confirma a idéia inicial:

PB: *Humm (.) resposta (...) a melhor maneira (....) puxa vida! eu acho assim que através de diálogos, né, simples do dia a dia...e quando eu vou adotar um livro eu dou uma olhada, lógico, assim em cada capítulo pra ver os diálogos, hã...o que ensina o diálogo. Eu vou ensinar o aluno a falar de coisas simples né, dele próprio, do colega, ele é uma coisa que esteja no contexto de vida do aluno.*

Comparando as respostas do questionário e da entrevista, observam-se elementos contraditórios em suas posições. O primeiro diz respeito à crença de que para aprender LE é necessário um lugar “ideal”; esse lugar não é o da escola pública e sim da escola particular. Nessa última, as dificuldades encontradas na escola pública, como falta de motivação, salas de aula não apropriadas e número de alunos, são minimizadas. Ao valorizar as escolas particulares como lugar ideal para se aprender línguas, **PB** parece endossar também a crença de que o conhecimento de línguas estrangeiras é importante somente para

a classe média que tem recursos financeiros para freqüentar cursos de línguas (cf. Moita Lopes, 1996: 129).

A crença de que a escola de línguas é o lugar ideal para proporcionar a aprendizagem de LE no Brasil também foi observada por Barcelos (1995). Segundo a cultura de aprender dos alunos-sujeito do estudo da autora, a responsabilidade pela aprendizagem está em algo externo a eles, quais sejam: eficácia do método e dos professores; rapidez do ensino, aprendizagem como o recebimento de conhecimentos transmitidos e aprendizagem sem esforço (op.cit.:78). Para esses sujeitos, os aspectos abordados são encontrados nas escolas de línguas. Cabe mencionar ainda que o perfil do professor de escola de língua é bem diferente daquele que leciona na escola pública. O primeiro, fala inglês fluentemente e tem boa formação profissional, enquanto que o outro não sabe falar ou escrever em inglês e não é muito eficiente. A observância dos perfis acima mencionados comprovam dados dos perfis das professoras-sujeito do presente estudo, conforme demonstraram no questionário respondido.

De forma quase semelhante à **PB**, **PE** também demonstra sua descrença no contexto em questão. O que transparece em seu depoimento é que, embora ela tenha exemplos de alunos bem sucedidos na aprendizagem de inglês na escola pública (a começar pelo seu próprio filho), ela prefere dizer que os bem sucedidos assim o foram por esforço pessoal, a despeito do professor e do contexto de ensino:

PE: *na escola pública eu acho que a gente deve dar uma visão geral (.) porque quando ele quer uma coisa especial ele vai procurar uma escola especial (.) então você dá uma visão geral da coisa (.) entendeu? se ele realmente se interessar por inglês muitos procuram fazer uma escola de inglês onde seja praticado mais conversação. porque é praticamente impossível numa sala com quarenta e cinco alunos eu / então (.) ele vai procurar uma escola particular / QUEM NÃO PODE (.) que eu tenho um exemplo*

dentro da minha casa, o meu filho aprendeu na escola pública e aprendeu sozinho. E FALA inglês melhor que eu. [entrevista]

O comentário de PE traz implícita a crença de que para aprender LE é preciso enfatizar a habilidade oral da língua-alvo e, já que na escola pública não é possível focalizar essa habilidade (devido as salas numerosas, segundo ela), o que se faz é simplificar essa aprendizagem: “a gente [os professores] deve dar uma visão geral”. Além disso, a professora desvaloriza o ensino da escola pública quando afirma que “o meu filho aprendeu na escola pública e aprendeu sozinho. E fala inglês melhor que eu”. A concepção de aprender uma LE implícita a essa crença é que aprender LE é aprender a se comunicar oralmente.

Acreditar na crença de que a habilidade oral de uma LE é a mais importante e, portanto, a mais almejada, deve-se ao fato de que algumas escolas de línguas fazem propagandas enganosas prometendo fazer o aluno “falar” em tempos recordes. Essa crença tem frustrado muitos alunos e professores, que após muitos anos de estudo não se consideram fluentes na língua-alvo.

3. 2. 3. Escola: ambiente avaliador por excelência

Pôde-se observar, através das entrevistas e questionários, e depois também pela observação em sala de aula, que a escola é um ambiente avaliador por excelência. A seguir, essa afirmação está caracterizada tratando, separadamente, as relações professor vs professor, escola vs pais e professor vs alunos.

3. 2. 3. 1. Relação professor - professor

Segundo Feiman-Nemser & Floden (1986:508), os professores, em geral, não costumam trocar idéias sobre questões pedagógicas com seus colegas para evitar que a exposição dos seus problemas de sala de aula não ponha em julgamento seu trabalho perante seus colegas, ou seja, o professor quer evitar a avaliação. Sem dúvida alguma, a observação desses autores se confirma pelos dados deste trabalho. Como foi enfatizado por PE e PB, há muita competição entre os colegas para a eleição dos “bons”. Mais uma vez a avaliação tem uma função classificatória. Quando inquiridas no questionário para opinar sobre essa questão, as professoras-sujeito parecem enfatizar a crença de que professor é um profissional solitário, como mostrado a seguir:

PB: *“aprendo com a prática em sala de aula e a interação com os alunos, porém muito pouco aprendo com os colegas [professores] . Geralmente, professor é resistente em trocar experiências.”*
[questionário]

Na entrevista, PB procura explicar as razões que levam os professores a resistirem à troca de experiências:

Pq: por que você acha que isso acontece?

PB: *olha, um pouco eu acho que é aquela coisa de competição, por que o ser humano tem né de competir com o outro, né? Eu quero ser melhor que ela, se faço uma coisa que achei que vou ter sucesso, é meu! Entendeu? E o outro é aquela coisa assim do mais experiente achar que já adquiriu a experiência na frente e achar que o outro adquira a sua no decorrer dos anos.*

A explicação de PB toca na questão da competição entre professores mais experientes versus iniciantes. Para ela, não há trocas porque o professor iniciante não tem o que trocar, “a não ser que ele (o iniciante) tenha aprendido algumas “técnicas” que sejam novidades para os veteranos.”

Como explicitou **PB**, o professor não reconhece a importância do diálogo, da interação, para que o seu trabalho seja aprimorado e enriquecido com outras visões, seja de colega mais ou menos experiente. Transparece nessa relação uma dificuldade que as pessoas têm em encarar o julgamento dos outros.

Diante da mesma pergunta, **PE** tem opinião semelhante a **PB**, embora só apresente sua opinião na entrevista. Abaixo mostro a incoerência nas respostas dadas no questionário e na entrevista, respectivamente:

PE: *“/.../ quando chegamos ao final de um período letivo devemos fazer um balanço sincero de nossos sucessos e fracassos e procurar trocar essas experiências com nossos colegas para que possamos nos aperfeiçoar.” [questionário]*

/.../

Pq: *isso acontece (.) professora?*

PE: *não (.) não acontece (.) o que sinceramente às vezes você percebe que um esconde do outro o trabalho (.) entendeu? Se for sucesso não conta que é pro outro não fazer igual e se for fracasso não conta porque foi fracasso (.) entendeu?*

Pq: *então não existe essa troca?*

PE: *não (.) eu acho que existe muito egoísmo/ eu acredito até que seja por que não são professores efetivos como eu também não sou/ então é um medo que o outro trabalhe mais e que no ano seguinte ele receba mais aulas /ou/ entendeu?/ ou receba classes melhores(.) horários melhores (.) então é uma coisa bastante individualista. [entrevista]*

Assim como **PB** e **PE**, **PI** também confirma a ausência de interação entre professores. De acordo com a visão dessas professoras, o professor não interage por uma questão de vaidade, individualismo e competitividade, ou ainda, falta de segurança. Por outro lado, professores não recebem com muita simpatia a opinião (lê-se: julgamento) dos colegas sobre o que estão fazendo em sala de aula. O que está implícito na atitude dos professores em permanecerem isolados é um certo temor da avaliação da escola e dos colegas.

No cotidiano escolar, diante de um colega reconhecido como mais experiente, o professor que se vê como novato geralmente emudece. Emudece por não sentir-se livre para expressar suas opiniões e comentar sobre eventos em sua sala de aula. Essa atitude é repetida em cursos com especialistas (cf. Hoffmann, 1993). O espírito de competição entre os professores, enfatiza a autora, é o mesmo que se desperta entre os alunos em torno da avaliação. Dessa forma, “a escola é pretensiosa e ensina muito pouco a humildade, quando não entende que na troca entre diferentes, ambos possam vir e muito a se beneficiar (op. cit.:182)”.

3. 2. 3. 2. Relação escola (coordenação, direção, professores) - pais

Quanto às interações com pais de alunos, coordenação e direção da escola, as professoras deste estudo declararam que não há participação efetiva dessas pessoas no processo de ensinar/avaliar e aprender, apenas há uma preocupação e/ou cobrança de notas. Observa-se que o que está permeando a interação de professores com as outras pessoas envolvidas no contexto é o poder da nota, como se pode observar nos depoimentos das professoras:

PI: *não há participação de direção ou coordenação (.) nem tampouco dos pais (.) Eles só querem saber da nota.*[entrevista]

PE: *a coordenação apenas cobra notas e questiona o professor sobre o aproveitamento dos alunos; a direção chama nossa atenção para a necessidade de se fazer uma avaliação “real”, condizente com a realidade do aluno (em outras palavras: você tem que passar todo mundo).* [questionário]

Como PE e PI, PB também declara que não há participação efetiva/prática da coordenação/ direção ou dos pais. O que fica explícito é que a atenção de toda a

comunidade escolar está voltada para uma avaliação somativa ou de produto, ou seja, centrado apenas no resultado do ensino/ aprendizagem. Luckesi (1996:18) observa que a escola está interessada nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos e os pais estão desejosos que seus filhos avancem nas séries de escolaridade, isto é, a promoção é que o importante e não a aprendizagem. Essas evidências confirmam as observações de Feiman-Nemser & Floden (1986:517): administração/coordenação e os pais colocam mais atenção no boletim escolar e nos resultados de testes do que na aprendizagem.

Concordo com as observações dos autores acima citados, quando sugerem a necessidade de um maior envolvimento de direção e pais de alunos no processo de aprendizagem e não apenas no seu produto. O que está implícito nessa atitude é a falta de integração das pessoas envolvidas no contexto escolar. Na visão contemporânea de avaliação, em que o diálogo é importante, busca-se a melhoria nas relações da escola com os sujeitos envolvidos nesse contexto, uma vez que esse trabalho é, por sua natureza, interdependente.

3. 2. 3. 3. Relação professor - alunos

A história da pesquisa em ensino de línguas tem mostrado que a interação é, tradicionalmente, assumida pelo professor (cf. Allwright, 1982:6) para atender às expectativas da escola e da sociedade, bem como para cumprir o seu papel em sala de aula. Sendo assim, nesse contexto, é o professor que determina tudo aquilo que deve ser feito, controlando o discurso dos alunos, dizendo quem e quando se deve falar, e, até mesmo, punindo os alunos. Os alunos, por sua vez, precisam aprender a corresponder às expectativas do professor, para que sejam bem sucedidos nessa relação de poder.

Contrário a essa noção rígida de interação, Allwright (op. cit.) defende que a interação na sala de aula é, necessariamente, um evento socialmente construído por todos, não importando o quanto um dos participantes deve dominar. Segundo ainda esse autor, há quatro maneiras de participação em sala de aula: *Cumprimento* (Compliance), *Instrução* (Direction), *Navegação* (Navigation) e *Negociação* (Negotiation). Em um extremo estão as duas primeiras: o professor *Instrui* e o aluno *Cumpre* seu papel. No outro extremo estão a *Negociação* e a *Navegação*. A primeira se refere às tentativas de alcançar decisões por consenso enquanto a segunda se refere às tentativas de ultrapassar os obstáculos que aparecem nas experiências de aprendizagem. Nesta última forma de interação, o aprendiz mostra sua motivação, uma vez que deseja solucionar seus problemas imediatos. No contexto observado, as formas mais freqüentes de participação foram as duas primeiras. Esse tipo de participação é, contudo, “aprendida pelos alunos de forma implícita, o que pode ser entendido também como uma forma de manter o poder em sala de aula por parte do professor” (cf. Moita Lopes, 1996). Por outro lado, os alunos sentem-se mais “confortáveis”, uma vez que se limitam a receber e responder às solicitações do professor.

Os dados das aulas observadas revelam que as professoras-sujeito assumem o controle das interações com os alunos de forma rígida e atuando como falante primário, ou aquele que domina o discurso. O desejo das mesmas é que os alunos respondam às suas ordens, perguntas e comandos. No entanto, nem sempre isso acontece, devido à recusa dos alunos a participarem, conversas paralelas, desinteresse, o que levava as professoras a estabelecerem com eles (os alunos) um relacionamento de ameaças e autoritarismo.

