

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

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) SOBRE
AVALIAÇÃO CONTÍNUA NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM
ESTUDO DE CASO**

BRASÍLIA – DF

2007

JACYMARA PAIVA JUNQUEIRA DE SOUZA

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) SOBRE
AVALIAÇÃO CONTÍNUA NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM
ESTUDO DE CASO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

BRASÍLIA – DF

2007

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Externa: Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Examinador Interno: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Suplente: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília-DF, 09 de junho de 2007

Ao meu esposo, Wilmar, e
meus filhos, Gabriela e Wilmar Filho

RESUMO

A nossa pesquisa é de tipo qualitativo-interpretativista, configurando-se um estudo de caso e buscando investigar as crenças de uma professora de LE-Inglês sobre avaliação contínua nos Ciclos de Desenvolvimento Humano em uma escola municipal de Goiânia. O trabalho objetivou identificar as crenças da professora participante (PP), observando a influência da avaliação somativa em sua prática pedagógica. Os instrumentos utilizados na coleta de dados da investigação foram dispostos em dois grupos: os primários, englobando a narrativa, a entrevista semi-estruturada e a observação de aulas com notas de campo; e os secundários que envolvem algumas sessões reflexivas para discussão de textos teóricos sobre avaliação e um questionário com perguntas abertas para o levantamento da visão dos alunos sobre o modelo avaliativo utilizado pela participante. Através da análise e interpretação dos dados, classificamos suas crenças em: crenças sobre ensinar, crenças sobre aprender, crenças sobre formação continuada e crenças sobre avaliação. Igualmente, descrevemos a prática avaliativa da professora que se fundamenta em critérios somativos e classificatórios, provavelmente baseados em suas experiências como aprendiz e educadora. Observamos, ainda, que a avaliação contínua, na verdade, desenvolve a função de regularidade no modelo formativo de avaliar, não se enquadrando como um tipo individualizado de avaliação. Por outro lado, encontramos no discurso da PP indícios de uso da concepção formativa de avaliação, necessitando, todavia, de aprimoramento teórico, através de textos, discussões e eventos sobre a temática, buscando promover em sua prática a reflexão-na-ação.

Palavras chaves: crenças de professor; avaliação contínua; Ciclos de Desenvolvimento Humano; reflexão – na - ação

ABSTRACT

Our research is a qualitative-interpretative case study which investigating an English teacher's beliefs about on-going evaluation in Human Development Cycle (CDH), in a municipal school in Goiânia. The aim of the study is to identify the teacher's beliefs, observing the influence of the summative evaluation on her pedagogical practice. The investigation instruments to collect data were divided into two groups: the primary data used narrative, semi-structured interview and classroom observation with notes; and the secondary data were reflexive sections to discuss theory about evaluation and an opened-question questionnaire to get students' view on the evaluation type used by the teacher. Thus, through data analysis and interpretation, we classified the teacher's beliefs into: teaching, learning, teaching education and evaluation. Moreover, we described the teacher's evaluation practice that is based in some classified and summative criteria, probably rooted in her experience as a student and a teacher. We observed that on-going evaluation is considered a progressive function of the formative evaluation; indeed, it is not a type itself, but a function of the formative one. On the other hand, teacher's speech or discourse is full of formative concepts, needing to improve her theoretical knowledge through some texts, discussions and participate in different events from the area, and provoking her reflexion-in-action.

Key words: teacher's beliefs; on-going evaluation; Human Developing Cycles; reflection-in-action

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A PESQUISA E A SUA RELEVÂNCIA.....	1
1.1 INTRODUÇÃO.....	1
1.2 JUSTIFICATIVA.....	3
1.3 PROBLEMA E RELEVÂNCIA DO TEMA.....	5
1.4 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA.....	6
1.5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	8
1.5.1 Introdução.....	8
1.5.2 Histórico da pesquisa qualitativo-interpretativista.....	8
1.5.2.1 Definição do conceito de pesquisa qualitativo-interpretativista.....	10
1.5.2.2 Tipos de Pesquisa qualitativa.....	13
1.5.3 Natureza da pesquisa.....	15
1.5.4 Metodologia de pesquisa das crenças.....	18
1.5.4.1 Abordagens de investigação das crenças.....	18
1.5.4.2 Abordagem adotada na pesquisa.....	20
1.5.5 Coleta de dados.....	21
1.5.5.1 Os instrumentos de coleta de dados.....	22
1.5.5.2 Os procedimentos de pesquisa.....	29
1.5.6 O contexto da pesquisa.....	31
1.5.7 Participante da pesquisa.....	33
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	34
CAPÍTULO II - CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO CONTÍNUA NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO.....	36
2.1 INTRODUÇÃO.....	36
2.2 O TERMO CRENÇAS E SUAS DIVERSAS DEFINIÇÕES.....	38
2.2.1 Elaboração de um conceito.....	38
2.2.2 Contexto, crenças e ações.....	45
2.2.3 Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.....	48
2.2.3.1 Culturas/Crenças (Abordagens) de aprender e de ensinar.....	50
2.2.3.2 Crenças sobre avaliação.....	54
2.3 AVALIAÇÃO NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	56
2.3.1 Avaliação e escola: um binômio perfeito.....	57
2.3.2 Avaliação: um panorama histórico.....	59
2.3.2.1 O princípio do castigo: a avaliação jesuíta.....	61
2.3.2.2 A Legitimação da tortura: avaliação no período burguês.....	63
2.3.2.3 Um processo de libertação: a revolução da avaliação.....	64
2.3.2.4 A democratização da educação: re-pensando a avaliação.....	65
2.3.2.4.1 LDB e avaliação.....	70
2.3.2.4.2 PCNs e avaliação.....	75
2.3.3 Concepções de avaliação.....	80
2.3.4 Tipos de avaliação.....	88
2.3.4.1 Avaliação somativa ou tradicional.....	89
2.3.4.2 Avaliação formativa.....	92

2.3.5 Modelos alternativos de avaliação (fichas e tabelas).....	95
2.4 OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	96
2.4.1 A Implantação dos Ciclos de Formação no Brasil e a avaliação	97
2.4.2 Os Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia e a avaliação.....	100
2.5 A REFLEXÃO SOBRE O ATO DE AVALIAR.....	107
CAPÍTULO III - ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	109
3.1 INTRODUÇÃO	109
3.2 A VISÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO.....	110
3.2.1 <i>Conceito de avaliação</i>	<i>111</i>
3.2.2 <i>Tipos mais conhecidos de avaliação</i>	<i>114</i>
3.2.3 <i>Sugestões de avaliação.....</i>	<i>117</i>
3.3 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	120
3.3.1 <i>Crenças sobre o ensino de LE</i>	<i>120</i>
3.3.2 <i>Crenças sobre a aprendizagem de LE.....</i>	<i>125</i>
3.3.3 <i>Crenças sobre formação continuada de professor.....</i>	<i>130</i>
3.4 DESCRIÇÃO DO TIPO DE AVALIAÇÃO UTILIZADA PELA PROFESSORA PARTICIPANTE	131
3.5 CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO OBSERVADAS NO COTIDIANO DA PROFESSORA PARTICIPANTE	137
3.5.1 <i>Crenças de que avaliar é aplicar prova / teste escrito.....</i>	<i>137</i>
3.5.2 <i>Crença de que só a nota avalia</i>	<i>138</i>
3.5.3 <i>Crença no uso da avaliação como instrumento punitivo.....</i>	<i>139</i>
3.5.4 <i>Crença de que a avaliação tradicional é a 'natural'.....</i>	<i>140</i>
3.6 RELATÓRIO DAS SESSÕES REFLEXIVAS SOBRE TEXTOS TEÓRICOS (PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO).....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	160
ANEXOS.....	162
ANEXO 1.....	162
ANEXOS 2.....	165
ANEXOS 3.....	170
ANEXOS 4.....	187
ANEXOS 5.....	188
ANEXOS 6.....	190
ANEXOS 7.....	195
ANEXOS 8.....	196
ANEXOS 9.....	198
ANEXOS 10.....	199

“[...] beliefs not only change over time,
but may be expressed differently in
different situations.”

(Furhan, 1988)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a razão de o meu existir, concedendo-me a graça de finalizar o curso.

Ao meu esposo, Wilmar, meu amor e agradecimentos pelo companheirismo e apoio, pela compreensão e ajuda nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, Gabriela e Wilmar Filho, pelo incentivo e ajuda, compreendendo os momentos de ausência.

Aos meus pais, Getúlio e Maria de Lourdes, e meus irmãos, Sandra e Neivandson, por terem acreditado em mim desde o início dos meus estudos.

Às minhas amigas Suzy Mara Gomes e Myrian Lacerda pela solidificação da amizade, colaboração nos estudos e companheirismo nas viagens para Brasília.

À Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez, minha orientadora, pela sua grandeza de alma, competência intelectual, parceria na construção do trabalho, humanidade e compreensão diante dos meus limites e desânimos, motivando-me a continuar e crescer, segurando minha mão e olhando além das possibilidades humanas.

À Prof^a Dr^a Rosane Rocha Pessoa, por me encaminhar na reflexão crítica e orientar no dialogismo textual.

À Maria Natércia Alencar, pelas leituras, discussões e sugestões para melhorar o meu trabalho, ao Martin Pavilik pelo apoio técnico e ajuda com o uso da informática e à Karla Avanço, pelas correções do texto e compreensão pelo prazo exíguo.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada que deixaram plantadas as sementes do saber em nosso ser e serão perpetuados em nossos corações.

Aos meus colegas de trabalho da escola municipal, pela compreensão diante das dificuldades enfrentadas.

À professora participante da nossa pesquisa, por ter aberto as portas da sua sala de aula e compartilhado os momentos mais íntimos de sua prática pedagógica.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos gratificantes, nos quais dividimos angústias e alegrias.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Lista de figuras

Figura 1: Concepção de crenças.	45
Figura 2: Modelo Ampliado da Operação Global do ensino de língua.....	52
Figura 3: Concepções de avaliação.....	86
Figura 4: Avaliação somativa no desenvolvimento escolar.....	92

Lista de quadros

Quadro 1: Distinção entre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa.....	11
Quadro 2: Síntese comparativa das abordagens positivista e interpretativista.....	12
Quadro 3: Abordagem de investigação de crenças.....	20
Quadro 4: Classificação da observação.....	26
Quadro 5: Desenho dos instrumentos usados na coleta de dados.....	29
Quadro 6: Termos variados usados para designar crenças.....	40
Quadro 7: Definições de crenças e seus autores.....	43
Quadro 8: Marco teórico dos trabalhos desenvolvidos sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas.....	49
Quadro 9: A organização do ensino nas disposições da LDB.....	75
Quadro 10: Estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental.....	80
Quadro 11: Uma nova visão dos tipos de avaliação.....	96
Quadro 12: Orientações para o registro do desenvolvimento dos alunos.....	105
Quadro 13: Modelos de avaliação sugeridos pelos alunos: quadro comparativo.....	119

Lista de gráficos

Gráfico 1: Conceito de avaliação.....	113
---------------------------------------	-----

Lista de abreviaturas

AbC – Abordagem Comunicativa

AC – Abordagem Contextual

AF – Avaliação Formativa

AG – Abordagem Gramatical

AM – Abordagem Metacognitiva

AN – Abordagem Normativa

AS – Avaliação Somativa

AvC – Avaliação Contínua

BAK - *Beliefs, Assumption and Knowledge* (Crenças – Pressupostos – Conhecimento)

BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*

CDH – Ciclos de Desenvolvimento Humano

CRESAL – Crenças sobre Aprendizagem de Línguas

EAJA – Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos

FLAS – *Foreign Language Aptitude Survey*

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

P - Pesquisadora

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PP – Professora Participante

QUALE – Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Convenções utilizadas para as transcrições

(...) - Corte em trecho de registro

... - Pausa

Eh - Hesitação

[] - Palavra acrescentada pela pesquisadora

A - Aluno

CAPÍTULO I

A PESQUISA E A SUA RELEVÂNCIA

(...) não é o meu propósito ensinar aqui o método que cada indivíduo deveria seguir para bem conduzir a sua razão, mas apenas mostrar de que maneira procurei guiar a minha.

(Descartes, 1ª ed. 1637/ ed. atual 2003, p.22)

1.1 Introdução

Para Paulo Freire (2006), o homem é quem constrói a sua história, uma história compartilhada com outras e reconstruídas em outras. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que a afirmação cabe perfeitamente nesse contexto, pois o aprender e o ensinar se constroem no cotidiano do professor e do aluno, permeados por outras experiências, provocando e sofrendo alterações através do contato com outras histórias.

Entendemos, então, que aluno e professor deveriam ser companheiros na longa caminhada rumo ao conhecimento; todavia, observamos que, muitas vezes, eles transformam a sala de aula em um campo de batalha, onde o mais forte, possivelmente o professor, usa o seu arsenal técnico (conteúdos, autoridade, avaliação) contra o seu inimigo para impor (ou resguardar) o seu lugar no ciclo educacional. Por outro lado, o aluno (considerado o lado mais fraco) se prepara para o ataque, usando os recursos disponíveis: o mau comportamento, a indisciplina, a falta de respeito e de interesse, a avaliação da prática do professor.

Olhando a trajetória da educação, percebemos que não foi essa a história que os nossos antepassados desenharam ao longo de um processo de lutas, perdas e ganhos. Piaget não classificou o desenvolvimento da criança em fases de aprendizagem para que o aluno que não se encaixasse fosse excluído; Vygotsky não desenvolveu a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para que o adulto fizesse o trabalho da criança, mas para que ambos aprendessem

compartilhando os conhecimentos; Paulo Freire não dispensou o uso dos conteúdos na escola, contudo orientou a sua utilização de forma significativa para os alunos; assim também, as experiências do professor não negam a necessidade do conhecimento teórico, porém explicam a origem das crenças que direcionam suas ações; ainda, a avaliação não deve ser um instrumento de punição, todavia uma maneira de diagnosticar as dificuldades e descobrir soluções e estratégias para diminuir as angústias dos educandos, além de dinamizar a prática pedagógica do educador; os ciclos de desenvolvimento não vieram para desestruturar o sistema escolar, entretanto buscaram equalizar as injustiças, oportunizando o crescimento integral do aluno junto com os seus pares; e a reflexão não é mais trabalho para o professor, mas um momento de consciência do educador sobre o trabalho desenvolvido.

Assim, a nossa pesquisa nasceu dessas inquietações educacionais e, em especial, sobre o uso da avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Observando a utilização dos critérios somativos em uma avaliação formativa, decidimos investigar como as crenças de uma professora de LE-Inglês sobre avaliação somativa poderiam interferir no seu ato de avaliar, moldado por paradigmas formativos. Desse modo, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal onde a professora participante (doravante PP) atuava, com alunos do Ciclo II (equivalente às 3^a, 4^a e 5^a séries do sistema seriado).

Nas últimas décadas, o conceito de crenças ganhou espaço no cenário mundial, sendo amplamente utilizado no campo da Linguística Aplicada, a fim de explicar as questões que envolvem o dizer e o fazer no processo de aprender e ensinar. Segundo Barcelos (2001, p. 73), as crenças “são idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professore têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que são formulados a partir de suas próprias experiências” e Ortiz Alvarez (2007, p. 9, no prelo) argumenta que a crença é “uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o individuo com relação a algo, com base nas experiências vivenciadas e construídas socialmente”. Baseados nas autoras mencionadas e outros pesquisadores apresentados no capítulo da fundamentação teórica, formulamos o nosso conceito de crenças, o qual usaremos para identificação das crenças da PP.

Outrossim, apresentamos um histórico da avaliação, tentando mostrar os caminhos tomados pelo uso indevido da ação avaliativa, a compreensão do ato avaliativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além da classificação elaborada por Romão (2002, p. 61), o qual agrupa os tipos de avaliação em duas grandes concepções, encaixando-os segundo padrões tradicionais ou progressistas. Com base em autores diversos, elaboramos um conceito formativo de avaliação e sugerimos utilizar o termo funções avaliativas no lugar de tipos, a saber: função diagnóstica, função dialógica, função contínua e função certificativa. Introduzimos também uma visão geral do desenvolvimento dos ciclos de formação no Brasil e o atual funcionamento desse sistema em Goiânia. Enfocamos o conceito de reflexão-na-ação (Shön, 2000) na tentativa de provocar o processo reflexivo da PP, evidenciado em algumas sessões reflexivas. E, ainda, selecionamos alguns modelos de fichas para registro avaliativo do educando, os quais podem ser adaptados em qualquer língua.

Para realização da pesquisa, utilizamos o estudo de caso como o tipo indicado na pesquisa qualitativo-interpretativista de um fenômeno observável, investigando uma única participante. Para o levantamento dos dados, escolhemos instrumentos que ressaltassem a voz da participante e valorizassem a sua opinião sobre o tema em questão, a saber: narrativa, entrevista com questões abertas, observação de aulas com notas de campo, sessões reflexivas e questionário aplicado entre os alunos. Assim, a nossa pesquisa objetivou identificar as crenças de uma professora de LE- Inglês sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano, mostrando como essas crenças podem influenciar a sua prática pedagógica. Entendemos que o tema é de extrema relevância para a construção de um processo de ensino-aprendizagem compartilhado e reflexivo. Sendo assim, procuramos saber qual o conceito de avaliação usado pela PP, a interferência das crenças sobre avaliação somativa na aplicação da formativa, bem como o seu conceito de avaliação contínua.

1.2 Justificativa

A escolha do tema avaliação foi determinada pela nossa experiência como professora de Língua Estrangeira (doravante LE) – Inglês na Rede Municipal de ensino da cidade de Goiânia – GO. Foi assim que, em 2003, assumindo uma sala de aula em uma escola do município de

Goiânia, entramos em contato com a chamada educação através dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, atuando no ciclo II (período que compreende crianças com idade entre 9 e 11 anos). Não fazendo idéia de qual era o trabalho realizado nos Ciclos, começamos, então, a fazer perguntas sobre o assunto, discutindo-o com a coordenação e colegas de escola. Logo, porém, descobrimos que pouco se sabia sobre esse tema, mesmo sendo ele um projeto educacional já adotado na rede municipal desde 1998.

Iniciamos, então, uma pesquisa mais detalhada, buscando informações que apresentassem possíveis respostas para as indagações levantadas, encontrando, tão somente, algumas informações preliminares. No material adquirido, faltava-nos orientação especializada sobre os principais pensadores de um modelo teórico (o sistema de ciclos) que revolucionara o ensino fundamental em Goiânia, pelo menos em nível municipal; outrossim, os textos não mencionavam a linha de pesquisa seguida: se francesa, espanhola, italiana, inglesa¹ ou de outro país que o usasse. Mesmo obtendo um conteúdo pouco significativo em nossas investigações sobre o tema, fomos convidados pela coordenadora para fazer uma palestra em uma das reuniões pedagógicas do grupo. Após a discussão do assunto, surgiram novos questionamentos, desta vez sobre o processo avaliativo que era realizado dentro dos Ciclos.

Sabíamos que nessa modalidade de ensino o tipo de avaliação adotada era a contínua; entretanto, o que se observava era a utilização de um ato avaliativo classificatório, seletivo e excludente, ou seja, a manutenção da avaliação tradicional. Em linhas gerais, a avaliação contínua era compreendida como a não utilização de notas, provas, testes, não havendo, pois, reprovação, e a anuência entre os docentes de que o aluno deveria ser avaliado todos os dias. Percebeu-se, assim, que os professores realmente não aplicavam testes, mas, lamentavelmente, rotulavam os alunos através de conceitos (fraco, bom, ótimo), continuando com o processo de avaliação como um julgamento de valor.

Dessa forma, decidimos investigar o processo avaliativo nos Ciclos de Desenvolvimento Humano em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia-GO, começando pelas crenças de uma professora de LE-Inglês sobre a temática. A escolha desse tema se deu por

¹ É interessante destacar que diversos países experimentam ou já experimentaram o sistema de ciclos como um recurso alternativo de melhor a educação básica, dentre eles estão a França e a Inglaterra.

entendermos, em primeiro lugar, que os professores de LE-Inglês na escola pública municipal baseiam suas ações avaliativas na crença de que é preciso mensurar o desempenho ou desenvolvimento cognitivo do aluno; e, segundo, eles estabelecem seus parâmetros de avaliação contínua na experiência pessoal da avaliação tradicional, ou somativa, ocorrendo, na verdade, apenas a mudança de nomenclatura e não de conceitos. Assim, compreendemos a necessidade de trabalhar as crenças sobre avaliação contínua por se tratar das convicções próprias da professora, da sua maneira de ensinar e aprender línguas, das teorias e abordagens aprendidas e utilizadas ao longo da construção de sua identidade docente. Nesse sentido, esta pesquisa procurou identificar as crenças da professora, estudar os conceitos teóricos da avaliação contínua, procurando discutí-los em sessões reflexivas, observando-os em sua prática pedagógica.

1.3 Problema e relevância do tema

Um trabalho científico, normalmente, se desenvolve quando determinado assunto começa a incomodar o pesquisador / professor. Sendo assim, este estudo também nasceu das nossas preocupações com a complexidade que envolve o ato de avaliar no processo de ensino / aprendizagem e, mais especificamente, sobre as crenças que envolvem a ação avaliativa do professor.

Note-se que o número de pesquisas em avaliação é enorme, haja vista a grande quantidade de publicações sobre o tema (Demo,2002; Hadji, 2001; Hoffmann, 2003 / 2006; Luckesi, 2005; Perrenoud, 1999; Rabelo ,1998; apenas citando alguns autores), fato, pois, que vem confirmar as dificuldades, divergências e controvérsias suscitadas em debates e discussões em eventos educacionais.

Outro aspecto importante, e não menos complexo, é a possibilidade de professores e alunos participarem da ação avaliativa como partes integrantes e imprescindíveis na construção desse processo. Complexo, porque estamos falando de conhecimento, aprendizagem e aquisição de língua, aspectos imensuráveis no ser humano, isto é, que não podem ser medidos; e imprescindível, porque são o professor e o aluno que fazem a avaliação, compreendem como foi desenvolvida durante um período de trabalho, estando envolvidos diretamente na prática de

avaliar, conhecendo os seus critérios, as suas condições e os fatores observáveis e relevantes.

Por outro lado, as pesquisas em Linguística Aplicada sobre crenças, de professores e alunos, têm crescido bastante nos últimos anos e muitos trabalhos têm surgido, sejam em formato de artigos e livros (Barcelos, 1995; 2000; 2004; Félix, 2004; Silva, 2004; Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; etc.), sejam dissertações de mestrado (Barcelos, 1995; Belam; Silva, 2004; Silva, 2006) e teses de doutorado (Barcelos, 2000; Conceição, 2004, dentre outras). Entretanto, investigar as crenças é tão amplo e necessário como investigar avaliação. Amplo, porque procuramos lidar com aspectos extremamente subjetivos da prática de sala de aula, com o intuito de levar o professor a fazer uma reflexão aprofundada do trabalho pedagógico que desenvolve; e necessário, porque a partir desse olhar interior do professor sobre as maneiras de aprender, ensinar e, gostaríamos de incluir aqui, avaliar, ele pode compreender, diagnosticar e, por que não dizer, orientar os seus aprendentes a descobrir as particularidades da aprendizagem de cada um.

Sendo assim, é relevante reunir em um mesmo trabalho os dois temas, porque, através da compreensão de suas próprias crenças sobre avaliação, os educadores podem tentar equalizar a diferença existente entre as visões do professor e do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ambos devem procurar caminhos alternativos para a realização de uma avaliação justa e participativa.

1.4 Objetivos e perguntas da Pesquisa

Inicialmente, o objetivo maior deste trabalho era conhecer melhor a avaliação contínua praticada nos Ciclos de Desenvolvimento Humano e a ação pedagógica da professora de LE-Inglês na realização do processo avaliativo dos alunos do Ciclo II, na prefeitura de Goiânia. À medida que a pesquisa foi tomando corpo, novos direcionamentos foram aparecendo e outros objetivos se redefinindo. Dessa maneira, o nosso estudo apresenta objetivos geral e específicos, os quais serão descritos a seguir:

1. Objetivo Geral

- Conhecer as crenças de uma professora de LE-Inglês sobre avaliação contínua nos

Ciclos de Desenvolvimento Humano, observando a relação entre crenças e prática pedagógica.

2. Objetivos Específicos

- Levantar as crenças da participante sobre avaliação contínua;
- Observar a relação entre o discurso e a ação pedagógica da professora e se essas crenças influenciam o seu fazer em sala de aula, promovendo a reflexão dos seus atos pedagógicos.

É certo que esses objetivos não cobrem toda a problemática que envolve a pesquisa de crenças sobre avaliação e que, talvez, os possíveis resultados observáveis não sejam aqueles idealizados por nós. Todavia, é bom lembrar que, sendo as crenças um suporte para explicar "por que ensino como ensino, por que ensino línguas assim e por que meus alunos aprendem como aprendem" (Almeida Filho, 1997, p. 13), o fato de se estabelecer uma discussão e reflexão sobre o dizer e o fazer do professor já abre caminhos para a melhoria do ensino, finalidade primeira de uma educação consciente.

Estabelecer um elo explicativo entre temas distintos torna a nossa investigação um desafio ainda maior. Entretanto, considerando que crenças e avaliação são aspectos inter-relacionados no processo de aprendizagem, procuramos conduzir a pesquisa com a finalidade de identificar o efeito das crenças na compreensão do uso da avaliação contínua.

Com base nos objetivos da pesquisa, apresentamos a seguir as perguntas que nortearam este estudo:

- a) Quais as concepções de avaliação observadas na prática pedagógica da professora participante da pesquisa?
- b) Como as crenças da professora de LE (inglês) sobre avaliação somativa interferem nas crenças sobre avaliação contínua?
- c) Quais as crenças da professora sobre avaliação contínua nos Ciclos de Desenvolvimento Humano?

1.5. Metodologia da pesquisa

1.5.1 Introdução

Entre os séculos XVII e XVIII surgiu a corrente filosófica denominada 'Iluminismo' e com ela a necessidade de se encontrar explicações para os problemas humanos (Bello, 2004). Baseando-se nessas mudanças, o filósofo francês René Descartes (1ª ed. 1637 / ed. atual 2003) elaborou o método científico como uma tentativa de organizar o pensamento para produção do conhecimento. Posteriormente, considerou-se inaceitável falar em investigação científica sem uma fundamentação metodológica.

Nesse sentido, a metodologia (a qual se refere à elaboração, desenvolvimento e organização, tanto externa quanto interna, da pesquisa) tornou-se parte importante de um trabalho científico. Ela também fornece uma compreensão mais acurada dos recursos utilizados pelo pesquisador na obtenção dos resultados (Fragata, 1981, p.13). Assim sendo, este capítulo apresenta a metodologia de nossa pesquisa e as partes que a compõem.

O estudo se divide em cinco partes: a primeira propõe um histórico sobre a evolução da pesquisa qualitativo-interpretativista e os seus tipos; a segunda define a natureza da investigação, particularizando o estudo de caso; a terceira descreve o contexto da pesquisa e o sujeito participante; a quarta explicita os instrumental técnico utilizado para coleta dos dados e o porquê da escolha desses instrumentos; e, finalmente, a quinta destaca os procedimentos usados na análise dos dados obtidos.

1.5.2 Histórico da pesquisa qualitativo-interpretativista

No final do século XIX, a comunidade científica colocou em xeque as investigações ditas quantitativas, argumentando sobre a complexidade e dinamicidade dos fenômenos humanos e sociais e admitindo, portanto, que não se podia, simplesmente, enquadrá-los em leis gerais ou apenas quantificá-los (André, 1995). Com base nesses princípios, começou-se a usar a

hermenêutica, ou seja, a interpretação dos significados como abordagem² metodológica na investigação dos problemas sociais, observando o contexto e as suas inter-relações (op.cit.).

A partir daí, essas idéias transformaram-se numa perspectiva idealista-subjetivista, opondo-se à concepção positivista de conhecimento científico que valorizava a mensuração na pesquisa. Esse mesmo positivismo não negava a importância dos significados; entretanto, tratava-os como realidade incapaz de ser abordada cientificamente (Landim, 2006). Isso provocou uma discussão mais ampla entre o paradigma quantitativo e o qualitativo no trabalho científico, entretanto essas concepções só foram incorporadas às discussões na área de educação por volta da década de 1960 (André, 1995, p.170).

Nesse período, deflagraram-se os movimentos sociais, a luta contra a discriminação racial e pela a igualdade de direitos, as rebeliões estudantis na França e o uso da abordagem antropológica e etnográfica na investigação do cotidiano escolar. Com esse modelo de investigação, os pesquisadores buscavam priorizar a voz de *todos* os participantes, mesmo a dos menos favorecidos, atitude que privilegiava as idéias de democracia surgidas no cenário mundial. Assim, na década seguinte, essas idéias revolucionárias de mudança sócio-político-cultural surgiram com mais vigor, provocando o aparecimento de estudos (principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra) e pesquisas utilizando a abordagem qualitativa, com destaque especial para os estudos de caso (André, 1995, p.21).

Com a evolução dos estudos qualitativos, surgiram grupos de pesquisadores que defendiam pressupostos diferenciados na utilização dos métodos, procedimentos, estilos e conteúdos. Dessa maneira, grupos variados de autores e pesquisadores buscaram desenvolver trabalhos em linhas que divergiam dessas raízes fenomenológicas da abordagem qualitativa, mantendo-se, entretanto, a sua oposição à quantificação positivista. Dentre eles, destacam-se aqui o grupo que associava os pressupostos da teoria crítica aos estudos de natureza etnográfica e aqueles que desenvolviam investigações sob influência da linha cognitivista-interacionista-construtivista (op. cit.).

² Entenda-se aqui abordagem como linha ou foco.

1.5.2.1 Definição do conceito de pesquisa qualitativo-interpretativista

A partir dos anos 80 e com a expansão mundial da abordagem qualitativa, os educadores brasileiros passaram a usá-la freqüentemente em suas pesquisas, provocando a necessidade de uma definição mais apropriada para o termo e as suas conseqüentes subdivisões. Sendo assim, muitos pesquisadores consideravam que só era qualitativa a pesquisa fenomenológica, ou a etnográfica, ou a que não utilizava números (André, 1995, p. 23). Note-se que não é só separando o quantitativo do qualitativo que se obtém uma pesquisa qualitativa. É bom salientar que muitas pesquisas qualitativas usam dados quantificáveis, embora suas análises tragam marcas da subjetividade próprias da abordagem qualitativa.

Por esses motivos, quando se trata de encontrar um conceito mais adequado para a pesquisa qualitativa, André (1995, p.24) prefere termos como: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc., nomeando de qualitativo ou quantitativo as técnicas de coleta ou o tipo de dado obtido. Nesse sentido, Allwright & Bailey (2000, p.65) enfatizam a idéia de que os termos ‘qualitativo’ e ‘quantitativo’ são aplicados tanto para as fases de coleta quanto para análise de dados de uma investigação.

Pensando nessa distinção entre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa, Almeida Filho (2005)³ elaborou um quadro representativo com as características dos dois modelos:

³ O material do quadro representativo foi elaborado pelo autor e utilizado numa sala de aula do curso de mestrado em Lingüística Aplicada da UnB, em 2005.

Quadro 1: Distinção entre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa

QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Particularista; busca detalhes para categorizá-los	Globalista; holista; lida com dados singulares
Centrado no produto; nos resultados	Centrado no processo
Distância dos dados; visão-ética (de fora)	Proximidade aos dados; visão-êmica (de dentro)
Poder de generalização; estudo de múltiplos casos	Sem poder de generalização; estudo de casos únicos
Objetividade	Subjetividade controlada
Positivismo lógico; busca fatos ou causas para fenômenos sociais pouco se atendo a estados subjetivos dos sujeitos	Fenomenologismo: busca compreender/interpretar o comportamento humano a partir de um quadro interno de referências do sujeito
Não fundado na realidade; voltado para a verificação confirmatória; reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva	Fundado na realidade; voltado para a heurística (descoberta); exploratório; descritivo e indutivo
Pressupõe realidade estável	Conta com realidade dinâmica
Confiável; “duro” e replicável quanto aos dados	Válido; “real”; “rico” e “profundo” nas interpretações
Métodos testadores de hipóteses (busca o certo x errado; verdadeiro x falso)	Métodos fortalecedores de hipóteses
Mensuração interventiva e controlada	Observação natural e com controle (com filtros) da subjetividade através do cotejo de dados de mais de uma fonte

Fonte: Almeida Filho (2005)

Observando o quadro 1, percebemos que as distinções elaboradas pelo autor não tornam as perspectivas boas ou ruins, certas ou erradas, tradicionais ou inovadoras. As características apresentadas facilitam a identificação do tipo de abordagem indicado para cada investigação. É importante destacar, ainda, que a natureza da pesquisa deve direcionar o pesquisador na seleção do tipo de tendência mais adequada à coleta e análise dos dados do estudo.

Ampliando a discussão, em seu livro *Qualitative Methods* (1990, pp. 78-79), Erickson utiliza o termo “interpretativista” para todo o grupo de pesquisa de observação participante (participant observational research), apresentando algumas razões para essa generalização: a) esse termo é mais indutivo; b) ele evita o uso da definição ‘não-quantitativo’ para representar o aspecto qualitativo da pesquisa; e c) aponta para sua característica principal – o interesse central da pesquisa está na questão social, na sua elucidação e exposição pelo pesquisador. É, pois, preocupação fundamental do investigador qualitativo a construção de significados através das suas interpretações dos dados analisados.

Ainda segundo o autor, há duas abordagens principais na pesquisa em sala de aula: a positivista / behaviorista (interessa-se pelos procedimentos) e a interpretativista (preocupa-se com o conteúdo). Seguindo a linha interpretativista, a pesquisa em sala de aula tem um papel significativo em educação e isso se deve a suas preocupações centrais: a) a natureza social e cultural da sala de aula organizada em ambientes para aprendizagem; b) a natureza do ensino como um, e só um, aspecto do ambiente de aprendizagem reflexiva, e c) a natureza (e conteúdo) do significado intrínseco da perspectiva de professores e aprendizes no processo educacional (Erickson, 1990, p.79).

Corroborando com essa concepção de pesquisa qualitativo-interpretativista, Moita Lopes (1994) escreveu um artigo que apresentava o uso desse tipo de investigação na Linguística Aplicada (doravante LA), chamando-o de tradição inovadora, em oposição à tradição positivista. Assim, o autor elaborou uma comparação entre essas tendências sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Síntese comparativa das abordagens positivista e interpretativista

CIÊNCIAS HUMANAS	
Ciências Naturais (Abordagem Positivista)	Ciências Sociais (Abordagem Interpretativista)
1. Saber científico = verdade científica	1. Ciência = interpretação e re-interpretação
2. Mundo social existe independentemente do homem	2. O homem constrói os significados do mundo social
3. O mundo social é padronizado e estatisticamente generalizado	3. O mundo social é construído através da linguagem e pela multiplicidade de significados
4. A objetividade dos fatos sociais não representa a realidade natural – foco no produto	4. A subjetividade ou intersubjetividade – os significados são construídos a partir da interação social, aproximando o homem da realidade – foco no processo
5. O fato é estudado através da observação direta e experiência pessoal	5. Observação indireta do fato e interpretação dos vários significados

Fonte: Baseado em Moita Lopes (1994)

O quadro 2 evidencia o caráter impositivo da abordagem positivista, a qual prioriza a ciência como verdade inquestionável, além da utilização da observação direta como garantia de fidedignidade da pesquisa. Por sua vez, a abordagem interpretativista trabalha com a possibilidade de multi-significação dos fatos sociais, construídos dinamicamente pelos indivíduos.

Observando as idéias do autor, entendemos que a investigação em LA segue a linha das Ciências Sociais, pois ela “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (Moita Lopes, 1994, p.331). Sendo assim, uma pesquisa interpretativista não pode ignorar a visão dos participantes do mundo social, o qual depende do homem para existir. Nesse sentido, entendemos que o nosso estudo segue a linha qualitativo-interpretativista de pesquisa em LA, buscando a compreensão dos significados da ação de um sujeito (nesse caso, a professora-participante), em um determinado contexto escolar, tentando entender sua realidade pedagógica e as implicações de suas crenças sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento.

Depois de discorrer sobre o desenvolvimento histórico da pesquisa qualitativa, apresentaremos alguns dos modelos de investigação mais comumente usados em LA.

1.5.2.2 Tipos de Pesquisa qualitativa

Os estudos sobre a abordagem qualitativa proporcionaram o surgimento de tipos diferentes de pesquisas que utilizavam os mesmos pressupostos teóricos: a interpretação, a subjetividade, o contexto, a interação entre sujeito e ambiente pesquisado, apenas para citar alguns deles. Assim, selecionamos alguns modelos considerados mais comuns em pesquisas qualitativas e apresentamos uma descrição sucinta deles, a saber:

a) A pesquisa etnográfica nasceu na antropologia e sociologia, buscando estudar a cultura e a sociedade, significando, etimologicamente, “descrição cultural”. Em LA, a etnografia tem sido utilizada nas investigações em sala de aula, focalizando o processo de ensino/aprendizagem de línguas (Moita Lopes, 1994, p.334). Os instrumentos de coleta utilizados visam informações sobre a prática cotidiana (diários, entrevistas, questionários, gravação de vídeo e áudio, etc.), a análise de dados, seguindo o paradigma interpretativista, trabalha com os significados produzidos a partir das transcrições feitas pelo pesquisador (Telles, op. cit.) e o tempo de duração da investigação pode variar desde algumas semanas até vários meses ou anos (André, 1995, p.30).

b) A pesquisa introspectiva se fundamenta na psicologia cognitiva e tem sido estudada e utilizada

na LA “para investigar os processos que subjazem à compreensão e à produção lingüística e os processos de ensino/aprendizagem (Moita Lopes, 1994, p.335). O pesquisador investiga a compreensão do leitor sobre determinado fato, usando a técnica dos protocolos verbais, ou seja, a descrição do que está acontecendo na cabeça do participante da pesquisa, no momento em que ele está executando alguma atividade mental - processo de leitura, tradução etc. (Moita Lopes, op. cit.). Os instrumentos utilizados são: o auto-relato, a auto-observação e a auto-revelação.

c) A pesquisa-ação aparece, inicialmente, nas Ciências Sociais no século XIX, propagando-se depois para as outras áreas do conhecimento. Após um período de esquecimento (anos 60), ela ressurgiu em meados dos anos 1970 com novos enfoques e dando origem a várias correntes: a anglo-saxônica, a australiana, as linhas espanhola e portuguesa e a francesa. Inicialmente, os traços essenciais da pesquisa-ação eram: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades (André, 1995, p.31). A pesquisa-ação também é denominada de estudo de intervenção, utilizando as mesmas técnicas das Ciências Sociais, as quais contribuem para a solução do problema identificado; todavia, duas delas merecem maior destaque: a observação participante e o diário (Barbier, 2004, p.126),

d) A pesquisa participante se desenvolveu por volta da década de 1970, repercutindo no mundo científico como um novo paradigma de investigação que exige renovação na sua forma de pensar e um ambiente de estudo aberto, provocador de questionamentos. Ela busca identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal maneira que possa eliminar a característica de objeto, tornando-o co-produtor do saber. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade própria. Ela é um gênero de pesquisa, sendo assim deve-se considerar outros gêneros na complementação da investigação (Demo, 1982, p.28). Ela ainda acentua o lado da prática, sem negligenciar o aspecto teórico do estudo (Demo, 2004, p.44)

e) A pesquisa narrativa tem como método e objeto de investigação as histórias pessoais e profissionais dos participantes. Essas histórias representam o contexto em que os significados são produzidos e o participante atua como agente ativo, parceiro do pesquisador. Os instrumentos de

coleta utilizados são variados: entrevistas, diários, autobiografias dos participantes, cartas, caixas de recordações, etc. e os seus resultados denominados textos de pesquisa (Telles, 2002, p.106-107). Para Clandinin & Connelly (1999, p. 50), as narrativas compreendem os aspectos pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinados com a noção de lugar (situação). Assim, estudos de narrativas enfocam o indivíduo imerso em ação na sociedade, em um espaço físico e em um período de tempo específicos, características coincidentes com as do estudo de caso.

f) O estudo de caso, frequentemente descritivo, é utilizado quando um professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Os instrumentos são diversificados e seguem as mesmas linhas daqueles usados pela etnografia e pela pesquisa-ação, dentre outras. Além disso, os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um só fenômeno investigado (Johnson, 1992).

Nesta seção, não descrevemos pormenorizadamente o estudo de caso, por entendermos que, como essa foi a forma de investigação selecionada neste trabalho, é necessário descrevê-la mais detalhadamente, explicando conceitos, instrumentos e procedimentos de aplicação dessa modalidade de pesquisa. É, pois, esse o conteúdo apresentado no item seguinte, denominado “*Natureza da pesquisa*”.

1.5.3 Natureza da pesquisa

O nosso trabalho configurou-se um estudo de caso, primeiro por investigar uma única participante; segundo, por observar um fenômeno específico da prática escolar, isto é, crenças de uma professora sobre avaliação contínua; e terceiro, por delimitar um contexto específico de investigação, uma escola pública. Dessa maneira, entendemos que é necessário fazer um recorte explicativo sobre esse tipo de pesquisa, destacando os aspectos que a identificam como um estudo de caso.

Inicialmente, vemos que, ao longo dos anos, as áreas de medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, sociologia e antropologia têm utilizado exaustivamente o estudo de caso em seus trabalhos acadêmicos, a fim de diagnosticar, tratar ou acompanhar os pacientes mais críticos (André, 1995, p.30). Em educação, esse tipo de investigação aparece por volta dos anos 60 e 70, porém de forma mais restrita: é um estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula (André, 2005, p.14) e bastante ligado a modelos pré-experimentais de pesquisa.

Atualmente, há muita controvérsia na elaboração de um conceito único de estudo de caso e alguns autores têm apresentado diversas definições. Segundo Gil (1991, p.58), o estudo de caso se caracteriza pelo trabalho profundo de um ou de poucos casos. Para André (2005, p.15), esse tipo de pesquisa estuda um só caso, simples ou específico, complexo ou abstrato, com uma área de investigação delimitada. Johnson (1992) afirma, ainda, que essa abordagem é comumente representativa do fenômeno sob investigação, fornecendo uma descrição que pode, inclusive, evoluir para uma interpretação contextual ou cultural do fenômeno investigado. Segundo Seliger e Shohamy (1995, p.125), o estudo de caso é indicado quando o pesquisador está interessado em descrever algum aspecto individual do sujeito, por acreditar que o desempenho de um indivíduo é mais revelador do que de grandes grupos, promovendo uma descrição mais profunda e detalhada do caso estudado. Nunan (1997) diz que o estudo de caso é mais limitado no seu objetivo e o contexto cultural não recebe um destaque especial.

Nunan (1997, p. 77) estabelece, ainda, distinções e semelhanças entre o estudo de caso e a etnografia. Segundo o autor, uma diferença ressaltada entre os dois tipos é que a etnografia apresenta um estudo completo de uma cultura particular, enquanto o estudo de caso examina um aspecto particular de uma cultura ou sub-cultura investigada. Os dois estudos se assemelham por serem tipos de pesquisa qualitativa, com base filosófico-metodológica, possibilitando a investigação do fenômeno no seu contexto natural. Além disso, podem representar uma multiplicidade de pontos de vista, oferecendo suporte para interpretações alternativas. Essas características aliadas à maneira profunda como é trabalhado são consideradas vantagens da utilização do estudo de caso.

Uma desvantagem do estudo de caso, apontada por Nunan (1997) e por Johnson (1992),

refere-se ao fato de não podermos generalizar os resultados desse tipo de estudo para outros casos. André (1986) explica que, de fato, segundo o paradigma científico convencional que envolve processos lógico-dedutivos ou estatísticos, não podemos universalizar os resultados. A autora ressalta, também, que os resultados obtidos em um estudo de caso não podem ser estatisticamente generalizados para toda a população de aprendizes, grupos, instituições ou quaisquer partes às quais essa determinada instância pertence. Entretanto, por meio de generalizações naturalísticas (André, 1986, p.23), o leitor percebe a equivalência do que está sendo apresentado com outros casos ou com situações experienciadas por ele e, dessa forma, estabelece bases para suas conclusões, desenvolvendo, inclusive, novas idéias, significados e compreensões acerca do fenômeno abordado.

Em um estudo de caso qualitativo, destacam-se quatro características básicas:

- a) a particularidade focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, sendo, pois, o estudo de caso indicado para investigar problemas práticos do dia-a-dia;
- b) a descrição indica que a situação investigada será descrita de forma completa e fidedigna;
- c) a heurística clarifica a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, revelando novos significados e fazendo com que esse fenômeno investigado seja repensado;
- d) a indução significa que, na maioria das vezes, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Stake (1983) afirma que o estudo de caso é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Ele se baseia, ainda, na concepção de estudo de caso qualitativo, fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico. Por conseguinte, o autor apresenta três tipos distintos de estudo de caso: o intrínseco, quando o interesse é no caso em si; o instrumental, quando há uma questão específica que o caso vai ajudar a resolver; e o coletivo, quando vários casos são utilizados.

Assim, a nossa pesquisa é um estudo de caso intrínseco, focalizando o levantamento das crenças de uma professora de LE-Inglês sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento, numa escola da rede municipal de Goiânia. E sendo as crenças de uma professora o ponto focal

de nossa pesquisa, necessário se faz falar sobre a metodologia utilizada na investigação das crenças para o desenvolvimento e compreensão do tema abordado. Portanto, esse é o tópico apresentado na próxima seção.

1.5.4 Metodologia de pesquisa das crenças

A pesquisa das crenças, em Linguística Aplicada, despontou em meados dos anos 80 e recentemente vem crescendo consideravelmente. Apesar de atualmente existirem muitos estudos, revistas, simpósios, congressos e conferências sobre o assunto, poucos autores escreveram sobre uma metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas (Kalaja, 1995; Barcelos, 2001, e Vieira-Abrahão, 2006). Vendo, pois, a necessidade de elaborar um material mais específico da área, Barcelos (2001) organizou os estudos de investigação das crenças em três abordagens principais: a normativa, a metacognitiva e a contextual, as quais serão descritas no tópico seguinte.

1.5.4.1 Abordagens de investigação das crenças

Baseamos a discussão sobre as abordagens de investigação de crenças em no artigo de Barcelos (2001); todavia, utilizamos também o trabalho elaborado por Vieira-Abrahão (2006) que associa as abordagens de investigação das crenças com as perspectivas positivista (abordagem normativa) e qualitativa (abordagens metacognitiva e contextual), além de apresentar alguns dos instrumentos que vêm sendo usados para a investigação das crenças.

a) A abordagem normativa

Para Barcelos (2001, p.75), a abordagem normativa (doravante AN) infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. Isso quer dizer que, nesse modelo, o método de investigação mais utilizado é o questionário do tipo escala *Likert* (ou *Likert-scale*), no qual os alunos apenas dizem se concordam ou discordam dessas afirmações pré-estabelecidas pelo pesquisador. Um exemplo desse questionário é o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) que foi desenvolvido por Howitz (1985) e usado pela AN para descrever e classificar os tipos de crenças que os aprendizes apresentam (Barcelos, op, cit.).

Observamos, pois, que a AN se enquadra num paradigma positivista de pesquisa, voltado para a quantificação dos dados através da aplicação de questionários fechados (Vieira-Abrahão, 2006, p. 220). As crenças coletadas aqui são descontextualizadas, as afirmações pré-elaboradas são inflexíveis, podendo ser interpretadas de forma diferente por pesquisador e alunos, ou não serem significativas à aprendizagem dos educandos (Barcelos, 2001, p. 78). Muitos pesquisadores têm criticado essas falhas da AN (Gimenez, 1994; Pajares, 1992; Munby, 1984; Kalaja, 1995), principalmente no que se refere à voz do pesquisado na investigação das crenças. É na abordagem metacognitiva que este aspecto é introduzido.

b) A abordagem Metacognitiva

A Abordagem Metacognitiva (doravante AM) compreende as crenças como conhecimento metacognitivo dos alunos, que constituíram suas teorias em ação, ajudando-os a refletir sobre o que fazem. Sendo assim, os aprendizes são capazes de pensar sobre seu processo de aprendizagem de línguas e articular algumas de suas crenças. Os instrumentos de investigação utilizados são, basicamente, as entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos, embora questionários semi-estruturados também possam ser usados (Barcelos, 2001).

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 220), a AM se enquadra no modelo qualitativo de pesquisa e representa um estágio mais avançado da AN. Segundo a autora, o uso de entrevistas favorece a elaboração e reflexão das experiências pessoais dos envolvidos na pesquisa. Por outro lado, como a AN, a AM não infere as crenças através das ações, tratando-as somente através de intenções e declarações verbais. Outrossim, apesar de reconhecer a relação entre crenças e contexto, essa abordagem não a utiliza como base para análise dos dados (Barcelos, 2001). É na abordagem contextual que os aspectos citados serão observados, pois ela segue uma tendência mais etnográfica na investigação das crenças.

c) A abordagem Contextual

Segundo Barcelos (2001), a Abordagem Contextual (doravante AC) investiga as crenças através de observações em sala de aula e análise do contexto⁴ específico onde os alunos (ou

⁴ O contexto, nesse estudo, é definido como “um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente” (Barcelos, 2001, p.81).

professores) atuam. Esta abordagem busca, pois, compreender as crenças em contextos específicos. A técnica instrumental usada por essa abordagem inclui observações com anotações de campo do pesquisador; entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas; diários; análise de materiais, dentre outros (Silva, 2005, p. 37). Os estudos que utilizam a AC estão ligados à perspectiva qualitativa de pesquisa e entendem as crenças como dinâmicas, culturais, sociais e emergente (Vieira-Abrahão, 2006, p. 220), além de não defini-las como conhecimento cognitivo, considerando as relações entre as crenças e as ações, priorizando o ambiente onde elas ocorrem (Barcelos, 2001, p. 80-81). O quadro a seguir apresenta uma síntese das três abordagens descritas nesse tópico.

Quadro 3: Abordagens de investigação de crenças

	POSITIVISTA	QUALITATIVA	
	NORMATIVA	METACOGNITIVA	CONTEXTUAL
Metodologia	Questionários fechados tipo Likert-scale	Entrevistas e auto-relatos	Observações, diários, entrevistas e estudos de caso
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	<u>Crenças</u> : idéias pré-concebidas; influenciam a abordagem de ensinar e aprender; concepções errôneas e opiniões.	<u>Crenças</u> : conhecimento metacognitivo concebido como teorias de ação; são estáveis, às vezes, falíveis .	<u>Crenças</u> : inferidas de ações contextualizadas; partem da cultura de aprender; representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	<u>Crenças</u> : são bons indicadores do comportamento futuro dos alunos; disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	<u>Crenças</u> : são bons indicadores do comportamento futuro dos alunos; disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua; admite-se a influência de fatores como os objetivos.	<u>Crenças</u> : são específicas do contexto; elas devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.

Fonte: Adaptado de Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006)

1.5.4.2 Abordagem adotada na pesquisa

A escolha da AC em nossa pesquisa foi baseada nas características apresentadas por Barcelos (2000, apud, Conceição (2006, p. 15) e adaptadas aqui, as quais: a) vê as crenças como fenômenos sociais inseridas em um contexto; b) não prioriza a generalização a respeito das

crenças, mas a sua compreensão em contextos determinados; c) procura entender como as crenças influenciam a aquisição do processo de aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica dos professores; d) busca compreender a relação entre crenças e ação, promovendo a reflexão sobre as experiências anteriores, que pode levar a mudanças ou criação de outras crenças; e) permite uma compreensão mais profunda das crenças e sua relação com a abordagem de ensinar dos professores.

As pesquisas mais recentes têm procurado resolver as imperfeições de cada abordagem combinando diferentes instrumentos utilizados na coleta dos dados. Assim, os pesquisadores podem usar questionários com observações de sala de aula e com entrevistas; analisar metáforas, diários e narrativas; interpretar desenhos e investigar um só fenômeno através do estudo de caso. Portanto, esses recursos múltiplos favorecem a identificação das crenças que são formadas pela cultura dos aprendentes e pelos contextos sociais nos quais estão inseridos (Barcelos, 2001). Nesse sentido, a seção seguinte descreve os instrumentos usados na coleta de dados de nosso estudo, reforçando o caráter diversificado do instrumental técnico próprio das pesquisas qualitativo-interpretativista.

1.5.5 Coleta de dados

Ao se pensar em fazer pesquisa, uma das preocupações básicas do investigador é o levantamento dos dados, a seleção dos instrumentos para coleta e a triangulação na análise desses dados. Assim, usamos instrumentos de coleta diversificados, buscando maior credibilidade à triangulação dos dados (Allwright & Balley, 2000), haja vista ser o uso das técnicas adequadas que garantirá os critérios de qualidade da investigação, a saber: validade, confiabilidade e precisão à observação dos dados (Barros e Lehfeld, 2004, p.). Segundo as autoras (op. cit. p. 71), a validade diz respeito à capacidade de observação (interpretabilidade) dos instrumentos selecionados, a confiabilidade dá-se através da generalização dos resultados e a precisão refere-se à capacidade de se identificar o fenômeno estudado.

Trabalhar com aspectos subjetivos da prática pedagógica (no nosso caso, as crenças sobre avaliação contínua), e com uma única participante, pode colocar em xeque os critérios

mencionados. Além disso, Seliger e Shohamy (1995, p.104) advertem que o próprio ato de pesquisar e a presença do pesquisador no ambiente de investigação podem alterar o comportamento dos participantes, contribuindo para a invalidação da pesquisa. Assim, procuramos diversificar os instrumentos de coleta utilizados, garantindo a realidade dos dados levantados. Além disso, esse instrumental técnico prioriza a abordagem qualitativa-interpretativista da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais aprofundada sobre as crenças (Barcelos, 2001, p.86), quais sejam: narrativas, entrevistas, observação de aulas com notas de campo, gravação em áudio (como instrumentos primários), sessões reflexivas usando textos teóricos e questionário de alunos sobre avaliação (como instrumentos secundários).

Nossa pesquisa não fez uso dos questionários na coleta dos dados primários, por entendermos que esse tipo de instrumento poderia dificultar a interpretação dos participantes, por causa de suas respostas generalizadoras. Além disso, pela subjetividade das crenças, preferimos deixar que a voz da participante fosse preponderante nos dados coletados, através do uso da narrativa, da entrevista e da observação de aulas (dados primários); entretanto, essa técnica foi usada para coletar a opinião dos alunos sobre avaliação (dados secundários).

1.5.5.1 Os instrumentos de coleta de dados

A nossa pesquisa procurou utilizar instrumentos diversificados na coleta dos dados, buscando ressaltar a voz da participante, para, assim, deixar que suas crenças emergissem, mesmo sendo observada por outrem. Por outro lado, essa variedade de instrumental técnico pode garantir a confiabilidade das análises requeridas neste estudo, como também corrigir possíveis problemas apresentados na utilização desses instrumentos e validar a escolha do estudo de caso como tipo de pesquisa (Allwright & Balley, 2000).

Os dados coletados em nosso estudo foram divididos em primários e secundários e os instrumentos selecionados também seguem essa mesma categorização. Segundo Passos e Barbosa (2004, p. 2-3):

- a) dados primários – a sua fonte básica é o pesquisado. Em nossa investigação, os instrumentos primários são a narrativa de vida, a entrevista e as observações de aula.

- b) dados secundários – são os dados já catalogados, à disposição dos interessados e que auxiliam na análise dos dados principais. Para nossa investigação, eles são as sessões reflexivas e o questionário com os alunos.

Nesta seção, descreveremos cada um dos instrumentos usados na coleta dos dados de nossa investigação, citando suas vantagens e desvantagens.

Narrativas⁵

A palavra “narrativas” é encontrada nos estudos de Teles (2002) e Barcelos (2006a), entretanto pode ser designada também como histórias de vida (Woods, 1987), auto-relatos, biografias e autobiografias (Vieira-Abrahão, 2006, p. 224). As narrativas têm sido usadas como “técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (op. cit.).

Sabemos que é próprio do ser humano a reconstrução das experiências através das histórias que contamos (Barcelos, 2006a, p.148), sendo assim, a palavra-chave das narrativas é a “experiência”. Clandinin e Connelly (2000, p. 50) corroboram a idéia de que as narrativas são a melhor forma de representar e entender a experiência e, para os autores, elas se constituem em uma fonte de dados valiosa para o estudo de caso por enfocarem o indivíduo imerso e em ação na sociedade, em um espaço físico e em um período de tempo específicos. Nesse sentido, as narrativas transmitem a história pessoal do participante, evidenciando fatores contextuais que podem influenciar a prática profissional.

Para Barcelos (2006, p. 151), as narrativas são adequadas para investigar as crenças, pelo fato de incorporarem as atitudes e as próprias crenças, pois as histórias representam o centro do significado das pessoas. Em nosso estudo, a gravação da narrativa de vida foi o primeiro instrumento usado com a professora participante e aconteceu em março de 2005. O objetivo era buscar dados relevantes em momentos particulares da vida da participante, focalizando as suas experiências anteriores de ensino e aprendizagem (op. cit. p.225).

⁵ A transcrição da narrativa se encontra no Anexos 1.

Entrevista⁶

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados em pesquisas qualitativas, sendo “considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993, p. 196). Ela é constituída de perguntas, realizadas na interação face a face (Szymanski, 2004, p. 12), utilizando gravação em áudio ou filmagens. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p.223), as entrevistas podem ser classificadas em três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas ou abertas, descritos a seguir:

1) Entrevista estruturada – aproxima-se dos questionários; utiliza perguntas especificadas com antecedência e apresentadas na mesma ordem, permitindo esclarecimentos e evitando ambigüidades; assegura maior consistência e confiabilidade aos resultados; pode usar alternativas fixas (sim ou não), perguntas abertas (respostas mais flexíveis) e perguntas em escala (concordância e discordância).

2) Entrevista semi-estruturada: não há um roteiro fechado; constitui-se de perguntas orientadas, sem uma ordem fixa, permitindo a emergência de assuntos não previstos; é um tipo mais adequado às pesquisas qualitativas, permitindo interações ricas e respostas pessoais.

3) Entrevista não-estruturada ou aberta (também informal): é uma conversa livre com base nas questões orientadoras da investigação; busca identificar as percepções que os informantes têm de si próprios, de sua situação e de experiências sociais; embora seja um tipo mais aberto de entrevista, o pesquisador precisa exercer certo controle ou perderá o seu foco principal.

O nosso estudo considerou a entrevista semi-estruturada como um recurso apropriado na investigação das crenças, pois levanta a perspectiva da participante acerca da realidade observada (Vieira-Abrahão, 2006, p.224), abrindo espaço para discussão e questionamento entre os participantes da pesquisa. Este foi o segundo recurso utilizado e realizado em maio de 2005. As perguntas utilizadas na entrevista foram adaptadas de Vieira-Abrahão (2002, p. 74) e estão

⁶ A transcrição da entrevista se encontra no Anexos 2.

disponíveis nos Anexos 2.

Gravações em áudio

As gravações em áudio são consideradas técnicas usadas na pesquisa qualitativa com a finalidade de registrar em detalhes as ações e interações entre pesquisador e participante. Elas auxiliam na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais trazidos para a sala de aula, servindo como registro das observações gerais de contexto de sala de aula e funcionando como recurso complementar na coleta de dados (Vieira-Abrahão, 2006, p.227).

O nosso trabalho utilizou as gravações para registrar a narrativa de vida e entrevista realizadas com a PP, haja vista o fenômeno observado (as crenças) encontrar-se implícito no discurso e nas ações da professora, necessitando ser inferido pelo pesquisador (op. cit.)

Observação de aula⁷

A observação é uma técnica importante na coleta de dados e significa apurar os sentidos para um objeto, buscando adquirir dele conhecimento claro e preciso (Barros, 2004, p.76). Em LA, a observação de aulas é usada para documentação sistemática das ações e ocorrências relevantes para a investigação (Vieira-Abrahão, 2006, p.225). Uma classificação mais abrangente da observação de aula foi elaborada por Barros & Lehfeld (1990, p. 78) e será apresentada no quadro seguinte.

⁷ A transcrição das Observações de aula está no Anexos 3.

Quadro 4: Classificação da Observação

1) Quanto à estruturação	a) <u>Observação assistemática ou não estruturada</u> : não tem controle e nem instrumental apropriado; b) <u>Observação sistemática ou planejada</u> : é realizada em condições controladas; usa instrumental adequado.
2) Quanto à participação do observador	a) <u>Observação não participante</u> : o pesquisador permanece de fora da realidade estudada; não há envolvimento do pesquisador; b) <u>Observação participante</u> : o observador se incorpora natural ou artificialmente ao grupo ou comunidade pesquisados.
3) Quanto ao número de observações	a) <u>Observação individual</u> : realizada por um só pesquisador; b) <u>Observação em equipe</u> : quando há o trabalho integral de uma equipe de observadores.
4) Quanto ao local de observação	a) <u>Observação em campo</u> : observação dos fenômenos na realidade social; b) <u>Observação em laboratório</u> : quando as situações são criadas artificialmente em laboratórios.
5) Como técnica de atuação na realidade	<u>Observação militante</u> : técnica de estudo permeada por concepções ideológicas e políticas, que visa a estimulação da mudança social dos grupos e comunidades envolvidas.

Fonte: Baseado em Barros & Lehfeld (1990, p. 78)

Nossa pesquisa utilizou a observação sistemática, pois buscava aspectos específicos da sala de aula, usando anotação de campo; foi uma observação não participante, pois procuramos não interferir nas crenças da professora; também foi individual, haja vista ser uma única pesquisadora investigando o fato; e foi uma observação de campo, ou seja, as anotações se referem às aulas ministradas pela participante. Selecionamos cinco aulas que foram observadas durante o mês de junho de 2005.

Notas de campo⁸

As notas de campo são descrições ou relatos de eventos no contexto da pesquisa que são escritos de forma objetiva. Podem conter informações verbais, do ambiente físico ou das ações dos participantes, além de registros de conversas e interações. Elas buscam responder as perguntas quem / o quê / onde / quando / como / e por que, sendo, ainda, considerada uma análise preliminar dos dados obtidos (Vieira-Abrahão, 2006, p.226). Em nossa investigação, as notas de campo foram escolhidas como registro das observações de aula, pois esse era um recurso menos inibidor para a professora observada e para as crianças envolvidas.

⁸ As notas de campo foram usadas na observação das aulas e podem ser encontradas nos Anexos 3.

Sessões reflexivas

As sessões reflexivas são espaços colaborativos onde o professor pode conversar sobre seu fazer diário, analisando e interpretando suas ações de sala de aula, a fim de provocar a conscientização e a reflexão sobre a sua prática pedagógica (Liberali, Magalhães e Romero, 2003, p. 152). Em nossa pesquisa, utilizamos as sessões reflexivas para discussão de textos teóricos⁹ selecionados para promover debates sobre o tema em destaque (avaliação) e assuntos gerais (abordagem de ensinar). Inicialmente, planejamos uma série de cinco seções reflexivas com a professora participante, nas quais discutiríamos textos previamente lidos e de onde seriam retirados novos tópicos para os próximos encontros.

Entretanto, apenas duas das seções foram realizadas: na primeira, discutimos as formas de avaliação observadas nas aulas; e na segunda, debatemos os textos anteriormente apontados. Estes encontros aconteceram no mês de agosto de 2005, durante os momentos de estudos da pp. Após estes encontros iniciais, tivemos um período de greve de professores na rede municipal e precisamos repor as aulas que foram suspensas por causa do movimento. Assim, interrompemos as sessões reflexivas e decidimos retomar as reuniões no ano seguinte. Entretanto, no ano seguinte, ela resolveu pedir remoção para uma escola mais perto da sua casa, dificultando o nosso acesso a outra instituição escolar. Salientamos, porém, que a interrupção das seções não interferiu no desenvolvimento da nossa investigação, pois elas foram consideradas dados secundários e usadas para confirmação das crenças identificadas por outros instrumentos (narrativa, entrevista e observação de aulas), validando as análises realizadas.

⁹ Os textos usados foram: 1) NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. O. M. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes Editores, 1996, p. 69-80. 2) PERRENOUD, P. A parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, 1999, p. 77-85. 3) PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, 1999, p. 144-159.

Questionário¹⁰

Os questionários são instrumentos muito utilizados para o levantamento de informações, principalmente nas pesquisas do tipo quantitativo. Eles são preenchidos pelo próprio entrevistado, de fácil aplicação, alcançam um grande número de informantes, consumindo menos tempo do pesquisador, e podem ser enviados pelo correio, tendo um baixo custo financeiro para a pesquisa (Vieira-Abrahão, 2006, p.221). Há, porém, algumas desvantagens na aplicação de um questionário: é preciso a boa vontade e disposição do pesquisado para preenchê-lo; muitas vezes, há problemas no entendimento das perguntas, causando respostas pouco objetivas para a investigação (Barros & Lehfeld, 2004, p.75). Além disso, os participantes tendem a responder o que acreditam ser adequado e não sobre sua realidade, sem contar que a quantidade de perguntas pode ser outro fator desmotivador para quem responde (Barcelos, 2001, p.78).

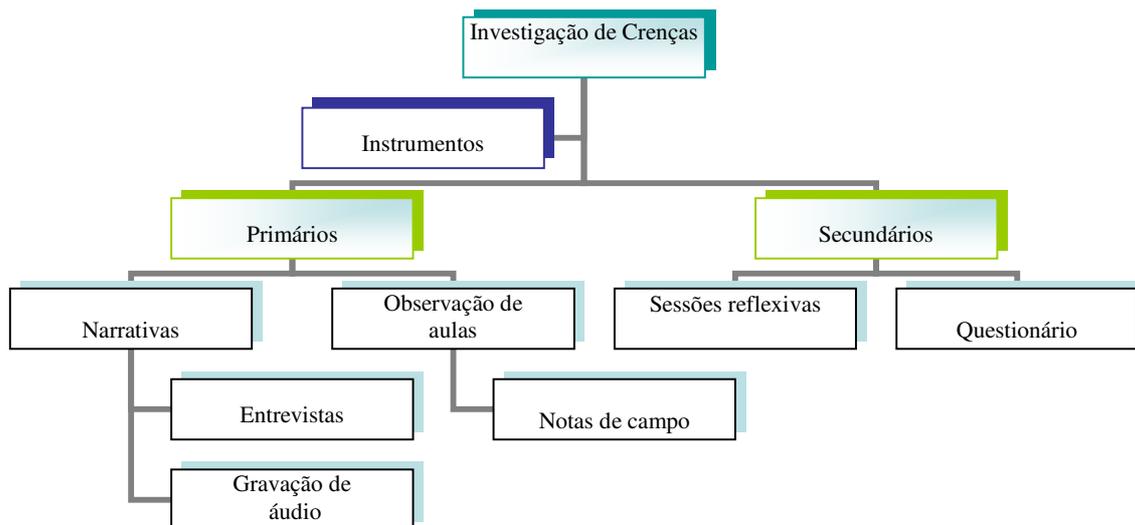
Os questionários podem ser elaborados com: a) itens fechados - alternativas fixas como sim ou não, concordo ou discordo, não sei, que são fáceis de serem tabulados e tratados estatisticamente; b) itens em escala – afirmações que devem ser assinaladas dependendo do grau de concordância e discordância do participante, são usados para levantamento de opiniões e perspectivas - o *Likert Scale* é um exemplo desse tipo de questionário - c) itens abertos - objetiva explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes, produzem respostas mais ricas, detalhadas e precisam ser analisadas com mais cuidado (Vieira-Abrahão, 2006, p.222).