Na amostra que se segue, PI pediu a um dos alunos para copiar na lousa o assunto da aula: “pronomes interrogativos”, enquanto o restante da classe deveria copiar o

assunto da aula no caderno. Os alunos levaram vinte minutos para copiar. Após isso, **PI** iniciou a explicação:

/.../
PI: agora silêncio!// pronome interrogaTIVO (.) são o seguinte/ what/ repiTAM WHAT!
AA: WHAT!
PI: quer dizer o que ou qual (.)/ HOW
AA: HOW
PI: quer dizer como
 /.../

Neste excerto, pode-se constatar a preocupação de **PI** com a memorização de palavras, tornando a interação totalmente controlada por ela. Os alunos limitam-se a repetir o que ela pede. Sendo assim, a professora acentua a assimetria professor – aluno, colocando o aluno à margem dessa interação, ou seja, um mero objeto. Na aula de **PB**, a interação era conduzida de forma semelhante a **PI**, como mostrado no excerto a seguir.

/.../
PB: vamos aprender a ler as palavras? Aqui ó (.) eu falo e vocês repetem (.) tá? / AN APPLE
AA: an apple
PB: AN INSECT
A: an insect
PB: A CAR
 /.../

Como se pode ver pelo excerto acima, a interação é controlada pela professora. Os alunos interagem na medida em que cumprem o que foi solicitado pela professora.

Nas aulas de **PE**, por sua vez, as interações também são controladas por ela. Durante a correção de um exercício, **PE** nomeia os alunos que devem responder às perguntas que ela faz:

/.../
PE: pronto::? Quem é o número 15? Quem é 15? Você?
A: xxx faça para mim o presente simples do verbo TO GIVE / give gave given (.) como fica?

A: give

P: fala mais alto que eles não estão ouvindo / he she it (.) é o que?

A: gives

P: you/ we/ they/

A: give

P: o que ela modificou aqui [para a classe]

A: o s.

P: só acrescentou o S na terceira pessoa (.) porque isso daqui é um presente (.) tá?

/.../

A intenção de PE é, segundo mencionou na entrevista, que todos participem e assim ela possa saber o quanto cada aluno está aprendendo, já que eles não o fazem voluntariamente. Durante o mesmo evento notei que alguns alunos resistiam a participar, apesar da insistência de PE. Na verdade, alguns temiam responder errado às perguntas da professora, que costumava corrigi-los prontamente. Ela também tinha o hábito de “incentivá-los” com um “ponto de participação” a mais na nota. Ela comentou, porém, que era coagida a agir assim, pois os alunos estavam acostumados com isso.

Nas passagens abaixo, a prática de avaliar da professora, em que as perguntas e respostas trabalhadas na sala de aula são repetidas no dia da prova, parecem justificar o tipo de interação que ocorre na sala de aula, principalmente pela fala de PE. Para ilustrar esse argumento, abaixo estão trechos de aulas transcritos:

PE: /.../ pessoal (.) é bom vocês anotarem o que é colocado na lousa/ **porque depois na prova vocês não têm onde consultar.**

A: [tentando enfrentar a autoridade da professora] *por que não faz a prova agora?*

[o aluno é vaiado pelos colegas: “ê ::::::::::!"]

PE: **as provas ainda não estão prontas/ então (.) é bom vocês copiarem o que vai ser colocado na lousa/prá depois não ter reclamação/ não sabe de onde consulta (.) tá bom ?**

...

PE: pessoal (.) é melhor coPIAR (.) **porque no dia da prova eu não quero ninguém falando que não tem isso no caderno, hein?**

...

PE: **participio (.) muito bem! funciona também como adjetivo (.) né? então vocês tem que saber isso pra saber conjugar verbo em inglês (.) tá**

bom? / tá entendendo XXX? é fácil (.) não é? **não tem o que reclamar na prova que não sabe fazer (.) tá?** / então pra formar o presente (.) quais das formas que a gente usa?

...

PE: eu -vi-janet-na-festa-do-john-ontem (.) **anotem quem não sabe (.) porque na prova eu peço tradução.**

Nesses segmentos, observa-se que a professora faz os alunos copiarem o assunto da aula preocupada com a nota da prova, não com a aprendizagem. Na verdade, a professora usa a nota para manter sua autoridade em sala de aula, induzindo o aluno a cumprir suas tarefas para obter essa nota.

Outro exemplo do uso da nota para “motivar” o interesse do aluno em aprender aconteceu em uma aula de **PI**. Enquanto os alunos copiavam uma lista de palavras escritas na lousa, a professora circulava pela sala com a caderneta na mão, anotando com um sinal positivo o nome dos alunos que estavam fazendo o exercício. Percebi que sua atitude fora apenas para forçar o aluno a fazer o que ela pedia, já que, segundo ela, o sinal feito não tinha significado algum na avaliação final do rendimento dos alunos.

É importante destacar que a rigidez da relação professor-alunos impede, de forma considerável, o crescimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprender/ensinar/avaliar. No que se refere ao papel do professor, sua tarefa torna-se mais tensa, já que nunca permite que o aluno esteja envolvido na aula de forma espontânea. Como consequência, perde a chance de conhecer o aluno como sujeito. Quanto ao aluno, observa-se que quanto mais rígida a relação com o professor, maior sua resistência à autoridade do professor.

3. 2. 3. 3. 1. Avaliação classificatória: foco no produto

As declarações das professoras-sujeito, feitas no questionário e entrevista, sobre a importância da avaliação no contexto de ensino/aprendizagem de LE evidenciam o reconhecimento da necessidade de mudanças que já começa a se revelar pelo uso, em seu discurso, de uma terminologia alinhada às tendências contemporâneas da área, tais como avaliação contínua e avaliação de processo. Entretanto, ao serem questionadas, não conseguem explicar os conceitos utilizados e admitem que, na prática, preferem fazer o que estão acostumadas. No questionário, fizeram as seguintes afirmações:

PB: A avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem. O resultado da avaliação tem que, ou deveria ter a mesma importância para o aluno e para o professor.

PE: A avaliação faz com que o professor conheça melhor seus alunos e também a si mesmo. Através dela o professor vai sentir onde é que ele próprio falhou ou teve sucesso.

PI: A avaliação não é só para punir ou medir, é para aprender. O aluno é obrigado a estudar se aparece dúvidas. Ou então, preparando uma "cola" ele acaba decorando uma ou outra palavra".

Nas citações acima, as professoras sugerem que a avaliação é um momento de aprendizagem e reflexão, tanto para o aluno quanto para o professor. Vista dessa forma, ela deveria ser um processo dinâmico, interativo e negociável, contribuindo para amenizar a relação assimétrica entre professor-aluno.

Embora as professoras tenham defendido uma avaliação que se opõe ao seu produto, constatei, que a avaliação era conduzida com foco no produto e não no processo. Havia, por parte das professoras, uma grande preocupação com as notas, com a promoção do aluno. Dessa forma, observa-se uma não compreensão do que seja avaliar o processo da aprendizagem.

Na entrevista as professoras tiveram, de uma certa forma, oportunidade de refletir sobre as respostas dadas no questionário. **PB**, por exemplo, ao ser solicitada a explicar como entende “avaliação de processo”, apresentou a seguinte explicação:

***PB:** é, na realidade a avaliação, ela teria que ser considerada assim: o professor estar se avaliando e avaliando o aluno.*

***Pq:** hum hum*

***PB:** será que eu tô ensinando de uma forma que o aluno tá aprendendo e depois a avaliação também deveria servir assim como esse aluno tá aprendendo, o que ele respondeu ali, às vezes, dá pra gente se avaliar como que ele aprendeu, eu já tive momentos assim de corrigir provas e eu consegui perceber que o erro do aluno foi assim não sei maneira pela qual eu ensinei, levou ele entender daquele jeito...*

***Pq:** hum, mas nem sempre é isso que acontece, não é?*

***PB** (...) a gente ainda é muito tradicional (.) avaliação só serve pra avaliar a quantidade que o aluno tá aprendendo.*

O depoimento de **PB** revela que ela não consegue explicar como tem utilizado os conceitos em sua prática. Ela reconhece e tem consciência de que, na prática, a teoria é outra, isto é, “só serve pra avaliar a quantidade que o aluno tá aprendendo”. Essa ênfase à função classificatória da avaliação parece ter sido influenciada pela visão de avaliação a que foi exposta ao longo de suas experiências de aprender (vide seção 3.1).

É interessante observar no depoimento de **PB** uma tensão entre o conhecimento teórico que vem incorporando (talvez em reuniões da S.E. para coordenadores) e seu conhecimento prático, dado que ela aponta alguns elementos que levam em conta uma avaliação comprometida com o processo, bem como uma modificação no papel do professor e do aluno. Contudo, ela não se vê capaz de transformar a “avaliação que faz” em uma “avaliação que gostaria de fazer”. Depreende-se, portanto, que **PB** não reconhece que incorpora um discurso inovador de forma irrefletida e imprecisa, sem conhecimento das

teorias que o fundamentam, por isso fica em nível apenas do discurso.

Não acredito que seja fácil um processo de mudança que exija que um sistema autoritário, centralizado no professor, seja substituído por um outro que depende da negociação, participação e conscientização do aluno para assumir seu papel. Para que isso aconteça é preciso haver cumplicidade na relação professor-aluno, não uma cumplicidade permissiva, mas construtiva, dialógica. Assim, a avaliação pode ser vista como parte instrumento na integração do processo de ensino/aprendizagem.

3. 2. 3. 3. 2. Ensino/avaliação e aprendizagem: responsabilidades do professor

A crença de que o professor é responsável pelo ensino e também pela aprendizagem foi levantada por vários autores, dentre eles Barcelos (1995). Essa também é uma crença que se observa a partir dos depoimentos das professoras deste estudo. Sendo assim, para elas, o professor deve se desdobrar em aulas expositivas e dar muitos exercícios (PB), saber muito bem aquilo que vai ensinar (PE) e fazer seus alunos se interessarem pela matéria (PI). Transparece em seus depoimentos a crença de que o aprendizado dos alunos é “obrigação” do professor, cabe a ele motivar os alunos e promover essa aprendizagem, como é ilustrado pelo depoimento a seguir:

PI: “Um professor que consegue desempenhar o seu papel é aquele que consegue fazer seus alunos se interessarem pela matéria e fazer um aluno querer aprender”. (questionário)

Observa-se no argumento de PI a crença de que seus alunos não aprendem porque atividades não são propostas para que possam desenvolver sua aprendizagem. Na entrevista, essa professora amplia seu argumento:

PI: *o aprendizado é obrigação do professor (.) não do aluno. O aluno pode vir para aula sem querer aprender (.) mas é obrigação do professor fazer tudo aquilo tão fascinante (.) tão enriquecedor (.) tão (.) tão de acesso a ele que de repente (.) ele estando ali (.) ele passa a se interessar e passar a aprender (.) a obrigação do aprendizado é do professor e não do aluno.*

/.../ eu não trago cartaz (.) eu não trago vídeo (.) eu não trago material didático /.../ se eu tivesse um material "bem em cima" a coisa não era assim (.) tenho certeza. [entrevista]

Os dados acima sugerem que **PI** sente-se a única responsável pela aprendizagem do aluno. Sendo assim, se o aluno não aprende a culpa é exclusivamente sua. É possível que essa crença esteja contribuindo para **PI** sentir-se frustrada por não estar desempenhando o seu papel adequadamente, segundo sua crença. Por isso, em outro momento da entrevista ela afirmou:

PI: */.../ eu preciso fazer minha obrigação (.), dá uma aula exata (.) correta perfeita como deve ser (.) eu sinto isso (.) eu me sinto lesando/ roubando (.) pra fazer determinada atividade e não faço como deve ser /.../ me sinto fraudando alguém (.) porque se eu ganho pra mim dar aula de inglês/mesmo pouco/ se eu aceitei (.) desde que eu aceitei eu tô concordando com isso (.) então eu tinha que vir falar inglês (.) dá AQUELA AULA (.) ensinar e o aluno sair daqui sabendo maravilhas./.../*

Ao mesmo tempo que a professora sente-se responsável pela aprendizagem do aluno, em outro momento ela abdica dessa responsabilidade, alegando que os alunos são desinteressados e preguiçosos, como relatou no questionário:

PI: *"Gostaria de atribuir o fracasso do ensino de língua inglesa em seguinte ordem: problemas sócio-econômico da sociedade brasileira; professores cansados e desmotivados; alunos sem interesses e preguiçosos".*

Embora tenha que se concordar com **PI** que, em geral, nesse contexto escolar, muitos professores e alunos estão desmotivados, não se pode afirmar que esse fracasso seja

atribuído unicamente a questões sócio-econômicas e à motivação. Na verdade, como já foi observado por outros autores (Almeida Filho et al., 1991, entre outros), a falta de motivação dos alunos da escola pública pode estar ocorrendo, dentre outros fatores, devido à falta de interações livres ou espontâneas na língua-alvo.

Para PE:

PE: /.../ eu faço com que eles aprendam porque eu sei dessa importância /.../ [entrevista]

O professor deve saber muito bem aquilo que vai ensinar, pois assim poderá resolver qualquer dúvida que o aluno apresentar. O professor inseguro não contribui para o aprendizado do aluno [questionário]

A crença que está subjacente à resposta de PE é a de que o professor é um depositário de conhecimentos pronto para dar informações, as quais podem solucionar todos os problemas do aluno. Ela ilustra sua afirmação ao comentar, no questionário, sobre sua prática pedagógica:

“O método tradicional: leitura, gramática (sempre aplicada ao texto), exercícios de fixação. A cada texto faz-se uma revisão da matéria já estudada, muito rapidamente.”