Segundo Vieira-Abrahão (op. cit.), os questionários de itens abertos são utilizados na abordagem contextual de investigação das crenças, primeiro por permitirem o mapeamento de percepções e crenças dos envolvidos no processo e, segundo, por estudarem a sua construção em ambiente natural. Esse foi o tipo de questionário aplicado entre 21 alunos da 5ª série da escola onde a PP atuava, no qual três perguntas foram feitas, buscando investigar as opiniões das crianças sobre a avaliação (especialmente a contínua) e a sua forma de aplicação. Em nossa pesquisa, o uso do questionário é considerado um dado secundário, pois não investigamos o levantamento das crenças dos alunos.

¹⁰ As perguntas estão dispostas nos Anexos 4.

A seguir, elaboramos um quadro-resumo dos instrumentos utilizados em nossa pesquisa, com o objetivo de melhor ilustrar quais deles fazem parte do grupo de dados primários e secundários.

Quadro 5: Instrumentos usados na coleta dos dados



1.5.5.2 Os procedimentos de pesquisa

No início do ano de 2005, desenvolvendo um projeto de complementação de carga horária numa escola municipal de Goiânia, começamos a trabalhar canto coral e teatro com os alunos do Ciclo II, no turno matutino. Foi nesse período que conhecemos a professora responsável pela disciplina de LE-Inglês e estabelecemos o primeiro contato com trocas de materiais e experiências. Como no ano anterior havíamos atuado na mesma disciplina, já tínhamos informações sobre o comportamento dos alunos, os casos de indisciplina, bem como uma apostila elaborada para cada uma das séries representadas (3^a, 4^a e 5^a). Foi, então, que ela surgiu como a possível professora participante (doravante PP) da nossa pesquisa. Conversamos com ela, explicamos quais seriam os procedimentos e ela aceitou, vendo a investigação como uma forma de melhorar a sua prática pedagógica, através da troca de experiências que o estudo previa.

A primeira etapa do levantamento dos dados ocorreu em março de 2005 e usamos as narrativas como instrumento de coleta. Pedimos para que a professora participante gravasse a sua

história de vida, particularizando o contato com a língua inglesa, como ela foi avaliada durante o período de escolarização e a sua formação profissional. Ao utilizar esse recurso, objetivávamos a identificação das suas crenças sobre avaliação e ensino / aprendizagem de línguas de uma forma mais ampla.

A nossa inexperiência como pesquisadora não nos permitiu enxergar a relevância desses dados iniciais, sendo assim, decidimos elaborar uma entrevista semi-estruturada, a fim de obter novas informações, mais direcionadas e objetivas. Dessa maneira, durante o mês de maio, gravamos as suas respostas para as perguntas sobre assuntos variados que envolviam língua / linguagem, ensino aprendizagem, avaliação e formação continuada de professores. A verdade é que, ao transcrever as informações e já com algumas leituras sobre os temas, percebemos a riqueza dos dados coletados. Passamos, assim, para o terceiro instrumento de coleta: as observações de sala de aula, realizadas durante o mês de junho de 2005.

Como todo processo de observação gera desconforto para os envolvidos, neste caso professora e alunos, pensamos em, inicialmente, observar cinco aulas, levando em consideração as possíveis dificuldades das primeiras: inibição da professora, estranhamento por parte dos alunos, etc. Contrariamente, nem a professora nem os alunos se intimidaram com nossa presença. Ela, por ser uma pessoa tranqüila e nos considerar parceira de trabalho; eles, porque já nos conheciam, pois em sua maioria, haviam sido nossos alunos. Assim, as observações começaram no dia 10 de junho de 2005 e compreenderam o período pré-estabelecido para as avaliações dos alunos (o final do mês). Elas não foram filmadas, primeiro numa tentativa de não constranger a participante e, segundo, porque a câmera da escola estava com defeito. Desse modo, usamos as anotações para descrever as observações em sala de aula.

Depois das observações, marcamos a primeira sessão reflexiva em agosto de 2005, com objetivo de discutirmos a forma de avaliação utilizada em uma das aulas. Novamente, essa seção foi documentada através de notas de campo e ela nos mostrou a necessidade de trabalhar textos teóricos sobre os temas investigados. Selecionamos alguns textos de Perrenoud (1999) que discutem avaliação e outro de Neves (1996) sobre abordagens de ensino. Em nosso segundo encontro (ou sessão reflexiva), discutimos a opinião da PP sobre o material de leitura. Ela se

interessou pelo texto de Neves (1996), mas achou artigos de Perrenoud,(1999) muito técnicos.

Logo após, tivemos alguns desencontros por causa do nosso horário e pelas reposições de aulas advindas de uma greve de professores na rede municipal. Às vezes, durante os intervalos, discutíamos as novas leituras que ela estava fazendo, sua atuação no grupo de trabalho de língua estrangeira (GT de LE, promovido pela SME) e o curso de inglês – conversação, do qual participava. No final do semestre, fomos assistir sua apresentação na última aula do curso de línguas e a entrega dos certificados.

Finalmente, no ano seguinte, 2006, ela pediu remoção para uma escola mais próxima da sua casa e nosso contato foi interrompido. Ainda tentamos agendar alguns encontros para a realização das sessões de reflexão, mas alguns problemas familiares da participante impediram o encerramento da investigação como fora inicialmente planejada. Salientamos, porém, que os contratempos mencionados não prejudicaram o andamento do estudo, haja vista que um de nossos objetivos de pesquisa era apenas instaurar na PP o processo de reflexão na ação (Schön, 2000) e não provocar mudanças em suas crenças.

O próximo tópico apresenta o contexto onde a pesquisa foi realizada, mostrando o funcionamento da escola, os grupos variados que a compõem e o seu espaço físico.

1.5.6 O contexto da pesquisa

A nossa investigação foi realizada em uma instituição educacional da rede pública municipal da cidade de Goiânia – Goiás, onde a participante atuava como professora de LE- inglês. A escola está localizada em um dos bairros da periferia de Goiânia, margeado por um córrego, atualmente poluído, porém não é um local muito afastado do centro da cidade. A maior parte da população da localidade é constituída por pessoas de baixa renda, há áreas de invasão e favela, gangues de adolescentes e os moradores sofrem com a violência urbana. Apesar disso, o ambiente escolar é tranquilo, com índices de indisciplina relativamente baixos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) divide a coordenação das escolas em

Unidades (ou núcleos) Regionais de Ensino¹¹, as quais oferecem apoio técnico e pedagógico às escolas que são distribuídas de acordo com a sua localização. Assim, a escola onde desenvolvemos a pesquisa recebe orientação da Unidade Regional Central, facilitando o acesso e a assessoria dos profissionais responsáveis por essa área.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno): pela manhã, temos o Ciclo II (equivalente às 3ª, 4ª e 5ª séries do programa seriado) com uma média de 160 alunos matriculados; à tarde, as crianças são agrupadas no Ciclo I (alfabetização, 1ª e 2ª séries) e o número aproximado de matriculados é de 170 alunos; e, à noite, a escola trabalha

com uma modalidade denominada Organização Alternativa¹² da Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), com uma média de 140 alunos matriculados.

A comunidade escolar é formada por crianças relativamente pobres, moradoras da região, vivendo em famílias sustentadas principalmente pelas mães. Essas mulheres trabalham durante o dia, deixando seus filhos na escola durante um período. No horário contrário ao das aulas, algumas pagam para a vizinha, ou algum parente mais próximo, cuidar deles e, à noite, elas vão para a escola, participando da EAJA da escola. Normalmente, elas não têm tempo e, muitas vezes, conhecimento, para acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças, tornando-se quase impossível vir às reuniões de pais ou comemorações especiais realizadas no ambiente escolar. Sendo assim, poucas crianças recebem a orientação familiar necessária, seja na execução das tarefas de casa ou estudo das disciplinas, seja no acompanhamento de leituras diversificadas, auxiliando no seu desempenho extra-curricular.

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação (Goiânia-GO), na gestão 1993-1996, na intenção de descentralizar parte de suas ações, implantou os Núcleos Regionais de ensino; na gestão 1997-2000, houve a reestruturação do denominado projeto de descentralização, e os Núcleos Regionais passaram a denominar-se Unidades Regionais de Ensino (Mundim, 2004, p.256). O núcleo regional de ensino é, pois, uma subdivisão administrativa e pedagógica que abrange escolas conforme as regiões em que se encontram (Knoblauch, 2004, p.25).

¹² A Organização Alternativa surgiu em 2003 na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) como uma forma de continuar garantindo o direito de acesso à educação a pequenos grupos de educandos (mínimo de 40 e máximo de 90 alunos). A Organização Alternativa divide a EAJA de 5ª à 8ª séries em 2 (duas) ou 3 (três) turmas, que funcionam com o agrupamento de duas séries e apenas 5 (cinco) professores assumem as 8 (oito) matérias curriculares (Português, Inglês, Geografia, História, Arte, Educação Física, Ciências e Matemática).

O corpo docente é formado por professores graduados nas diferentes disciplinas, sendo a maioria especialista em sua área de atuação. Para os turnos matutino e vespertino, há reuniões quinzenais, para realização do planejamento dos projetos temáticos que serão trabalhados no período. O turno noturno trabalha com o tema gerador para a elaboração do conteúdo escolar.

O seu espaço físico é composto de sete salas de aula amplas, banheiro feminino e masculino, bebedouro, biblioteca com um acervo significativo, quadra, pátio e cozinha. Além disso, tem uma máquina de fotocópias, retroprojektor, grafoscópio, câmera de vídeo, TV, vídeo cassette, DVD, aparelhos de som e materiais didáticos e paradidáticos variados.

1.5.7 Participante da pesquisa

A participante de nosso estudo é uma professora de LE-inglês da rede municipal de ensino, nascida em Tucano, uma cidade do interior da Bahia. Em sua narrativa de vida, ela conta que foi uma criança de família pobre, alfabetizada em uma escola pública da cidade, onde ocorreu também o seu primeiro contato com a língua inglesa. Posteriormente, ainda adolescente, ela saiu da sua cidade natal e foi morar com uma tia em São Paulo. Lá, terminou o segundo grau e conseguiu um emprego como secretária em uma agência de publicidade. Durante esse período, ela decidiu não dar continuidade aos estudos por dois motivos básicos: o primeiro foi por não se considerar apta para enfrentar um vestibular em uma universidade pública; e o segundo não ter dinheiro para pagar uma faculdade particular; todavia, com o auxílio da empresa onde trabalhava, ela fez o curso de Letras em uma faculdade particular.

Depois da faculdade, ela se casou e teve dois filhos. Após o casamento e por causa do emprego do marido, ela teve que mudar de cidade várias vezes, dificultando a continuação de sua formação profissional. Mesmo assim, pelas cidades onde passava, ela fazia cursos de aperfeiçoamento na língua estrangeira e trabalhava em escolas variadas (públicas e particulares), como professora temporária. Finalmente, há pouco mais de cinco anos, sua família fixou residência em Goiânia, ela conseguiu passar em um concurso público realizado pela Prefeitura da

cidade e hoje atua como professora de LE-Inglês. Além disso, ela participa de cursos de formação oferecidos pela SME, incluindo um curso específico para aperfeiçoamento na língua, pois é uma pessoa preocupada com a sua ação pedagógica, principalmente com o seu desempenho lingüístico. Ela tem buscado, ainda, melhorar a sua condição de educadora, compreender a realidade dos educandos com quem trabalha e estabelecer uma forma mais real de entendimento do valor da língua estrangeira na vida dos seus alunos.

A seção seguinte apresenta a composição estrutural do nosso estudo, bem como a divisão dos capítulos e o conteúdo de cada um deles.

1.6 Organização da dissertação

Nossa investigação foi realizada com a intenção de contribuir para um melhor conhecimento sobre o trabalho com a avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento e para a conscientização dos agentes educacionais, apresentando, então, uma estrutura organizacional que facilite a sua compreensão. Sendo assim, ela está composta por quatro capítulos e suas subdivisões que serão descritos nos parágrafos seguintes.

O primeiro capítulo traz os aspectos formais e introdutórios da dissertação, os quais procuram apresentar a importância e relevância do tema selecionado, bem como o problema a ser pesquisado, os objetivos e as perguntas a serem respondidas ao final do estudo. Apresenta, também, a organização estrutural desse trabalho dissertativo. Em seguida, mostramos o conteúdo metodológico do estudo, traçando um breve histórico da pesquisa qualitativo-interpretativista e seu desdobramento na Lingüística Aplicada, especificando também alguns dos tipos mais utilizados atualmente. Além disso, discorreremos sobre a metodologia usada na investigação das crenças, os tipos de abordagens existentes e aquela adotada em nosso trabalho. Também descrevemos os instrumentos de coleta dos dados, os procedimentos de análise, o contexto e a participante da pesquisa.

No segundo capítulo, procuramos mostrar os principais teóricos dos tópicos em destaque e as teorias que tentam explicar os fenômenos obtidos na coleta e análise dos dados. Nossa

tentativa é esclarecer o conceito, a influência das crenças do professor na aplicação dos instrumentos de avaliação, um breve panorama da história da avaliação (suas concepções e tipos variados) e da proposta denominada ciclos de desenvolvimento humano, finalizando-o com uma apresentação sucinta da reflexão na prática pedagógica do professor.

A terceira e última parte deste trabalho apresenta a visão de alunos sobre avaliação, bem como os modelos conhecidos por eles e suas sugestões para melhorar o ato de avaliar; traz também a identificação das crenças da participante através da análise dos dados coletados, descrevendo, pois, o tipo de avaliação que ela utiliza com grupos de alunos do ciclo II e o relatório de algumas sessões reflexivas entre a pesquisadora (P) e a professora participante (PP). Finalmente, apresentamos as considerações finais, as possíveis respostas às perguntas de pesquisa, as referências e a bibliografia consultada. Outrossim, serão destacadas as limitações desse estudo e propostos temas futuros inferidos a partir desta investigação.

Assim, o segundo capítulo introduz os aspectos teóricos que fundamentam o nosso estudo, fortalecem as análises interpretativas dos dados, proporcionam uma discussão mais coerente dos resultados apresentados.

CAPÍTULO II

CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO CONTÍNUA NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO

É esse contato com diferentes realidades educacionais (escolas públicas, particulares e assistenciais, escolinhas rurais, universidades federais e particulares) que me permite perceber com clareza que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador.

(Hoffmann, 2003, p. 12)

2.1 Introdução

Para alguns professores, avaliar é sinônimo de julgar, medir, rotular (Hoffmann, 2003). Entretanto, há educadores que entendem a avaliação como um recurso didático capaz de diagnosticar dificuldades, reforçar a aprendizagem dos conteúdos e estimular a participação dos alunos neste processo (Perrenoud, 1999, p.15). Assim, essa nova maneira de conceber a avaliação tenta transformar o ato individual e autoritário de medir o conhecimento (comumente exercido pelo docente) em uma ação colaborativamente compartilhada pelos envolvidos, isto é, entre professores e alunos.

Essa é, pois, a concepção atual do processo avaliativo da educação fundamental proposto para as escolas públicas municipais de Goiânia-GO. A partir da instituição do regime de Ciclos de Aprendizagem para o ensino de crianças e adolescentes (Perrenoud, 2004), muitos conceitos educacionais importantes foram substituídos, tais como: a seriação das fases de aprendizagem, por ciclos de desenvolvimento cognitivo; a avaliação somativa, pela avaliação contínua; a

reprovação anual, pela retenção no final de um ciclo; e a recuperação, por acompanhamentos individualizados ou reagrupamentos, apenas para citar alguns deles.

Contudo, a transição do regime de seriação para o sistema de ciclos não foi amplamente aceita por todos os profissionais da educação. Havia aqueles que a entendiam como uma inovação, uma modernização do ensino público brasileiro e outros que não viam a necessidade de mudar o que já estava previamente estabelecido, e mesmo para aqueles que não apresentavam resistência a essas mudanças, a transposição do pensar para o agir não foi automática. É, pois, nessa dimensão entre o discurso e a ação (prática) que encontramos as crenças.

As crenças representam as idéias, opiniões, concepções e teorias (implícitas) que embasam a nossa prática, envolvendo o nosso fazer com o conhecimento adquirido através da experiência pessoal (Dewey, 1959), e vão moldando a nossa ação pedagógica. Assim, a experiência vivenciada no regime de seriação não foi abandonada por completo na implantação do sistema de ciclos. Pelo contrário, ela tem influenciado o pensar e o agir dos agentes responsáveis por essa mudança. Desse modo, muitos dos paradigmas que orientavam a antiga prática continuam influenciando esse “novo” fazer pedagógico no que se refere à prática avaliativa.

Com base nesses dados, elaboramos um estudo investigativo, a fim de identificar as crenças de uma professora de LE-ínglês sobre a avaliação contínua (doravante AvC) usada nos Ciclos de desenvolvimento Humano (doravante CDH) em uma escola municipal da cidade de Goiânia e como elas influenciam a prática pedagógica da participante da pesquisa. Com esse estudo, queríamos, na realidade, que a AC fosse estudada e discutida, de modo que sua definição e aplicação pudessem ser questionadas, resignificadas¹³, ou reafirmadas no cotidiano escolar dessa professora.

¹³ Entende-se por ‘resignificações’ as mudanças processuais, lentas e compreensivas que o professor vai sofrendo nas suas abordagens de aprender e ensinar, como fruto de uma relação dialógica ente teoria e prática (Blatyta, 2005, p. 66).

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é trazer as teorias e os construtos que embasam essa pesquisa, a saber: crenças, avaliação, ciclos de aprendizagem e reflexão do professor, pensando em proporcionar um olhar mais verticalizado sobre os assuntos que fundamentam a nossa análise. O tópico seguinte introduz as crenças, seus conceitos, contextos e ações na prática pedagógica do professor.

2.2 O termo crenças e suas diversas definições

As crenças têm sido objeto de estudo de muitas áreas do saber, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. Dentro da Lingüística Aplicada, elas vêm permeando as abordagens de ensinar e aprender, a prática pedagógica do professor de LE e as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos (Barcelos, 2004). É, pois, através da análise e discussão das crenças que podemos entender melhor as escolhas e as tomadas de decisão do professor, bem como o que o faz tomar consciência de suas ações, levando-o à reflexão sobre a sua prática e propondo formas e caminhos novos para atingir os objetivos propostos.

Nesta pesquisa sobre crenças, dois questionamentos foram levantados: primeiro, que o professor de LE–inglês, na escola pública municipal, baseia suas ações avaliativas na crença de que é preciso mensurar (avaliação somativa) o desempenho cognitivo do aluno; e, segundo, que esses educadores estabeleceram seus parâmetros de avaliação contínua com base na experiência pessoal da avaliação somativa. Entretanto, para se discutir o tema é necessário fazer uma breve introdução sobre o desenvolvimento das crenças, além de esclarecer o significado do termo, tanto de forma ampla como específica, de acordo com o significado usado em nosso trabalho, traçando um panorama geral dos possíveis conceitos utilizados.

2.2.1 Elaboração de um conceito

Elaborar a definição de um termo demanda estudos, pesquisas e discussões sobre o assunto nos diversos eventos científicos. No caso das crenças, a dificuldade de conceituação está no fato de ela ser usada por diferentes campos de estudo e constituir significados variados,

tornando complexa a adoção de uma definição funcional específica, mesmo na área educacional (Pajares, 1992, p.313).

Assim sendo, as crenças foram, inicialmente, associadas ao conceito de credence popular, ou seja, “aquilo que as pessoas acreditam em relação a determinados assuntos” (Conceição, 2004, p. 5). Corroborando com essa afirmação, Riley (1994, p.8) define-as como “idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizado e assim por diante”. Esse conceito, porém, não confere um caráter científico às crenças, antes reforça a sua relação com o conhecimento popular, não sendo considerado um assunto teórico ou sistematicamente investigado.

À medida que as pesquisas foram evoluindo, outros significados foram sendo construídos, tais como: a) crenças como representações (Holec, 1987; Magalhães 2004; Horikawa, 2004): a compreensão que o homem tem do mundo (o seu ambiente) e das relações (sociais, interacionais) que desenvolve com o Outro; b) as teorias pessoais (Pessoa, 2006): o conhecimento que o professor adquire a partir das suas experiências pessoais, do contato com novas teorias e os valores essenciais que vão sendo construídos ao longo da vida; c) a cultura (ou abordagem) de aprender (Almeida Filho, 1993) que se caracteriza “pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que [a pessoa] tem como normais” (Almeida Filho, 2002, p. 13); d) em Barcelos, 1995, o termo é utilizado como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (Barcelos, 2005, p. 158), dentre muitos outros .

Note-se que os conceitos apresentados anteriormente não representam a variedade total de termos existentes na literatura para designar crenças. Entretanto, eles foram selecionados apenas como amostra da evolução sofrida ao longo dos tempos. Assim, o quadro a seguir oferece uma visão global dos termos usados para representar crenças.

Quadro 6: Termos variados usados para designar crenças

TERMOS	AUTOR
Proposições descritivas, prescritivas e avaliativas	Rokeach, 1968
Determinantes do comportamento	Brown & Cooney, 1982
Conhecimento prático	Elbaz, 1983
Imagens	Schön, 1983; Calderhead & Robson, 1991
Perspectiva do professor	Tabachnick & Zeichner, 1984
Teoria populares	Lakoff, 1985
Conhecimento metacognitivo / Crenças	Wenden, 1986
Representações dos aprendizes	Holec, 1987
Filosofia de aprendizagem de línguas	Abraham & Vann, 1987
Conhecimento prático pessoal	Clandinin & Connelly, 1987
Idéias pré-concebidas / Teorias implícitas	Clark, 1988
Crenças culturais	Gardner, 1988
Representações	Riley, 1989; 1994
Cultura de aprender	Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995
Concepções de aprendizagem e crenças	Benson & Lor, 1999

Fontes: Barcelos, 2004; Kudiess, 2005; Silva, 2006

A expressão “crenças sobre aprendizagem de línguas”, finalmente, aparece em meados dos anos 80, quando Howitz (1985) desenvolve o questionário BALLI¹⁴, instrumento usado para fazer um levantamento sistemático das crenças de aprendizes de línguas. Posteriormente, outros instrumentais técnicos foram elaborados para explicitação e avaliação das crenças de professores e aprendizes: o CRESAL¹⁵, uma forma adaptada do BALLI; o QUALE¹⁶ que é uma adaptação do FLAS¹⁷, também organizado por Horwitz (Silva, 2004, p.104-105).

¹⁴ A sigla BALLI significa “Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas).

¹⁵ CRESAL: Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.

¹⁶ QUALE: Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira.

¹⁷ FLAS: Foreign Language Aptitude Survey (Pesquisa de Atitudes em Língua Estrangeira)

Atualmente, os pesquisadores vêm optando pelo uso do termo ‘crenças’, por diversos motivos: a) por ser um conceito mais abrangente e já vem sendo pesquisado há mais tempo em outras áreas fora da Lingüística Aplicada (Educação, Psicologia Cognitiva, Sociologia, Antropologia, etc.); b) por ser o termo mais empregado em pesquisas nessa área no Brasil (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Feliz, 2004; Conceição, 2004; Silva, 2004; Silva, 2005, dentre outros); e c) por ter sido trabalhado por teóricos representativos ao longo do tempo (Dewey, 1959; Horwitz, 1985; Wenden 1986; Nespor 1986; Pajares 1992, citando apenas alguns deles).

Por outro lado, encontrar uma definição unificada para o termo crença tem sido uma tarefa complexa (Pajares, 1992). Sendo assim, alguns dos significados de crenças sobre aprendizagem de línguas serão apresentados (Barcelos, 2004) como pressupostos teóricos para a formação de um conceito usado na análise dos dados desta pesquisa.

Para Jonh Dewey (1959, p. 16), as crenças

abrange[m] todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações (...).

De acordo com Wenden (1986, p. 5), as crenças são “opiniões baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (os alunos) agem”.

Por sua vez, Woods (2003, p.202) afirma que as crenças são individuais, mas podem ser mais facilmente resignificadas através das interações sociais em instâncias (ou contextos) específicos. Para o autor, elas estão integradas num modelo dinâmico maior de pensamento e ação no processo de aprendizagem. Woods (p.205) ressalta, ainda, a relação existente entre crenças e conhecimento: “Em termos de sua gênese e evolução, eles (os termos) são paralelos. O

conhecimento individual é visto como sendo estruturado e construído o tempo todo através de interações sociais, assim como as crenças dele ou dela”¹⁸.

O paralelo de Woods (op. cit.) sobre crenças e conhecimento (Dewey, 1959, e Barcelos, 2000) é utilizado em muitas definições do termo, e, por isso, foi ressaltado no parágrafo anterior. Desse modo, as crenças podem ser entendidas como o conhecimento sobre a aprendizagem de línguas, obtido através das experiências, o qual está interrelacionado ao contexto sócio-histórico-cultural onde estamos inseridos. As crenças são utilizadas, também, para a compreensão e interpretação das ações dos professores e alunos, haja vista o seu caráter dinâmico, situacional e individual; podem ser, ainda, modificadas, resignificadas ou ratificadas através da troca de experiências (contexto social) ou do contato com as diversas teorias sobre a aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004).

Pajares (1992, p.311), entretanto, adverte sobre o cuidado que devemos ter com a distinção existente entre crenças e conhecimento. Para o autor, apesar de pesquisadores, como Lewis (1990, apud Pajares, 1992), considerarem os termos como sinônimos, os processos cognitivos que envolvem o funcionamento e a ativação dos dois são diferentes. Ainda, Pajares explica que a relação estabelecida entre conhecimento e crenças é artificial, pois “[a c]rença é baseada na avaliação e no julgamento; o conhecimento é baseado no fato objetivo”¹⁹ (op. cit. p. 313).

Assim, que definição adotar? Pajares (1992, p. 315) orienta que definições são apenas convenções entre pesquisadores de que um determinado termo representa um conceito específico. O autor também recomenda que o pesquisador deve justificar a definição escolhida de forma consistente, precisa e apropriada. Desse modo, selecionamos algumas definições de crenças relacionadas com experiências e ações de um quadro recentemente elaborado por Ortiz Álvarez (2007, no prelo), identificando a visão de autores variados.

¹⁸ In terms of their gênesis and evolution, they are parallel. An individual's knowledge is seen as being structured and constructed over time through social interactions, as his or her beliefs.

¹⁹ Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact” (op. cit. p.313).

Quadro 7: Definições de crenças e seus autores

Autor	Definição de crenças
BROWN & COONEY (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
BARCELOS (1995)	Opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas
LEWIS (1990)	A origem de todo conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
GERALDINI (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores suas crenças se sustentam em sua experiência; fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados.
KALAJA (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas.
RAYMOND & SANTOS (1995)	São as idéias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.
ORTIZ ALVAREZ	A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo, baseada nas experiências vivenciadas e no tipo de personalidade, além de serem constituídas no meio social, podendo ser modificadas com o tempo, de acordo com as necessidades do indivíduo.

Fonte: Adaptado de Ortiz Álvarez (2007, no prelo)

A essa visão panorâmica dos conceitos utilizados no meio acadêmico para designar as crenças, gostaríamos de acrescentar a definição de Ortiz Álvarez (2007, p. 9, no prelo): “a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo”. A autora enfatiza, ainda, a ligação existente entre convicção e intuição, sendo ambas baseadas nas experiências

vivenciadas e no tipo de personalidade, além de serem construídas no meio social. As crenças podem ser também modificadas com o tempo, de acordo com as necessidades do indivíduo.

Observando as definições anteriores, percebemos nelas a dificuldade que Pajares (1992, p.313) apontou: muitos significados diferentes para um só termo. Por outro lado, verificamos entre elas aspectos convergentes, como idéias, opiniões, orientação do comportamento, formadas com base na experiência.

Respaldados pela descrição de Ortiz Álvarez (op. cit.), entendemos que crença é um saber intuitivo, o qual se forma a partir das experiências anteriores, que envolvem as ações do indivíduo, podendo ser modificada por influência das interações sociais e teóricas. Essa é, pois, a definição que adotaremos para a identificação das crenças da professora participante desta pesquisa. Assim, tentamos elaborar uma figura que explica e sintetiza a nossa concepção de crença, baseada nas leituras realizadas sobre o termo em discussão.

Figura 1: Concepção de crenças



Através da figura queremos mostrar que é possível que situações externas ao professor tornem-se contatos pessoais ou profissionais, sendo que tais contatos podem transformar-se em experiências. As experiências, por sua vez, podem modificar suas crenças, reforçá-las ou não provocar grandes perturbações em suas ações, caso não tenham sido significativas para ele. Entretanto, salientamos que, após certo contato com crenças variadas, a compreensão do professor sobre determinado assunto pode ser alterada pela reflexão provocada pelo conhecimento teórico e pela interação social.

Na seqüência, apresentaremos uma discussão sobre contexto, crenças e ações, baseada no artigo de Barcelos (2006b), onde Ele faz um levantamento das tendências mais recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, apresentando os trabalhos mais expressivos nos diversos temas investigados em LA.

2.2.2 Contexto, crenças e ações

Barcelos (2006b) apresenta uma retrospectiva do número crescente de estudos sobre crenças realizados no Brasil e no mundo: em nível de pós-graduação - Conceição, 2004; Garbuió, 2005; S. Silva, 2004; K. Silva, 2005; em formato de artigo - Barcelos, 2004; Félix, 2004; Silva, 2004; Kudiess, 2005; dentre outros; a publicação de livros - Kalaja & Barcelos, 2003; Barcelos & Vieira-Abrahão, 2006; revistas - System, 1999; Revista Brasileira de LA, 2001, Horizontes, 2004; Linguagem & Ensino, 2004; e outros; além dos eventos nacionais e internacionais - Conferência Internacional de LA, Tóquio, 1999; VI Congresso Brasileiro de LA-MG, 2001; VII Congresso Brasileiro de LA- SP, 2004; Implá, 2004, 2005; apenas para citar alguns), mostrando assim, a importância que o tema vem ganhando atualmente.

Inicialmente, os métodos de pesquisa eram baseados no que as pessoas diziam (forma falada ou escrita) e nos dados coletados, principalmente, através de questionários e entrevistas, não permitindo um tratamento mais aprofundado que respeitasse as múltiplas faces do tema. Por esse motivo, nas pesquisas mais recentes foram acrescentados outros métodos: análise de

metáforas (Kramersch, 2003); análise de discurso e de repertórios interpretativos (Grigoletto, 2001, apud Barcelos, 2006b); narrativas e histórias de vida (Vieira-Abrahão, 2004; Pereira, 2006); diários (Sakui e Gaies, 2003; Garbuió, 2005); além das autobiografias, ou auto-estudo ou estudo de si mesmo (Sakui, 2002) e desenhos (Swales, 1994; Lima, 2005, apud Barcelos, 2006b). Isso mostra a evolução das pesquisas em crenças, pois, de um só método, os questionários fechados, ela passou ao uso variado de instrumentos na coleta dos dados, aspecto que favorece a triangulação e a fidedignidade da investigação (Barcelos, 2006b, p.21).

Os primeiros trabalhos focalizam, basicamente, a identificação das crenças (Howitz, 1985); mais tarde, a preocupação era com a influência das crenças na prática do professor e na aprendizagem dos alunos (vertentes ainda atuais); os modelos mais recentes sugerem a busca

por uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, seja através da análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno (Barcelos, 2006b, p.25) .

Outro aspecto de grande importância para as novas investigações é o estudo de um contexto que represente a realidade brasileira de ensino (no nosso caso, o de línguas) e contemple o valor do caráter social e colaborativo da cognição - do ponto de vista da construção do conhecimento através da interação social moldada por processos culturais e sócio-políticos (Barcelos, 2006b, p.16).

Segundo Barcelos (2006b, p.25), as crenças exercem grande influência nas ações e as ações também podem influenciar as crenças. Assim, com base nos apontamentos de Richardson (1996, citado por Barcelos, 2006, p. 25), existem pelo menos três maneiras de se entender ou perceber a relação entre crenças e ações: 1) uma relação de causa-efeito, isto é, ligada ao comportamento; 2) uma relação interativa (influência mútua), ou seja, crenças e ações podem sofrer mudanças através da reflexão; e 3) uma relação complexa entre as crenças do professor e suas ações dentro de um contexto natural (op. cit.).

Barcelos, afirma ainda, que a compreensão da relação entre o discurso e a prática do professor, depende do contexto e suas influências. Assim, a autora, apoiada nos estudos de Woods (2003), argumenta que o conflito entre crenças e ações é provocado por discrepâncias entre o BAK²⁰ e o comportamento, ou melhor, “a crença evolui, mas o comportamento não acompanhou a evolução, encontrando-se fossilizado em um estágio anterior ao da crença” adquirida (Barcelos, 2006b, p.28).