Nas aulas observadas, verifiquei que a professora estava muito preocupada que os alunos manipulassem bem os itens lingüísticos apresentados. Por isso, a ênfase nos exercícios de fixação. Esta forma de agir é condizente com uma visão mecanicista de linguagem.

Por sua vez, PB afirma:

PB: depende, há alunos que gostam de Inglês e aprendem rápido e facilmente e há alunos que o professor precisa se desdobrar nas aulas expositivas e dar muitos exercícios e ou, até técnicas diferentes para que aprendam.

Observa-se, pelos depoimentos acima, que as professoras-sujeito não dividem com o aluno a responsabilidade pela aprendizagem, posicionando-se de forma centralizadora e controladora sobre o conteúdo em sala de aula. Nessa visão, não há espaço para o imprevisível, uma vez que o professor deve estar muito bem preparado para dosar o conhecimento que passará a seus alunos. Sendo assim, o professor é possuidor do conhecimento, o aluno apenas recipiente. Esta concepção também parece orientar a avaliação, como se verá mais adiante.

A consequência da crença de que o ensino/aprendizagem é responsabilidade do professor gera a crença de que o aluno não tem maturidade para avaliar. Sendo assim, é raro o aluno ter a chance de avaliar a si próprio, o seu processo de aprendizagem e o ensino que lhe foi propiciado. A ausência dessa prática evidencia que se ignora a capacidade do aluno de analisar-se e analisar o trabalho do seu professor, reforçando o autoritarismo da avaliação. É certo afirmar, também, que os professores, em sua maioria, não têm a chance de auto-avaliar-se, assim como o material didático que usa, o método, enfim, tudo que esteja relacionado ao processo de ensino.

Algumas perguntas e asserções sobre a auto-avaliação foram colocadas para as professoras-sujeito. À pergunta 15 do questionário, ou seja, “Os seus alunos participam da avaliação que você faz deles? Como?”, **PI** respondeu: “Sim, pois eles têm medo de ficar com nota vermelha”. O que parece indicar que a pergunta não foi interpretada de forma desejada. Por essa razão, **PI** foi questionada na entrevista. Dessa vez, ela confirma que seus alunos não têm maturidade para auto-avaliar-se, contando a experiência abaixo transcrita:

***PI:** teve um ano que eu coloquei auto-avaliação*

***Pq:** é? E não deu certo?*

***PI:** arrasaram comigo, arrasaram...*

***Pq:** arrasaram?*

PI: odeio sua aula, odeio você

Pq: nossa!

PI: eles levaram tudo pro pessoal, não o aprendizado: "odeio estar na escola..."

Pq: e você não esclareceu pra eles isso aí?

PI: ah é chato (incomp.), sem dúvida, né? E aí depois de me frustrar eu resolvi não fazer mais não, eu já sei que eles (incomp.)

É interessante observar que a tentativa da professora foi frustrada porque ela não parece consciente de que qualquer mudança feita em um sistema já cristalizado leva tempo e necessita que o professor oriente seu aluno nessa tarefa, para que essa experiência não seja frustrante, e não porque o aluno não tenha maturidade para fazê-lo, como ela quis mostrar. **PI** sentiu o dissabor do insucesso e da frustração, principalmente por não reconhecer que a falta de critérios claros pode fazer da avaliação e também da auto-avaliação uma atividade subjetiva e meramente impressionista.

Por sua vez, **PB**, na mesma pergunta, respondeu com um lacônico "não". Na entrevista, ela expandiu sua resposta:

PB: ah, porque às vezes o aluno não tá :: o aluno não tá maduro pra fazer a auto-avaliação, ó:: sempre que eu perguntei pra um aluno de quinta série, por exemplo, "que média você acha que você merece considerando a nota que você tirou na prova (.) e o seu comportamento", bom a primeira coisa que eles falam é **A** ou **B** (..) eles nunca se dão **C** e muito menos um **D**, entendeu, então ele não tá se avaliando (.) ele tá se protegendo...considerando que é a nota que faz ele...talvez um aluno de 2º grau...

Pq: o professor poderia ajudar esse aluno da 5ª série a amadurecer um pouco?

PB: ah, eu acho que sim (.) né

Pq: como?

PB: Eu acho que cada professor passa o seu princípio de vida pra classe, dentro da disciplina ele [o aluno] pode aprender a se auto-avaliar porque olha (...) um sei lá (...) é um relacionamento humano.

Observa-se que **PB**, de forma semelhante a **PI**, ao dividir com os alunos a avaliação teve sua tentativa frustrada. O que as professoras parecem não reconhecer é que

“para que um conceito de avaliação mais autoritário possa ser substituído por um conceito mais dialógico que considera o aprendiz nas decisões e possa ser efetivamente implementado, é necessário que professor e alunos estejam convencidos da necessidade da mudança e, principalmente, preparados para a tarefa” (cf. Scaramucci, 1998).

Quanto a **PE**, com relação ainda à mesma pergunta, respondeu assim:

“Não. Eles(os alunos) não são suficientemente maduros ou responsáveis para uma auto-avaliação.(há algumas excessões [sic]).”

O que pode ser lido nos três depoimentos apresentados até agora é que essas professoras não acreditam na maturidade e/ou autonomia do aluno para auto-avaliar-se, na medida em que elas não “ensinam” ou dividem com os alunos essa tarefa. Na verdade, o que parece é que a noção de auto-avaliação não está clara para as professoras, como foi mostrado a partir dos argumentos acima. Ainda com relação à auto-avaliação, observa-se que as professoras-sujeito temem que essa forma de avaliar “fuja” ao seu controle.

Mais adiante no questionário, a partir da afirmativa “A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada com alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel”, é elucidativo analisar a opinião das professoras.

PB, por exemplo, parece estar de algum modo informada a respeito desta questão, ao afirmar que:

*“Para o aluno compartilhar da avaliação do professor ele tem que **ser treinado para isso** desde os primeiros anos de estudo, ou seja, tem que estar amadurecido, caso contrário, não dá certo.”*

Observa-se que, para **PB** a noção de auto-avaliação está associada à noção de treinamento, bem contrária ao que se deseja nessa prática. A literatura aponta o termo orientação, autonomia, para o desenvolvimento da auto-avaliação. A participação do aluno

no processo avaliativo não significa apenas auto-avaliação, mas uma avaliação também do aluno pelo professor, do professor pelo aluno, do aluno sobre o método, abordagem, materiais, etc (cf. Scaramucci, comunicação pessoal).

Comentando a respeito da mesma asserção, **PE** afirma:

“O aluno deve ter consciência do porquê da sua nota “boa” ou “ruim”.

Os dados sugerem que para **PE** a auto-avaliação é uma questão de conscientização. Para tanto, a tarefa do professor seria a de mostrar/apontar para seus alunos os erros que eles cometeram e assim o professor estaria contribuindo para essa auto-avaliação.

Por sua vez, **PI** parece acreditar que dar chances ao aluno para sugerir é indício de que se esteja praticando uma auto-avaliação:

PI: *“Os alunos podem dar sugestões.”*

Essas professoras demonstram que sua noção de auto-avaliação está ligada a uma prática natural e espontânea. Para elas, no contexto de ensino que trabalham, não há espaço para uma auto-avaliação, uma vez que seus alunos não são amadurecidos para realizá-la. É importante reconhecer que “passar de um sistema autoritário, centralizado no professor, para um outro que depende da maturidade e conscientização do aluno em assumir seu processo de aprender, não parece possível de uma hora para outra, sem um devido preparo. Essa mudança tem de ser gradual, responsável, para não banalizar a tarefa de ensinar e avaliar” (Scaramucci, 1998). Além disso, salienta Mejía (1995) que é necessário fazer com que o aluno conheça muito bem os objetivos do seu aprendizado antes de levá-lo a auto-avaliar-se”. As autoras mostram que a auto-avaliação é uma tarefa que vai solicitar de professor e alunos uma mudança em seus papéis.

Voltando ainda às professoras analisadas, observa-se que a dificuldade em conceber a avaliação de forma mais dialógica está relacionada à dificuldade que se tem de desprender-se das velhas crenças e idéias. Os dados das aulas observadas/gravadas indicam que as professoras-sujeito não dão chances para que os alunos opinem sobre a avaliação, uma vez que, segundo sua crença, a avaliação é de responsabilidade única do professor.

3. 2. 3. 3. 3. Avaliação: ausência de objetivos e critérios

De acordo com a literatura da área, a avaliação inicia seu processo com a definição dos objetivos na elaboração do plano de ensino. Como salientam Scaramucci (1998) e Luckesi (1996), dentre outros, um dos maiores problemas da avaliação está, exatamente, na falta de objetivos reais, possíveis, específicos, que orientem o professor em sua tarefa de ensinar/avaliar, a começar pelo planejamento de ensino. Os depoimentos revelam que as professoras fazem dessa tarefa uma mera exigência da escola, restringindo-se ao cumprimento de formalidades institucionais. É o que mostra, por exemplo, PB:

PB: “É uma tarefa apenas burocrática que faço de acordo com o livro didático que adoto. O que planejo em termos de itens gramaticais dá para utilizar o plano uns 70%. Depende do nível da classe.”
[questionário]

Para fazer o planejamento de ensino, as professoras afirmam, no questionário, que retiram conteúdos das unidades de livros didáticos:

PI: Geralmente, retiro de dois ou três livros didáticos, mas nunca se consegue cumprir inteiramente. Talvez 60% seja realizado. Talvez, no começo meu ensino é baseado nesse planejamento, porque você não conhece os alunos que vai pegar.

PB: /.../ faço de acordo com o livro didático que adoto.

Os dados sugerem que as professoras fazem a tarefa de planejar focalizando apenas os itens lingüísticos do conteúdo da disciplina em questão e copiando os objetivos gerais e específicos de modelos já existentes. Essa é, como bem coloca Luckesi (1996:111), “uma forma de fazer do ato de planejar um ato neutro, (...) como desejam todos os que defendem uma perspectiva conservadora para a sociedade. Sendo assim, não parecem reconhecer que o planejamento escolar não é uma atividade restrita a preenchimento de formulários, ao invés disso, esta é uma atividade que se registra as decisões que deverão ser tomadas nas fases do processo de ensino-aprendizagem”.

Por sua vez, PE não informou como faz seu planejamento. Apenas salientou que essa tarefa não deveria ser feita no início do ano e sim “depois de um certo tempo”, como pode ser visto em seu relato:

“É difícil fazer um planejamento sem se ter conhecimento da clientela que você vai receber. Eu acho que o ideal seria fazer esse planejamento depois de um certo tempo, pois aí você já saberia como e por quê trabalhar de determinada maneira.”

Na entrevista, PE acrescenta:

/.../ eu acho importante o planejamento que você faz no começo do ano ajuda (.) mas depois eu mudo tudo(.) tem coisa que eu saio fora desse planejamento (incomp.) porque não dá certo (.) / não é que esteja descartando [o planejamento] / você tem alguma coisa em que se basear (.) mas muitas vezes você não pode querer muito desse planejamento (.) então se esse planejamento fosse feito mais tarde, ele seria mais sincero entendeu?, porque você não sabe com quem você vai trabalhar, como é que você planeja uma coisa pra alguém que você nem conhece ainda, não é verdade?

Como se pode observar, PE anula, de uma certa forma, a tarefa de planejar quando afirma que “se esse fosse feito mais tarde, ele seria mais sincero, entendeu?” Essa professora, assim como PB e PI, parece não reconhecer que o momento de planejar serve

de instrumento orientador/definidor de todas as fases de ensino. Além disso, **PE** mostra-se incerta a respeito da tarefa de planejar, na medida em que questiona a validade da tarefa: *“como é que você planeja uma coisa pra alguém que você nem conhece ainda, não é verdade?”*. A posição da professora revela uma visão de planejamento como um produto que se satisfaz com a especificação sequencial dos itens a serem ensinados e previsão dos mesmos resultados para todos os alunos (cf. Prabhu, 1983). Essa visão não considera que o planejamento deve traçar um roteiro (através de seus objetivos e critérios) que extrapole as situações previsíveis, se constituindo em um ponto de partida para materialização do processo global do ensino de LE, que é revisto e repensado à medida que caminha.

Outro elemento complicador a salientar diz respeito à ausência de critérios que orientem o processo de avaliação. Sem estes, argumenta Scaramucci (1998), *“a avaliação torna-se impressionista e injusta”*, uma vez que a definição de um critério serve como ponto de referência e ajuda o professor a estabelecer o que vai aceitar como evidência de que o objetivo proposto foi realizado, e a reconhecer essa evidência ou comprovante no efeito da aprendizagem (Haydt, 1988:32; dentre outros).

Ao responder ao questionário sobre os critérios adotados para avaliar o rendimento dos aprendizes, **PE** e **PB** fizeram, respectivamente, as seguintes declarações:

PE: “Além das provas, avalio a participação do aluno nas aulas, a assiduidade, os trabalhos pedidos ocasionalmente.”

Quanto a **PB**, ela aponta os seguintes critérios:

PB: a dificuldade e a facilidade que os alunos têm de aprender uma LE; seu empenho em aprender; cumprimento das tarefas.