E mais, a autora afirma que as ações dos professores moldam o contexto e são, também, moldadas por ele. A complexidade da sala de aula gera conflitos para o professor, afetando a percepção do mundo educacional à sua volta. Além disso, fatores contextuais extra sala de aula (como pais, coordenadores, políticas públicas, colegas, condições de trabalho etc.) interferem na habilidade do professor de adotar práticas que reflitam suas crenças (Borg, 2003, citado por Barcelos, 2006b, p.30).

Barcelos (op. cit. p.32) também apresenta o Modelo de Operação Global de Línguas criado por Almeida Filho (1993), o qual “inclui a abordagem ou cultura de aprender do aluno, a abordagem do material didático e de terceiros como forças influentes na abordagem de ensinar do professor”. Igualmente, as crenças dos alunos são apontadas como um fator que influencia nas crenças e prática do professor, bem como a concepção do professor sobre a abordagem comunicativa, as expectativas dos alunos sobre as aulas, materiais usados, dentre outros.

Sendo o foco de nossa investigação as crenças de uma professora de LE (inglês) sobre avaliação contínua e a influência delas em sua prática pedagógica, acreditamos ser imprescindível a discussão de dois temas distintos: crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas e crenças sobre avaliação. O primeiro é importante porque as crenças da professora participante são constituídas com base em suas experiências como aluna e professora de LE, e o segundo, por ser o motivo da existência dessa pesquisa. Esses são os temas apresentados na sessão seguinte.

²⁰ O termo foi usado por Woods (1996, citado por Barcelos, 2000) e significa: Beliefs, Assumption and Knowledge (Crenças – Pressupostos – Conhecimento).

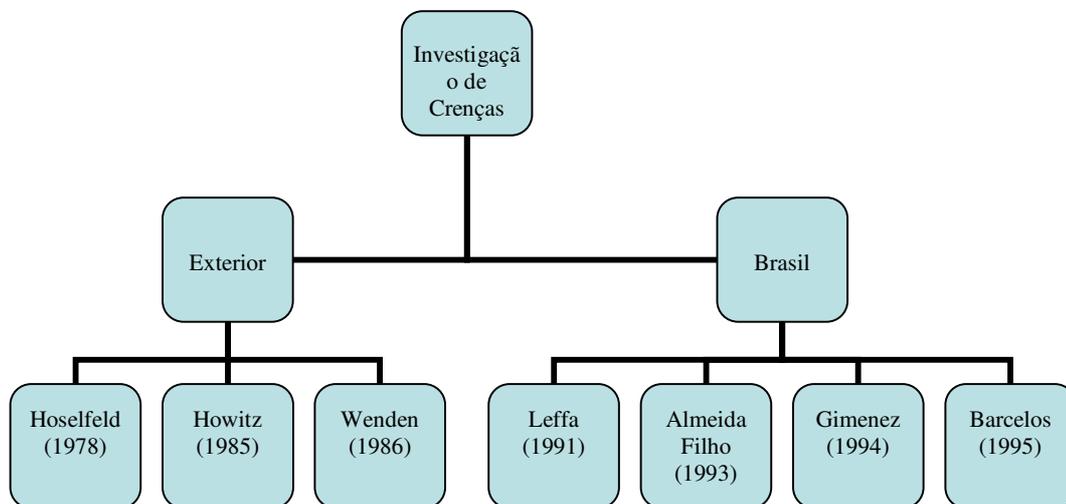
2.2.3 Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas

O interesse pelas crenças na aprendizagem de línguas começou em 1978, quando Hoselfeld, desenvolvendo uma pesquisa, utilizou a expressão “mini-teorias de aprendizagem de línguas”, referindo-se ao conhecimento adquirido pelos alunos (Barcelos, 2004, p.127; Silva, 2004, p.101). Entretanto, a partir dos anos 80 é que o termo começou a ser seriamente investigado. Alguns dos primeiros nomes envolvidos com os estudos de crenças no exterior são: Howitz (1985, 1987, 1988, dentre outros) e Wenden (1986, 1987).

No Brasil, os primeiros estudos em crenças surgiram na década de 90, embora os pesquisadores não utilizassem a palavra “crenças” como um paradigma teórico. Assim, a pesquisa desenvolvida por Leffa (1991) é considerada o marco da temática, pois investiga as concepções de alunos da 5ª série de uma escola pública de Porto Alegre. Além disso, outros nomes surgiram como precursores de trabalhos nessa área: Almeida Filho (1993), Gimenez (1994) e Barcelos (1995).

O quadro seguinte mostra os primeiros trabalhos desenvolvidos na área de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas nos contextos internacional e nacional.

Quadro 9: Marco teórico dos trabalhos desenvolvidos sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas



Fonte:

Baseado em Barcelos (2004) e Silva (2005)

Visualizando os primeiros trabalhos sobre crenças no exterior, percebemos a distância entre eles e o início das investigações no Brasil. Entretanto, a partir dos anos 90, houve uma proliferação significativa dos estudos nessa área e, atualmente, o número de pesquisas²¹ em crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas é abundante, principalmente pela atenção que tem sido dada às crenças do professor e do aluno no contexto natural de sala de aula.

Como citado anteriormente, a criação do BALLI (Howitz, 1985), questionário usado para levantamento de crenças, introduziu o uso da expressão “crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas”, referindo-se à investigação voltada para a sala de aula.

Todavia, o surgimento da abordagem²² comunicativa, no final da década de 70, revolucionou o ensino de línguas, promovendo a mudança de foco nos paradigmas de ensino de

²¹ Alguns dos trabalhos realizados na Linguística Aplicada com enfoque nas crenças de professores e de aprendizes de línguas: Wenden (1986), Leffa (1991), Gimenez (1994), Barcelos (1995), Kern (1995), Rolim (1998), Howitz (1999), Benson e Lor (1999), Yang (1999), Sakui e Gaies (1999) Cotterall (1999), Barcelos (2000), Belam (2004), Conceição (2004), Silva, (2004), Garbuió (2005), Silva, (2005).

²² Entenda-se abordagem como definida em Almeida Filho (2002, p.13) : “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explícitos, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”.

línguas: a) a função da língua é a interação social e a comunicação; b) o professor é um facilitador do processo comunicativo; e c) o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem (Silva, 2004, p.102).

Assim, o aprendiz passou a desempenhar um papel mais específico dentro de sua aprendizagem e o professor ganhou um parceiro na tarefa de ensinar (Larsen-Freeman, 1998, p.207). Com a crescente modernização das bases educacionais, era preciso, pois, reorganizar as concepções teóricas que envolviam as maneiras de ensinar e de aprender. Seguindo a orientação de Almeida Filho (2002), discutiremos a nova visão dessas abordagens.

2.2.3.1 Culturas/Crenças (Abordagens) de aprender e de ensinar

Almeida Filho (2002, p.13) argumenta que, para produzir as mudanças profundas e inovadoras evidenciadas pelo comunicativismo, é preciso alterar a “compreens[ão] vivenciada da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar do professor”. Incorporando essa nova concepção de ensino de línguas, o autor elaborou um conceito de crenças como abordagens (ou culturas) de aprender e de ensinar.

As culturas/abordagens de aprender dos alunos são, pois, “maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’”. Essas culturas se desenvolvem com o tempo, solidificando-se em tradições. Assim, a cultura de aprender de um aluno pode ser diferente da cultura de ensinar de um professor, gerando conflitos para o processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, 2002, p.13). Segundo o autor, os confrontos podem ser minimizados através da compreensão consciente dessas culturas. Desse modo, Almeida Filho apresenta a cultura de ensinar como um “conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (op. cit.)

Conforme Barcelos (2004, p.128), quando um conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, isso significa que ele está se fortalecendo. Assim, esse Modelo de Operação Global,

sistematizado teoricamente pela primeira vez por Almeida Filho (2002, p.17), influenciou toda uma visão do processo de aprendizagem de LE, colocando as crenças (ou cultura) de ensinar como um dos fatores responsáveis pelas possíveis mudanças, através de rupturas ou reflexões, na prática do professor (Barcelos, 2004, p.128).

A figura a seguir representa o Modelo Ampliado da Operação Global de ensino de línguas, apresentando quatro dimensões essenciais: o planejamento, o material didático, o método (experiências de aprender do aluno) e a avaliação do rendimento do aluno.

Figura 2: Modelo Ampliado da Operação Global do ensino de línguas

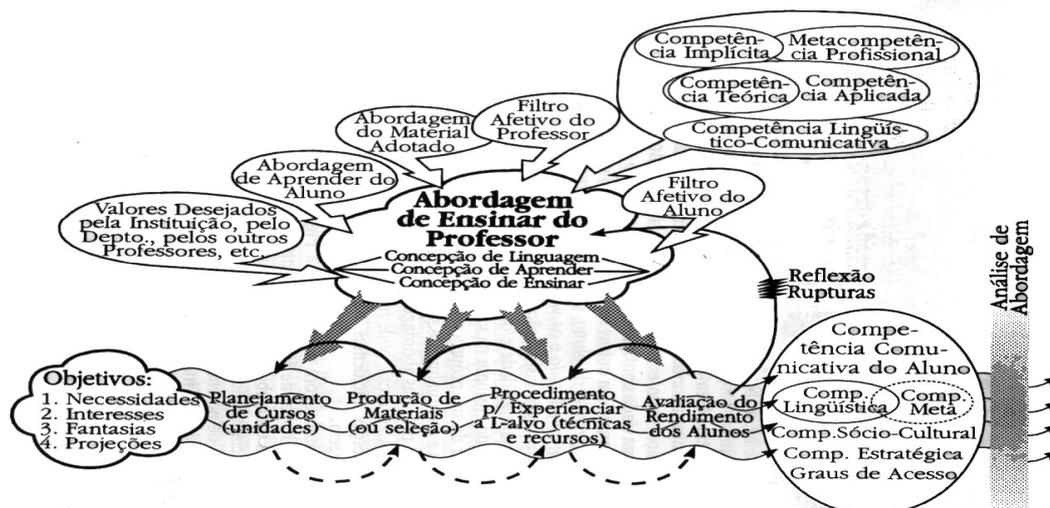


Fig. 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

Fonte: Almeida Filho (2002, p. 17)

Nesse modelo, podemos observar os aspectos exteriores, incluindo as competências²³, que formam a abordagem de ensinar do professor, inclusive suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar. Essa abordagem é responsável pelas ações do professor no planejamento, na produção e seleção de materiais didáticos, no uso dos métodos e das técnicas e na aplicação

²³ Para um estudo mais detalhado sobre as competências ver: Almeida Filho (2005, p. 80-82); Neves (1996, p.73-74), dentre outros.

dos critérios avaliativos. Todo esse processo de construção da prática pedagógica do professor é permeado pelas crenças que envolvem todos os níveis de conhecimento e podem ser modificadas ou resignificadas através das ações do professor.

Concordamos com Blatyta (2005, p. 66) na adaptação do termo rupturas, usado por Almeida Filho (2002, p. 17), para a palavra resignificação, pois segundo a autora “rupturas pode remeter a rompimentos, mudanças bruscas, que aconteceriam de modo drástico”. Nesse sentido, Blatyta (op. cit) argumenta que o processo de modificação das crenças na ação é lento e gradual, necessitando de tempo para ser percebido na maneira de ensinar do educador.

Entendemos que falar sobre a abordagem de ensinar do professor, remete-nos a duas grandes abordagens de ensino de línguas (ou seja, teorias sobre a natureza da língua e sobre como são aprendidas): a tradicional ou gramatical e a comunicativa (Almeida Filho, 1997, p. 16). Segundo Neves (1996, p.70), a abordagem gramatical (doravante AG) enfatiza o “ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz”. A autora afirma também que o professor exerce o papel de autoridade e a interação professor-aluno é centrada no educador. No modelo tradicional, a avaliação utiliza testes sobre o “conhecimento de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, além de questões abertas com itens de traduções, redações, ditados, leitura e compreensão de textos e lista de vocabulários (op. cit.). Os métodos Gramática e tradução, Direto, Estrutural ou Áudio-Lingual são classificados dentro da AG de ensino de línguas.

A abordagem comunicativa (doravante AbC) propõe o resgate da língua como um todo, “no propósito da comunicação, e não mais na forma, na estrutura, na gramática” (Ridd, 2003, p.99). De acordo com Neves (1996, p.73), foi na AC que o conceito de competência começou a ser desenvolvido e, finalmente, Canale (1983, apud, Neves, 1996, p. 73) “propôs um modelo final que integrasse as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – com quatro componentes da maior importância – competência gramatical, competência socio-lingüística, competência discursiva e competência estratégica. Finardi (2005, p. 193) argumenta que um dos princípios básicos do comunicativismo é o uso da linguagem autêntica, a qual

assemelha-se àquela usada pelos falantes nativos do idioma e origina-se em situações reais e não fabricadas para uso em sala de aula, e é relevante para o aluno uma vez que é selecionada conforme as suas necessidades de interação.

Era de se esperar que o método comunicativo valorizasse as relações sociais dentro um grupo, buscando um tipo de linguagem marcadamente natural (a lúdica) que favorecesse a aprendizagem da LE. Porém, segundo a autora, a linguagem lúdica não é considerada uma forma de instrução eficaz pelo uso da repetição, manipulação e ficção da linguagem, originando-se no prazer mais do que na necessidade do falante (op. cit.). Segundo Cook (2000, apud, Callegaro, 2005, p. 123), o aprofundamento no conhecimento de uma LE “requer o uso lúdico dela, isto é, se o aprendiz está apto para brincar com a língua, isso significa que ele tem ferramentas para o uso desta língua em ocasiões ordinárias da vida”, além de ajudar na superação das dificuldades fora de sala de aula. Essa afirmação corrobora a hipótese do filtro afetivo, pois segundo Krashen (1987), ele faz parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição.

A hipótese do filtro afetivo, portanto, incorpora a visão de Krashen (1987) de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua, não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão um alto filtro afetivo, e “mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o Dispositivo de Aquisição de Língua - LAD” (Krashen, 1987).

Segundo Almeida Filho (2002, p.36), alguns métodos de ensino se identificam com os parâmetros da abordagem comunicativa, tais como: o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia, os quais não utilizam o foco na forma como princípio central e valorizam “a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tenso possível”. Ainda segundo Neves (1996, p.74), o material didático usado na AC reflete o paradigma nocional/funcional, observando as necessidades dos alunos e oportunizando atividades que desenvolvem suas estratégias de aprendizagem e comunicação. Para Maia et. al. (2002, p.38), o papel do professor é de facilitador e monitor do processo comunicativo, gerenciando as atividades em sala e promovendo a comunicação com o grupo (alunos e professor).

No próximo tópico, procuramos ampliar o histórico das crenças, apresentando as crenças sobre avaliação e oferecendo uma visão sucinta de alguns trabalhos já realizados na área.

2.2.3.2 Crenças sobre avaliação

Note-se que, até aqui, as crenças foram tratadas num contexto mais generalizado de ensino e aprendizagem de professores e alunos. Todavia, como essa pesquisa busca investigar as crenças de uma professora de LE sobre avaliação, faz-se necessário discorrer sobre a cultura de avaliar implícita nas abordagens de ensinar e aprender de professores e alunos.

Scaramucci (1997, p.77) utiliza o termo cultura de avaliar (o termo se relaciona com a cultura de ensinar e aprender – Almeida Filho, 1993; Richards & Lockhart, 1995; e Barcelos, 1995) como

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

A autora, ainda, argumenta que a cultura de avaliar dos professores, mesmo de nacionalidades variadas, se assemelha quando mostra “práticas a serviço de um ensino autoritário e centralizador, em que a avaliação é verificação de acertos e erros baseada no produto ou no desempenho do aluno” (1997, p.77). Essa cultura, pois, se reflete na utilização da prova como forma de medir o conhecimento do aprendiz, atribuindo-lhe conceitos que estabeleceram seu sucesso ou fracasso na aprendizagem (Belam, 2004, p.10).

De acordo com Scaramucci (1997, p.76), há uma contradição entre o discurso e a prática do professor no que se refere à avaliação. Se no discurso ela é importante para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, na prática, ela carrega os velhos paradigmas, pressupostos e conceitos ultrapassados, remanescentes da sua experiência pessoal, como educando e educador.

Concordamos com a afirmação de Rolim (1998, p.47) de que o reconhecimento da importância da avaliação apenas no discurso não é suficiente para promover as mudanças necessárias na cultura de ensinar/aprender do professor. É preciso haver discussões, reflexões e ações que promovam a compreensão de questões subjacentes ao tema, bem como a ampliação do conceito de avaliar que

nesse contexto tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção (Scaramucci, 1997, p.78).

Para Rolim, (op. cit.), nos estudos de Barcelos (1995) sobre a cultura de aprender identificamos algumas crenças do professor sobre avaliação, tais como: a) ele exerce seu poder pela atribuição de notas; b) o professor deve reprovar para mostrar sua autoridade; c) ele deve, também, enfatizar os erros de alunos que insistem em demonstrar maior conhecimento que os colegas.

Com a sistematização teórica do construto ‘crenças’ (Almeida Filho, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995, etc.), outras pesquisas surgiram e o tema evoluiu para crenças mais específicas a respeito de diferentes aspectos dentro do ensino e aprendizagem de línguas. Assim, Barcelos (2006, p.23) apresenta-os: gramática, leitura, bom aprendiz, correção de erros, linguagem lúdica, vocabulário e ensino de vocabulário, motivação, oralidade e avaliação.

Assim, com o desenvolvimento da cultura de ensinar e aprender de professores e alunos, os estudos sobre a cultura de avaliar foram incorporados à discussão do fazer pedagógico dos educadores. Os trabalhos de Rolim (1998) e Belam (2004) investigaram a cultura de avaliar de professoras de LE-ínglês, auxiliando na solidificação do tema entre os pesquisadores de LA.

Após a apresentação das crenças como o tema central do nosso trabalho, o item posterior introduz o assunto motivador da pesquisa: a avaliação.

2.3 Avaliação nos ciclos de desenvolvimento humano

A avaliação vem, ao longo dos anos, sofrendo diversas transformações (como, por exemplo, a substituição do modelo somativo para o formativo, a auto-avaliação, etc.) e questionamentos sobre a sua utilização. Numa época de inúmeras mudanças sociais que afetam diretamente o modo de atuar da sociedade, exige-se dos agentes educacionais uma posição mais definida como instrumentos transformadores do processo educacional escolar (Ferreira, Souza, Souza, 2003). Assim, a escola passa a ser um espaço privilegiado de análise e prática deste novo momento da educação, e, portanto, torna-se necessário refletir quanto a sua finalidade e realidade, bem como a relação que ela estabelece com o processo avaliativo.

A subseção seguinte apresenta uma breve discussão sobre a educação brasileira, o valor atribuído à avaliação na história educacional, o conceito e o papel que ela desempenha na estrutura do ensino fundamental e o resultado obtido nas escolhas avaliativas dentro dos ciclos de desenvolvimento humano.

2.3.1 Avaliação e escola: um binômio perfeito

Com a globalização da educação, a escola também precisou reformular a sua prática educacional e redirecionar os seus objetivos e metas de ensino. Sobre esse novo status da escola, Bernardo Toro (apud, Maragon e Lima, 2002, p.25), filósofo e educador colombiano, afirma que ela “tem a obrigação de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais jovens, uma ordem social, na qual todos possam viver com dignidade”.

Baseado na visão das realidades sociais, culturais e econômicas, Toro (op. cit.) elabora oito habilidades que considera necessárias no desenvolvimento da educação de crianças e jovens para que tenham uma participação mais produtiva no século XXI, a saber:

Dominar as linguagens utilizadas pelo homem; saber resolver problemas; analisar é interpretar fatos; entender a sua função e atuação na sociedade; receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; planejar, trabalhar e decidir em grupo; e desenvolver a sua mentalidade internacional (Toro, apud, Maragon e Lima, 2002, p.25).

O autor também valoriza o “saber social”, isto é, um conjunto de conhecimentos, práticas, valores, habilidades e tradições, que envolve outras áreas da sociedade na complementação da aprendizagem da criança. Assim, a escola, a família, os amigos, a igreja e os meios de comunicação são ambientes de aprendizagem e, ao unirem seus propósitos comuns, estarão contribuindo para mudanças sociais profundas e para a conscientização da atuação de cada um no processo de transformação da sociedade onde vivemos (op. cit.).

Percebe-se, então, que Educação e Escola se complementam, por buscarem mecanismos mais apropriados de melhoria do ensino, alternativas para facilitar o acesso ao conhecimento e dinamizar os recursos avaliativos. É interessante observar a importância da avaliação no

desempenho educacional do aluno, isso porque com o poder de rotular os estudantes (atribuindo notas), ela pode criar “monstros” – os alunos abandonam os estudos e vivem à margem da sociedade, trabalhando em subempregos - ou “médicos” – crianças que continuam seus estudos e chegam à universidade (Ferreira, Souza e Souza, 2003, p.17). Dessa maneira,

a avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos, [...] é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. Ensinar torna-se, então, um processo dinâmico, no qual há reações, ao fluir da interação, entre professor e aluno / entre aluno e aluno / entre aluno e conteúdos [...]; a avaliação não deve ser confundida com testes [...], pois [e]stes são instrumentos, meios para um fim. [Assim, devemos] [a]valiar para quem? A avaliação é necessária para o professor (para acompanhar a evolução do processo de aprendizagem), para o aluno (para ter indicações imediatas e contínuas do resultado de sua atividade), para os pais (participantes envolvidos no processo educacional de seus filhos) e para a sociedade (a quem o sistema educacional deve uma satisfação sobre sua eficácia) (PCNs, p.57-9).

Questiona-se, assim, qual o sentido da avaliação, haja vista o seu comprometimento com o sistema, marginalizando ideologicamente os envolvidos no processo intelectual. A solução seria excluí-la do processo escolar? Dir-se-ia que as respostas estão nos critérios avaliativos²⁴ utilizados. Existem formas boas e variadas para tornar esse recurso, a princípio didático, justo e produtivo. Para isso, é imprescindível que os envolvidos participem desse processo de aprendizagem, estabeleçam objetivos propostos nos conteúdos a serem estudados em cada disciplina e observem o projeto político-pedagógico da escola. Assim, o planejamento é um ponto inquestionável para o sucesso das ações na escola e os mecanismos de avaliação são tão importantes quanto os conteúdos (Libâneo, 1984, p.33).

Dessa maneira, como mediador do processo avaliativo, o professor deve estar consciente de que a avaliação não se dá num dia estabelecido e com uma determinada nota. É nos trabalhos

²⁴ Os critérios avaliativos podem ser a clareza de objetivos e metas; a utilização dos resultados da avaliação no processo de ensino aprendizagem, especificados pelos mais variados modelos de avaliação adotados.

individuais, na interação com o grupo e com o mestre, nas relações interpessoais que o professor está apto para analisar o rendimento de cada estudante. Sendo assim,

o desempenho do aluno não pode ser o resultado de apenas um dia de prova, mas de outros dias (muitos) em que construiu sua aprendizagem passo a passo, com retrocessos e avanços, em processo especial, característica do ato de aprender (Oliveira, 1990).

Apesar das controvérsias sobre a avaliação, não estamos propondo o abandono dos métodos avaliativos formais (provas, testes, etc.), contudo questionamos o seu uso como um instrumento de punição e injustiça, atrelada a uma concepção sentenciva, de julgamento de resultados (Hoffmann, 2003, p.24). Pensando nisso, não devemos considerar a avaliação um mecanismo de averiguação do conhecimento, mas transformá-la em mais um momento de aprendizagem compartilhado por professores e alunos (Romão, 1998, p.88).

No tópico seguinte, faremos uma inserção na história da avaliação, procurando compreender a sua evolução e descobrir onde ela perdeu sua função de recurso didático e se tornou um instrumento de tortura.

2.3.2 Avaliação: um panorama histórico

O ato de avaliar é tão antigo quanto a própria existência humana e, por que não dizer, remonta à criação do mundo. Assim, quem criou a avaliação? Quais os critérios usados em sua elaboração? Em que comunidades ela foi instituída? O relato a seguir introduz algumas respostas para esses questionamentos.

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

“Lúcifer, vá para o inferno!” E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação. (De a verdadeira estória do paraíso perdido de Halcom, apud Belam, 2004, p.17)

Mas, será que esse é o começo da tortura²⁵ escolar dos educandos? Sabendo-se que desde os rituais de iniciação realizados por tribos primitivas, significando a aprovação do jovem à vida adulta; a sugestão de Sócrates da auto-avaliação: “Conhece-te a ti mesmo”; os critérios criados por chineses e gregos para selecionar trabalhadores; os exercícios orais usados como avaliação nas universidades medievais podem ser considerados os precursores do nosso sistema avaliativo (Aranha, 1993, p.48).

Outras comunidades, como a romana, também procuraram criar suas próprias formas de exames, entretanto determinamos o descobrimento do Brasil como o ponto em que os jesuítas plantaram as raízes da escola brasileira, moldada sob parâmetros europeus, elitistas, discriminatórios e seletivos (Ferreira, Souza e Souza, 2003, p.21). Nesse período, a prática avaliativa era usada como ação punitiva (para infligir sofrimento àqueles com desempenho inferior ao esperado pelas instituições) e essa idéia foi se espalhado até penetrar na consciência dos envolvidos no processo escolar, achando-as viáveis, produtivas e justas.

Precisamos destacar, também, o fato de que pedagogia escolar e avaliação são temas intrinsecamente ligados e indissociáveis. A escola existe para “educar” academicamente a população, transformá-la em sujeitos úteis à sociedade. Essa sociedade, também, tem estabelecido os paradigmas de checagem de aprendizagem e utilizado a avaliação, seja positiva ou negativamente, como a forma mais comum, eficiente e simplória de se chegar a esses resultados. É, pois, o próprio grupo o responsável pela denominação, inadequada, de castigo à avaliação.

²⁵ Não pretendemos, aqui, dizer que a avaliação surgiu na era medieval da história humana, mas apenas comparar o seu uso a uma forma medieval de tortura. Nesse sentido, concordamos com Perrenoud (1999, p. 9) quando ele afirma que “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do séc. XVII e tornado indissociável do ensino de massa (...) no séc XIX, com a escolaridade obrigatoriedade”. O termo é, também, utilizado por Luckesi (2005) e Hoffmann (2003), referindo-se ao caráter sentencivo e punitivo impingindo à avaliação.

O tópico que se segue apresenta três fases do desenvolvimento da avaliação no Brasil: a avaliação jesuíta, a avaliação no período burguês e a avaliação libertadora.

2.3.2.1. O princípio do castigo: a avaliação jesuíta

Os padres jesuítas (os primeiros mestres) chegaram ao Brasil em 1549, com o ilustre Governador Geral Tomé de Souza. Eram estudiosos religiosos, os quais foram enviados ao país, principalmente, com o objetivo de catequizar os habitantes dessa “nova terra”, levando-os à conversão da fé católica em detrimento das crenças pagãs das tribos aborígenes (Tavares, 2006).

A priori, essa era uma finalidade camuflada, haja vista a verdadeira intenção dos dirigentes portugueses que era conseguir mão-de-obra barata para a exploração da “terra-brasilis”. Entretanto, devido a fragilidade de saúde dos índios, a rebeldia das tribos em aceitar a submissão do domínio português e a “preguiça” desses povos, os jesuítas foram levados a redirecionar sua linha de orientação escolar, enfocando, assim, o caráter religioso (Aranha, 1993, p.109).

Dessa forma, os padres jesuítas baseavam as orientações dos seus estudos na filosofia escolástica²⁶, criando um ensino fundado em conceitos gramaticais, lógicos, silogísticos e antológicos. Os ensinamentos eram provindos de Aristóteles e aplicados aos diversos graus de ensino, seja inferiores (níveis iniciantes), ou superiores (níveis mais avançados). Historicamente, comprovou-se que o objetivo maior dos primeiros professores era a construção de uma hegemonia católica contra os ensinamentos heréticos e os rituais pagãos. Assim, eles instituíram as escolas de catecismo, um caminho para a conversão dos povos bárbaros e sua dominação intelectual (Aranha, 1993, p.112).

È também no período jesuítico (séc. XVI) que o castigo físico em crianças foi introduzido no Brasil, causando indignação nos indígenas, que repudiavam o ato de bater em crianças (Lima, 2004).

²⁶ Filosofia Escolástica - ensino filosófico que circulou na Europa do séc. X ao séc. XV, o qual consistia em religar os dogmas cristãos e a Revolução à filosofia tradicional, num formalismo completo, no plano do discurso (Grande Enciclopédia Larousse Cultural, São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1998).

Com o desenvolvimento dessa primeira educação e a necessidade de escolarização dos filhos das personalidades importantes, quase todos econômica ou politicamente influentes, as escolas jesuítas transformaram-se em colégios de educação secular, servindo aos interesses dos dirigentes do país que, na época, mandavam seus filhos estudar na Europa para se graduar (Almeida ; Teixeira, 2000, p.40).

Portanto, pela necessidade de avaliar a competência intelectual do aluno, os colégios utilizaram o primeiro e mais antigo recurso avaliativo: a prova oral. Nessa modalidade, os alunos eram avaliados individualmente o que requeria muito tempo para a sua realização. Com o crescimento das escolas e alunos, esse recurso tornou-se quase impossível a sua realização (Ferreira, Souza e Souza, 2003, p.22).

A solução para o problema veio através de prova escrita. Inicialmente, ela era ditada ou escrita na lousa para que os estudantes respondessem por escrito; depois, começou a ser preparada com antecedência, sendo definitivamente adotada como recurso avaliativo. Outro aspecto que merece destaque é a atenção especial que a avaliação recebia na pedagogia jesuítica.

De acordo com Aranha (1993, p.111), uma característica do ensino jesuítico é a emulação, ou seja,

o estímulo à competição entre os indivíduos e as classes. Por exemplo, os alunos recebem títulos de imperador, ditador, cônsul, tribuno, senador, cavaleiro, decurião²⁷ e edil. (...) Outro incentivo poderoso a emulação são os *prêmios*, reservados aos alunos que mais se destacaram nos trabalhos escolares.

Os alunos passavam por verdadeiros rituais na realização das provas, consideradas ocasiões solenes, nas quais os exames eram aplicados por bancas examinadoras e os resultados eram auferidos publicamente para toda a comunidade (op. cit. p. 111-112).

Del Priore (2000, apud, Lima 2004) afirma que ao expulsar os jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1760, o Marquês de Pombal pôs fim à principal forma de educação vigente no

²⁷ Nota do autor: uma decúria, em Roma, era um corpo de cavalaria e infantaria composto de dez soldados, e decurião era o chefe da decúria.

Brasil. Segundo o pesquisador Luiz Kelly Martins dos Santos, a Reforma Pombalina foi catastrófica porque era um plano político, não pedagógico. "O alvará assinado pelo rei de Portugal e aplicado no Brasil (seria precursor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) introduziu normas punitivas a professores e alunos - nestes últimos, podia-se aplicar castigos físicos como palmatória e ajoelhar-se no milho".

Foi assim que, um recurso exclusivamente didático e usado para facilitar a verificação da aprendizagem, tornou-se um mecanismo de tortura para os que precisavam se submeter à avaliação, e a melhor definição para tal atitude era "castigo". Continuando a história, apresentamos a avaliação no período burguês.

2.3.2.2 A Legitimação da tortura: avaliação no período burguês

Desde o ano de 1385, a história das sociedades tem sido marcada pelas Guerras e conquistas do povo burguês, entretanto é com as Revoluções Inglesa (1649) e Francesa (1789) que se registraram as grandes modificações no funcionamento dos sistemas geradores das sociedades (Larousse Cultural, 1998). Assim, a ascensão da burguesia provocou mudanças profundas no cenário mundial da época. Não é à toa que os muitos conflitos, gerados pela insatisfação de uma categoria social compreendida por pessoas relativamente abastadas e que não exerciam trabalho braçal, tornaram-se revoluções (Aranha, 1993, p.130-131).

Essa reviravolta nos processos econômico, político e social imposta pela sociedade burguesa atingiu o campo educacional, pois foi nesse período que a hegemonia da pedagogia tradicional se ratificou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle dos conteúdos, da didática utilizada pelo professor e das formas de avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2005, p.23).

Consolidando-se no poder, a burguesia estabeleceu as suas metas: a construção de uma sociedade democrática; a educação como direito de todos e dever do estado; a escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independe de privilégios de classe); e a criação de escolas como antídoto à ignorância. Nesse modelo se constrói a pedagogia tradicional, na qual a escola tem

o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (...) Assim as escolas eram organizadas por classes, cada uma contando com um professor (razoavelmente bem preparado) que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicavam os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (Saviani, 2006, p.6).

Dessa maneira, as autoridades promoveram investimentos em pesquisas para melhorar e qualificar os recursos aplicados à avaliação, tentando encontrar formas menos torturante de se avaliar o rendimento escolar do estudante, e buscando, também, dissociar a avaliação do castigo instituído. A partir de 1772, começou a implantação do ensino público oficial: a coroa se encarrega de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção (Aranha, 1993, p.166).

Nesse período, também, o processo avaliativo do desenvolvimento cognitivo do aluno é executado independentemente das implicações entre a relação professor-aluno, sendo as provas (escritas) realizadas conforme o interesse do mestre e do sistema de ensino. Não se levava em consideração o conteúdo ensinado, mas o que estava proposto para o período e as séries escolares. Assim, o único elo de ligação entre o professor e o aluno era o resultado desse processo cognitivo: as notas. Elas foram, então, divinizadas e adoradas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Desse modo, as notas dominavam o cenário escolar e é em função delas que se vive a prática educacional. Ela é, portanto, “usada como mecanismo de repressão, classificação e exclusão” (Werneck, 2000, p.45). Além disso, pela má formação do corpo docente e dificuldade de manter a disciplina, as escolas intensificaram os castigos corporais, legitimando a tortura no ensino.

2.3.2.3 Um processo de libertação: a revolução da avaliação

As mudanças preconizadas no séc. XVIII alteraram a compreensão global de mundo, sendo assim o início do século XIX trouxe para a educação novas tendências de ensino, metodologias e recursos avaliativos. Houve, então, o que se pode chamar de a segunda revolução do sistema educacional: o desenvolvimento do positivismo, a psicologia experimental, a nacionalização da educação, a educação feminina, dentre outras (Aranha, 1993, p. 175-176 e 194).

No Brasil, entretanto, as transformações eram lentas. A ênfase dada ao ensino superior não acompanhava o interesse pelos demais níveis de educação. Era uma escola para nobres, pois o diploma tinha a função de ‘enobrecimento’, distanciando os jovens do trabalho físico (Aranha, 1993, p. 191). Foi, pois, a partir do séc. XIX, com o surgimento das primeiras escolas modernas, que a avaliação começou a assumir uma forma mais estruturada, os livros passaram a ser acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas.

O sistema de ensino nacional formalizou a prova escrita dissertativa ou subjetiva, tornando-a uma prática popular entre os docentes e as instituições escolares investiram em sua reestruturação e até readaptação aos contextos modernos. Entretanto, preocupados com a eficácia do ensino, alguns educadores sugeriram medidas mais objetivas para avaliar a aprendizagem das crianças, isto é, a elaboração de um teste com questões variadas e objetivas, a fim de classificar os alunos segundo o grau de aproveitamento. Buscando formas mensuráveis de controle avaliativo, um professor inglês (George Fisher) organizou uma escala de avaliação em que as notas variavam de 1 a 5, havia ainda uma escala para classificar a caligrafia das crianças e uma lista padronizada para a ortografia (Ferreira, Souza e Souza, 2003).

Essa retrospectiva sobre a avaliação remete-nos à indagação de Werneck (2000, p.45): “É possível uma escola sem nota e sem reprovação?” e a sua resposta traduz a proposta libertadora das novas tendências pedagógicas e o sonho de todos os estudantes.

Na sessão seguinte, introduziremos as mudanças educacionais mais revolucionárias observadas no ambiente escolar, bem como as transformações no processo de avaliar.

2.3.2.4 A democratização da educação: re-pensando a avaliação

No séc. XIX, a educação brasileira foi direcionada à preparação da elite e não do povo. A erudição estava ligada ao status social, prestigiada pela vida na Corte, pelas atividades públicas e pelo regime parlamentar, no qual a retórica era necessária. Essa época foi marcada pela quase

total ausência da educação popular, a falta de iniciativa oficial em relação ao ensino elementar e secundário e a inexistência de uma política de educação profissional (Bielinski, 2007).

O séc. XX, ao contrário, foi marcado por profundas transformações: intensificação das propostas educacionais, com a implantação oficial da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória; a nacionalização da educação com enfoque na formação do cidadão; a ampliação da rede escolar para três níveis (elementar, secundário e superior); expansão das profissões técnicas; e o nascimento da escola nova (Aranha, 1993, p. 202-203).

Envolvidos por esse ambiente revolucionário, os governantes buscavam melhorias e modificações para todas as áreas da sociedade. Como o fenômeno da marginalidade crescia, por causa da densidade demográfica dos centros urbanos, os governos acreditavam que poderiam combatê-lo através da escola. Pensando assim, eles entendiam que o fato de ela não conseguir solucionar o problema se devia a inadequação da escola (ou pedagogia) tradicional. Desse modo, nasceu um amplo movimento de reforma denominado ‘Escola Nova’²⁸ que via o marginalizado como rejeitado, não mas como ignorante. Assim, por causa das dificuldades de aprendizagem, o número de estudos com crianças *portadoras de necessidades especiais*²⁹ cresceu muito e

é a partir das experiências levadas a efeito com [essas crianças] que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (Saviani, 2006, p.8).

Assim, um dos objetivos do escolanovismo era estabelecer uma educação que se tornasse fator de equalização, um instrumento de correção da marginalidade. Portanto, para a pedagógica nova, o importante não era aprender, mas aprender a aprender. De acordo com Saviani (2006, p.9), a organização escolar sofreu uma sensível modificação, assim “os alunos eram agrupados segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre e o papel do professor era de

²⁸ A Escola Nova foi um movimento educacional que se expandiu pelo séc. XX e tinha como características principais: a educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado (Aranha, 1993, p. 203).

²⁹ No texto original, Saviani (2006) utiliza a palavra ‘*anormais*’ referindo-se a crianças com dificuldades de desenvolvimento físico, mental ou psíquico, todavia preferimos usar a expressão ‘portadores de necessidades especiais’.

estimulador e orientador da aprendizagem”. Ainda, as salas de aula agrupavam pequenos grupos, facilitando a relação professor e aluno, valorizando o ambiente diversificado com materiais didáticos, bibliotecas de classe, e construindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (op. cit.). Corroborando as idéias do autor, Aranha (1993, p. 204) afirma que as escolas novas, também, trabalhavam com jogos, exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades.

Segundo Saviani (2006, p. 11), as modernas idéias escolanovistas poderiam reverter, teoricamente, as dificuldades educacionais da sociedade, entretanto as conseqüências das mudanças foram mais negativas do que positivas, provocando: o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento; rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares, que têm a escola como único meio de acesso ao conhecimento elaborado; e o aprimoramento da qualidade do ensino destinado às elites. Esses aspectos reforçaram o ideário dessa nova pedagogia de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”.

Durante este período, a prova escrita dissertativa ou subjetiva se tornou a prática popular de avaliação entre os docentes e as instituições escolares investiram em sua restauração e até adaptação ao contexto moderno. Nesta época, registramos, também, as primeiras tentativas de elaboração da prova objetiva: na Inglaterra, surgiu um teste com questões variadas e de escolhas, a fim de classificar os alunos segundo o grau de aproveitamento. Buscando formas mensuráveis de controle avaliativo, John Fisher, um professor inglês, organizou uma escala de avaliação em que as notas variavam de 1 a 5, , havendo uma outra escala para classificar a caligrafia das crianças e uma lista padronizada para a ortografia (Ferreira, Souza e Souza, 2003, p.24).

Com o crescimento das idéias democráticas e a ineficiência da escola nova em resolver os problemas da marginalidade, os educadores mais progressistas tentaram criar uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, representada por Freinet³⁰ e Paulo Freire³¹, de um lado, e a pedagogia tecnicista, de outro (Aranha, 1993, p.206; Saviani, 2006, p.11).

³⁰ Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês que lutou pela democratização do ensino através da educação pelo trabalho, valorizando o trabalho manual e a atividade em grupo que estimulasse a cooperação, a iniciativa e a participação (Aranha, 1993, p. 268).

Proliferando-se a partir dos anos 70, o tecnicismo educacional, imposto pelo governo militar e inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem, definiu uma prática pedagógica altamente controladora e com atividades mecânicas, aplicadas pelo professor. O objetivo principal da educação tecnicista era a garantia da eficiência do ensino, a supervalorização da técnica, criando a falsa idéia de que aprender não é algo humano, mas depende exclusivamente de especialistas - o professor - e a utilização de manuais, restringindo a criatividade aos limites da técnica (Zacharias, 2007; PCNs, 1997, p. 31). Esse foi o período em que o governo instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, buscando o crescimento econômico do país e o esvaziamento das universidades - que continuaram a ser os centros de excelência do conhecimento e reduto das elites, às quais os pobres não tinham acesso (Lorenzo, 2004).

Salientamos, ainda, que no paradigma tecnocrata, o erro era tratado como incompetência e o marginalizado considerado ineficiente e improdutivo, pois era o processo que definia o que professores e alunos deveriam fazer, como e quando o fariam (Saviani, 2006, p. 13-14). Nesse momento, também, houve o dismantelamento e abandono do ensino público e a expansão da educação privada (opção das elites) para o ensino fundamental e médio.

No modelo anteriormente descrito, a prova objetiva se tornou o instrumento mais utilizado como forma de medida do rendimento escolar dos alunos. Assim, a avaliação passou a ser, também, obrigatória a todos os programas sociais e educativos, sendo um mecanismo fundamental dos governos nos esforços obsessivos de implantação de uma cultura gerencialista e fiscalizadora.

No final da década de 70, começaram a surgir as primeiras propostas de avaliação dentro de uma abordagem qualitativa, como também os primeiros questionamentos das limitações dos testes padronizados para propiciar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, isto é, daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende (Caldas, 2001, p. 22-23). As idéias

³¹ Paulo Freire (1921- 1997), educador brasileiro, é o mentor da pedagogia do oprimido e defensor da escola libertária. É, também, o criador da expressão educação bancária, representando o ensino como “um ato de depositar conhecimento nos recipientes (alunos), sendo o professor o próprio depositante” (Aranha, 1993, p.270; Freire, 2006).

inovadoras dessa época originaram a pedagogia libertadora, que teve suas bases lançadas nos movimentos de educação popular³² iniciados no final dos anos 50 e início dos anos 60, mas foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Há, ainda hoje, certo conflito entre os educadores com relação à utilização de métodos quantitativos ou qualitativos na avaliação da aprendizagem, colocando em discussão a real finalidade do processo de avaliar, bem como a relação vertical educador – educando (Aranha, 1993, p. 271).

A pedagogia libertadora é, pois, retomada no final dos 70 e início dos anos 80, propondo que a atividade escolar seja inserida em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Nesse modelo, o professor é visto como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos (Brasil, 1997, p.31-32).

No mesmo período, a pedagogia crítico-social dos conteúdos surge como uma reação ao tecnicismo, trazendo os conteúdos para o cerne da discussão e reavaliando-os continuamente face ao contexto sócio-cultural dos estudantes. Essa tendência pedagógica tem na democratização dos conhecimentos a principal tarefa da escola em nossa sociedade, valorizando as experiências dos alunos desde o início do processo de ensino-aprendizagem (Cazelli, 2007, p.2). Ainda, entende-se que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (Brasil, 1997, p.32).

A partir dos anos 80 surge um movimento que pretende lutar pela integração entre as tendências pedagógicas, caracterizado pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética. Assim, essa pedagogia evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto do conhecimento escolar. A metodologia utilizada foi interpretada como uma proposta construtivista para a alfabetização, difundindo idéias equivocadas de que não se deve corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito” (Cazelli, 2007, p.3).

³² Podemos destacar o educador Paulo Freire como uma das referências da escola popular.

Atualmente, as instituições públicas se popularizaram e novas tendências educacionais foram introduzidas: a relação dialógica entre professor e aluno; o modelo atual de escolas de ciclos, em que a avaliação é descritiva, contínua e sem data de realização pré-estabelecida; a supressão da reprovação ao final do ano letivo; recuperação paralela através dos reagrupamentos; a participação ativa da sociedade no contexto escolar, dentre outras.

As mudanças anteriormente apresentadas preconizaram dois momentos importantes na história da educação que delinearão os novos rumos da prática escolar e os novos parâmetros para a avaliação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os dois documentos oficiais orientam o sistema educacional brasileiro, regem as decisões da educação nacional, fixando leis, além de orientar o currículo, a forma e os critérios de avaliação.

A seguir faremos referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfocando o papel da avaliação dentro dessa lei.

2.3.2.4.1 LDB e avaliação

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024, de 20 de dezembro, a primeira lei geral de educação, que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas. Segundo Carneiro (2002, p. 25), a lei 4.024 trouxe flexibilização para a estrutura do ensino e possibilitou o acesso ao curso superior, bem como propiciou a migração interna do aluno através de aproveitamento de estudos, ou seja, “migrar de um ramo para o outro de ensino, sem ter de recomeçar como se nada houvesse antes”. Quanto à avaliação, ela era mensurável, classificatória e seletiva, haja vista o uso de uma prova de acesso na passagem do curso primário para o ginásio, denominada de “Exame de Admissão” (Carneiro, 2002, p. 28).

Como essa lei não trazia mudanças para o ensino fundamental, elaborou-se uma reformulação em 11 de agosto de 1971, estabelecendo a Lei nº5692³³ que representava uma mudança radical na estrutura básica do ensino brasileiro (a reforma do ensino de 1º e 2º graus) e nos critérios para avaliação da aprendizagem. Assim, no capítulo II, seção I, art.14, a LDB (1971) determina:

“A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação de aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§1º Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

É possível observamos que o texto já menciona as idéias de critérios qualitativos de avaliação que proliferam na década de 70, porém o destaque de que a avaliação do aproveitamento deve ser “expressa em notas ou menções” (Brasil, 1971) reforça o caráter mensurável e classificatório (Hoffmann, 2003; Luckesi, 2005) atribuído à avaliação.

Com a evolução das teorias pedagógicas e das lutas encetadas pelos educadores nos últimos vinte anos, uma nova reformulação da LDB é sugerida, sendo, então, promulgada a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, buscando a consolidação e ampliação do dever público para a educação em geral e em particular para o ensino fundamental (Brasil, 1997, p.14). Assim, o ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania e condições de aprendizagem (op. cit.). É inegável que algumas mudanças favoreceram o ensino e melhoraram as condições da aprendizagem, como por exemplo:

a) a ampliação da carga horária mínima anual de 720 horas para 800 horas – aumento do tempo de permanência do aluno na escola (cap. II, seção I, art. 24, Inc. I);

³³ Também chamada de segunda LDB (Carneiro, 1998, p. 25).

- b) tempo de duração do ensino fundamental³⁴: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (cap. II, seção III, art. 32); e
- d) o desdobramento do ensino fundamental em ciclos³⁵: fica facultativo a cada sistema de ensino (cap. II, seção III, art. IV, §1º).

Podemos destacar, também, que a Lei 9.394/96 manteve os critérios de sustentação da avaliação do rendimento escolar adotados na lei anterior: os tipos qualitativo e quantitativo (Hoffmann, 2005, p36). Entretanto, ela introduz uma avaliação qualitativa contínua e cumulativa, com menos processo de medição e mais discussão (Carneiro, 2002, p. 89). Assim, no cap. II, seção I, artigo 14 da LDB (Brasil, 1997), lemos:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação 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; (...)

Concordamos com Caldas (2001, p.24-26) em um aspecto que a autora considera contraditório: a taxionomia utilizada na redação do texto . Assim, apesar do texto se basear nas modernas teorias educacionais, a taxionomia “verificação do rendimento escolar” remete-nos a aferição da aprendizagem escolar, com o intuito de classificar o aluno, pois

[a] dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas (Luckesi, 2005, p. 92).

Além disso, o uso do termo “avaliação contínua e cumulativa” implica em uma ação avaliativa processual, que compreende os avanços, limites e dificuldades dos educandos na

³⁴ O texto de 1996 apresenta o ensino fundamental com duração mínima de oito anos, entretanto a Lei nº 11.274 de 2006 reformulou o artigo, ampliando o período de 8 para nove anos. Neste caso, a pré-escola passa a ser considerada o primeiro ano, saindo da educação infantil e sendo incorporada no ensino fundamental (Klinger, 2006).

³⁵ O sistema de ciclos é a organização do ensino fundamental por etapas, que podem ser divididas em: dois ciclos (São Paulo), três ciclos (Goiânia) ou cinco ciclos (Ceará). Nessa modalidade de ensino, o aluno é promovido automaticamente para a série seguinte, ficando a reprovação limitada ao final de cada ciclo (Carneiro, 2002, p. 100).

configuração da sua aprendizagem (Luckesi, 2005, p. 93). Neste sentido, avaliar não é uma ação estagnada, encerrada no momento em que o objeto ou o ato de investigação é constatado em nosso caso, se o aluno aprendeu ou não o conteúdo ensinado (op. cit., p. 92).

Outro ponto que merece atenção é a subjetividade da proposição, principalmente no que se refere à utilização dos critérios qualitativos e quantitativos, sem, no entanto, oferecer informações de como transpor as instruções teóricas para a realidade da prática avaliativa. Sendo assim, observamos que a única alteração importante que foi introduzida na Lei 9.394/96 diz respeito à exigência que ela impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem um processo avaliativo contínuo e qualitativo, não provocando transformações imediatas na prática escolar (Hoffmann, 2005, p.37). Podemos observar também que, antes mesmo de promover a regulamentação e o conhecimento das nuances da lei, outras reformulações³⁶ recentes já foram incluídas, modificando o texto original. Outrossim, é desalentador perceber que a LDB é pouco estudada pelos educadores, corroborando com a falta de divulgação e discussão nas instituições educacionais. Dessa maneira, vemos a necessidade de reivindicar o cumprimento das propostas que já estão inseridas na lei, para que possamos experimentá-la, confirmá-la ou mudá-la através dos fatos concretos.

A fim de demonstrar mais claramente a organização do ensino nas disposições das diversas leis de diretrizes e bases da educação nacional (4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96), apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 9: A organização do ensino nas disposições das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional

Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96	Duração
- Ensino Primário - Ciclo Ginásial do Ensino médio - Ciclo Colegial do Ensino Médio - Ensino Superior	4 anos 4 anos 3 anos variável	- Ensino de Primeiro Grau - Ensino de Segundo Grau - Ensino Superior	8 anos 3 a 4 anos variável	- Educação Básica: . Educação Infantil . Ensino Fundamental . Ensino Médio -Educação Superior	Variável 9 anos 3 anos variável
OBS.:		OBS.:		OBS.:	
a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão. b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.	a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão. b) A duração normal do 2º grau era de 3 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante. c) O Ensino de 1º e 2º graus tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.	a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior. b) Ensino Fundamental com duração de 9 anos e o sistema de ensino podendo ser dividido em ciclos. c) A educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são modalidades de educação. d) A educação básica, nos níveis fundamental e médio, passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo.			
AVALIAÇÃO		AVALIAÇÃO		AVALIAÇÃO	
- A avaliação é feita através de métodos somativos, classificatórios e mensuráveis.	- Faz-se a verificação do rendimento escolar expressa em notas ou menções; faz referência a uma avaliação formativa, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	- Faz a verificação do rendimento escolar, usando-se a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos.			

Fonte: Adaptado de Carneiro (2002, p. 28)

No quadro anterior, observamos que os avanços constatados desde a primeira LDB (1961) são considerados tímidos. Tudo isso se deve à influência das teorias pedagógicas inovadoras que

³⁶ Como a que amplia o tempo de duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos (Lei nº11.274 de 2006); e outras como a Lei nº10.639 de 2003 e a Lei nº11.183 de 2005.

se desenvolveram ao longo dos anos e das expectativas criadas em torno de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Na seção seguinte, apresentaremos outro documento oficial responsável pela orientação do currículo escolar e pela discussão sobre a renovação da avaliação da aprendizagem: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2.3.2.4.2 PCNs e avaliação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados por uma comissão composta de educadores, buscando estabelecer as referências de qualidade para a educação do Ensino Fundamental do país. Os PCNs pretendem garantir investimentos na área, diversificando o currículo escolar e respeitando as diferenças culturais manifestadas no Brasil. Os documentos, também, auxiliam o professor na reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente (Brasil, 1997, p.10).

Os documentos estão distribuídos em onze volumes e organizados da seguinte forma: um documento de Introdução; sete documentos referentes às áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e Línguas Estrangeiras); e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo).

A partir da elaboração da nova LDB/96, o Ensino Fundamental deixou de ser estruturado pela Lei Federal 5.692/71 e incorporou um novo objetivo para a educação básica no Brasil: “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1997, p.13). Com isso, os PCNs pretendem, pois, que o aluno seja o autor de sua própria formação, através de um processo interativo, no qual o professor, também, se veja como sujeito do conhecimento (Brasil, 1997, p.33).

A discussão sobre uma reformulação do ensino básico foi motivada pela situação caótica em que vivia a educação brasileira. Assim, na década de 80, vários estados e municípios

reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização objetivava minimizar o problema da repetência e da evasão escolar que atingiam índices alarmantes no país. Desse modo, adotou-se a flexibilidade da seriação como princípio norteador das mudanças, abrindo a possibilidade de trabalhar o currículo em um período maior de tempo e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a seriação foi substituída pelo ciclo³⁷ básico com duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para alfabetização efetiva das crianças e como uma tentativa de superar os problemas do desenvolvimento escolar (Brasil, 1997, p.42).

Com a exposição anterior, procuramos oferecer uma visão geral da importância dos PCNs para a reestruturação do ensino fundamental, bem como a compreensão da situação atual do sistema educacional brasileiro. A nosso ver, esses são pontos *sine qua non* para o entendimento da concepção de avaliação adotada por este documento.

De acordo com os PCN (Brasil, 1997, p.55), a concepção de avaliação adotada deve ser compreendida como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Assim,

a avaliação (...) é um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica; (...) acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Ainda, através da avaliação, o professor pode refletir continuamente sobre a sua prática, criar novos instrumentos de trabalho e revisar conteúdos adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (op. cit.).

Quanto aos critérios de avaliação estabelecidos, os PCNs determinam que é importante a diversificação dos instrumentos, possibilitando a observação das diferentes capacidades e conteúdos curriculares, como também a utilização de códigos variados como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, considerando as múltiplas aptidões dos alunos (Brasil, 1997, p.56-57).

³⁷ Neste trabalho, o sistema de ciclos será discutido mais adiante.

Ao contrário da LDB que apresenta orientações gerais, os PCNs direcionam o professor na realização das avaliações, indicando algumas formas: a observação sistemática, a análise das produções dos alunos e as atividades específicas para a avaliação. Salienta-se, também, que, apesar de o professor ter a responsabilidade do ato de avaliar, não é função exclusiva dele. A participação dos alunos no processo é uma condição necessária para a construção de instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. Exemplo disso é o uso da auto-avaliação, pois promove o desenvolvimento de estratégias de análise e interpretação das produções, amplia a construção da autonomia e a participação dialógica do professor e aluno (Brasil, 1997, p.57).

Pensando no foco da nossa pesquisa que investiga uma professora de LE, trazemos a discussão para a avaliação nos PCNs de LE. Segundo o documento, a avaliação de LE não se restringe à aplicação de testes, ou provas, pois são meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, visando conteúdos, sobre o progresso e a proficiência do aprendente (1998, p.79). Para os PCNs-LE (Brasil, 1998, p.80),

[é] necessário enfatizar a diferença entre avaliar a capacidade de desempenho do aluno e estabelecer diferentes níveis de proficiência. A avaliação somativa³⁸, e os testes em particular, dão informação e certificam os níveis de proficiência alcançados, mas não revelam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em uma avaliação formativa³⁹ interativa há procedimentos constantes e personalizados envolvendo professor e alunos, a partir de critérios não apenas normativos, mas principalmente pessoais, que irão envolver, da parte do professor, uma reflexão sobre si mesmo (sua auto-avaliação) e sobre os seus alunos, e, da parte dos alunos, uma auto-avaliação e uma avaliação do professor, garantindo a participação dos alunos e a pluralidade de visões.

³⁸ Entende-se por avaliação somativa a que é feita no final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino (Brasil, 1997, p.80).

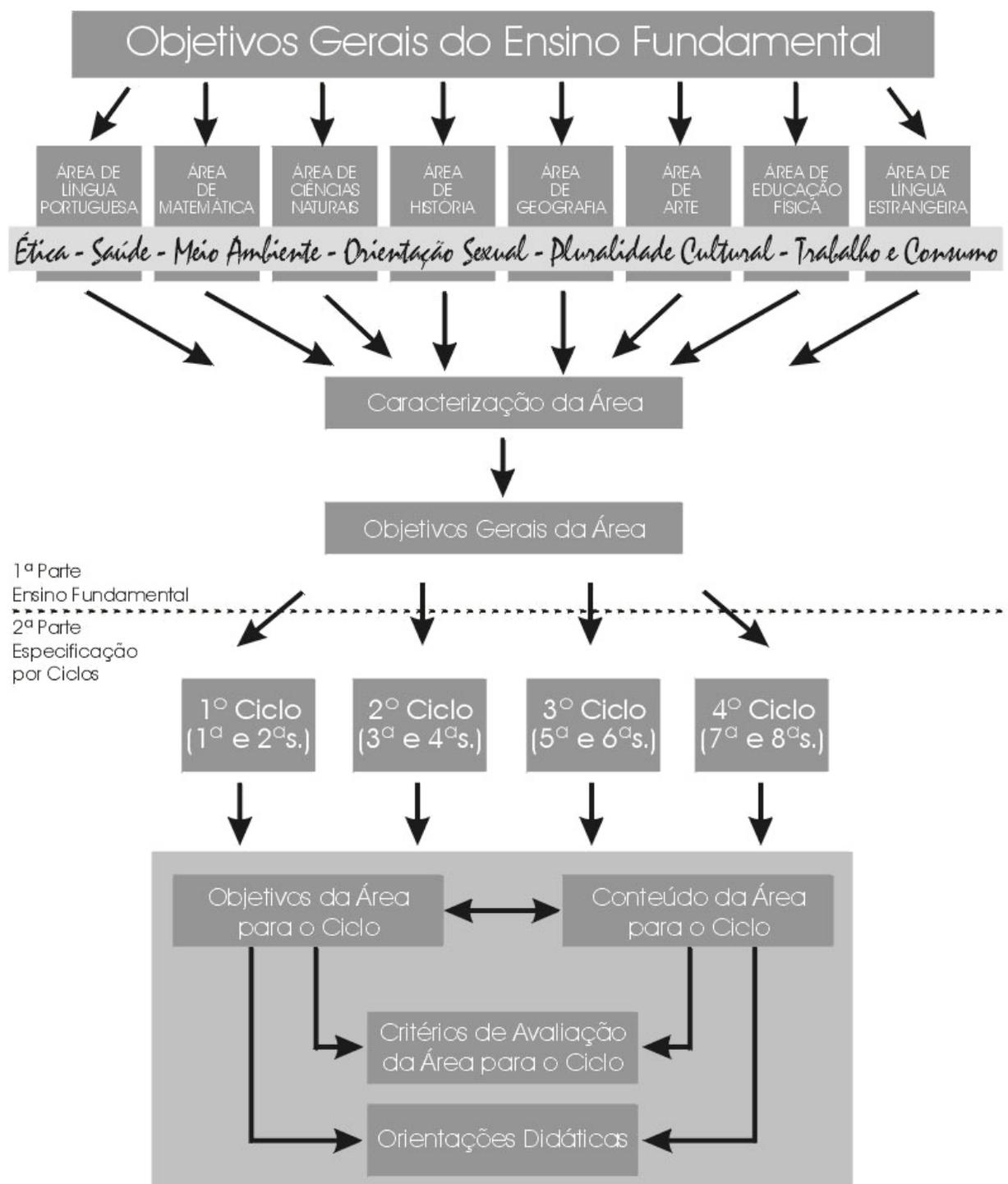
³⁹ Entende-se por avaliação formativa o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes a serem feitos no ensino (op. cit.).

Após trazermos o conceito de avaliação segundo os PCNs, é importante destacar os critérios usados na avaliação das habilidades comunicativas no que se refere à compreensão escrita e oral dos alunos. São eles:

- a) demonstrar compreensão geral de tipos de texto variados, usando as linguagens verbal e não-verbal;
- b) usar as estratégias de leitura;
- c) demonstrar conhecimento da organização textual e do uso dos conectores articuladores do discurso e das funções da linguagem;
- d) demonstrar leitura e consciência críticas, posicionando-se em relação ao texto e ao mundo social;
- e) demonstrar conhecimento sistêmico (da LE).

Finalmente, apresentamos a estrutura global da reformulação do Ensino Fundamental dentro dos PCNs na figura a seguir.

Figura 3: Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental



Fonte: PCN-LE (Brasil, 1998, p.9)

Entendemos que é necessário explicar que, como a organização do ensino em sistemas de ciclos é facultativa (LDB, 1996, título. V, cap. II, seção III, inc. IV, §1º), podendo a escola optar por um modelo de dois, três ou quatro ciclos. Assim, quando da implantação do regime de ciclos, a Prefeitura Municipal optou pela divisão do ensino em três ciclos básicos: Ciclo I (Pré-escola, 1ª e 2ª séries), Ciclo II (3ª, 4ª e 5ª séries) e Ciclo III (6ª, 7ª e 8ª séries).

Como a LDB, os PCNs se constituem documentos legais que regem o funcionamento da educação brasileira. Entretanto, boa parte dos professores não se preocupa em conhecer, muito menos pôr em prática, as propostas sugeridas nesse documento. Normalmente, as poucas vezes que foram colocados para apreciação, os PCNs foram mais criticados do que elogiados nas discussões apresentadas. Acreditamos que a rejeição se dá pela falta de disposição dos agentes educacionais (os professores) em estudar, analisar e refletir sobre a sua própria prática pedagógica. Com essa afirmação não queremos dizer que concordamos integralmente com todas as mudanças impostas; todavia, entendemos que elas podem ser usadas como uma forma de repensar, transformar ou redirecionar a estrutura do ensino no país.

A próxima seção introduz uma discussão sobre as concepções e os tipos de avaliação encontrados nas modernas pedagogias educacionais.

2.3.3 Concepções de avaliação

Para Grillo (2003, p. 21), “avaliar faz parte de toda ação pedagógica. Esta, por sua vez, é construída sobre avaliações”. Envolvido com escola, educação, planejamento e avaliação, o professor estabelece julgamentos sobre o conteúdo a ser estudado e os melhores procedimentos a partir de diferentes critérios. O processo avaliativo, que começa antes mesmo do planejamento da aula, tem sido motivo de grandes discussões e muita insatisfação entre os educadores (op. cit). Primeiro, por envolver nossas concepções e crenças sobre o ensino e aprendizagem, e, segundo, por envolver modelos teóricos delineados pelo homem e pela sociedade através do currículo escolar e da proposta político-pedagógica da escola. Sendo assim, gostaríamos de apresentar,

inicialmente, concepções de avaliação elaboradas por alguns pesquisadores do tema⁴⁰, e, em seguida, mostrar as duas concepções básicas usadas atualmente no meio escolar em que os tipos diversificados podem ser agrupados.

É consenso entre os educadores que há muitos conceitos de avaliação, entretanto isso não significa que existem concepções variadas de educação. Se fôssemos analisar cada conceito sobre o assunto, veríamos que eles se enquadrariam ou como modelos somativos ou formativos de avaliação. Assim, escolhemos alguns autores mais atuais e procuramos analisar as suas definições de avaliação:

Luckesi (2005, p. 9) afirma que “[a avaliação é] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Os estudos do autor têm sido referência nos trabalhos sobre o tema em questão e observamos que a sua definição envolve o caráter diagnóstico da avaliação, apontando para um conceito mais inovador. Entretanto, Romão (2002, p.58) argumenta que o pesquisador peca no cuidado em não ser tradicional e se esquece do aspecto positivo das teorias classificatórias. Na verdade, Luckesi (2005, p.9), em sua definição, mudou a expressão inicial “juízo de valor” para “juízo de qualidade”, como se a marca sentenciosa do termo “julgamento” pudesse ser retirada apenas com a troca da palavra.

Com o conhecimento adquirido através dos estudos sobre o assunto, é inegável a contribuição dos seus trabalhos na construção de uma avaliação mais democrática. O autor sugere que de classificatória, a avaliação se torne diagnóstica. “Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação (Luckesi, 2005, p. 81). Nesse contexto, percebemos a identificação do autor com a concepção mais formativa da ação avaliativa.

De acordo com Hoffmann (2003, p.57), “a ação de avaliação, enquanto mediação, (...) está presente no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção de um saber enriquecido, complementado”. A autora elaborou o conceito

⁴⁰ Como é o caso de Scaramucci (1993), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Romão (2002), Hoffmann (2003), Luckesi (2005), Demo (2005), dentre outros.

de avaliação mediadora, ou processual, buscando introduzir uma prática inovadora de avaliação baseada em uma relação intensa em tempo com os alunos, direta e comunicativa (Carvalho, 2001, p.44). Entendemos que a definição da autora reflete a postura diagnóstica e formativa das mais recentes teorias de educação, tornando ativos os sujeitos do processo de aprendizagem. As críticas que o modelo suscita é quanto ao tempo dispensado na realização da tarefa e a inadequação da sua aplicação em turmas com grande número de alunos.

Segundo Hadji (2001, p. 19-21), “a avaliação é uma utopia promissora, que precede a ação de formação, ocorre depois da ação e se situa no centro do processo de aprendizagem”. O autor apresenta um conceito filosófico de avaliação e explica a utopia como a impossibilidade de apresentar e realizar um modelo acabado de avaliação formativa, pois ela será sempre sonhada (op. cit., 25). Apesar de não particularizar as etapas do processo avaliativo, Hadji (op. cit.) diz que o conhecimento e as descobertas podem prosseguir na evolução das práticas rumo a um modelo de avaliação.

Romão (2002, p. 88-89) entende que

a avaliação [dialógica] é um momento de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor – mormente para este [último], se estiver atento aos processos e mecanismo de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de ‘erros’, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador.

De acordo com o autor, a definição está alicerçada na educação libertadora, em que o pensamento não é dicotômico, mas dialético e a liberdade começa quando o homem se faz sujeito da sua história (Freire, 2005, p. 84-85). Assim, como parte da história do próprio homem, o ato avaliativo deve promover a liberdade na ampliação do conhecimento, reconhecendo a participação dos envolvidos no processo.