Os dados acima revelam que essas professoras não conseguem apontar critérios de avaliação, confundindo esse termo com *“instrumentos de avaliação”*. Observa-se que o

termo critério é utilizado no sentido do senso comum, não se relacionando com o termo critério usado na área de avaliação. Na entrevista, PE tenta esclarecer os “critérios” que tem utilizado para avaliar:

PE: *“na sala de aula você vê que sempre os mesmos respondem, então você já sabe ali quem está interessado, quem realmente participa da aula. E tem aqueles que você cotuca “agora você fulana, agora você” (...). Então, nós temos uma nota de participação.*

Pq: *fica explicitado pros alunos essa avaliação?*

PE: *não, não!*

Pq: *por que?*

PE: *Eu acho que essa questão de nota é assim um pouco relativo (...) eu acho que tem que ser uma coisa assim na surdina que eles não saibam que estão sendo avaliados porque às vezes eles pensam tanto que acabam respondendo errado.*

PE: *por que a partir do momento que eles sabem que eu estou pondo uma nota (.) qualquer coisa assim, fica um alvoroço na classe, todo mundo quer responder, mesmo não sabendo.*

Como se pode ver nos dados, PE não explicita aos alunos os “critérios” que utiliza para avaliar por acreditar que sua avaliação (entendida como sinônimo de prova), conduzida exclusivamente por ela, deve ser mantida em segredo. Ela se justifica dizendo que mantém esse critério em segredo por que percebe que a atitude dos alunos é de ansiedade em relação aos testes, devido ao medo que têm da nota. Nota-se que PE não está consciente de que a ansiedade dos alunos em relação às provas/testes é fruto da prática avaliativa conduzida na escola, isto é, os testes são às vezes vistos como presentes, outras vezes como castigos, é sempre “dado” pelo professor. Não há ligação entre ensino/aprendizagem/avaliação.

Nota-se que essa professora, assim como PB, utiliza critérios pessoais de avaliação, os quais não consegue explicitá-los com clareza. Além disso, PE diz usar como critério a observação contínua do comportamento do aluno. O que parece estar implícito no

seu discurso é a crença de que, se o aluno é bem comportado, merece ser ajudado na sua nota ou na sua avaliação final.

Por outro lado, **PI** não declara nenhum critério de avaliação, o que parece indicar, explicitamente, que não os tem. Com relação ao critério de participação que **PE** e **PB** advogam, a opinião de **PI** é contrária; o que se pode perceber é que essa professora não acredita muito nesse “critério”, como comentou na entrevista:

PI: /.../ acho que agora com essa nova... diretrizes aí, talvez todo mundo [os professores] vai considerar muito a participação (incomp.) dos alunos (incomp.) vai ficar mais “light” agora

Pq.: você acha?

PI: eu acho...o aluno participou, fez lição de casa, dá nota pra ele, acho que todo mundo vai agir dessa maneira, não vai ser mais prova, prova, prova...

O conjunto de depoimentos analisados evidenciou que as professoras-sujeito se mostram confusas e contraditórias quanto aos critérios que utilizam para avaliar. Mais uma vez, constata-se uma compreensão superficial da terminologia da área, banalizando-se a tarefa de avaliar.

Os dados de sala de aula mostram que **PB** e **PE** usam a participação dos alunos nas atividades como “critérios” de avaliação. Por exemplo, **PB** costumava chamar os alunos, individualmente, para responder os exercícios ou repetir as regras da gramática que estava apresentando. Observei uma prática de “ponto a mais” para que os alunos fizessem as atividades. Sua maneira de controlar a participação nem sempre agradava os alunos. Os tímidos ou os que temiam não responder mostravam resistência, o que me leva a crer que o seu “segredo” era conhecido pelos alunos.

Já **PB** costumava atender os alunos individualmente durante as atividades. Estes, estavam sempre ao seu redor para ter certeza que estavam respondendo às atividades

adequadamente. Segundo **PB**, é dessa forma que melhor julga o rendimento dos alunos.

3. 2. 3. 3. 4. – Avaliação: instrumento de controle disciplinar

PI, por exemplo, acredita que os professores precisam ameaçar os alunos com notas e/ou pontos para ter controle sobre eles e fazê-los estudar, devido ao:

“atual quadro de desinteresse”

De forma semelhante, **PE** acredita que:

“o controle da disciplina está grandemente ligado ao interesse dos alunos pela matéria.”

Observa-se que o ponto em comum entre os dois depoimentos está na questão “interesse do aluno”. Enquanto **PI** acredita que o controle disciplinar é uma “arma” contra o desinteresse do aluno, **PE** acredita que se há interesse dos alunos na matéria, não há necessidade de usar essa “arma”. Apesar de ter afirmado isso, **PE**, em outro momento da entrevista, relata que quando alunos não estão prestando atenção, então:

*/.../ aí eu falo: “agora eu vou chamar pra dar um pontinho na nota”(.)
então daí eles vão prestar atenção na lousa / vão ver o que você está
fazendo pra prestar atenção e responder certo pra dar nota(.) entendeu?*

Isto é, embora a professora não admita, ela também usa a nota para manter a disciplina em sala de aula, tanto quanto **PI**. Ainda com relação à disciplina, **PE** mencionou uma atribuição de “pontos” a mais ou a menos para fazer o aluno prestar atenção e controlar a disciplina dos mesmos. Na verdade, nesse momento, a professora está desejando que o aluno participe da aula, e o meio que encontra para incentivá-lo é o uso de “pontos”, e não o interesse do aluno pela matéria.

A questão da autoridade x disciplina vem sendo discutida por vários autores, em

contexto internacional e nacional. Por exemplo, Feiman-Nemser & Floden (1986:508) salientam que a disciplina se constitui uma das primeiras metas a ser alcançada no ensino.

Nas salas de aulas das escolas brasileiras em geral e, mais especificamente no ensino de LE, o professor tem usado uma nota, um conceito ou ainda tem atribuído pontos para conseguir manter a disciplina em sala de aula e, conseqüentemente, legitimar sua autoridade. Essa ênfase no controle disciplinar reflete uma visão autoritária de ensino.

Levando isso em conta, Barcelos (1995:117) observa a existência de uma crença da sociedade em comum, compartilhada tanto por professores quanto por alunos, que “divulga um conceito do bom professor como aquele que exige e impõe disciplina”. Uma explicação para isso é sugerida por Sarmiento et al (1997), quando argumentam que “numa sociedade com características autoritárias como a brasileira, a disciplina tem sido tomada como submissão a ordens e respeito às normas estabelecidas”.

É possível confirmar o que as professoras disseram ao observá-las em sala de aula. Abaixo estão apresentados alguns exemplos:

[Contexto: PI ameaça os alunos que não estão copiando a matéria dizendo que vai “dar uma notinha de aproveitamento”]

PI: XXX vira pra frente! olha (.) daqui a pouquinho eu quero passar olhando quem COPIOU (.) eu vou dar NOTA por isso (.) pronto! tô já passando (.) quem tá copiando? Eu vou dar uma notinha por isso (.) de aproveitamento::

...

PI: XXX vira pra frente (.) copia

PI: XXX vira pra frente (.) copia/ olha (.) eu vou passar olhando: pode esperar.

...

Depreende-se dos registros acima que **PI** usa a nota para controlar a disciplina e fazê-los copiarem a matéria escrita na lousa. A professora não se dá conta que sua atitude autoritária contribui para o desinteresse dos alunos na aprendizagem, uma vez que

habituaados a serem repreendidos, resistem de várias formas, uma delas recusando-se a realizar as atividades, portanto, perdendo a oportunidade de aprender.

Fazer ameaças para conseguir manter a disciplina dos alunos pode ser observado também nas aulas de **PB**:

[Contexto: alguns AA fazendo muito barulho, enquanto professora tenta tirar dúvidas de outros]

/.../

PB: ó cada um faz o seu mocinho::

[alunos continuam fazendo barulho]

PB: não ó/ vocês já falaram muito (.) não faz NADA? (.) vou começar a por negativo pra quem não faz nada (.) tá bom assim?

A: não tenho livro

PB: podia se interessar e sentar com alguém né?

A: ah, deixa a gente falar professora

PB: não senhor (.) fica uma bagunça danada

/.../

Observa-se que a ameaça de castigo está presente, mas os alunos percebem que é apenas ameaça, por isso, tentam negociar com a professora a permanência de conversas paralelas.

Assim como **PI** e **PB**, **PE** também mantém a disciplina através de ameaças, o que pode ser observado nos exemplos abaixo:

[Contexto: PE está fazendo revisão de verbos no presente contínuo. Ela vê uma aluna conversando e porisso a repreende]

...

PE: olha: aquela mocinha de preto (.) se você NÃO RESPONDER AGORA você tem um ponto negativo na sua nota e:: os três também responderão as questões.

A: ah professora (.) eu tô quieto aqui.

...

[Contexto: PE está fazendo correção do exercício: retirar os verbos da música. AA conversam muito]

...

PE: quem não tiver todos esses verbos (.) pelo menos da primeira estrofe (...) PRONTO:: vai ficar com ponto negaTIVO (.) porque o texto foi dado e vocês não fizeram.

Essa prática de controlar a disciplina atribuindo pontos ou ameaçando alunos com castigos é condizente com uma visão de avaliação como produto. Os julgamentos ultrapassam os erros e acertos de aprendizagem fundamentados na preocupação do professor em permanecer como autoridade em sala de aula.

O autoritarismo da avaliação tem sido apontado pela literatura como um mito construído desde os primórdios da educação. Sendo assim, o professor que agora tenta impor sua autoridade através de notas, conceitos, etc, é o mesmo que sofreu ameaças e castigos semelhantes em sua trajetória escolar (Hoffmann, 1993), isto é, a cultura de aprender/avaliar (do aluno) influenciando a cultura de ensinar/avaliar (do professor). O que as professoras parecem não estar conscientes é que, agindo assim, estão reproduzindo uma cultura de ensinar/ avaliar autoritária e arbitrária.

Por outro lado, **PB** mostra-se confusa em “ter” que agir usando a nota para controle de disciplina e atenção. Na entrevista ela discute a esse respeito:

Pq: no questionário, com relação a crença de que “o professor deve exercer sua autoridade atribuindo notas de comportamento e disciplina”, você afirma que geralmente é o que ocorre, né, mas não deveria ser assim. você não age assim?

PB: (...) quando eu comecei a dar aula, eu fiquei assim perplexa, porque eu como aluna mesmo em primeiro e segundo grau tá, eu fazia, eu fazia as coisas, porque assim eu achava que eu tinha que aprender, né? E não era tudo o que o professor mandava fazer que aplicava nota. Quando eu comecei a dar aula eu notava que os alunos, eles perguntavam muito pra mim: é pra nota? É pra nota? Eu comecei a perceber que ...outros professores mais (.) né (.) veteranos, eles só davam coisa pra nota, porque o aluno só fazia se aplicasse, se eu aplicasse uma nota. (...) principalmente nessa escola aqui, eu não sei a comunidade aqui ela é muito assim! Ela é capitalista! Em termos de escola, de nota sei lá (...)

Pq: e já que não precisam da nota...já que o problema lá [referindo-me a 5ª série, uma vez que língua inglesa não reprova] não é a nota, então fica difícil pro professor, é isso?

PB: é, tem professor que consegue ter um sistema assim, sabe, pra aplicar conceito de dar nota muito bem, assim, fechadinho, que parece que tranca o aluno naquilo e o aluno faz coagido naquilo,

isso que eu já percebi, o aluno faz coagidíssimo por nota

Pq: tá difícil isso né?

PB: *e eu assim às vezes eu falo assim, puxa, eu acho que com seis anos de magistério ainda não aprendi isso! [a disciplinar os alunos] será que o mal está no outro professor que coage o aluno por nota? Ou em mim? Será que eu não sei ter um sistema bem fechado de avaliação, eu não consegui aprender isso até hoje? Sabe, eu sempre, na realidade, eu fico assim num conflito comigo, às vezes eu falo assim, pelo amor de Deus seis anos e eu ainda não aprendi ser uma boa professora! Porque eu não consigo fazer com que meu aluno faça as coisas assim por fazer? Sabe, eu não sei coagir o aluno suficiente pro aluno fazer aquilo, como que é isso eu não sei ainda!*

Como se constata, o depoimento de **PB** é rico por mostrar, explicitamente, seus conflitos. Um deles é o de ter que controlar/disciplinar os alunos por “coerção” de notas. Ela gostaria que, como ela, seus alunos também fizessem as atividades para aprender e não pela nota. Um outro conflito é o que põe em julgamento uma característica considerada essencial a um bom professor, ou seja, aquele que tem sucesso em disciplinar seus alunos.

Além desses, há a tensão entre as crenças de **PB** e a da escola que leciona, mostrando-se resistente em assimilá-las, mostrando a força de suas crenças sobre a da escola. **PB** menciona ainda que há, entre os professores que conseguem disciplinar seus alunos, “um sistema fechado de avaliação”. Isto é, esse sistema fechado parece indicar uma submissão por parte dos alunos, para não serem prejudicados por notas.

3. 2. 3. 3. 5. – Prova escrita: instrumento central da avaliação

Segundo as professoras-sujeito, não há um sistema de avaliação da escola, cabendo a cada professor elaborar o seu. A professora **PI** deu uma resposta lacônica ao dizer, no questionário, que:

“a avaliação é individual de cada professor”

Sendo assim, na entrevista pediu-se esclarecimentos de sua resposta.