Descrevendo a avaliação qualitativa, Pedro Demo (2005, p. 12-13) ressalta o prazer em fazer uma avaliação e não a necessidade de ser avaliado, enfatizando que ela precisa considerar a qualidade de vida atingida e o envolvimento. Assim, o autor argumenta que

[n]a qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico. Diz respeito ao mundo tão tênue quanto vital da felicidade. Por isso, não pode ser medido quantitativamente, como não se pode medir a intensidade da felicidade”.

Escrevendo o prefácio do livro de Demo, Gadoti (2005, p.11) afirma que

[o autor] se aproxima da filosofia educacional de Rubens Alves que, ao invés de avaliar suas aulas em termos de rendimento escolar, se pergunta, ao final delas, se seus alunos conseguiram viver mais felizes, se o conhecimento aprendido lhes trouxe alguma nova alegria de viver, se eles sentiram sabor em saber mais”.

Nesse sentido, percebemos em Demo (2005, p. 15-16) uma forma diferenciada de fazer avaliação, preocupada com o aspecto histórico-sócio-afetivo do aluno, pois a conquista da felicidade não subentende a “preocupação metodológica em definir, em sistematizar, em testar (...). [Ela] encontra-se e faz-se em comunidade, em convivência, em participação”. É assim, pois, que o autor concebe o ato de avaliar e propõe que para haver uma modificação verdadeira nos modelos de avaliação, é preciso adequar todo o sistema de ensino, onde as pessoas diferentes deveriam ser ensinadas e avaliadas de maneiras distintas, pois números não definem pessoas; conhecimento, sim (Bettio e Martins, 2003). Completando o pensamento, Demo (2005) reforça que a aprendizagem não pode ser medida quantitativamente, como não podemos medir a intensidade da felicidade.

Perrenoud (1999, p. 103) argumenta que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens⁴¹ e do desenvolvimento no sentido do projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 103). Para o autor, a avaliação formativa pretende melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o processo de formação. Uma avaliação formativa “dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às

⁴¹ O termo regulação aparece com frequência na literatura francesa. Perrenoud define regulação dos processos de aprendizagem, num sentido amplo, como o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (Perrenoud, 1999, p.90).

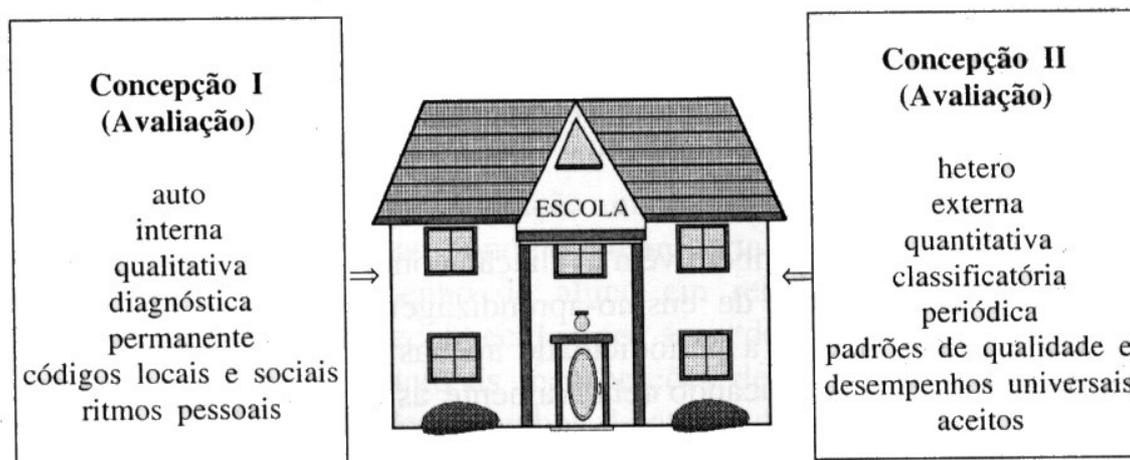
estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica” (op. cit. p.68). O autor, ainda apresenta três funções para este tipo de avaliação: a função formativa (que apresenta características da diagnóstica, no nosso modelo); a função certificativa (que se assemelha à somativa); e a prognóstica (identificada, também, como diagnóstica).

Para Scaramucci (1993, p. 94), “a avaliação [seria] uma verificação mútua [professor e aluno] de acertos e erros e de possibilidades para outras alternativas [na identificação dos erros], [tornando-se] parte da aprendizagem”. A autora sugere que a opção mais indicada na escolha de um modelo é a utilização da “avaliação formativa, de processo de aprendizagem, complementando uma avaliação somativa, ou seja, de produto de aprendizagem” (op. cit. p.95). Segundo a autora, a diversificação de instrumentos e mecanismos de observação poderá garantir uma avaliação mais justa e efetiva no processo de aprendizagem. Argumentando sobre não haver distinção entre o processo de avaliar e o de ensinar, Scaramucci afirma que “[n]ão há porque não usar, tanto em situações formais como informais de avaliação, aquelas atividades usadas para ensinar, como atividades em pares ou em grupos, roleplays, etc” (Scaramucci, 1993, p. 96), tornando os dois processos em momentos complementares, e não rivais.

Poderíamos relacionar aqui outras definições, entretanto as selecionadas são suficientes para os objetivos propostos nesta pesquisa. Destacamos, também, que os conceitos apresentados anteriormente podem ser classificados em dois grandes grupos, que, por sua vez, se referenciam às duas concepções antagônicas de educação: a positivista e a dialética (Romão, 2002, p. 60).

Pensando em avaliação da aprendizagem, a escola vive prensada, também, entre essas duas visões pedagógicas, entretanto Romão (op. cit. p.61) preferiu não qualificar nenhuma das concepções e denominou-as apenas de “I” e “II”, procurando não adjetivá-las de avançada e progressista, atrasada e retrograda. A figura a seguir é uma tentativa de explicar melhor as duas concepções.

Figura 2: Concepções de avaliação⁴²



Fonte: Romão (2002, p. 61)

A concepção I indica uma predominância dos aspectos qualitativos sobre o quantitativo já estabelecidos nas últimas LDB (71/96) e entende a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. A sua finalidade básica é a de diagnosticar as dificuldades dos estudantes para que o professor possa trabalhar na correção e reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, objetivos e metas. Para os defensores da concepção I, os instrumentos válidos utilizados para a verificação da aprendizagem são a auto-avaliação ou a avaliação interna, pois, para eles, somente os alunos (avaliadores internos) seriam os legítimos avaliadores do seu desenvolvimento cognitivo (Romão, 2002, p. 62). Salientamos que esta concepção enquadra-se no conjunto denominado construtivista, porque se preocupa com o processo de aprendizagem, desprezando o produto (resultado).

A segunda concepção (II) se denomina pedagogicamente oposta à primeira e entende a auto-avaliação como uma forma de enganar tanto alunos como instituições, pois valoriza qualquer desempenho, mesmo aqueles medíocres. Para evitar esses equívocos, ela

⁴² Romão (2002, p. 62) não apresenta uma definição para a expressão hetero-avaliação, mas reforça o seu uso na concepção II como uma forma de verificação da aprendizagem dos alunos. Buscando uma interpretação mais significativa para o termo, entendemos que a 'hetero' se opõe a 'auto', representando uma avaliação realizada pelo Outro, mostrando a visão do Outro (o professor) sobre o processo de aprendizagem e não a do próprio aluno. Este só participa do momento avaliativo respondendo às questões da prova/teste.

acredita na validade da hetero-avaliação e das verificações de avaliadores externos. Nessa modalidade, os aspectos quantificáveis são importantes, pois a subjetividade não expressa o real desempenho dos educandos. Os adeptos da concepção II defendem a institucionalização da periodicidade do processo de avaliação e do registro de resultados, especialmente nos momentos finais: fim de aula, unidade, série ou curso. Essa concepção está relacionada ao grupo denominado positivista, para quem o produto, isto é, o resultado do desempenho cognitivo do aluno, é o mais importante. A sua função básica é a classificação, referenciada em padrões universais pré-estabelecidos, extremamente técnicos e estatísticos (op. cit. p.63)

Retomando o conceito de avaliação dialética, Romão (2002, p.64) argumenta que ela não se encaixa entre os pólos dicotômicos das concepções I e II, pois busca, dentro da realidade concreta, a organização reflexiva de sua ação. Desse modo, a avaliação dialética apresenta três funções específicas, dependendo das finalidades e do momento de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

- a) uma função prognóstica – é a constatação inicial observável pelo professor, ou seja, a verificação do domínio de certas habilidades e conhecimento prévio, adquiridos no ambiente familiar ou em uma unidade de educação escolar;
- b) uma função diagnóstica – é a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias que permitam melhorar o desenvolvimento do aluno ou grupo. Além disso, o erro deve ser considerado um indicativo dos esquemas e mecanismos acionados pelo aluno na solução das situações-problemas apresentados na avaliação.
- c) Uma função classificatória - é a verificação da absorção dos conhecimentos ou da incorporação das habilidades previstas nos objetivos estabelecidos inicialmente através de instrumentos variados e a comprovação do nível alcançado.

O autor reforça que, na educação básica, as três funções são pertinentes, desde que se estabeleçam as finalidades e o momento de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Romão (2002, p. 66), ainda, destaca que as duas concepções (I e II) se completam e deveriam ser usadas conjuntamente. Isso implica dizer que, no início e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, devemos usar a Concepção I, entretanto ela não prioriza a verificação

do progresso do aluno. Já na Concepção II, a verificação do nível alcançado se justifica nas avaliações de terminalidade, não podendo prever, no entanto, se o aluno está preparado para a sua iniciação crítica na vida da sociedade.

Analisando as definições relatadas e as duas concepções apresentadas por Romão (2002), procuramos elaborar um conceito que representasse a nossa compreensão do ato avaliativo e descrevesse a nossa visão de avaliação. Sendo assim, entendemos que a ação de avaliar não pode ficar concentrada em aspectos unilaterais ou fragmentados da aprendizagem, pois é parte integrante de um complexo arquitetônico denominado ser humano, envolvendo as dimensões afetiva, social, motora-corporal e cognitiva (Rabelo, 1998, p. 14).

Dessa maneira, alguns dos termos usados como tipos de avaliação pelos autores anteriormente citados foram classificados como funções no conceito que propomos a seguir. Assim, compreendemos a avaliação como uma ação utópica e formativa, constituída das funções diagnóstica, dialógica, contínua e certificativa. A **utopia** (Hadji, 2001, p.25) se deve ao fato de ela ser um modelo idealizado, porém inacabado, estando sempre em construção; **formativa** (Perrenoud, 1999), porque o professor procura desenvolver o conhecimento do aluno através do uso de estratégias, envolvendo critérios qualitativos de observação; **diagnóstica** (Luckesi, 2005; Romão, 2002), por ser usada para a identificação dos pontos a serem reconstruídos ou re-apresentados no dia-a-dia da sala de aula; **dialógica** (Romão, 2002; Freire, 2006), pois envolve dois agentes participantes do mesmo processo (ensino-aprendizagem) e enfatiza o diálogo como mecanismo de realização da ação avaliativa; **contínua** (Rabelo, 1998, p.70), pois se refere à regularidade com que a avaliação acontece em sala de aula; e **certificativa** (Perrenoud, 2004, p. 128), porque são balanços dos conhecimentos adquiridos no final da formação, em função dos objetivos, através de ferramentas cumulativas aprimoradas, garantindo um perfil definido de saberes e de competências.

A subseção a seguir apresenta os dois tipos de avaliação mais recorrentes na literatura pedagógica: a avaliação somativa e a formativa, dividindo a segunda em funções de avaliação e não em modelos pré-definidos como apresentado pelos autores anteriormente citados.

2.3.4 Tipos de avaliação

As práticas avaliativas do nosso sistema educacional baseiam-se, principalmente nos conteúdos das áreas e disciplinas. Porém, segundo Blaya (2005), a aprendizagem não está somente associada ao domínio dos conteúdos, mas também à mobilização desses saberes no desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Na verdade, não ficou muito claro para nós o que a autora quis dizer com ‘habilidades acadêmicas’; entretanto, interpretamos o termo usado por Blaya (2005) como desenvolvimento cognitivo. Assim, ensinar/aprender/avaliar não só compete à dimensão cognitiva, como envolve os conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes formadores de um processo complexo denominado de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Leal (2003, p. 30) adverte-nos que a avaliação “não é mero complemento do processo [educacional]⁴³, mas elemento integrante e indissociável da nossa ação pedagógica diária (...)”.

Desse modo, é preciso entender que a avaliação tem uma função e um desenvolvimento lógicos dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada como um instrumento para redimensionamento da prática pedagógica (op. cit.). Assim, segundo Leal (2003, p. 30), devemos reconhecer que avaliamos em diferentes momentos e com diferentes finalidades:

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de prosseguir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se [e quando] precisamos modificá-las.

Com base na discussão estabelecida anteriormente, não podemos entender a ação avaliativa como

um ato mecânico nem mecanizante (...) e a escola não pode continuar trabalhando com verdades absolutas, prontas e acabadas” (Rabelo, 1998, p. 11). Pelo contrário, devemos elaborar um projeto de avaliação diagnóstica que possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu

⁴³ Nós acrescentamos o elemento educacional, pois entendemos que a autora está falando do processo educacional.

conhecimento, mas também toda a escola (...) e o trabalho pedagógico [desenvolvido⁴⁴] (op. cit. 1998, p. 12).

Nesse sentido, que tipo de avaliação adotar? Sabemos que vários modelos podem ser apresentados; contudo, o que os autores anteriormente citados chamam de tipos, gostaríamos de denominar de funções da ação avaliativa. Assim, apresentamos apenas os dois modelos de avaliação comumente usado na literatura da área pedagógica (Romão, 2002; Rabelo, 1998; Pigrau, 2003), classificando as funções de acordo com os critérios e objetos de cada um. Dessa maneira, identificamos os tipos somativo e formativo que serão descritos na subseção seguinte.

2.3.4.1 Avaliação somativa ou tradicional

A avaliação somativa (doravante AS) ou tradicional tem função classificatória e é realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Nesse modelo, os alunos são classificados de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (Carvalho, 2001, p. 42). A aprendizagem é equivocadamente entendida como memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, obtida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia.

Silva (2003, p. 17) afirma que a AS “dá o resultado integral e final, em um tempo pedagógico determinado da interação entre docentes / conteúdos / objetivos / metodologias / educandos”, atribuindo notas ou conceitos quantitativos para determinar o grau de domínio do aprendiz em uma área de aprendizagem. Além disso, ela promove a distância entre processo e produto. Como argumenta Esteban (2003, p. 86)

[é] sobre o produto, no entanto, que se realiza a verificação da aprendizagem: mede-se o desempenho do estudante a partir dos conhecimentos predeterminados como relevantes pelo professor ou professora, utilizando instrumentos que permitam a comparação do resultado com o proposto. Entende-se que a avaliação do sujeito é o resultado da soma da análise do

⁴⁴ Usamos a palavra ‘desenvolvido’ para concluir a frase mais apropriadamente.

processo com a verificação do desempenho, gerando uma informação que permite a classificação de cada um.

Para Blaya (2005), esse tipo de avaliação é muito usado por instituições que baseiam a sua prática pedagógica na premissa de uma escola meritocrática, isto é, supostamente oferece a todos o mesmo ensino, entretanto obterão melhores resultados aqueles que tiverem maior mérito, forem "mais dotados"⁴⁵, mais esforçados. A responsabilidade do fracasso ou êxito é do próprio aluno e a missão da escola, além de ensinar, é selecionar os mais aptos.

Na AS, os instrumentos utilizados são provas e testes aplicados pelo professor, respondidos pelo aluno, sem nenhuma interação entre eles, demonstrando a verticalização da relação: de cima para baixo.

Como Romão (2002, p. 65), entendemos que a ação avaliativa deve conter uma função classificatória, pois independentemente do sistema educacional (seriado ou ciclo) “é necessário verificar se um aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tinha como objetivos finais”. Ainda concordando com Romão (op. cit. p. 76), lembramos que

“a verificação do rendimento escolar implica dois momentos: medir e avaliar. No primeiro, tentamos, com mais ou menos objetividade, por meio de (...) instrumento[s] adequado[s], ‘medir’ o desempenho do educando, isto é, simplesmente coletar e registrar seu desempenho; em seguida, ‘avaliar’ em sentido estrito (...).

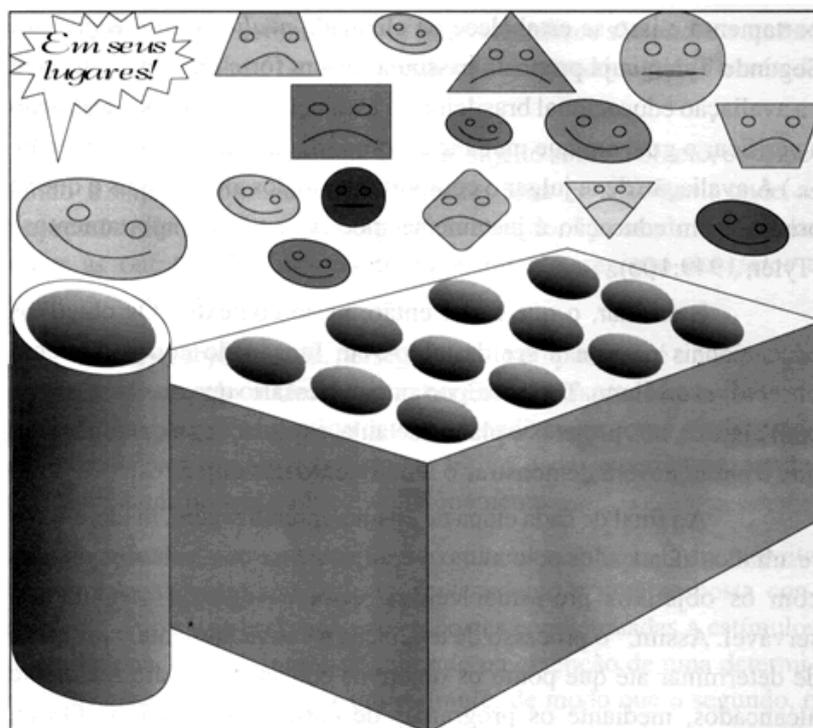
Essa avaliação em sentido estrito implica aspectos subjetivamente observáveis, ou seja, “padrões [que] reproduzem o caráter ideológico dos objetivos educacionais determinados pelo sistema educacional” (Romão, 2002, p. 81). Isso não quer dizer que concordamos com a utilização da avaliação somativa, mas com a *função* exercida por ela – registro do desempenho do aluno.

⁴⁵ Destaque do próprio autor.

De acordo com Rabelo (1998, p. 41), na AS, os resultados alcançados pelos alunos são medidos ao final de cada etapa da aprendizagem, segundo uma conduta observável. Ainda, considera-se a avaliação separada do processo de ensino-aprendizagem, pois acontece em “momentos especiais, com rituais especiais, com valores especiais” (op. cit. p. 42). Assim, “avalia-se o aluno apenas em determinado momento, pois se avalia apenas o produto, sem se interessar pelo processo” (op. cit.). Outrossim, não se leva em conta as diferenças entre os educandos; todavia, a escola espera que eles se encaixem dentro de um lugar pré-determinado e uniforme para todos. Nesse sentido, a função classificatória permeia os princípios desenvolvidos e a nota é o seu objetivo final.

A figura a seguir representa o ponto de vista da AS que é classificatória, seletiva e somente para quem, apesar das diferenças, conseguir se enquadrar no espaço que lhe for reservado. Percebemos, ainda, a satisfação dos que já se adaptaram ao sistema e a insatisfação daqueles que não se encaixam. A diferença, nesse caso, é a exclusão do aluno do processo educacional.

Figura 3: Avaliação somativa no desenvolvimento escolar



Fonte: Adaptado de Cuidado, Escola! (Apud Rabelo, 1998, p. 42)

2.3.4.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa (doravante AF) não tem como objetivo a classificação ou seleção dos alunos, antes a sua preocupação central está em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, ela não se realiza através de uma nota, mas sim por meio de comentários, fundamentando-se no processo de ensino-aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e funcionais que se aplicam em diversos contextos, atualizando-se constantemente para que se continue aprendendo (Blaya, 2005). Os princípios da avaliação formadora, como o próprio nome diz, objetivam uma maior participação do aluno, buscando conseguir que o educando seja

capaz de criar suas próprias estratégias e instrumentos que o torne conhecedor de seus interesses, possibilidades, dificuldades e, sempre, do ponto de vista da aprendizagem onde se encontra (Pigrau, 2003, p. 106).

Ainda, a AF considera que “aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (Jorba & Sanmarti, 2003, p. 30). Ela pretende identificar os pontos frágeis da aprendizagem. Através dos erros também podemos diagnosticar as dificuldades dos alunos para a realização das tarefas, perseguindo os seguintes objetivos: a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos (op. cit.).

Para Carvalho (2001, p. 41-42), essa avaliação exerce uma função de controle, que podemos chamar de regulação⁴⁶, orientando o professor sobre o rendimento da aprendizagem do aluno e ajudando-o a identificar as possíveis deficiências do processo de ensino-aprendizagem. Esse controle pode acontecer durante a aula (parcial), através da interação entre professor e alunos ou no final de cada unidade (final).

⁴⁶ A regulação da aprendizagem já foi descrita anteriormente na página ..., apresentando a definição de Perrenoud (1999, p. 90), porém gostaríamos de complementar o conceito. Nesse sentido, Santos (2001, p.1) afirma que regulação é “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem”.

De acordo com Rios (2005, p. 2; Jorba & Sanmarti, 2003, p.30), a expressão avaliação formativa foi utilizada pelo americano Michael Scriven, em seu livro Metodologia da Avaliação, publicado em 1967, quando, buscando classificar as funções da avaliação, definiu a função formativa como “o processo de fornecimento de informações a serem utilizados na melhoria do desempenho, ainda que estivesse sob o poder do avaliador”.

A AF deve ser usada pelo professor como uma ferramenta pedagógica para o aluno aprender, procurando diagnosticar o desempenho da turma num processo contínuo, proporcionando o mapeamento das dificuldades apresentadas e buscando melhores soluções. Acontece, portanto, o tempo todo e deve levar tanto o professor como o aluno a se auto-avaliar, aprendendo com os erros e aprimorando os seus papéis (Fernandes, 2003, p. 97; Zacharias, 2007).

Para Perrenoud (1999, p. 103 e 143), a AF é a que ajuda o aluno a aprender (e se desenvolver) e o professor a ensinar. Assim, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e se prepara, numa parceria com os alunos, para desenvolver formas de aplicar os conhecimentos no dia-a-dia e melhorar a aprendizagem do grupo.

Afonso (2003, p. 92) destaca que esta é uma modalidade de avaliação muito trabalhosa, que exige do professor disponibilidade de tempo e energia, atualizando os registros dos alunos, elaborando estratégias adequadas e individualizadas, sendo fundamental, também, planejar cotidianamente as atividades a realizar.

Seguindo a nossa intenção inicial, e baseados no fato de que

uma nova atitude avaliadora (...) parte da idéia de que a avaliação se desenvolve em si mesma em cada uma das atividades executadas: o fato de realizar uma atividade não deve pressupor que sejam avaliados separadamente aqueles conceitos, procedimentos ou atitudes da própria atividade, o que não evita o estabelecimento de certo controle baseado em critérios previamente acertados entre os envolvidos para poder, assim, comprovar o grau de desenvolvimento de capacidades (Moreno & Córdoba, 2003, p. 124),

apresentamos as funções em que desdobramos a AF, pensando em uma forma mais integralizada de se avaliar o aluno. É bom lembrarmos que o que chamamos de função aqui, os autores citados anteriormente classificam como tipos de avaliação, sendo assim, temos as funções diagnóstica, dialógica, contínua e certificativa que serão descritas a seguir.

- a) **Função diagnóstica:** é preditiva e usada para determinar a situação do aluno antes do início de um determinado processo de ensino-aprendizagem (Jorba & Sanmarti, 2003, p. 27); ela faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Além disso, é o “momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (Rabelo, 1998, p. 72). Nesta função o papel do educador é de mediador, incentivando a integração e a participação no processo de aprendizagem escolar (Donatoni e Lemes, 2007).
- b) **Função dialógica:** na ação avaliativa, é uma das mais importantes, pois o ato avaliativo deve ampliar o conhecimento com liberdade, reconhecendo a participação dos envolvidos no processo (Romão, 2002, p. . Assim, deve haver o diálogo entre professor e aluno em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, o que inclui a avaliação.
- c) **Função contínua:** é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula e não se espera chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação; a continuidade se refere, pois, à regularidade com que a avaliação é feita e não a um tipo específico de avaliação (Rabelo, 1998, p. 70).
- d) **Função certificativa:** consiste em uma verdadeira certificação, realizada ao longo do ciclo ou da formação; são balanços dos conhecimentos adquiridos no final da formação, em função dos objetivos, através de ferramentas cumulativas aprimoradas, garantindo um perfil definido de saberes e de competências (Perrenoud, 2004, p. 128).

Após a apresentação dos tipos de avaliação entendidos em nossa pesquisa, elaboramos um quadro esquemático que proporcione uma visão integral da nossa proposta.

Quadro 11: Uma nova visão dos tipos de avaliação

AVALIAÇÃO: uma classificação		
FUNÇÕES	TIPOS	
	SOMATIVA	FORMATIVA
Diagnóstica	Não faz o diagnóstico das necessidades dos alunos	É preditiva, fazendo um prognóstico das dificuldades dos alunos no início do processo de aprendizagem
Dialógica	Não há diálogo entre professor e aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem	O diálogo é uma forma de promover o conhecimento; professor e aluno são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem
Contínua	Não há continuidade de avaliação; ela acontece em momentos pré-determinados pelo professor ou sistema pedagógico	Acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula.
Certificativa	Não percebemos a certificativa, mas a somativa que acontece num período determinado e busca avaliar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo ensinado; seu objetivo final é a classificação do aluno através de uma nota ou conceito.	É uma certificação, realizada ao longo do ciclo ou da formação; é o balanço dos conhecimentos adquiridos no final da formação em função dos objetivos, garantindo um perfil definido de saberes e de competências.

Essa discussão dos tipos de avaliação embasa o nosso conceito de ação avaliativa encontrado na seção 2.3.3, o qual entende o ato de avaliar como momentos diferenciados na prática educativa, definidos por objetivos diferenciados, mas que formam um conjunto de ações integralmente direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O subitem seguinte apresenta uma coleção de modelos alternativos de fichas que pode ser usada para um melhor acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

2.3.5 Modelos alternativos de avaliação (fichas e tabelas)

Segundo Moreno & Córdoba (2003, p. 124), devemos considerar alguns aspectos na hora de se fazer um registro minucioso do desempenho dos estudantes. Não havendo tempo suficiente, o uso das fichas é mais indicado, pois “permitem obter suficiente informação, tanto de alunos como professores, sobre os aspectos que interessam avaliar” (op. cit.). Os autores sugerem

também que a utilização de determinadas fichas de auto-avaliação⁴⁷ pelos alunos “pode ser uma forma mais ágil de consultar a qualquer momento” (Moreno & Córdoba, 2003, p. 124). Os modelos sugeridos subentendem o uso de uma avaliação formativa, sendo fundamental a participação do aluno.

Assim, apresentamos alguns modelos de fichas e registros que podem ajudar o professor a refletir e acompanhar melhor o desenvolvimento dos educandos. As fichas foram retiradas de Moreno & Córdoba (2003, p. 125-127), podendo ser usadas em situações diversas e momentos variados do processo de ensino-aprendizagem e estão disponíveis nos Anexos 5.

A seção subsequente apresenta uma visão geral do sistema de ciclos, particularizando a estrutura dos ciclos de desenvolvimento humano implantados na cidade de Goiânia-GO.

2.4 Os ciclos de desenvolvimento humano

A escola em Ciclos de Formação originou-se na França, inicialmente com Jean Zay, em 1936, como uma proposta ao ensino médio profissionalizante. Posteriormente, a reforma francesa Langevin-Wallon⁴⁸ propôs: 1) classes novas e inovação pedagógica no ensino secundário; 2) a abrangência de toda a organização escolar, dos programas, dos horários dos exames e das bases sociais do ensino; e 3) todas as crianças têm direito a se desenvolver, independente das origens familiares, sociais, étnicas (Krug, 2002, p. 41).

Sabemos também que países como Inglaterra, Itália, Estados Unidos, tiveram suas experiências com sistemas de ensino inovadores e preconizaram mudanças educacionais profundas. Porém, cada sociedade vive seus momentos que são particulares e únicos. Assim, a implantação dos ciclos no Brasil faz parte da história educacional brasileira e não é uma cópia

⁴⁷ A auto-avaliação é descrita como “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2001, p. 2). Portanto, a auto-avaliação não é, simplesmente, um instrumento de avaliação, mas um processo de compreensão do trabalho realizado. Para Hadji (1997, p. 103) ela é “uma habilidade de construir”; além disso, é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz (op. cit. p.102).

⁴⁸ Nota da autora: Projeto de uma comissão do Ministério de Educação, em 1945, inicialmente sob a presidência de Paulo Langevin e, após sua morte, de Henri Wallon. Nunca chegou a ser aprovado (Krug, 2002, p. 147).

importada de países de primeiro mundo. Os próximos tópicos descrevem o regime de ciclos no Brasil, a estrutura do sistema atuante em Goiânia e o tratamento dispensado à avaliação.

2.4.1 A Implantação dos Ciclos de Formação no Brasil e a avaliação

A origem dos ciclos no Brasil remonta às décadas de 60 e 70 quando os educadores, preocupados com os altos índices de repetência escolar, começaram a discutir possíveis soluções para a educação básica (Barreto & Mitrulis, 1999, p. 195). Segundo Fernandes (2007, p. 97), os anos 80 registraram as primeiras implantações do Ciclo Básico de Alfabetização nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, tendo se ampliado para as demais séries ao longo dos anos 90. Assim, as experiências aconteceram de diferentes formas nas diversas regiões do país; todavia, as mesmas justificativas eram usadas para a implantação dos Ciclos: “o processo de ensino-aprendizagem deveria ser contínuo e sem retrocessos e desenvolver-se por meio de metodologia que contemplasse esses princípios, sendo assim, a avaliação deveria ser também um processo contínuo” (op. cit. p. 98).

Com as mudanças no cenário mundial, o advento das novas teorias pedagógicas, as propostas em curso na LDB e nos PCNs, os ciclos foram institucionalizados e “o que surgiu como solução para o problema da repetência nas séries iniciais nas redes públicas de ensino amplia-se também para a rede privada, modifica-se e passa a ter destaque como proposta de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2007, p.99). Apesar das experiências anteriormente citadas, foi só na década de 90, com a implantação da Escola Cidadã⁴⁹, em São Paulo (1993) e a Escola Plural⁵⁰ em

⁴⁹ Para Knoblauch (2004, p. 50), “[a] Escola Cidadã utiliza argumentos de caráter cultural, biológico e psicológico que se diferenciam em cada grupo de idade correspondente a cada ciclo, ou seja, a infância possui características diferenciadas da pré-escola e da adolescência, tanto no que se refere ao desenvolvimento físico, como cognitivo e moral. Para isso, utiliza o referencial de Piaget, Vygotsky e Wallon”. O currículo é revisto de acordo com as necessidades da comunidade, de onde surge o tema para definir o Complexo Temático, organizado através de um trabalho interdisciplinar. A avaliação é parte integrante de todo o processo, é contínua e diagnóstica. A auto-avaliação também é utilizada.

⁵⁰ Segundo Knoblauch (2007, p. 48) a Escola Plural busca a aceitação e o convívio de diferentes pluralidades, além da “reorganização dos tempos escolares e a não interrupção no processo de desenvolvimento do aluno por meio da reprovação”. Também o trabalho com os conteúdos deve considerar as vivências sócio-culturais dos alunos. A autora ainda ressalta que a avaliação quebra a idéia de avaliar o produto final, avaliando “todo o processo não só de aprendizagem do aluno (...); [a] avaliação mais específica da sala de aula é feita por meio de objetivos e de auto-avaliação (...), procurando identific[ar] os avanços alcançados e de aspectos a serem revistos” (op. cit. p. 49).

Belo Horizonte (1995) que a proposta se tornou realidade (Knoblauch, 2004, p. 48). Entre o período de 1999 a 2002, muitas escolas em todo o Brasil aderiram ao regime de ciclos, totalizando um percentual de 19,4%, segundo dados do Censo Escolar (Fernandes, 2007, p. 100).

Assim, de acordo com Krug (2002, p. 17), os Ciclos de Desenvolvimento Humano representam uma forma diferenciada de escola para o ensino fundamental e não representam um método de ensino, nem mesmo um sistema de ensino. Eles “dizem respeito à forma de distribuição / organização (...) dos anos que os alunos passam na escola” Fernandes, 2007, p.100). Podemos dividir o tempo escolar dos alunos ano a ano (séries / organização seriada), ou de dois em dois anos, de três em três anos, de quatro em quatro anos (ciclos / organização em ciclos). Assim, o fundamento teórico dos ciclos “defende que a aprendizagem dos sujeitos não se dá de forma linear nem ao mesmo tempo nem a partir somente de estímulos externos” (op. cit. p. 101).

Desse modo, o objetivo proposto pelo sistema de ciclos é agrupar os alunos pelas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14). Além disso, o conteúdo escolar é definido através de uma pesquisa realizada na comunidade e depois os resultados são discutidos pelos segmentos da sociedade: escola e comunidade. Os professores são coletivamente organizados por ciclos, sendo o grupo integral responsável pela aprendizagem dos educandos (Krug, 2002, p. 17).

Em se tratando de ciclos de formação (também de aprendizagem ou de desenvolvimento), algumas questões merecem atenção especial, tais como: a promoção, a retenção de ciclo para ciclo, a professora itinerante, o histórico escolar e a avaliação. Para Krug (2002, p. 39), a promoção, nos ciclos, tem que ser por idade e não por nível de conhecimento, pois, as crianças da mesma idade têm os mesmos interesses e comportamentos, assim

[É] preciso respeitar o repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem lhe impor maneiras de agir e pensar que não correspondam às suas necessidades e competências atuais e que só podem ser adequadamente assimiladas e utilizadas mais tarde (op. cit., p. 43).

Ainda segundo a autora, uma escola organizada em Ciclos não pode ter a retenção de ciclo para ciclo porque se baseia na fase de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Sendo assim, algumas características do desenvolvimento humano, “como memória, atenção, consciência e emoção, não acompanham o movimento de ‘voltar atrás’⁵¹, (...) antes se desenvolve sempre a partir da fase em que se está” (Krug, 2002, p. 76).

Por estas razões, não há reprovação ao final de cada ano letivo, mas uma forma de avanço ou progressão de acordo com as necessidades educativas dos alunos, as quais serão trabalhadas no próximo ano letivo por uma professora itinerante. Krug (op. cit. p. 78) afirma que existe uma professora itinerante para cada três turmas no primeiro Ciclo, uma para cada quatro turmas no segundo Ciclo e uma para cada cinco turmas no terceiro Ciclo. Ela desenvolve um trabalho coletivo com a professora referência; todavia, não se trata aulas de reforço. A professora itinerante pode revisar conteúdos ou apresentar novos conhecimentos que ajudem a todos na sala de aula.

Outro ponto de discussão é a questão do histórico escolar. No sistema de ciclos, o histórico é preenchido de acordo com a organização escolar, podendo-se apontar a série correspondente aos seus anos de estudos no ciclo. Em caso de transferência, a criança levará o seu histórico escolar, apontando que ano Ciclo cursou e a indicação da série que ela poderá cursar em uma escola seriada (Krug, 2002, p. 79).

Finalmente, apresentamos a concepção de avaliação adotada nos Ciclos de Formação. Seguindo o pensamento de Perrenoud (1999), a avaliação formativa é a mais coerente com a organização em ciclos. Assim, os Ciclos propõem uma avaliação “processual, contínua,

⁵¹ Grifo da autora.

participativa, diagnóstica e investigativa, (...) promovendo o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando (...) e avançando no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Smed, 1996, p. 28, apud Krug, 2002, p. 68). Os instrumentos utilizados são trabalhos cotidianos, auto-avaliação individual e de grupo, relatórios dos professores, avaliação da família, compondo o que a Rede chama de dossiê dos alunos (Krug, 2002, p. 68-69; Fernandes, 2007, p. 107).

Embora muitos professores tenham tentado se convencer dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica, a maioria dos educadores se manifesta indignada com a eliminação da reprovação dos alunos. Barreto e Mitrulis (1999, p. 219) afirmam que o assunto é extremamente problemático, pois os professores “sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização”. Como ex-professora do Ciclo II, entendemos as angústias dos professores e, só agora, o trabalho desenvolvido no sistema proposto. Assim, gostaríamos de apresentar alguns aspectos relevantes: a falta de compreensão dos fundamentos teóricos que embasam a proposta, muitas vezes por desinteresse do grupo de educadores e outras por omissão das instituições escolares; o número exagerado de alunos por turma torna o trabalho muito difícil e, porque não dizer desmotivador; as secretarias de ensino que propõem medidas de funcionamento da escola, sem que tenham delineado claramente os novos mecanismos de ação (op. cit, p.225), dificultando a execução do projeto e a adaptação dos papéis no sistema educacional.

2.4.2 Os Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia e a avaliação

A proposta de ciclos de formação foi elaborada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) no final de 1997 e implantada no início de 1998. Nesse ano, a implantação do ciclo I ocorreu em todas as escolas da rede municipal e o ciclo II, em apenas 39 escolas. No ano seguinte, mais 11 escolas foram integradas ao sistema, atingindo um total de 50 escolas. O ciclo III foi implantado em 2000, em treze escolas que já tinham o ciclo II (Mundim,

2004, pp. 245 - 247).

Para a SME-Goiânia (Goiânia, 2002, pp. 4 -5), os ciclos são as diferentes fases de desenvolvimento do ser humano, objetivando a formação integral do educando em suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social e emocional, entre outras. A adoção do sistema de ciclos, pois, se fundamenta na idéia do “desenvolvimento progressivo e na temporalidade própria para as aprendizagens (...) que se consubstancia nas fases do desenvolvimento. Essas fases funcionam como um período de preparação de uma para a outra subsequente” (Goiânia, 1998, p.1). Assim, cada fase é caracterizada por determinadas atividades e necessidades específicas da criança, apresentando particularidade própria e determinada por faixa etária, diferenciando-se uma da outra em função das características cognitivas e bioculturais dos educandos.

Assim, buscando adaptar-se às alterações recentes na LDB baseado no sistema de ciclos, o ensino fundamental na rede municipal de Goiânia tem a duração de nove anos, distribuídos em três ciclos de três anos cada um deles: ciclo da infância, agrupando alunos de 6 a 8 anos (Ciclo I); ciclo da pré-adolescência, agrupando alunos de 9 a 11 anos (Ciclo II); e o ciclo da adolescência que agrupa alunos de 12 a 14 anos (Ciclo III). Nesse sentido, os alunos que integram cada um destes ciclos partilham momentos semelhantes de suas vidas, como interesses por certos tipos de brincadeiras, jogos, curiosidades, além de interesses e possibilidades para participarem de determinadas atividades físicas, esportivas, culturais (Goiânia, 2002, pp. 4-5). O agrupamento dos educandos por idade se justifica pela criação de condições para que o aluno cresça vivenciando e partilhando experiências comuns aos de sua idade, isto é, aprenda com outros do mesmo grupo (op. cit. p. 6).

Sendo um sistema diferenciado de ensino, os Ciclos de Desenvolvimento Humano (doravante CDH), organizado pela SME-Goiânia, apresentam temas complexos que provocam discussões acirradas entre os educadores e que, a nosso ver, merecem destaque em nossa pesquisa, principalmente ao tratamento dispensado a essas questões problemáticas.

1. Retenção / Reprovação

Não podemos ignorar que, na prática, as sucessivas reprovações contribuem para que os alunos se desestimulem, sentindo-se deslocados em meio a colegas mais novos, com interesses diferentes um do outro e acabem por abandonar a escola. É preciso ressaltar, também, a importância da convivência com pessoas da mesma faixa etária, com as quais possamos compartilhar as descobertas e experiências, os segredos e as brincadeiras próprias da idade. Além disso, consideramos, também, que não devemos apenas preparar hoje o cidadão de amanhã, mas que devemos garantir, no presente, a condição de cidadão ao nosso aluno, e essa cidadania deve começar pelo respeito à sua condição de criança, pré-adolescente, de adolescente (Goiânia, SME, 2002, p. 6).. Entendemos, pois, que reter o aluno significa “segurar” o seu desenvolvimento cognitivo e físico, fato que sabemos é impossível acontecer.

2. Progressão

A progressão não é uma forma relaxada de o professor passar o aluno de ciclo/ano. Na realidade, dentro dos ciclos, o aluno obedece, prioritariamente, à progressão de acordo com a sua faixa etária, compartilhando situações semelhantes entre eles, mas diferentes em nível de domínio de conteúdos. Assim, a equipe pedagógica deve se esforçar para descobrir formas de garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprender os conteúdos; todavia, aqueles com maior necessidade de atenção serão atendidos através dos reagrupamentos⁵², e pelo próprio professor em horários agendados⁵³ (Goiânia, 2002, pp. 8-9).

Em caso de um aluno chegar à escola quase analfabeto com 12-13 anos de idade, ele não deve ser incorporado ao ciclo II; mas, tampouco, deve se incorporar ao ciclo I, onde, supostamente, se localiza seu nível de conhecimento escolar. Neste caso, o aluno deve ser

⁵² Proposta de ações didático-pedagógicas que tem como foco a reorganização das turmas e educandos para ir superando as dificuldades e dar tratamento as dimensões a serem exploradas (Goiânia, SME, 2002-2003, p.2). Os reagrupamentos são acompanhamentos específicos e funcionam como oficinas de reforço, nas quais os alunos são divididos em pequenos grupos segundo as suas dificuldades e o professor utiliza recurso variados para facilitar a compreensão, desenvolvendo práticas que tornem mais concreto o aprendizado.

⁵³ Dentro da proposta de ciclos, o professor tem uma carga horária que disponibiliza horários de estudo e de atendimento extra para os alunos.

matriculado no ciclo II e receber acompanhamento específico, como descrevemos anteriormente (op. cit. pp. 8-10).

3. Transferência de escola

O documento de transferência emitido pela escola municipal, organizada em ciclos, indicará os anos de escolarização da criança ou adolescente e a série correspondente ao sistema seriado. Da mesma forma, quando a escola municipal receber um aluno oriundo do sistema seriado, serão observados a série indicada na sua transferência e a idade; a criança ou adolescente será matriculado no ciclo que atender a estes dois aspectos: da aprendizagem dos conteúdos e do agrupamento por idade (Goiânia, SME, 2002, p. 11).

4. Avaliação

O sistema de ciclos eliminou as notas de 0 a 10, mas não restringiu a avaliação; pelo contrário, ele ampliou o conceito e diversificou os instrumentos. Assim, o aluno é avaliado não pelo acúmulo de conhecimento que teve ou deixou de ter, mas em todos os aspectos que compõem a formação humana. É preciso que superemos a visão competitiva, a visão que destaca o “melhor”, pois, geralmente, o destaque vai para o melhor em conteúdos, desconsiderando os outros aspectos da formação global do ser humano (op. cit. p. 9).

Desta maneira, a avaliação do educando deve ser: dinâmica - utiliza instrumentos variados e a participação da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem; qualitativa – identifica as aprendizagens significativas para o contexto social do educando; contínua – refere-se à regularidade periódica e não apenas no ‘*período de avaliação*’⁵⁴ ou no final do bimestre; diagnóstica – busca a identificação dos avanços, potencialidades e dificuldades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, buscando a reflexão da prática educativa e a superação dos problemas; e descritiva – é realizada através da descrição do desenvolvimento integral do aluno, utilizando o chamado registro descritivo que será apresentado mais adiante (Goiânia, 2002-2003, p. 1).

⁵⁴ Destaque nosso.

Com base na descrição anterior, a avaliação deve ser construída na prática pelas escolas e pelos educadores, podendo utilizar diversos instrumentos que irão compor os dados para o registro descritivo. O registro descritivo é imprescindível dentro da proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e diagnóstico do desenvolvimento dos educando, tanto individual como coletivo e por constituir-se num documento rico de dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos (Goiânia, 2007, p. 5). Pensando em orientar os educadores em como e o quê registrar sobre o desenvolvimento dos educandos, a SME encaminhou às escolas um quadro orientador para registro do desenvolvimento integral do aluno, o qual apresentamos a seguir (op. cit., 2002-2003, p. 2).

Quadro 12: Orientações para o registro do desenvolvimento dos alunos

ASPECTO SOCIALIZAÇÃO/ INTERAÇÃO NOS GRUPOS	Neste aspecto deve-se identificar a(s) forma(s), o(s) momento(s) em que o(a) educando(a) interage no espaço educativo (sala, ginásio, quadra, pátio, corredores, passeios e outras vivências. Refere-se à socialização que o(a) educando(a) consegue exprimir através de suas ações e relações com respeito e limites junto a colegas, professores, coordenadores e funcionários em geral.
ASPECTO DA PARTICIPAÇÃO/ ENVOLVIMENTO/ INICIATIVA	Neste aspecto, observa-se a participação e iniciativas para o apreender, a autoconfiança nas tentativas, a criatividade para produzir formas alternativas de soluções de problemas, a adesão às propostas das atividades, o reconhecimento dos objetivos propostos e sua capacidade de argumentação sobre suas idéias.
ASPECTO COGNITIVO	Neste aspecto, servirão de referencial a proposta curricular da escola, projetos e a listagem dos objetivos a serem trabalhados com a turma durante o período. Fazem parte desses referenciais: o processo de construção do seu próprio texto; a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido; capacidade de formular questões acerca do objeto de conhecimento; capacidade de construir novos sentidos/significados a partir das informações trabalhadas; capacidade de organizar sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas, etc.
ASPECTO DE SUAS RESPONSABILIDADES/ COOPERAÇÃO	Neste aspecto, considera-se que o(a) educando(a) possui um conjunto de responsabilidades junto ao coletivo dos seus pares da sala, da escola e dos educadores. Pensa-se também que a forma como suas ações, palavras e julgamentos são encaminhados, revela suas intenções, desejos, expectativas diante do processo educativo e sua capacidade de ajudar a construir as aprendizagens de seus pares.
ASPECTOS DE SUAS POTENCIALIDADES/ TALENTOS/ DIMENSÕES A SEREM EXPLORADAS	Neste aspecto, considera-se que o processo como se aprende não é único, que existem metodologias e ambientes diversificados, assim como a participação efetiva dos sujeitos na construção das aprendizagens. Com isso, considera-se que junto à(s) dificuldade(s) há também dimensões potenciais a serem exploradas para facilitar a apreensão dos saberes não compreendidos nas situações “cotidianas”. Considera-se apreensão as dimensões como: o teatro, a dança, expressão e linguagem corporal, a música, as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível.

Fonte: Goiânia, SME, 2002-2003, p.2

Além das orientações apresentadas, a SME elaborou uma série de modelos de fichas que auxiliassem os registros descritivos dos alunos, assim como dos projetos e objetivos desenvolvidos pelos professores, uma ficha de auto-avaliação do aluno e do professor, de avaliação do professor pelo aluno e ficha de avaliação dos pais/responsáveis (Goiânia, op. cit., p. 2-10). Os modelos mencionados estão disponíveis nos Anexos 6.

Cabe-nos esclarecer também que um novo projeto está em andamento na SME-Goiânia

que é a escola em tempo integral. Em 2005, a Secretaria de Educação o implantou com o objetivo de ampliar a permanência do educando na escola, oportunizando a todos desenvolver atividades curriculares e extracurriculares que contribuam para a formação global do indivíduo. Nas escolas, um dos períodos é reservado ao currículo regular e o outro para atividades que valorizem o desenvolvimento geral e a vivência em grupo, oferecendo oficinas pedagógicas no contra-turno, com um conjunto de atividades extracurriculares que possibilitem o aproveitamento integral do tempo na escola (Goiânia, 2007, p.2).

Entendemos que os projetos (Ciclos de Desenvolvimento e Escola em tempo integral) são inovadores e representam tentativas de sanar a evasão escolar e a defasagem de aprendizagem dos alunos; contudo, precisamos lembrar que a maioria das escolas sequer conseguiu compreender e pôr em prática a proposta educacional de sistema de ciclos; além disso, a falta de estrutura das escolas para manter um projeto de tempo integral, bem como toda a dificuldade de materiais e profissionais qualificados para o trabalho exigido sejam entraves na execução da proposta. Some-se a tudo o isso a medíocre disponibilidade da SME em fornecer recursos financeiros para a viabilização dos novos modelos, faltando comprometimento dos governos estadual e federal para a sua implementação.

Portanto, o que temos, na verdade, é um conjunto de boas idéias para uma educação de qualidade e para todos, emperrado por ações burocráticas e interesses pessoais dos dirigentes políticos, transformando a educação em uma máquina monstruosa e deformada pelas alterações introduzidas ao longo do processo de instituição. Vale salientar também o trabalho executado pelos professores, que, muitas vezes, fazem “verdadeiros milagres” na superação das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, mesmo com recurso escassos, falta de material adequado ou estrutura física ideal. Além disso, os educadores sofrem com os problemas de reajuste salarial incompatível com os avanços inflacionários, dificultando a preparação exigida, pois, em modelos como estes, o professor trabalha mais, pesquisa mais, está mais perto do aluno; todavia, o número exagerado de alunos por sala também inviabiliza a proposta. É fato que a SME oferece cursos de formação continuada aos educadores, sem custo financeiro adicional para a sua realização. Porém, o curso escolhido deve ser feito em horário contrário ao turno de trabalho o que, na maioria dos casos, é impossível, pois o professor trabalha em dois ou mais períodos para poder

pagar (cobrir) suas despesas pessoais. Sendo assim, ele trabalha demais, não tem tempo para a atualização de conhecimentos, vive estressado com a carga de trabalho exagerada e, ainda, se o aluno aprende bem, o mérito é do sistema de ensino, do governo que investe em educação; se a aprendizagem não foi alcançada, a culpa é do professor que não “vestiu a camisa” do projeto.

Na seqüência seguinte, discutiremos o papel da reflexão na prática pedagógica do professor, enfatizando o conceito de reflexão-na-ação.

2.5 A reflexão sobre o ato de avaliar

Atualmente, falar da prática pedagógica inclui cursos de formação e a reflexão das ações do professor. Sabemos da importância do estudo continuado para o crescimento e amadurecimento do educador, além de proporcionar os encontros que favorecem as discussões e reflexões sobre os problemas da sala de aula. Queremos, entretanto, apresentar algumas considerações sobre a reflexão do professor.

Encontramos em Dewey (1959, p. 18), as primeiras referências ao ensino reflexivo, instigando “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento (...)”, através das teorias que estão à nossa disposição e da prática que confirmam as observações do dia-a-dia. O autor aconselha a não dissociarmos a teoria da prática, mas usá-las como instrumento de reflexão no desenvolvimento do conhecimento e das ações.

Corroborando o pensamento de Dewey, Schön (2000) insiste em que os cursos de formação devem favorecer a relação entre teoria e prática, pois só com a experiência da sala de aula, o professor pode ver a utilização e aplicação dos conceitos teóricos.

Segundo Cunha (2004, p. 240), os estudos de Schön fundamentam a teoria sobre o professor reflexivo, formulando três aspectos básicos: conhecimento tácito, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, as quais definiremos a seguir.

Para Schön (2000, p. 29), o termo *conhecimento tácito* foi cunhado por Michael Polanyi

em 1967, e significa um conhecimento prático, produzido na execução de tarefas e utilizado para a solução de questões variadas sem que o profissional necessite de uma reflexão prévia.

O autor (op. cit., p. 31), ainda, chama de conhecer-na-ação “os tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes”, as quais estão ligadas a situações físicas observáveis e à capacidade de operações mentais, “[p]orque o processo de conhecer – na - ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticas”.

Ao propor o conceito de reflexão na ação, Schön (2000, p. 32) sugere que “podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Assim, o professor aprende , partindo da análise e interpretação da sua própria prática (Cunha, 2004, p. 240). Schön (op. cit. p. 35) também acrescenta que “a reflexão – na - ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo”. Dessa maneira, a reflexão acontece ao mesmo tempo em que a ação, em tempo real.

A reflexão pode, ainda, se dar após a ação, apresentando um caráter retrospectivo e desenvolvendo a reflexão sobre a ação (Cunha, 2004, p. 241). Nesse caso, há um distanciamento do professor sobre a sua prática e podemos considerá-la uma segunda fase da reflexão. O terceiro momento do processo reflexivo é descrito como reflexão sobre a reflexão na ação, no qual, segundo a autora (op. cit.) “ocorre um processo mais elaborado em que o próprio professor procura a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para a aquela situação”.

Em nosso estudo, o objetivo das sessões reflexivas era provocar o processo de reflexão-na-ação da PP e não desencadear intervenções profundas na prática da professora. Assim, buscamos trabalhar textos sobre abordagens de ensino e avaliação, procurando discutir aspectos que se identificassem com a sua maneira de ensinar.

Reservamos o capítulo seguinte à análise, triangulação e interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

“Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSCOVICI, 1968, apud Bardin, 1995, p. 33).

3.1 Introdução

Cervo e Bervian (1983, p.188) afirmam que análise e interpretação dos dados é a fase mais demorada e difícil da pesquisa, pois “é o momento da leitura, da reflexão, da análise, da diferenciação, da comparação e dos apontamentos”. Ainda, segundo os autores, é a parte em que elaboramos as provas, os argumentos e a demonstração, a fim de apresentar as respostas encontradas para o problema formulado no início da investigação (op. cit.) e aqui acrescentaríamos que é o momento de triangular (comparar) os dados, pois a triangulação permite analisar as incongruências, os desencontros entre o discurso dos participantes da pesquisa e a ação (o ideal X o real; o dizer X o fazer).

Sendo a análise de dados o ponto central deste capítulo, gostaríamos de apresentar a sua estruturação, procurando facilitar a compreensão das categorias levantadas. Desse modo, ele está organizado em cinco seções, além de apresentar a análise, discussão e interpretação dos dados coletados, orientada pelos objetivos e perguntas de pesquisa. Inicialmente, apresentaremos a visão dos alunos com relação à avaliação, por entendemos que, como parte integrante do processo de aprendizagem, eles podem revelar aspectos pessoais das crenças da professora; em segundo lugar, faremos a identificação das crenças da professora sobre ensino-aprendizagem de LE, através dos três instrumentos primários de coleta de dados, a saber: depoimento, entrevista e

observação de aulas com notas de campo. A terceira parte será dedicada à descrição do tipo de avaliação observada na prática pedagógica da PP. Em seguida, procuraremos identificar as crenças sobre avaliação, com destaque para a avaliação contínua, realizada pela professora. E, finalmente, discutiremos o resultado das sessões que objetivavam a reflexão da ação avaliativa da PP.

3.2 A visão dos alunos com relação à avaliação

A nossa pesquisa teve como foco principal a visão do professor (suas crenças) sobre avaliação; contudo, gostaríamos de considerar que sem o aluno não existe o processo de ensino-aprendizagem, no qual a avaliação está inserida; existe, sim, a posição de uma das partes (a do professor). Utilizando um questionário básico, contendo três perguntas abertas, coletamos a opinião de alguns alunos sobre avaliação. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p.222), esse tipo de questionário objetiva explorar as perspectivas pessoais, crenças e opiniões dos informantes, produzindo respostas mais detalhadas, corroborando, pois, a nossa intenção de investigar: o conceito de avaliação, os tipos conhecidos pelos alunos e as possíveis sugestões das crianças para melhorar o ato de avaliar. Assim, vinte e um alunos da 5ª série responderam o questionário, que será analisado e interpretado nas seções seguintes.

Igualmente, o nosso objetivo era observar se as expectativas dos educandos sobre a ação avaliativa correspondem às da professora e qual a influência da opinião deles em sua prática pedagógica. Entretanto, percebemos que não há preocupação da PP em envolver os alunos no momento de avaliar. Eles participam executando as tarefas ou testes, mostrando o produto final do aprendizado, atitude própria da concepção somativa (Silva, 2003, p. 17; Esteban, 2003, p. 86).

P: Ela voltou para a **correção do exercício que estava no quadro**. (...) Ela **explicou a atividade**, dizendo que era sobre preço. Era uma **tarefa de casa e a professora pediu que as crianças que a fizeram levantassem a mão (Observação aula 3)**.

P: A professora cumprimentou os alunos, **organizou as carteiras em fileiras e entregou o teste de inglês**. Depois disso, ela **explicou as questões**, uma por uma. **Os alunos fizeram algumas perguntas sobre a prova e pediram para a professora traduzir as perguntas**, mas ela **respondeu que eles já sabiam o que significavam e não podiam desapontá-la (Observação aula 4)**.

Ressaltamos, pois, a idéia de que a execução de tarefas nada mais é do que a verificação do aprendizado ou conhecimento do aluno e, nas observações de aula, a ação da PP reforça essa relação unilateral. Pensando assim, apresentamos a opinião dos alunos, organizando, pois, as respostas do questionário em categorias para facilitar a análise dos resultados. São elas:

- Conceito de avaliação
- Tipos mais conhecidos de avaliação
- Sugestões de avaliação

3.2.1 Conceito de avaliação

Os dados provenientes das respostas do questionário revelaram que os alunos definem o ato de avaliar como: **o uso de prova e teste; uma forma de saber se o aluno vai bem ou mal na escola, ou seja, se estão aprendendo ou não; é uma tarefa que ensina o aprendizado das pessoas; apenas para avaliar o aluno.**

- **Prova e teste**

Os dados apontam que 61% dos alunos responderam que avaliação é **fazer uma prova ou um teste para avaliar o aluno, seu conhecimento, aprendizado, comportamento.** Sendo assim, podemos dizer que o conceito de avaliação dos alunos é somativo, isto é, promove a verificação do conteúdo estudado. A conceituação dos educandos pode ser o reflexo das próprias crenças e ação da PP com o grupo, pois as crenças dos alunos são reforçadas com a experiência de serem testados com provas ao final de períodos terminais (não é contínua), como forma de medir o conhecimento (e porque não dizer o comportamento dos estudantes, também) e ao atribuir-lhes notas ou conceitos, estabelecendo seu fracasso ou sucesso na aprendizagem (Belam, 2004, p.10)

- **Forma de saber se o aluno está bem ou mal na escola**

Cerca de 19% das respostas identificaram a avaliação como uma **maneira de diagnosticar o desenvolvimento cognitivo do aluno.** O diagnóstico aqui sugerido não equivale

ao uso da avaliação como um instrumento de identificação dos pontos a serem reconstruídos ou re-apresentados no dia-a-dia da sala de aula (Romão, 2002; Luckesi, 2005), mas apenas voltado para a checagem de conhecimento adquirido.

- **Tarefa que ensina o aprendizado das pessoas**

Pudemos observar que aproximadamente 5% dos educandos utilizaram a palavra **tarefa**, referindo-se à avaliação e, ao invés de ‘verificar’ o aprendizado, usaram o termo **ensinar**, compartilhando a idéia de que avaliar é também um momento de aprender e não só de mostrar resultados. Segundo Leal (2003, p. 30), no processo de ensino-aprendizagem devemos reconhecer que avaliamos em diferentes momentos e com diferentes finalidades: nessa categoria, o aluno aprende enquanto executa a tarefa, começando a esboçar a vontade de uma avaliação diferenciada ou formativa. . Jorba & Sanmarti (2003, p. 30) ratificam a idéia de que “aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa”.

- **Para avaliar o aluno**

Os resultados mostram que 10% (dois alunos) responderam que avaliação é **apenas avaliar o aluno**. Os alunos não expressaram outras idéias ou complementaram as opiniões. Em se tratando de alunos no final do ciclo II (5ª série), deveríamos esperar um contato muito maior com recursos diversificados de avaliação, pois a SME sugere que a ação avaliativa seja “dinâmica, utilize instrumentos variados e incentive a participação da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem”.

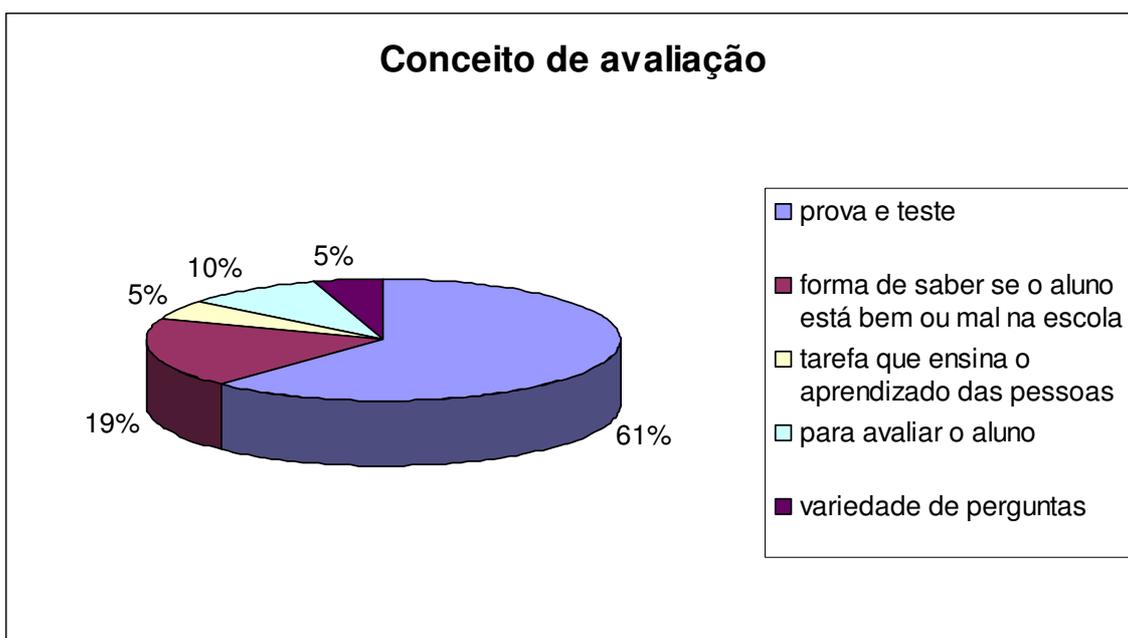
- **Variedade de perguntas**

Aproximadamente 5% das respostas definiram avaliação como **uma variedade de perguntas que você tem que saber tudo que estudou no bimestre**. Primeiro, a evidência de um período determinado para realização da avaliação reforça o pouco contato do aluno com a função de continuidade do ato avaliativo; segundo, **saber tudo** significa ser o melhor, ter uma qualificação privilegiada na comunidade escolar. Segundo Blaya (2005), obterão melhores resultados aqueles que tiverem maior mérito, forem "mais dotados", mais esforçados na opinião do professor; finalmente, a variedade de perguntas (talvez subjetivas, objetivas – com múltiplas

escolhas) sugere uma tentativa de buscar formas diferenciadas de avaliação.

De acordo com a análise e interpretação das respostas dos alunos à pergunta sobre o conceito de avaliação, pudemos perceber que as crianças estão mais expostas a critérios somativos, experimentando a prova e o teste, escrito e oral, como instrumentos regularmente utilizados na verificação da aprendizagem. Outro aspecto a destacar é que as crianças são extremamente concisas ou repetitivas nas respostas. Na seqüência, apresentamos um gráfico com o objetivo de ilustrar a predominância do conceito somativo de avaliação na compreensão dos alunos.

Gráfico 1: Conceito de avaliação dos alunos



3.2.2 Tipos mais conhecidos de avaliação

A diversidade dos instrumentos é uma das características dos ciclos de desenvolvimento e uma recomendação da SME-Goiânia para garantir uma avaliação que privilegie as múltiplas formas de aprender desenvolvidas pelos alunos. Assim, procuramos observar a experiência das crianças com recursos avaliativos variados, investigando os tipos mais conhecidos. Pudemos perceber que a maioria dos educandos apresentou mais de um tipo de avaliação e apenas dois participantes não citaram nenhuma forma significativa para eles. Os tipos classificados a seguir foram encontrados nas respostas das crianças e agrupados de acordo com o maior número de modelos citados.

- **As provas / testes escritos / prova “normal”**

Os dados indicaram que 86% dos alunos se referiram às **provas e testes escritos** como a primeira opção em suas respostas e alguns a denominam de **prova normal**, ou seja, um tipo a que eles estão acostumados. Entendemos que a palavra normal pode ser substituída por tradicional e mais usual. Buscando a verificação da aprendizagem, esses instrumentos permitem a comparação entre o conteúdo apresentado e o resultado idealizado, objetivando coletar e registrar o desempenho das crianças, produzindo uma informação que permite a classificação de cada uma (Esteban, 2003, p. 86). O fato de a maioria dos alunos citar as provas e testes escritos sugere que estes são os principais meios utilizados pelos professores em seus momentos avaliativos. Mais uma vez, o contato com a avaliação somativa se fortalece na escolha de instrumentos mais comumente usados para medir o conhecimento. Isto não quer dizer que provas e testes não possam fazer parte do instrumental técnico da avaliação formativa, o tipo indicado no sistema de ciclos; todavia, não recomendamos o seu uso como única forma de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

- **Provas de consulta**

Analisando os resultados dos questionários, pudemos observar que aproximadamente 19% dos alunos indicaram a **prova de consulta** como um tipo de avaliação freqüente entre eles. Esse instrumento pode ser entendido como uma forma de estudo dirigido, no qual o aluno pesquisa os conteúdos apresentados, reforçando o aprendizado ou solucionando as possíveis dúvidas

remanescentes das explicações do professor em sala de aula. Esse modelo pode ser classificado como um dos instrumentos da avaliação formativa, devendo fazer parte da prática avaliativa do educador, pois ajuda o aluno a aprender e se desenvolver (Perrenoud, 1999, p. 103).

- **Perguntas (ou provas) orais**

Cerca de 52% dos participantes mencionaram **as perguntas, ou provas, orais** como um recurso avaliativo bastante utilizado. Infelizmente, as análises não revelam detalhes sobre a sua aplicação, porém em turmas com números elevados de alunos (entre 36-40 alunos por turma), fica difícil supor que as crianças são avaliadas individualmente. Possivelmente, a professora faz a pergunta e indica o aluno que vai respondê-la diante de todo o grupo. Precisamos ter cuidado para não constranger os estudantes, principalmente aqueles que apresentam dificuldades em algumas habilidades ou têm um ritmo diferenciado de aprendizagem.