Pq: eu li o depoimento de um aluno que dizia achar complicado cada professor ter seu sistema individual de avaliação dentro da mesma escola, que você acha disso?

PI: eu acho que quem fica prejudicado não é o aluno, é o professor. Por que os mais bonzinhos na avaliação, mais acessíveis, o professor que é mais rigoroso, ele fica mais complicado, então eu acho que a dificuldade é total dos professores.

PI: não vejo esse problema:: na sala de aula o aluno conhece cada professor, o professor define ôlha, a nota faz sua obrigação e pronto, dança conforme a música! Não vejo dificuldade nisso, não.(...)

Como os dados sugerem, **PI** considera que o mais importante é explicitar aos alunos o sistema de avaliação que se adotará. Por sua vez, esses devem assimilar essas explicações e corresponder/ seguir o que lhe é pedido. Com relação ao seu sistema individual de avaliação, transparece no discurso de **PI** uma ênfase a uma avaliação somativa, ou seja, de produto de aprendizagem.

Na entrevista, procura justificar seu sistema de avaliação, ao dizer que:

PI: é porque eu não conheço os alunos, nem nome eu consigo guardar, não consigo...

Pq: e esse trabalho de sala de aula que você faz olhando os cadernos dos alunos

PI: ah mais ou menos, não levo muito em conta não, é mais pra pressionar mesmo...

Sendo assim, essa professora se limita às provas e/ou trabalhos porque não se sente capaz de conhecer e acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos.

PE, por sua vez, declara que o sistema de avaliação adotado na escola é o de provas mensais elaboradas pelo próprio professor. Ela afirma no questionário que esse

sistema:

“é eficiente na medida em que cada professor tem liberdade de acrescentar as médias, outros tipos de trabalhos”.

Já na entrevista, **PE** refaz o seu argumento e diz que a avaliação feita apenas por meio de provas é injusta porque:

às vezes o aluno tá com uma dor de barriga no dia da prova... (...) é você determinar um dia, ele já vem apreensivo, já vem nervoso. É:: eu, eu estou vendo se for só a prova mensal, eu acho que ela não valia nada. Ela não avalia nada por que aí vai depender do dia, da situação do aluno, estado de espírito, da saúde dele, não avalia nada, você avalia o aluno durante o mês inteiro.

Observa-se que **PE**, da mesma forma que **PI**, defende que cada professor deve desenvolver um sistema individual de avaliação. O seu argumento difere de **PI** quando ela salienta que considera “o estado de espírito do aluno” e sua (do aluno) produção durante o mês inteiro”. Sendo assim, em seu discurso ela parece ressaltar uma avaliação menos autoritária que **PI**.

Embora **PE** tente mostrar que sua visão de avaliação é menos rígida, já que também está preocupada com o aluno enquanto pessoa, os dados de sala de aula mostram que sua grande preocupação está no produto da aprendizagem.

Analisando o depoimento de **PB**, observa-se que essa professora tem um argumento semelhante a **PE**. Ela afirma que o sistema adotado na escola é elaborado pelos professores de cada disciplina e é baseado em uma “avaliação contínua”. Embora a professora tenha usado um termo da área -“avaliação contínua”- ela precisou se esforçar muito pra explicar o conceito à pesquisadora. O excerto da entrevista a seguir comprova essa afirmação:

Pq: bom **PB**, aqui você fala que o sistema que você, que é adotado na escola é a avaliação contínua, eu não entendo muito bem o que é avaliação contínua, então eu tô perguntando

PB: nossa, é complicado... é um pouquinho complicado sobre avaliação contínua, olha a avaliação contínua...

Pq: hum

PB: eu, pra mim é mesma coisa...

Pq: hum

PB: que avaliar globalmente o aluno, então você tá sempre assim, em termos de conteúdo, avaliação contínua ela, ela trabalha assim hã, aí como é que eu posso explicar, olha eu fiquei agora...

Pq: ah, tudo bem, eu te dô tempo pra explicar

PB: eu acho que é assim oh, por exemplo: eu expliquei um assunto, um item gramatical e vi que o aluno aprendeu e morreu ali

Pq: morreu ali?

PB: é, não, essa não é avaliação contínua

Pq: ah, tá

PB: a avaliação contínua seria o contrário disso

Pq: hum

PB: né, vamos supor, tudo o que eu ensinei em todas as avaliações eu vou eu vou vendo de que forma o aluno tá aprendendo. Por exemplo, uma coisa que eu dei primeiro vai depender da outra que eu vou dar, não é?

Pq: certo

PB: então, se o aluno não vai bem na primeira e mais ou menos na segunda, então eu tô fazendo uma avaliação contínua

Pq: tá bem, eu num consegui entender

PB: olha, eu entendo, mas para explicar é bem difícil viu...é, você vai analisar assim a atitude do aluno, não só em termos de disciplina ou indisciplina, como é que esse aluno tá se comportando assim pra aprender o que você tá ensinando, qual é a atitude dele diante da disciplina, igual assim: você pega um texto e vai traduzir palavra por palavra, quando chega na metade do ano, tá, se o aluno não estiver mais precisando de traduzir palavra por palavra, isso significa que o comportamento dele diante da tradução tá melhorando, então se você avalia tudo isso, essa seria avaliação contínua, entendeu?

Pq: ah, tá

Diante de tudo que foi exposto, parece evidente que essa professora procura incorporar, de forma irrefletida e imprecisa, a terminologia que vem ouvindo ou lendo. Por essa razão, ela não consegue explicar o que seja “avaliação contínua”. **PB** não parece consciente de que endossar o discurso teórico que tem ouvido ou lido não é suficiente para

explicar/ justificar a sua prática. As mudanças aparecem apenas ao nível de discurso, uma vez que as crenças permanecem inalteradas. É interessante, portanto, observar a sua prática.

Segundo Heaton (1990), a avaliação contínua ou de processo ou ainda formativa é uma forma de avaliação realizada durante semanas ou meses que permite avaliar aspectos normalmente não avaliados por testes, ou seja, esforço, persistência e atitudes em relação à aprendizagem, enfatizando a importância do diálogo entre professor e aluno. O autor considera a avaliação contínua como parte de um processo de aprendizagem natural que oferece oportunidade para revisões e identificação de deficiências na aprendizagem dos alunos, na prática do professor, no material didático, enfim em todas as fases de ensino.

Contrapondo a explicação da professora com as dos autores acima citados, observa-se que **PB** compreende a avaliação contínua de forma superficial. Esse depoimento oferece indícios de que a essa professora falta um entendimento mais profundo do que sejam os conceitos que vêm reproduzindo em seu discurso, revertendo-se às velhas crenças.

Com relação aos instrumentos de avaliação de rendimento utilizados, as professoras afirmaram o seguinte:

PE: *“Arguição oral, que faz com que o aluno esteja sempre atento à aula. Também uma prova escrita para os alunos que tem dificuldade de se expressar (oralmente)”*.

PB: *“Avaliações escritas em dupla, trabalhos em grupo, exercícios em sala, observando aqueles com dificuldade e aqueles com facilidade”*.

PI: *“Atualmente, seria uma prova individual técnica e um trabalho de tradução feito em grupo, ou em casa”*.

Pelo que foi exposto, percebe-se que a prova escrita é o instrumento de medida mais adotado. Constata-se também, com exceção de **PB**, que as professoras não fazem

referência aqui à “atribuição de pontos positivos/ negativos”, “observação contínua” ou “nota de participação”, referidos anteriormente. Revela-se assim que esses “instrumentos” são marginais – o que vale mesmo é a prova. Além disso, os depoimentos revelam que o conceito de avaliação e os instrumentos são vistos de forma confusa.

PB, por exemplo, salientou que procura acompanhar a aprendizagem do aluno por meio de observação, isto é, ela afirma fazer uma avaliação contínua. Embora tenha afirmado isso, os dados parecem sugerir que o sentido de “observar” salientado por ela não está sugerindo um favorecimento ao desenvolvimento do aprendiz, oferecendo-lhe novas experiências de aprendizagem, como é sugerido na literatura especializada da área. Ou seja, acompanhar não significaria apenas observar todas as ações e tarefas do aprendiz para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber (cf. Hoffmann, 1993). O que se pretende, portanto, é que o sentido de acompanhamento corresponda ao processo de construção do conhecimento, implicando no desenvolvimento do aprendiz e “oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, enfim, proporcionando-lhes vivências enriquecedoras e favorecendo a tomada de consciência progressiva sobre o tema em estudo” (op.cit.: 152).

Para contextualizar melhor a discussão acima, passa-se a examinar uma amostra das provas propostas pelas professoras.

[Amostra de teste (escrita na lousa) proposto por **PI**]

English Test

I - Passe para o português

- 1 - I want a pen and an eraser.
- 2 - There is a basketball game in town.

II - Complete com : There is ou There are

- 1 - _____ many girls in the room.
- 2 - _____ a schoolbag under the table.

III - Responda em inglês de acordo com os números nos parênteses:

1 - How many teachers are there in the room? (1)

2 - How many clerks are there in the bank? (22)

IV - Complete as perguntas usando: where, what, who.

1 - _____ time is the volleyball game? It's at 5 o'clock.

2 - _____ is Robert? Robert is in the school gym.

O teste transcrito acima constitui-se de itens isolados (discrete-point test), uma vez que se caracteriza pela exploração de itens linguísticos de forma descontextualizada (cf. Hughes, 1989, entre outros). Os itens são de completar lacunas (questões II e IV), perguntas e respostas fechadas (questão III), e de tradução (questão I). Das qualidades básicas do teste, observa-se uma maior preocupação com a sua objetividade, havendo apenas uma resposta correta para cada questão. Essa preocupação é coerente com uma visão mecanicista de linguagem em que as estruturas da língua são reproduzidas, repetidas, como se esse conhecimento fosse o bastante para avaliar o rendimento do aprendiz na língua-alvo. As questões são mecânicas, exigindo do aluno apenas o conhecimento das formas linguísticas e a habilidade de completar lacunas. Para responder à questão sobre tradução, espera-se que o aprendiz decodifique o que está escrito em inglês.

[Amostra de teste (tal como escrito na lousa) proposto por PE]

Endless love

"Mary, my love", write Henry, I swim the ocean for one look at your beautiful blue eyes. I walk through a wall of fire for one touch of your little and I fight against a lion for one word from your lovely mouth. I'll always be your Henry.

1. What does Henry do for one look of Mary's eyes?

2. What does he do for one touch of her hand?

3. What does he do for one word from her mouth?

4. Passar os verbos para a forma interrogativa:

write, swim, walk, fight

A amostra acima confirma as declarações anteriores de PE com relação à sua

preocupação em focalizar a forma da língua, usando o texto como pretexto para explorar itens lingüísticos. Apesar do texto abordar um tema adequado a seus alunos adolescentes (o amor platônico), não oferece oportunidades para que eles possam interagir com o mesmo. No tocante ao tipo de questões, observa-se que o foco em perguntas e respostas fechadas não exige muito esforço para respondê-las. A análise da prova converge com o ensino oferecido por PE, que afirmou privilegiar gramática e tradução.

[Amostra de teste – PB]

Prova de Inglês

1) *Dê o significado em português:*

- a) *That is Bruno's parrot.*
- b) *It is his car.*
- c) *Nothing.*
- d) *It is only a box.*

1) *Desembaralhe as palavras:*

- a) *NIART -*
- b) *MART -*
- c) *TABO -*
- d) *KETROC -*

1) *Responda as perguntas em inglês, afirmativamente:*

- a) _____ *this a cow?*
- b) _____ *these bears?*

4) *Escreva em Inglês:*

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| a) <i>ônibus -</i> | e) <i>caminhão -</i> |
| b) <i>helicóptero -</i> | f) <i>motocicleta</i> |
| c) <i>disco voador -</i> | g) <i>bicicleta -</i> |
| d) <i>trem -</i> | |

5) *Responda as perguntas, em inglês, negativamente:*

- a) *Is this a monkey?*
- b) *Are these giraffes?*

A amostra acima é um teste de itens isolados que privilegia questões com foco na forma da língua. O item 1 exige que o aluno traduza as frases para o português e, no item

4, espera-se que o aprendiz conheça o vocabulário apresentado. O item 2 exige conhecimento de ortografia; no entanto, a pergunta não oferece informação suficiente que leve o aluno a entender que está se cobrando formação de palavras em inglês. Os itens 3 e 5 são exemplos do tipo completar lacunas. Nota-se a ausência de figuras nesses itens.

Apesar de terem mencionado a prova escrita como instrumento mais usado de medida, em outro momento do questionário essas professoras revelam-se contraditórias quando salientam que, como tantos outros, não gostam de preparar e/ ou corrigir testes e provas e acham essa tarefa um desperdício de tempo, pelas seguintes razões:

PI: *“Isto por falta de atividades/horas pagas na escola.”* [questionário]

PB: *na prática realmente eu não gosto de preparar testes e corrigir (.) muito menos. Tá, então a gente é obrigado a fazer isso, o sistema fora da escola obriga a gente a fazer isso, não obriga?* [entrevista]

PE: *tem professor que faz teste na sala dos professores, já escreve tudo e já passa no mimeógrafo correndo e vai pra sala, entendeu? Deu tempo de pesquisar de ver se esses alunos realmente (incomp.) depois fala que foi mal... e foi mesmo, né?* [entrevista]

Como se pode ver, **PI** e **PB**, apesar da prova escrita ser o instrumento central na sala de aula, reconhecem o fato de que professores não gostam de preparar/corrigir provas, daí a contradição. Quanto a **PE**, esta parece pensar de forma diferente:

“preparar teste é uma coisa tão difícil, porque você tem que fazer uma análise da classe, que situação tá a sua classe, se é uma classe... é pra começar, você não pode aplicar o mesmo teste pras duas séries (...) eu acho que é uma coisa de muita responsabilidade, se você quer levar a coisa sério mesmo, entendeu? Eu acho que você deve dar a nota observando a participação, é...levando em conta o que você notou em cada aula, entendeu? Você notou que aquele aluno não faz nada realmente, então vai influenciar muito na sua nota, não é um teste que vai fazer esse aluno ficar bom ou ruim.”

Conforme pode ser notado, **PE** tenta justificar a crença de que professores não

gostam de preparar testes. Segundo ela, os professores evitam fazer testes devido a dificuldade de elaboração. Por isso, ela acha que o melhor é dar nota observando a participação dos alunos, ou seja, os testes devem ser evitados.

3. 2. 3. 3. 6. – Erros dos alunos

Os depoimentos das professoras, ao serem questionadas sobre a forma de corrigir seus alunos, revelam coerência com a abordagem de ensinar/avaliar das mesmas.

Um bom exemplo está na declaração de **PB**:

PB: *“Corrijo as tarefas passando a correção no quadro-negro e explicando à classe a correção ou o porquê algum ou vários alunos erraram. Quanto aos testes, os alunos participam da correção quando têm dúvidas dela.”*

PB salienta que os alunos participam dos momentos de correção para tirar dúvidas referentes à estrutura da língua. A correção, nesse sentido, é coerente com a abordagem de ensinar estruturalista da professora. Entretanto, durante a entrevista, ela mostra uma preocupação em compreender os erros dos alunos, indicando a base de seu argumento:

/.../ esse ditado[é errando que se aprende] diz tudo, porque ó ninguém nasceu sabendo, entendeu? principalmente uma LE. se num nasce sabendo nem bem a sua[língua], não é mesmo? Uma LE você sabe, não pode. inibi na realidade. é assim. Você não pode inibir a pessoa corrigindo toda hora. (...) aprender uma LE a gente tem que levar em consideração o psicológico da pessoa, principalmente se ela for adulta. (...)pra prática oral, né, quando a pessoa tá falando com a outra(...)eu mesma pra aprender eu era super inibida eu realmente eu falo pra pouquíssimas pessoas né porque tem gente que...então eu fiquei pra DP[reprovada] em prática oral na Faculdade. Porque eu já tinha dificuldades por causa do meu psicológico, eu era tímida tal e agora não sou mais tanto(...)quando eu corrijo(.) né ? As provas que eu faço pros alunos eu sou assim bem maleável, eu sou muito de dar meio certo. Se errar uma letrinha eu coloco meio certo, então eu acho que é uma forma de não inibir tanto. (...) agora, eu acho assim:: se a prova é mais dissertativa a:: forma de você aplicar um conceito é diferente, se a

prova é erro e acerto, aquela coisa de complete, né, que a gente faz, aí é diferente : :você vai contar o erro e o acerto do aluno(...) parece assim tem que ser uma coisa assim mais exata, não é a mesma coisa que se expressar

Destaca-se em primeiro lugar a vontade dessa professora em procurar explicar com detalhes seus depoimentos; esta foi uma marca constante, nas duas entrevistas realizadas. Isto é visto como positivo, porque transparece sua preocupação em entender sua prática. Há algumas considerações a fazer a partir do depoimento de **PB**. O primeiro diz respeito à sua preocupação em não inibir seu aluno, mesmo que para isso ela precise ser “maleável”, encobrindo os erros dos alunos. Essa postura tem reflexo em sua experiência negativa de aprendiz, como mostrado na seção sobre o seu perfil. **PB** não parece estar atenta para o fato de que a questão não é perdoar ou não erros, mas tratá-los para que os alunos o reconheçam como parte do seu processo de aprender. Ela acredita que não pode ser tão rigorosa com a aprendizagem de uma LE, como foram alguns de seus professores com ela. Contudo, ela trata o erro do aluno focalizando o seu produto (nota) e não o processo com o intuito de obter informações sobre o que ainda não foi aprendido e procurar preencher essas lacunas. Portanto, essa crença a torna contraditória, uma vez que ao relatar sobre sua maneira de ensinar, ela defendeu que, para o aluno aprender, é preciso cobrar escrita e vocabulário, cópia e tradução. Subjacente a esta idéia está a crença de que “aprender LE é dominar estruturas da língua” (cf. Barcelos, 1995).

Em segundo lugar, transparece, em sua fala, uma preocupação em evitar a correção excessiva para não inibir o aprendiz. Essa crença está baseada em suas experiências negativas na Faculdade, que, sem dúvida, estão influenciando sua cultura de avaliar, colocando-a como paternalista, na medida em que age assim para proteger seus alunos.

Por sua vez, **PE**, ao ser abordada, no questionário, sobre como corrige seus

alunos, fez as seguintes declarações:

PE: *“corrijo oralmente ou no quadro negro, dependendo do nível de dificuldade”. (...) o aluno no início, deve ser encorajado [a falar], mesmo cometendo erros, caso contrário ficará inibido e nunca mais vai se soltar”.*

Em outra parte do questionário:

“Acredito que (é produtivo corrigir os erros dos alunos, imediatamente após ocorrerem), pois isso faz com que ele fixe melhor o que foi aprendido (...) o erro deve ser aceito, mas posteriormente corrigido, sem se dar muito destaque ao erro.

Confrontando os depoimentos nos diferentes momentos, os dados mostram que **PE** está confusa e contraditória sobre quando e como corrigir. Parece acreditar, como **PB**, que, se o aluno apresentar dificuldades quanto ao uso oral da língua, deve-se evitar uma correção severa, no entanto, na produção escrita, os erros devem ser automaticamente corrigidos. Em outras palavras, na escrita, a correção deve ser mais severa, enquanto na produção oral, mais condescendente.

A correção é uma tarefa atribuída ao professor, com base na sua relação autoritária com o aluno. É o professor que discrimina o certo e o errado e que, na maioria das vezes, está com a razão. Raramente se pensa que a “resposta errada” dada pelo aluno, possa vir de uma pergunta mal formulada, por exemplo. Esta é uma questão interessante a ser vista em sua prática de sala de aula, como os eventos abaixo:

PB – [aula-data: 14/10/97

(Contexto: após a chamada, que durou 15 minutos, PB tenta iniciar as atividades da aula.)

...

PB: vamos corrigir?

...

PB: ó (.) exercício 1 (.)

PB: vocês tem que observar o que vem antes do espaço vazio pra completar com o verbo (.) o que que eu tenho antes aí na primeira sentença?

A: i:

PB: [corrigindo a pronúncia do aluno] / ai/ né? (...) pessoal olha isso daqui::: [mostrando na lousa] é o i em portu-guês tá:: bom senhora? na língua inglesa isso daqui é uma pa-la-vra (...) é uma palavra e tem um significado de EU (.) vocês não podem esquecer e a gente lê como /ai/

A: eu sei professora | alunos voltam a conversar|

PB: olha (.) então XXX antes do pronome I ou da palavra I o que eu ponho depois? Como que fica a forma do verbo?

A: é ::::am

PB: como que fica o significado da frase inteira?

A: eu sou brasileira

A: eu sou brasileiro

PB: isso! Eu sou brasileIRA

PB: nobuko (.) nobuko é um nome feminino japonês (.)

A: [incomp]

PB: como que você raciocinou pra pô o "is" aqui

PB: eu ensinei fazer assim (.) mentalmente::: pega o nome::: transfere para pro no me (.) então eu tenho o pronome "she" é DIFÍCIL fazer isso mentalMENTE ? então qual é a melhor maneira de raciocinar? explica pra mim (.) faz de conta que eu não sei nada

A: o que fêssora?

PB: se fica difícil transferir o nome próprio pro pronome (incomp) pra vocês saberem como fica o verbo:: como vocês raciocinam então pra saber?

...

O exemplo acima evidencia a preocupação de **PB** quanto à precisão gramatical.

Para tanto, ela ensina estratégias ("eu ensinei fazer assim") para que os alunos não cometam mais erros.

Quanto a **PI**, ela não emitiu uma opinião detalhada sobre essa questão, apenas afirmou que corrige seus alunos: "sómente[sic] no papel".

Com relação aos erros orais cometidos pelos alunos, ela tem opinião semelhante a **PE** e **PB**, ou seja, erros devem ser aceitos: "...talvez se sintam incentivados".

Em outras questões do questionário que focalizam o erro e sua correção, **PI** se limitou a dizer sim ou não, dificultando uma melhor compreensão de como ela vê essas questões.

No entanto, na entrevista, ela comenta que a correção de processo, formativa,

que ela denominou de “avaliação contínua”, ajuda o professor a mostrar os alunos o seu desempenho:

PI: “(...) se houvesse uma avaliação contínua...toda aula se fosse preparada em casa, esse objetivo que eu vou dar.são esses os exercícios.eu vou mimeografar eu vou xerocar esse texto.eu vou preparar essas questões, eu vou trazer fitas pra animar aulas, cartazes, final de cada aula eu vou dar uma provinha mimeografada pra não perder tempo em por na lousa e eles vão responder e eu vou corrigir no dia seguinte e na aula seguinte eu vou mostrar a provinha, já com as correções de cada um, então de repente o aluno sente que o professor tem o controle da aula, da matéria, da avaliação, ele [o aluno] começa a se desempenhar melhor,

Pq: hum hum

PI: toda aula olhar caderno, folha que ele fez lição, numerar lições, algo muito organizado. Eu tentei fazer isso numa escola, mas o tempo que você gasta é louco, a quantidade de sulfite. Você não pode pedir pro Estado...e o tempo... se você inventar uma provinha é muita coisa pra corrigir, então eu já tive experiência, se eu tivesse para cada 50 minutos de aula, 50 minutos o governo me pagasse para ficar aqui preparando aula e corrigindo, eu entraria na aula muito segura, exigiria, saberia exatamente o que exigir nesses 30 minutos; já entraria uma avaliação, já corrigiria na aula que vem...então eu acredito, até saberia como melhorar e como preparar. Mas eu não tenho tempo nem interesse(...)eu acredito muito na avaliação constante, acredito mesmo

Depoimentos como este revelam, entre outras coisas, a imagem que muitos professores da rede estadual de ensino, como **PI**, têm do seu status de professor. Talvez, por essa razão, o professor é autoritário, controlador, disciplinador, principalmente por sentirem a perda do seu status. Dessa maneira, o professor se revolta contra o Estado e contra o ensino que ele mesmo faz, pondo à mostra sua fragilidade.

PI, por sua vez, justifica sua atitude autoritária porque acredita que é isso que lhe resta. Essa professora parece não ter consciência de que agindo dessa forma está reproduzindo e legitimando o sistema de desigualdade social (Sarmiento et al, 1997).

Nos questionários respondidos, as professoras salientam uma preocupação com a precisão gramatical, muito embora tenham expressado uma compreensão pelos erros dos

alunos, aceitando sua existência no início da aprendizagem.

PB: aqui ta errADO/ qual o significado de Ted's glasses?

A: os óculos de Ted

PB: isso! os óculos ao invés de dizer os óculos (.) você pode falar o quê?

A: eles

PB: o que qui é ELES aqui?

A: he

PB: não senhor (.) qual o pronome aí que significa E-LES?

A: é you?

PB: não senhor

A: QUAL?

PB: they (...) então pra they você usa o quê? ARE/ então põe aí (.) entendeu como faz a substituição?

A: é are

PB: é/ agora aqui ó/ those girls' books (.) qual o significado de those girls?

A: (incomp)

PB: quando você não sabe(.) tem que procurar no vocabulÁRIO do livro::

A: mas eu lembro::: aquelas garotas

PB: isso:: então aquelas garotas você substitui por que pronome ali? por eLAS

A: elas

PB: então como que

A: (incomp)

PB: isso:: bernard and paul australian (.) o que qui você põe aí? não é bernard and paul? não são DOIS? o que qui você vai usar aí?

A: eles

PB: isso eLES! o que qui você pois aí?

A: are

PB: are né? entendeu (.) como faz? agora vá lá fazer o restante se aprendeu

A: obrigado

Depreende-se dos registros acima que **PB** deseja que seu aluno manipule as regras da gramática. Para tanto, ela exige que seu aluno recite as regras que está aprendendo. A avaliação é condizente com esse ensino e por isso a correção individual é feita de forma mecanicista. Como observa Sarmento et al. (1997), “é comum nas rotinas das escolas a preocupação de professores em levar os alunos a repetirem o que é ensinado, sem esforço para a criatividade”. Essa prática contradiz os aspectos salientados por **PB** quanto à

importância do ensino de LE na formação do aprendiz (vide Seção 3.2.1.).

De forma semelhante a **PB**, **PE** procede na correção de exercícios da seguinte maneira:

...
PE: pessoal (.) va-mos começar a correção:: juntos (.) porque acho que já deu tempo de vocês (incomp) / a primeira a gente já corrigiu:: needed (.) a segunda:: número nove quem é?

A: eu.

PE: faça a segunda pra nós.

A: coloca ed

PE: coloca o ed porque é um verbo regular (.) tá e depois?

A: (incomp)

PE: muito bem! um pontinho/ a terceira nos já fizemos (.) sally made good coffee (.) não foi isso? a quarta não foi feita ainda (.) número treze (.) quem é?

A: (incomp)

PE: você é número treze? então vamos fazer agora (...) começa a leitura (...) da quarta

A: (incomp)

PE: não estou ouvindo:: começa a leitura (.) a gente faz junto

A: (incomp)

PE: that/ vamos lendo junTAS? That

A: that

PE: scientist

A: scientist

PE: knows (.) como é:: o passado de to know::

A: knew

PE: knew! então KNEW! (...) vocês acharam na relação (.) por know (.) knew (.) known (.) é knew (.) the answer (...) to that problem (...) muito bem/ número dezenove quem é?

A: eu.

PE: quem?

A: eu.

PE: você? vamos fazer a quinta? começa a quinta::

A: I see

PE: I see janet

A: janet at john's party.

PE: muito bem (.) mas eu quero o pas -SADO (.) eu tenho o presente aqui (.) qual é a forma do passado?

A: segunda

PE: segunda:: então é:: I saw

A: se lê saw assim

PE: sim

A: ah, tá.

PE: I saw (.) janet's at john's party (.) traduza::: pra mim::

A: ah, 'fêssora:: num sei::

PE: é justamente por isso que eu tô lhe chamando

...

Os dados acima revelam que **PE**, assim como **PB**, está preocupada com a precisão das regras gramaticais. Observa-se que essa situação constrange os alunos, que na posição autoritária do professor, de discriminar o certo do errado, o aluno não acerta porque não aprendeu. Os registros evidenciam que a maneira das professoras corrigirem seus alunos reflete uma abordagem estruturalista.

3. 2. 3. 3. 7. - A prática da recuperação

Os estudos de recuperação são previstos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases, art.24, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) da educação básica, para os níveis fundamental e médio. Seu objetivo é, segundo o Documento, “atender os casos de baixo rendimento escolar”, criando novas oportunidades de aprendizagem. Devem ser ministradas, de preferência, paralelamente ao período letivo. Sugere-se que a proposta de recuperação seja coerente com a avaliação, isto é, segundo o documento, a recuperação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

No questionário respondido pelas professoras-sujeito, bem como nas entrevistas gravadas, alguns pontos levantados sugerem como essas professoras tratam dos estudos de recuperação em sua prática pedagógica.

Segundo **PE** e **PI**, a forma de condução da recuperação não é eficiente, pois esta é praticada como um momento em si mesmo. Elas fazem o seguinte comentário:

PE: “a avaliação é feita no final do ano. Não é eficiente pois o aluno

não consegue em tão pouco tempo (2 semanas) resgatar o que não aprendeu durante o ano.

PI: “cada professor faz de sua maneira. Claro que ninguém passa a aprender em alguns dias.

Quanto a **PB**, ela usa um discurso semelhante ao Documento:

PB: “paralela (durante o ano letivo) e final (em dezembro)”

Ao tentar explicar o termo na entrevista:

Pq: o que é recuperação paralela?

PB: é assim: você ensina o conteúdo e faz a avaliação. Vamos supor que após a avaliação, o aluno ainda está com nota vermelha, então antes de terminar o bimestre você dá uma lista de exercícios daquilo que o aluno ainda não aprendeu considerando uma recuperação paralela

Pq: é assim que você tem feito em tua aula? Ou você tem esquecido essa teoria, né?

PB: ham ham, é :: isso é uma teoria pra mim [Sic] aplicar, isso na prática é muito difícil

Os dados sugerem que **PB** repete um discurso que contradiz sua prática, por essa razão ela reconhece que não consegue aplicá-lo. Além disso, observa-se que **PB** faz uso de terminologia que não compreende. Sendo assim, constata-se que a recuperação é entendida pelas três professoras de modo semelhante, isto é, a recuperação não visa ensinar o que o aluno não aprendeu, mas tirá-lo da nota vermelha. Assim, “percebe-se que é, na maior parte das vezes, apenas uma mera formalidade, que tem como objetivo dar aos alunos a chance de uma outra nota sem, contudo, ter trabalhado no sentido de suprir suas deficiências e fazê-los crescer. O termo “recuperação” ainda está ligado à idéia de classificação, de ser levado a um patamar onde deveria estar, e não de crescimento”. (cf. Scaramucci, 1997:77).

3. 3. Considerações finais

Este estudo teve como principal objetivo caracterizar a cultura de avaliar inglês (LE) de três professoras da mesma escola da rede estadual de ensino fundamental e médio, explorando as crenças, concepções, atitudes e mitos que influenciam e/ou determinam sua prática de avaliar.

Embora o foco temático deste trabalho tenha sido a cultura de avaliar, discuti crenças e mitos a respeito de outras fases de ensino, uma vez que, os problemas da avaliação não se iniciam nela mesmo, mas na ausência de um planejamento real e compatível que pudesse ser usado como um instrumento orientador do ensino, assim como na falta de materiais e método adequados com o nível e idade da classe que se vai ensinar. A falta de coerência para desenvolver essas tarefas, torna, conseqüentemente, a avaliação injusta, impressionista, subjetiva (Scaramucci, 1998). Essa discussão ressalta sua importância e complexidade no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Para responder às perguntas que norteiam esta pesquisa, isto é, (1) *Quais as concepções, crenças e mitos com relação à avaliação de língua estrangeira que podem ser inferidas a partir do seu discurso?* e (2) *Quais as manifestações da cultura de avaliar das professoras-sujeito em sua prática?*, foram considerados tanto o ponto de vista das professoras, com base em suas afirmações nos questionários e entrevistas, quanto o da pesquisadora, que se utilizou da observação em sala de aula.

Os resultados obtidos oferecem evidências de que as características da cultura de avaliar das professoras-sujeito são bastante semelhantes, podendo esta ser considerada única no contexto observado, ou seja, mostram um ensino centralizador e autoritário, em que a avaliação é entendida como um instrumento disciplinador e promocional.

Com relação as características da cultura de avaliar, verifiquei, por exemplo, que a atenção de toda a comunidade escolar, enquanto ambiente predominantemente avaliador, enfatiza a competitividade e o individualismo entre os sujeitos envolvidos nesse contexto. Por essa razão, na relação professor - professor não há uma prática de trocar experiências, e/ou diálogo, em vez disso há um espírito de competição, de ameaça, que se repete entre os alunos em torno da avaliação.

Quanto à interação escola-pais, o que se observou é uma preocupação com a promoção dos filhos à series seguintes e uma ausência de preocupação com a aprendizagem. Como o professor é o canal direto para que essa promoção aconteça, ele se assume como autoridade máxima em sala de aula, determinando as atividades a serem desenvolvidas, dominando as interações, verificando a “quantidade que o aluno aprendeu”, através de provas/testes de “lápiz e papel”.

O ensino centralizado no professor o faz sentir-se o único responsável pela aprendizagem, uma vez que se acredita que o insucesso do aluno será também o seu; e já que ele não quer ser julgado um incompetente, continua alimentando esse círculo vicioso. Em outras palavras, faz-se da avaliação um mero instrumento de exclusão/inclusão do aluno na escola.

O que se conclui dos dados analisados é que a atenção de toda a comunidade escolar está voltada para uma avaliação somativa ou de produto, ou seja, centrada apenas no resultado do ensino/aprendizagem e não no seu processo.

Nessa perspectiva, o momento de avaliar não tem correspondência com o ensino/aprendizagem. Enfatiza-se, portanto, a função classificatória da avaliação. Sendo assim, alimenta-se o mito de que avaliar é a prática de julgar resultados de aprendizagem

(Hoffman, 1991; Alderson, 1986). O instrumento central da avaliação das professoras é a prova escrita. A crença é a de que a prova, por ser um Documento-Instituição tem maior validade do que observações subjetivas do professor em sala de aula.

Ainda sobre a avaliação, a análise dos dados confirmam que as professoras usam a nota para manter a disciplina em sala de aula. Essa prática, no meu ponto de vista, desnorteia o aluno quanto à sua compreensão do que seja avaliar e, por outro lado, acentua a assimetria nessa relação.

Outra característica da cultura de avaliar dessas professoras é a crença de que os alunos não são maduros para participar da avaliação, seja avaliando sua aprendizagem, seu professor e método de ensino usado ou materiais.

Com relação ao tratamento dado aos “erros” produzidos pelo alunos, verifiquei que as professoras-sujeito mostram-se contraditórias. Por um lado, acreditam que devem perdoar os erros dos alunos, já que esses são “eternos” iniciantes na aprendizagem do idioma. Observei que há também uma preocupação em não se corrigir tanto, para não excluir demais. Por outro lado, em sala de aula, a quantidade de exercícios repetitivos mostra uma preocupação com a precisão gramatical, ou seja, a língua deve ser aprendida sem erros.

Apesar das professores terem uma prática de avaliar semelhante, que permite afirmar, que há uma única cultura de avaliar, pude observar algumas diferenças quanto a preocupação das mesmas no tocante a fase de ensino em questão.

PB, por exemplo, mostrou-se mais preocupada e insegura com relação à avaliação que as demais professoras. Isso, se deve, em parte, pela posição que ocupa na escola. O fato é que essa professora é também coordenadora e, por essa razão, assume uma

postura profissional diferente. Várias vezes ela comentou que uma de suas funções como coordenadora era orientar os demais professores com as eventuais dificuldades diárias. O que a preocupava era que, muitas vezes, não sabia como lidar com esses problemas. Por isso, preocupava-se em ver vídeos didáticos fornecidos pela S.E., ler textos e principalmente participar de reuniões. Sendo assim, pude notar que a professora já estava incorporando, em seu discurso, uma terminologia mais contemporânea da área de avaliação. Contudo, pela ausência de reflexão de fato, essas mudanças ainda não são incorporadas em sua prática, permanecendo, portanto, as velhas crenças.

Os resultados desta pesquisa mostram encaminhamentos, tanto para professores em pré-serviço como para o trabalho em serviço. Para os primeiros, sugere-se que os cursos de formação de professores de LE dêem condições de repensar, de forma crítica, sua prática de avaliar, mudando a imagem repressora e negativa da avaliação e as crenças já ultrapassadas. Quanto aos professores em serviço, os resultados mostram-no complexo, exigindo do professor muita reflexão sobre a tarefa de avaliar (quais os pressupostos que a fundamenta, que crenças e mitos têm-se construído), para que possam realizar sua tarefa de forma menos ingênua e, portanto, mais consciente de sua condição de avaliador.

Acredito, portanto, que a reflexão e a tomada de consciência das concepções, atitudes, crenças e mitos sobre ensinar/ avaliar podem ocasionar mudanças na prática do professor. Essas mudanças não ocorrem de forma mágica, portanto é preciso que sejam vistas como um processo ativo e contínuo, para que assim possam ser ressignificadas. Além disso, o professor precisa expor seus questionamentos nas conversas com colegas sem medo, debatendo os problemas e propondo direcionamentos. Quero enfatizar que mudanças em um sistema já sedimentando possa ser substituído por outro, precisam ser feitas em

conjunto, para que a cultura, enquanto representação dos pensamentos e idéias de uma comunidade, possa se alterar de fato.

Além disso, para que a avaliação alcance sua verdadeira dimensão educativa é necessário também que o professor tente dividir com seus alunos essa tarefa. Sendo assim, é necessário que reconheça a importância de conceber a avaliação como parte integrante desse processo. O professor precisa, principalmente, interessar-se pela área, respeitando sua complexidade, reconhecendo, por exemplo, que os objetivos da avaliação devem ser reais e claros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.V. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso**. 2 v. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**, São Paulo, n.1, p.49-54, 1992.

ALDERSON, J.C. **Testing, the teacher and the student**. Institute for English Language Education: University of Lancaster:[198?.] Mimeogr.

The nature of evaluation. Trabalho apresentado no **The National seminar on ESP**, em maio de 1986. Embu,SP,Brasil, 1986. Mimeogr. 22p.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. 75 p.

A Abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997. p.13-28.

O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, n.1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., BAGHIN, D., CONSOLO, D.A. et al. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderno no 1º grau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, São Paulo, n.17, p. 67-98, jan./ jun. 1991.

ANDRÉ, M.E.D. - **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, 130p.

BARCELOS, A.M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

BLATYTA, D. F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

- BREEN, M. Understanding the foreign language teacher. In: **Foreign/Second Language Pedagogy Research**. Ed. Multilingual Matters 64, 1990, p.213-233.
- BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BROWN, J.D. Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities. In: Johnson, R.K. (Ed.) **The second language curriculum**. Cambridge, UK: Camb. Univ. Press, 1989, p.222-241
- CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.I, n.1, p. 1-47, 1980.
- CANÇADO, M. **Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula...: avaliação das potencialidades e limitações de metodologia**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1990.
- CARMAGNANI, A.M. Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro, 1993. 30p. Mimeogr.
- CAVALCANTI, M., M. LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, UNICAMP, v. 17, p. 133-144, 1991.
- CLARK, C.M., PETTERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3ed. New York, Collier Macmillan Publisher, p.255-269, 1986.
- CUBAN, L. Cultures of teaching: a puzzle. **Educational Administration Quartely**, v.23, n.4, p.25-35, nov. 1987.
- DAVIES, A Language testing. **Language teaching & linguistics: Abstracts**. Cambridge: Cambridge Univ. Press., v.11, n.3, 1978.
- DAMIÃO, S.M. **Crenças de professor de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - PUC, São Paulo, 1994.
- DAY, R.R. Teacher observation in second language teacher education. In: Richards, J.C., Nunan, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p.43-61.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 160p.

ERICKSON, F. - Conceptions of school culture: an overview **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4., p.11-27, 1987.

Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p.1-11.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v.38, n.1, 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. - The cultures of teaching. In: M.C. Wittrock (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3ed. New York: Collier Macmillan Publishers, 1986, p. 505-526.

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

FREEMAN, D., RICHARD, J.C. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. **Tesol Quarterly**, v.27, n.2, p.193-216, 1993.

FREITAS, M.A. **Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

GIMENEZ, T. N. **Learners Becoming Teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese (Doutoramento) - Departamento de Linguística e Língua Inglesa Moderna, Lancaster University, 1994.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GRONLUND, N.E., LINN, R.L. **Measurement and Evaluation in Teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990, 530 p.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1988.

HEBERLE, V., ROTH, D.N., VASCONCELOS, M.L. O ensino de inglês como LE no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? **Trabalhos em Língua Aplicada**, Campinas, SP, n.21, p. 5-18, 1993.

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

_____. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993. 128p.

HORWITZ, E.K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

_____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **The Modern Language Journal**, v.72, n.3, p. 283-294, 1988.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v.28, n.1, p. 71-92, 1995.

LADO, R. **Language testing: the construction and use of foreign language tests - a teacher's book**. Mc Graw-Hill Book Company, 1961.

LORTIE, D. Observations on teaching as work. In: R. M. W Travers (Ed.), **Second Handbook of Research on Teaching**. Chicago: Rand McNally. 1973.

LUCKESI, C.C. – **Avaliação da aprendizagem escolar** - São Paulo: Ed. Cortez. 3ª ed. 1996. 180p.

MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1991. 94p.

MEJIA, M.N.A. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C. (Org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995. p. 91-98.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.p.190.

MORAIS, M.G. Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, v.1, 1992..

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: J.C. Alderson, A. Hughes (Eds.), *Issues in Language Testing: ELT Documents 11*. London: The British Council, 1981, p.143-157.

ORTENZI, D.I.B.G. - **A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1997.

PRABHU, N.S. - The Dynamics of the Language Lesson. **Tesol Quarterly** , v.26, n.2, 1992.

Procedural Sylllabuses. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 18th Regional Seminar, 1983

REA-DICKINS, P. - Evaluation and english language teaching. **Language Teaching**, vol.27, 1994, p.71-91.

RESSLER, M.S. - **A avaliação e o Cotidiano Escolar**: do discurso à prática de professores das séries iniciais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

RIBEIRO, D. **Os brasileiros: teoria do Brasil**, 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1981, p. 127-131.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C., FREEMAN, D. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. **Tesol Quarterly**, v.27, n.2, p. 193-216, 1993.

RICHARDS, J. C., TUNG, P., N.G, P. The culture of the english language teacher. A Hong Kong example. **RELC Journal**, v 23, n.1, junho, 1992.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. CLE. 1995, 218p.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, J.L. **O que é cultura**. Coleção Primeiros Passos, n.110, São Paulo, Brasiliense, 1985.

SANTOS, E. **Certo ou errado? atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Grapha Editorial, 1996.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de língua estrangeira moderna -Inglês**, 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de língua estrangeira moderna -Inglês**, 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989.

SARMENTO, D.C.(coord.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. EDUFJF/Pontes. 1997. 134p.

SCARAMUCCI, M.V.R. O Projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: Almeida Filho, J.C. (Org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995. p.77-90.

Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras**, Universidade Estadual de Maringá, 1993:91-98.

A avaliação na sala de aula de língua estrangeira. Mimeo. da mesa redonda apresentada no **XIV JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa)**, Universidade Estadual Paulista, S. J. do Rio Preto, maio 1998.

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

SHOHAMY, E. - **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. (Edição experimental) Tel Aviv University, 1985.

SPRADLEY, J.P. – **The Ethnographic Interview**. 1979. 229p.

SPOLSKY, B. Language testing: art or science? Paper presented at the fourth AILA International Congress, Stuttgart, 1975.

STERNEFELD, L. **Aprender português - em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

VALETTE, R.M. - Language testing in the secondary schools: past experience and new directions. In: **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, 1989, p.235-244.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner.** London: Longman, 1988, 262p.

VIANA, N. A desconstrução de mitos na aprendizagem de LE. Mimeogr.

Planejamento de cursos de línguas - pressupostos e percurso. In: Almeida Filho, J.C. (Org.), **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes editores, 1997. P.75-88.

WATSON-GECEO, A. K. Ethnography In ESL: defining the essentials.. **Tesol Quarterly**, v.22, n.4, p.575-591. Dec.,1988.

WENDEN, A. A curricular framework for promoting learner autonomy. **The Canadian Modern Language Review**, v.44, n.4, 1988.

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês): abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1

Prezado(a) colega,

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua formação pessoal e acadêmica. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha tese de mestrado. Agradeço desde já sua colaboração.

Obs.: É preciso que **todas** as perguntas sejam respondidas.

Procedimentos para responder ao questionário:

1. Responda às perguntas na seqüência em que elas aparecerem.
2. Se houver falta de espaço para respostas, favor usar a folha de papel almaço anexa às folhas do questionário, indicando o número da questão.

1ª Parte

1. Dados pessoais:

Nome: _____

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

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

Endereço residencial: _____

_____ Telefone: _____

Instituição (ções) onde trabalha:

Instituição	Endereço	Telefone

2. Formação educacional

Curso	Tipo de escola (privada, pública)	anos (de __ a __)
1º grau		
2º grau ou magistério		
3º grau		
outros cursos		

3. Experiência profissional

(Por favor listar todos os empregos que você já teve)

Emprego	Empregador	Anos

2ª Parte

As questões abaixo são referentes à sua experiência (presente e anterior) de ensino/ aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

1. Onde você aprendeu inglês?

a) no Brasil ():

() curso particular de idiomas. Períodos: _____

() na escola de 1º e 2º graus. Séries: _____

() na faculdade. Períodos: _____

() outro (s). Por favor especificar _____ período _____

b) no exterior ():

Onde? _____

Quanto tempo? _____

2. Como você se avalia nas habilidades abaixo, enquanto aprendiz de língua estrangeira?

falar

ouvir

ler

escrever

() muito bem

() muito bem

() muito bem

() muito bem

() bem

() bem

() bem

() bem

() pouco

() pouco

() pouco

() pouco

() muito pouco

() muito pouco

() muito pouco

() muito pouco

Comentário pessoal

3. Você aprendeu outra língua estrangeira além de inglês? Qual (is)? Há alguma língua que você não aprendeu mas gostaria de aprender? Por quê?

4. Outros membros de sua família aprenderam uma língua estrangeira? Qual (is)? Esse parente o influenciou na decisão de aprender inglês?

5. Porque você resolveu ser professor de inglês?

6. Alguém influenciou você na decisão de se tornar professor de inglês? Como?

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

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

8. Onde foi (foram) o(s) curso(s) de formação/ treinamento que você fez?

9. Qual ou quais os pontos mais abordados nesses cursos?

() planejamento do curso

() método

() material didático

() avaliação de aprendizagem

() outros. Especificar: _____

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

() revistas

() news letter/ boletins

() livros (outros que não os didáticos)

() trabalhos científicos (teses, dissertações)

() nenhum

() outros. Quais? _____

11. Você tem oportunidades de participar de encontros, congressos ou eventos que tratam do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira? Comente-os.

Gostaria que você ficasse à vontade para comentar qualquer coisa com relação a este questionário. Obrigada.

Ana Cláudia

Questionário 2

Prezado(a) colega,

O objetivo deste segundo questionário é fazer um levantamento das concepções, pensamentos, atitudes e crenças de professores de inglês com relação ao ensino/aprendizagem desse idioma, que contribuirão para a elaboração de tese de mestrado. Agradecemos desde já sua colaboração.

OBS: É preciso que todas as perguntas sejam respondidas.

Procedimentos para responder o questionário:

1. Responda às perguntas na sequência. Elas não devem ser lidas anteriormente.
2. Se houver falta de espaço para respostas, favor usar a folha de papel almaço anexa às folhas do questionário, indicando o número da questão.

1. Em sua opinião, qual o papel do ensino de uma língua estrangeira no currículo escolar?

2. Qual a sua opinião a respeito da proposta curricular de ensino de língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? Justifique sua resposta. Qual é o papel dessa proposta no seu planejamento?

3. Dentre as tarefas que o professor precisa realizar, há o planejamento de ensino. Como você encara essa tarefa? Comente sua resposta.

4. Em que medida seu ensino é baseado nesse planejamento?

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

6. O professor precisa ter algum tipo de conhecimento teórico? Quais?

7. Em sua opinião, qual é a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

8. Para você, o que é um bom aluno?

9. De que forma(s) o professor pode contribuir para seus alunos aprender em uma língua estrangeira?

10. Que método(s) de ensino você utiliza em sala de aula e por quê?

11. O que é um professor bem sucedido e eficiente?

12. Em sua opinião, qual é a importância da avaliação no ensino?

13. Que instrumentos você utiliza para avaliar o rendimento do seu aluno?

14. Ao julgar o rendimento dos alunos, que critérios você adota?

15. Os seus alunos participam da avaliação que você faz deles? Como?

16. Você acha que testes são necessários. Por quê?

17. Você (enquanto aluno) gosta de responder a testes?

18. O que você prioriza ao elaborar testes?

19. Explique como você corrige seus alunos (nos testes e/ou nas tarefas).

20. Quando um aluno, em um teste ou em uma tarefa de sala de aula, manifesta não ter adquirido um determinado conhecimento, ou não consegue chegar a um resultado esperado, o que você faz?

21. Qual o sistema de avaliação adotado na escola em que você trabalha? Você o considera eficiente?

22. Quem elabora esse sistema?

23. Como é feita a recuperação na escola que você trabalha? Você a considera eficiente?

24. Você troca alguma informação com os seus colegas professores sobre a avaliação dos alunos? Quando?

25. Como a coordenação da sua escola participa das atividades de avaliação realizadas pelos professores?

26. Como a direção da sua escola participa das atividades de avaliação realizadas pelos professores?

27. Como os pais dos alunos participam das atividades de avaliação realizadas pelos professores?

28. Qual a sua opinião a respeito do Conselho de Classe? Como é feito na sua escola?

29. Marque as afirmações abaixo de acordo com as seguinte legenda:

C= concordo

D= discordo

?= não sei ou não tenho opinião formada

A () Para o aluno aprender a ler em inglês, deve traduzir palavra por palavra para o português.

B () É necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo .

C () A parte mais importante da aprendizagem de uma língua é aprender vocabulário.

D () Quando o aluno não sabe regras gramaticais em português, não sabe em inglês.

E () A auto-avaliação torna os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem.

30. Abaixo estão listadas crenças que alguns professores têm sobre a avaliação. Leia cada afirmação e comente cada uma detalhadamente.

a. Avaliação impede que os professores escolham a sua maneira de ensinar, já que o ensino centra-se no treinamento de exercícios semelhantes aos dos testes que serão adotados.

b. Professores gostam de ensinar, não de avaliar.

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

d É comum alunos centrarem sua atenção naqueles tópicos que, provavelmente, serão objeto de verificação ou teste, ou seja, só estudam o que lhe é exigido nos testes.

e. Alunos devem ser avaliados naqueles tópicos do conteúdo que exigem memorização.

f. Alunos dão prioridade à avaliações que recebem nota.

g. O bom teste deve ser difícil para ser valorizado pelos alunos.

h. Para ter controle disciplinar dos alunos e fazê-los estudar, os professores precisam ameaçá-los com notas.

i. Uma maneira de melhorar o rendimento e a aprendizagem do aluno é ter um bom livro didático.

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

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

l. O professor deve exercer sua autoridade, atribuindo notas de comportamento e disciplina.

m. O professor deve atribuir notas baixas ou reprovar para mostrar que é exigente e enérgico.

n. É produtivo corrigir os erros dos alunos, imediatamente após ocorrerem.

o. O erro deve ser aceito, uma vez que é um fenômeno natural que faz parte do processo de aprendizagem de uma LE.

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

q. Quando um professor tolera alguns erros, alunos sentem-se mais confiantes em usar a língua-alvo, do que se todos os erros forem corrigidos.

r. Os alunos estão sempre esperando que os professores o corrijam.

Há algum aspecto abordado nesse questionário sobre o qual você gostaria de discutir melhor? Qual(is)?

Por favor, verifique se respondeu todas as perguntas.
Obrigada pela colaboração.