- **Olhar os cadernos (o professor dá um visto⁵⁵)**

Verificamos que 29% das respostas registraram o **“olhar o caderno”** como um recurso avaliativo. Assim, o professor pode fazer um acompanhamento contínuo da organização do aluno, observar as tarefas incompletas e as que não foram resolvidas, identificando os problemas da criança e buscando as soluções no dia-a-dia de sua prática, promovendo a função diagnóstica da avaliação no modelo que elaboramos.

Analisando a ação pedagógica da PP, identificamos essa prática no decorrer das aulas observadas:

P: Enquanto isso, ela pede que **os alunos abram o caderno**, pois **ela vai dar o visto**, isto é, olhar como os alunos têm organizado a matéria ministrada (Observação aula 5).

Sendo assim, as crianças consideram **“o visto”** um instrumento formal de avaliação, legitimado pelas ações da professora.

⁵⁵ O **visto da professora** é a assinatura que ela põe no caderno do aluno acompanhado por notas de recomendações ou palavras de incentivo.

- **Observar o comportamento dos alunos**

Aproximadamente 14% dos alunos utilizaram a **observação do comportamento do aluno** como um item de registro avaliativo. Há dois aspectos que gostaríamos de considerar no tópico em questão: 1) o comportamento envolve a interação social, assim essa avaliação deveria incluir as relações desenvolvidas pelo estudante com colegas, professores e a comunidade escolar em geral; e 2) podemos entender a observação do comportamento como uma forma de punição para os alunos indisciplinados ou que apresentem dificuldades no relacionamento com os outros. É possível que os dois aspectos sejam considerados na avaliação dos diferentes tipos de alunos encontrados em uma sala, porém evidenciamos o segundo na observação das aulas:

P: A professora retoma a contagem até 10 (em inglês) para que **os alunos voltem a seus lugares. Ela avisa** que hoje **vai haver reunião de pais** e que **as lembranças dela sobre cada um estão bem fresquinhas**, que **ela vai falar para os pais deles como eles estão se comportando em sala** (Observação aula 1).

- **Seminários e debates**

Os resultados mostram que 14% dos participantes demonstraram relativa familiaridade com o uso de **seminários e debates** como tipos de avaliação aplicados pelos professores. Com certeza, esses instrumentos são reconhecidos pela avaliação formativa, pois asseguram a pesquisa e o desempenho dos educandos diante de um tema proposto. Além disso, entendemos que a autonomia do grupo é incentivada através da participação e exposição das opiniões dos envolvidos. Para o professor, a atividade pode proporcionar uma avaliação conjunta de procedimentos e atitudes do aluno e não apenas do seu conhecimento cognitivo (Moreno & Córdoba, 2003, p. 124).

- **Prova de brincadeiras**

Orientados pela análise dos dados, percebemos que 10% das respostas apontaram para um tipo desconhecido de avaliação: **a prova de brincadeiras**. Entendemos que ao usar o termo, as crianças se referiam à utilização de atividades lúdicas como forma de avaliação da aprendizagem, buscando tornar o momento de tensão atribuído à avaliação em um espaço de descontração, em que as brincadeiras possam equilibrar o filtro afetivo dos educandos, haja vista o papel facilitador da afetividade na aquisição de uma segunda língua ou LE, neutralizando sentimentos negativos que dificultem a manipulação significativa da língua.

Observamos, ainda, que a resposta das crianças corrobora a opinião da PP quanto ao uso do lúdico no ensino de uma LE:

PP: “(...) *você tem que **trabalhar muito com o lúdico, com brincadeiras***” (Narrativa).

PP: “*Ah... eu acho que ela [a LE] deve ser introduzida no início da vida escolar, **de uma maneira bem lúdica, bem ... cativante, (...)***”(Entrevista).

Ressaltamos, entretanto, que nas aulas presenciadas nenhuma atividade lúdica (jogos ou brincadeiras pedagógicas) foi utilizada pela PP, mesmo quando trabalhando um vocabulário determinado, através da repetição das palavras ou em momentos de aquecimento, revisando um tópico específico. O excerto a seguir confirma essa afirmação:

P: A professora voltou a trabalhar com a apostila, mostrando um desenho na página 14 e perguntando o que havia de errado nele. As crianças responderam que estava incompleto. Ela chamou a atenção dos alunos para os nomes dos desenhos e pediu que eles repetissem as palavras: milk, bread, coffee, orange, juice, butter, cake. Depois perguntou o significado das palavras (Observação aula 1).

Com base nos dados analisados, percebemos que os tipos de avaliação mencionados pelos estudantes, isto é, aqueles mais citados, reforçam o uso de instrumentos somativos que legitimam a mensuração do conhecimento, cobrando do aluno o conteúdo ministrado. Note-se também que o grupo apresentou alguns modelos utilizados na avaliação formativa, como por exemplo: seminários, debates, atividades lúdicas, que privilegiam a participação do educando e exige a exposição de suas idéias, opiniões e interação com os colegas. Assim, ousamos dizer que a experiência dos alunos está apenas começando e que, se bem direcionada pelos educadores, pode transformá-los em sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e parceiros dos momentos avaliativos.

3.2.3 Sugestões de avaliação

Ao pedir aos alunos sugestões de avaliação, objetivamos conhecer a forma como eles gostariam de ser avaliados, dando-lhes a oportunidade de mostrar suas idéias e apresentar a visão simples que eles têm sobre um aspecto profundo do aprender e ensinar. A maioria dos tipos sugeridos foi os mesmos citados na resposta anterior, reforçando a característica somativa na

concepção de avaliação das crianças. Assim, faremos um resumo desse tipos já conhecidos e arrolaremos os diferentes modelos que ainda não foram citados.

Dos 21 educandos que responderam o questionário, cinco deles disseram não ter sugestões para melhorar a ação avaliativa na escola. Gostaríamos de destacar, porém, que nas respostas anteriores os modelos indicados por esses alunos foram aqueles de cunho somativo como provas e testes escritos. Nesse sentido, podemos deduzir que ou eles não tiveram oportunidades de contato com tipos variados de avaliação, ou não se sentem comprometidos, ou participantes do ato de avaliar.

Outros cinco alunos reforçaram a aplicação de provas ou teste escritos e orais, incluindo, ainda, perguntas feitas oralmente pelo professor. Entendemos que a referência ao instrumento somativo de avaliação se deve ao fato de um contato maior com esse tipo de recurso, pois encontramos sugestões diferenciadas nas respostas das mesmas crianças.

Observamos também que o uso de seminários foi bem lembrado, sendo mencionado por dez das crianças inquiridas, assim como cerca de seis alunos indicaram a confecção de maquetes como outro modelo possível. Além dos tipos citados, observamos outros já conhecidos pelos estudantes, tais como: “o visto” no caderno (ou nas tarefas do caderno), observar o comportamento do aluno, provas de consulta e a “prova de brincadeira”.

Alguns alunos procuraram inovar nas sugestões, demonstrando a capacidade de compor a parceria com o professor na elaboração de instrumentos formativos de avaliação. Dentre os recursos sugeridos, citamos: fazer cartazes em cartolinas; trabalho em grupo; o uso de vídeo com debates; atividades de pintura e modelagem; a utilização de músicas na avaliação da aprendizagem; e, finalmente, a participação dos alunos na elaboração dos testes.

Compreendemos que algumas das respostas representam uma tentativa de escapar dos rigores de uma avaliação formal e, porque não dizer, do caráter punitivo que, muitas vezes, ela encerra. Por outro lado, é inegável a contribuição que o nosso aluno poderia dar na construção de momentos significativos de avaliação, resgatando o aspecto formador da personalidade, através

do debate das idéias, da expressão artística - pelo uso da pintura, modelagem, música – e a utilização da função dialógica da AF, isto é, um trabalho cooperativo entre professor e aluno na elaboração de instrumentos avaliativos.

Elaboramos o quadro a seguir com a finalidade de facilitar a visualização dos tipos de avaliação sugeridos pelos alunos, separando os recursos já citados e os modelos inovadores observados.

Quadro 13: Modelos de avaliação sugeridos pelos alunos: quadro comparativo

Modelos de Avaliação - Sugestões dos alunos	
Já citados anteriormente	Recursos Inovadores
1. Provas e testes escritos e orais	1. Cartazes em cartolinas
2. Seminários	2. Trabalho em grupo
3. Confeção de maquetes	3. Uso de vídeo com debates
4. O “visto” no caderno	4. Atividades de pintura e modelagem
5. Observação do comportamento	5. Utilização de músicas
6. Provas de consulta	6. Testes elaborados pelos alunos
7. Prova de brincadeira	

Observando o quadro anterior, podemos dizer que a visão dos alunos sobre avaliação está na fronteira entre os critérios somativos e formativos; todavia, percebemos que os recursos somativos fazem parte da experiência deles, os quais são também próprios da experiência, e porque não dizer, das crenças do professor evidentes em suas ações em sala de aula; já o espírito inovador das crianças é enfatizado pelas atividades que estimulam a criatividade e a participação real e significativa dos educandos, tornando-os, no dizer de Paulo Freire (2005), Romão (2002), Hoffmann (2003) e outros, sujeitos do conhecimento e parceiros no ato de avaliar, desde a confecção dos instrumentos, a aplicação e apresentação dos resultados.

3.3 Identificação e análise das crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) e formação de professores

O ponto principal de nossa investigação foi a identificação das crenças da PP sobre avaliação contínua nos CDH, porém o desenvolvimento da pesquisa nos levou a um desdobramento importante no levantamento das suas crenças, a saber: crenças sobre ensinar, aprender e formação continuada de professores. Os aspectos ressaltados nos pareceram relevantes por fazerem parte da vivência da professor, sendo, na verdade, a própria prática pedagógica da educadora. Nesse sentido, as subseções seguintes apresentam as crenças da PP, enfatizando o discurso e a prática no seu cotidiano pedagógico. Começaremos, pois, com as crenças sobre ensinar LE.

3.3.1 Crenças sobre o ensino de LE

Entendemos o ensino-aprendizagem como um processo único, do qual a avaliação é parte integrante. Gostaríamos de salientar, entretanto, que, nesta subseção, ele aparece dividido, destacando-se o ensinar e o aprender apenas para facilitar o levantamento das crenças da PP. Dessa maneira, selecionamos dos dados observados os aspectos que demonstram suas crenças sobre ensinar LE, utilizando três instrumentos básicos para comprovar as nossas interpretações: a narrativa, a entrevista e as notas de campo das observações de aula. Sendo assim, estabelecemos uma classificação que mostra as suas crenças sobre ensinar LE.

- **Crenças sobre o ensino como estímulo e mudança de conduta**

Pudemos observar que PP compreende o ensino como uma forma de estímulo, que provoca mudanças no aluno.

PP: “(...) ensinar é você ter a responsabilidade de participar do processo de estímulo de uma pessoa, né, de instrução, de fazer conhecer (...) e dirigir a formação ou modificação da, da conduta, né, do, do ser” (Entrevista).

PP: “Então, eu procuro plantar, da melhor forma possível, né, essa ..., essa mudança neles, né, (...)” (Narrativa).

PP: “Ela soube conduzir, soube, eh, como colocar, né, uma segunda língua pra gente” (Narrativa).

Para a nossa participante da pesquisa, ensinar significa estimular o conhecimento do Outro, é dirigir a formação ou modificar a conduta do Outro. Consideramos, pois, que ela tem a noção moderna de educação que é promover mudanças através dos estudos, da aquisição do conhecimento. Por outro lado, identificamos algumas crenças baseadas no papel tradicional do professor, que seria ‘dirigir a formação ou modificação da conduta do ser’, aspectos herdados da Abordagem Gramatical de ensino. Nesse sentido, ao tentar ‘conduzir’, ‘plantar’, ‘dirigir’ o ensino e ‘modificar’ a conduta, a PP sustenta a crença no controle do conteúdo ensinado e no poder de mudar as ações dos alunos, reforçando uma atitude centralizadora do ato de ensinar, características próprias de uma visão tradicional do processo. Quando ensinamos, não temos garantias de quanto o nosso aluno vai aprender, se pouco ou muito, ou mesmo se ele vai aprender alguma coisa, por isso não podemos apostar nas mudanças que acontecerão, pois elas poderão ser vistas somente muitos anos depois.

Entendemos que os traços da Abordagem tradicional de ensino se revelam na prática da PP como resultado de suas experiências anteriores como aprendiz de língua e que se solidificaram como referencial na prática pedagógica. Outro ponto que confirma o uso AG da PP é o enfoque dado às traduções, a utilização de testes sobre o conhecimento gramatical e compreensão de texto (nos Anexos 10, mostramos um modelo de teste usado pela PP), além de atividades com lista de vocabulário e repetições na língua do aprendiz (Neves, 1996, p. 70). A afirmação anterior pode ser comprovada através das notas de campo das observações de aula.

P: O trabalho de correção continuou; agora, ela vai pedindo para eles repetirem individualmente. Ela vai chamando os nomes e os alunos repetindo as palavras. A PP também usa palavras de incentivo em português e em inglês:

PP: “*Very Good!*”, “*Congratulations!*”, “*Parabéns!*” (Observação da aula 1).

P: A PP tentou arrumar as carteiras que se mantêm em fileiras, depois começou a corrigir uma tarefa começada na aula anterior (Observação da aula 3).

Os exemplos enfatizam uma prática pautada pela AG, em que a correção, a repetição e o reforço positivo fazem parte das aulas em todas as séries trabalhadas. Destacamos, porém, que o objetivo da PP é facilitar a aprendizagem da língua pelos aprendentes, usando recursos que

possivelmente auxiliaram a sua própria compreensão.

- **Crença no papel do professor como responsável pelo ensino**

PP: “(...) a professora era muito boa, e ... ela soube conduzir, soube, eh, como colocar, né, uma segunda língua pra gente (Narrativa).

PP: “(...) ser um professor é tentar transmitir, eh... estabelecer uma conexão entre a língua materna e a segunda língua, né, que, que a gente ensina; é usar diferentes metodologias, com diferentes públicos pra se atingir os objetivos (Entrevista).

De acordo com a visão da PP, o professor, ainda, é quem decide, ou melhor, transmite o conhecimento, é quem ensina. Segundo o seu depoimento, o professor não é participante, mas condutor do processo de ensino, exercendo o papel da autoridade, no controle e a interação aluno-professor é centrada no educador (Neves, 1996, p. 70). Esse aspecto pode ser observado nas aulas ministradas, pois a maioria das atividades não evidencia a interação entre os alunos, mas a intervenção da PP.

P: A PP, então, perguntou quem tinha a apostila e pediu para eles abrirem na página 14 (Observação aula 1)

P: A PP propõe que eles continuem a tarefa que estavam fazendo na aula anterior. (...) Ela começa a fazer perguntas à classe sobre palavras opostas (Observação aula 2).

P: Ela voltou para a correção do exercício que estava no quadro (Observação aula 3).

P: A PP cumprimentou os alunos, organizou as carteiras em fileiras e entregou o teste de inglês (Observação aula 4).

Nos excertos citados, percebemos a presença da professora na condução das tarefas propostas, sem permitir que os alunos interfiram ou participem das etapas da aula. Por exemplo: na aula 4, ela poderia pedir para os alunos ajudarem a organizar a sala; na aula 2, um aluno poderia perguntar para outro, e assim por diante. Nesse sentido, as ações da PP ressaltam sua crença no professor controlador e podemos observar essa atitude quando ela chama a atenção de uma aluna que estava conversando com o colega:

PP: “Patrícia, a próxima vez que eu tiver de chamar a sua atenção, eu vou te mandar para a coordenação” (Observação aula 5).

Ela exerce a sua autoridade de professora para coibir as indisciplinas e reforçar os limites do aluno e o seu lugar de educadora.

Por outro lado, percebemos que, no discurso, ela está entre a fronteira do professor tradicional (o que ensina) e do dialógico (o que estabelece conexões entre a língua materna e a segunda língua). Entendemos que ao usar o termo, a PP tem a visão do professor como facilitador no ensino da LE, identificando as dificuldades dos alunos e procurando trabalhá-las de acordo com seus objetivos e metas (Romão, 2002). Na entrevista, a PP se refere ao uso de “*diferentes metodologias, com diferentes públicos*”, mostrando-nos a preocupação com a utilização de recursos variados para ensinar, percebendo que as crianças são diferentes nas formas de receber o insumo disponibilizado pelo professor. Além disso, ela acredita que o professor deve ser criativo, levando coisas novas e diferentes para a sala de aula.

P: “(...) a gente, a professora de inglês, ela tem que ser muito criativa, tem que tá sempre, tá em busca de coisas novas, né, diferenciando as aulas (...). (Narrativa).

Reforçando o papel do professor em uma aula de LE, PP acrescenta

PP: “(...) o **papel principal do professor é você conscientizar os alunos sobre a importância de se aprender uma LE, né. E o papel é ensinar a língua, né, nas suas diferentes maneiras**”. (Entrevista).

A professora começa apontando uma função importante do trabalho do educador que é tornar relevante para os alunos o insumo que ele traz para a sala de aula, entretanto a PP não indica como isso pode ser feito. Também, ela destaca o ‘papel real’ do professor que é ‘ensinar a língua’, dando a impressão de que o de conscientizador é um desvio de função, não fazendo parte do trabalho pedagógico.

Através da análise dos dados, observamos que há uma divergência entre o dizer e o fazer da PP, como já indicamos anteriormente. Observamos, ainda, a confusão da PP no uso de termos teóricos, referentes ao ensino de línguas: ao invés de LE, ela usa segunda língua para falar do ensino da língua inglesa no Brasil.

- **Crenças sobre o uso do recurso lúdico no ensino de LE**

Observamos, no discurso da PP, a crença de que o uso de brincadeiras no ensino de LE desperta o interesse do aluno, motivando a aprendizagem.

PP: “(...) *you have to work a lot with the ludic, with games*” (Narrativa).

Esse aspecto é reforçado na entrevista, quando perguntamos a PP como uma LE deve ser ensinada. Ela diz que

PP: “(...) *De uma maneira bem lúdica, bem ... cativante (...)*”. (Entrevista)

A opinião da PP corrobora o pensamento de Cook (2000, apud, Callegano, 2005, p. 123) que afirma que o recurso lúdico é importante no ensino de uma LE, pois brincar com a língua demonstra conhecimento aprofundado e usado em ocasiões ordinárias da vida. Além disso, o uso do lúdico pode ajudar o aluno a superar suas dificuldades, controlando as variáveis afetivas que têm um papel facilitador na aquisição de uma língua.

Embora essa crença seja marcante em seu discurso, observamos que a prática da PP nos remete ao uso da correção de exercícios, da tradução e repetição de vocabulário, reforçando a utilização da AG de ensino em seu dia-a-dia escolar.

P: A professora começa a correção do exercício. Ela faz um “spelling”, corrigindo a atividade, segura a folha na mão para que todos vejam, vai mostrando a figura e eles repetem a palavra. (Observação aula 1).

P: Começa a repetição individual. O aluno tem a primeira letra da palavra (J) e deve completar o restante (JAM). (...) Após conseguir a atenção dos alunos, ela continua a correção do exercício 2: ‘spelling words’ em português – ao invés de usar as letras em inglês, ela as usa em português. Ex: a – p – l – e = apple, e não: ei – pi – pi – el – i). (Observação aula 1).

P: (...) A professora vai falando as palavras e os alunos vão dizendo o preço. Depois, ela fala as palavras em português e eles em inglês. (Observação aula 3).

A identificação da crença no recurso lúdico como uma forma viável de ensino é bem visível; todavia, as ações demonstram outra realidade. Segundo Barcelos (2006b, p. 28), a relação entre o discurso e a prática do professor depende do contexto e suas influências, pois as ações podem moldar o contexto e serem moldadas por ele. Para autora, o conflito entre crenças e ações

é provocado porque a crença evolui, mas o comportamento não acompanhou a evolução, ficando fossilizado em um estágio anterior ao da crença adquirida.

3.3.2 Crenças sobre a aprendizagem de LE

A aprendizagem de uma LE é a outra face do processo de ensino-aprendizagem e merece destaque no levantamento das crenças. Segundo Almeida Filho (2002, p. 13), a abordagem/cultura (ou crença) de aprender é definida como maneiras de estudar, de se preparar para usar a LE. Como a crença de aprender do aluno pode ser diferente da crença de ensinar do professor, isso gera conflitos na interação em sala de aula. Para haver um equilíbrio entre a relação professor-aluno e os confrontos minimizados, um deve compreender a cultura do outro, tentando conviver com as diversidades individuais.

Assim, todo professor tem o seu lado aprendiz e a sua própria crença de aprender, o que pode funcionar como um fator facilitador na compreensão da crença do aluno, tornando o ambiente escolar um lugar mais adequado para o crescimento dos dois. Com base nos dados coletados, apresentamos as crenças sobre a aprendizagem de LE da professora participante.

- **Crença sobre a vontade/interesse do aluno em aprender uma LE**

Para a PP, a aprendizagem de uma LE depende tanto do professor quanto do aluno, confirmando a tendência das novas pedagogias educacionais de uma parceria entre educador e educando no processo de aprender. No entanto, ela destaca que é o aluno quem deve buscar o seu aprendizado.

PP: *“(...) Agora, por mais que o professor seja eficiente, depende muito do aluno também, né, aprender, ter vontade, desejo de conquistar esse aprendizado. Então, quando isso acontece, quando o aluno consegue ..., eu acho que a eficiência acontece das duas partes”* (Entrevista)

Em seu comentário, a PP afirma que o aprendizado acontece quando o aluno se envolve no processo e, porque não dizer, quando ele se torna sujeito do seu conhecimento.

PP: “(...) porque pra pessoa aprender uma LE, primeiro, ela precisa ter vontade de aprender, né; segundo, ela precisa ter objetivos. (...) Então, você precisa trilhar uma, um caminho. (Entrevista)

A professora reforça o compromisso do aluno através da vontade de aprender e dos objetivos que precisam ser traçados na aprendizagem de uma LE. Sendo assim, a PP considera que o papel do aluno é mostrar o interesse pelo aprendizado e buscar conhecimento.

PP: “(...) que eu, eu fiquei interessada, né, em saber que existiam outras línguas (...)” (Narrativa).

PP: “(...) o papel do aluno em uma aula, (...), é interesse pelo aprendizado, né. A partir do momento que ele está ali, exercendo a função de aluno, ele ... tem que saber que posição que ta assumindo, né, que papel ele tá exercendo naquele momento. Então a posição de aluno é você ir lá, eh ..., buscar orientação, buscar conhecimento, (...)”. (Entrevista).

P: (...) Algumas crianças participam e outras ficam desenhando sombras na parede usando as mãos. Ela pára e pergunta se eles não estão interessados na aula ou se querem sair da sala e diz que vai esperar que eles peçam para ela continuar a aula. (Observação aula 1).

Nos excertos destacados, notamos que há uma convergência entre a crença da PP na vontade/interesse do aluno em aprender e a sua ação em sala de aula. Poderíamos dizer que essa concordância se deve à sua própria experiência como aprendiz, influenciando suas ações, pois se funcionou com ela pode ser boa para seus alunos.

- **Crença sobre a aprendizagem de LE desde o início da vida escolar**

Os dados analisados revelam a importância que a PP dá ao contato da criança com uma LE logo no início da sua vida escolar. Ela, então, afirma

PP: “Ah... eu acho que ela [a LE] deve ser introduzida no início da vida escolar. (...) e quando isso acontece ..., eh, desde a fase pré-escolar ... eh, isso é inserido com muita facilidade na criança, então, ela vai, ela não vai ter aquele choque, assim” (Entrevista).

Percebemos, ainda, que outra crença reside nas afirmações da PP: a de que a criança tem mais facilidade de aprender uma LE, assim, quanto mais jovem, menos problemas de aprendizagem ela terá. Esse argumento é ratificado nas palavras da PP sobre a sua própria

experiência com a LE-inglês, deixando transparecer que na época em que a língua lhe foi apresentada, já foi tarde para começar e que, atualmente, isso é diferente.

PP: *“Eh... o inglês foi introduzido na minha vida a partir da 5ª série, eu me lembro. (...) E, naquela época, era, era muito diferente, porque hoje em dia, a gente vê o inglês ao nosso redor, né, sem, sem perceber ele ta aí, nos aparelhos eletrônicos, nos computadores, (...)”*(Narrativa).

PP: *“Antigamente, a gente começava, na escola pública, a, a trabalhar uma segunda língua na 5ª; hoje em dia, ... nós vimos, nós vemos na, na rede municipal, a partir d, do ciclo II, né, falando assim em ciclo, equivalente a 3ª série, na, quando se fala em seriação.”* (Entrevista).

É importante lembrar que o adulto tem suas limitações de aprendizagem, até mesmo porque já fala uma língua num contexto definido de uso; todavia, em nossa prática pedagógica, encontramos crianças e adultos com dificuldades e facilidades em aprender uma LE e o papel do professor é ajudá-los a descobrir estratégias que tornem essa aprendizagem mais significativa. A análise dos dados coletados revela também que as respostas da PP são baseadas no senso comum e que são aspectos relevantes para o início de uma discussão. Contudo, falta o conhecimento teórico e prática reflexiva que representam um estágio mais avançado do estudo e pode ajudar os alunos a vencer as suas dificuldades. Percebemos, muitas vezes, problemas na utilização de alguns termos (segunda língua, ao invés de LE; definição das abordagens de ensinar e aprender) ou quando inquirida a explicar certas situações (conceituar aprendizagem). Um exemplo disso é a sua definição de aprendizagem, indicada nos excertos a seguir.

PP: *“(...) ela soube conduzir, soube, eh, como colocar, né, uma segunda língua pra gente (...)”*. (Narrativa).

PP: *“(...) nós sabemos da, da grande importância de você estabelecer uma ligação entre a, a língua materna e uma segunda língua, (...)”*. (Entrevista).

PP: *“Ao meu ver, aprendizagem é quando a gente põe em prática ... eh, aos estímulos vivenciados em uma determinada prática de ensino. Quando isso ocorre, né, quando a gente põe esses estímulos em prática..., podemos ter certeza que aconteceu, que houve a aprendizagem”*. (Entrevista).

- **Crença de que aprender é receber estímulos**

Considerando que ensinar é estimular o aluno, identificamos a crença da PP de que aprender é receber estímulos.

PP: “Ao meu ver, **aprendizagem é quando a gente põe em prática ... eh ... aos estímulos vivenciados em uma determinada prática de ensino. Quando isso ocorre, né, quando a gente põe esses estímulos em prática ... podemos ter certeza que aconteceu, que houve a aprendizagem.**” (Entrevista)

Acreditamos que a crença da PP na recepção de estímulos como processo de aprendizagem foi moldada pelo contato com métodos behavioristas que enfatizaram a idéia do estímulo-resposta em ensino-aprendizagem. A nossa análise se baseia em dois aspectos da fala da PP: primeiro, aprendemos quando pomos em prática os estímulos vivenciados; e, segundo, se fazemos isso temos certeza de que aprendemos.

PP: “E a partir desse fio, **você ir trabalhando as aulas, de forma que você tenha o ... o retorno, né**”. (Narrativa).

A PP aposta na garantia da aprendizagem através da amostragem, ou seja, se eu aprendo, eu mostro os resultados – e isso é totalmente experimental, ou marcas da abordagem tradicional. Por outro lado, vemos a contradição no seu discurso, quando ela diz:

PP: “(...) **mas nem sempre essa aprendizagem acontece em sua totalidade, né, depende de uma série de fatores (...)**”. (Entrevista).

O fato anterior reforça a necessidade de um trabalho teórico-reflexivo com a PP, encaminhando-a para discussões mais fundamentadas e argumentos mais convincentes.

- **Crença de que aprender uma LE é usar as quatro habilidades**

Para a PP, as quatro habilidades são imprescindíveis na aprendizagem de uma língua, e, na verdade, o professor não pode fugir delas.

PP: “(...) tá observando a questão da leitura, da escrita que na língua inglesa não tem como fugir. Ler, escrever, ouvir, falar, né, então são quatro pontos-chave pra você aprender uma língua, não tem como.” (Narrativa).

PP: “Bom, o professor de LE, ele trabalha essa aprendizagem com as quatro habilidades da língua, que são ouvir, falar, ler e escrever (...)” (Entrevista).

Constatamos que, para a PP, aprender uma LE é aprender as quatro habilidades. Tal afirmação pode ser evidenciada na sua prática, pois nas observações de aula, ela procurou diversificar o uso das habilidades.

P: (...) Ela sugere que eles **escutem a música** novamente (Imagine – John Lennon). (...) Usando a música, ela **pede à classe o antônimo das palavras**. (Observação aula 2).

P: A professora passa para outra atividade. Eles **praticam um diálogo**. A **professora escolhe os alunos para serem os personagens**. (...) As crianças se levantam e vão para a frente da sala. (...) Ela pergunta se eles percebem que a gente **só aprende a língua falando**. (Observação aula 2).

P: A **atividade** seguinte é um **‘listening’**, na página 23 do livro. Ela explica que é um anúncio sobre um vídeo game e diz para **os alunos não ficarem preocupados se não conseguirem ouvir tudo**. (Observação de aula 2).

Os excertos destacados atestam a diversidade das habilidades trabalhadas em uma mesma aula. Além disso, eles mostram a preocupação da PP em promover o uso da oralidade da LE, fazendo com que o aluno experimente a língua estudada. Outro ponto de preocupação da PP é preparar a criança para não se desestimular com as possíveis dificuldades do *‘listening’*.

- **Crença de que aprender uma LE é ter uma experiência complementar no exterior**

PP: “(...) e ... na época em que eu terminei minha, minha faculdade, a maioria dos meus amigos, minhas amigas em especial, **viajaram para fora, fizeram estágio fora**. Então, elas ... tiveram ... um **complemento extra**, né, do curso, que é a parte da ..., da prática mesmo da língua.” (Narrativa)

A maioria dos estudantes de LE entende que um bom aprendiz é aquele que faz um curso no exterior. A PP usa o termo complementação ao se referir a um curso fora do Brasil; contudo, dois motivos são percebidos na busca desse recurso complementar: primeiro, ela se sente despreparada para a concorrência por ser aluna da escola pública – é a questão da baixa auto-

estima; e segundo, por entender suas dificuldades na aprendizagem da LE.

PP: “(...) *sempre estudei na escola pública. (...) e também achava que não ia conseguir ingressar numa [faculdade] pública, pela concorrência, pelo grau de instrução, né, que eu achava que, que as outras pessoas tinham, que eram melhor do que eu, e entra um pouco da auto-estima também, né.* (Narrativa).

PP: “(...) *Eu tenho muita dificuldade na, ... na fluência, (...), mas também tenho bloqueio na hora de falar, as palavras engasgam na minha boca...* (Narrativa).

Ainda analisando a narrativa da PP, confirmamos a crença de que estudar fora pode minimizar os seus problemas na LE.

PP: “(...) *eventualmente ..., né, ir pra fora, ficar três meses lá, fazer uma imersão, eu, falta, sinto falta dessa parte ainda*” (Narrativa).

Os dados sustentam a crença da PP, não na aprendizagem de uma LE através de um curso no exterior, mas em um curso como complementação dessa aprendizagem.

3.3.3 Crenças sobre formação continuada de professor

A formação continuada faz parte da prática pedagógica do professor e, atualmente, ela está associada à reflexão das ações do educador. Essa formação diz respeito a cursos, seminários e encontros variados em que o professor participa, proporcionando o contato com teorias e experiências diversas, motivando o crescimento e amadurecimento profissional. Para Schön (2000), os cursos de formação devem enfatizar a relação entre teoria e prática, pois só com a experiência da sala de aula, o professor pode ver a utilização e aplicação dos conceitos teóricos. Entendendo a importância da formação continuada no dia-a-dia do docente, decidimos investigar as crenças da PP sobre o assunto. A classificação apresentada foi elaborada com base nos dados analisados e interpretados à luz das teorias que fundamentam o nosso trabalho.

- **Crença sobre a continuidade dos estudos**

Observamos que a PP considera relevante o estudo continuado, mantendo a atualização da formação do professor.

PP: “(...) então, a cada dois anos, a gente tava morando num lugar, e pra eu me instalar, me estabelecer e

... continuar, né a estudar (...). Mas, eu sempre estava fazendo meus curso de inglês, de conversação”. (Narrativa).

PP: “(...) *eu sinto necessidade de, né,, de aprender mais, eu sei que tenho potencial, uma bagagem boa ..., mas, ainda, falta um pedacinho.* (Narrativa).

PP: “(...) eu até me empenho. Uma vez por semana, faço meu cursinho à tarde, mas é muito pouco, perto do que eu preciso. *Eu sei que eu deveria fazer um curso intensivo, de quatro horas por dia, (...)*”. (Narrativa).

Nos excertos citados, destacamos o empenho da PP em melhorar o seu aprendizado, em ‘continuar a estudar’, e considerar que ainda ‘falta um pedacinho’. Igualmente, gostaríamos de mencionar que a PP faz cursos de formação continuada oferecidos pela SME, participa de um grupo de estudo de Língua Estrangeira, no qual se discute o trabalho desenvolvido na disciplina em toda a rede municipal.

O tópico a seguir elabora uma descrição da ação avaliativa praticada pela PP no cotidiano educacional.

3.4 Descrição do tipo de avaliação utilizada pela professora participante

Durante o período de observação de aulas, tentamos descrever como a PP realizava a avaliação dos alunos, utilizando os critérios estabelecidos pelo sistema de ciclos, seguindo as recomendações da SME e praticando uma avaliação dinâmica, descritiva, contínua e diagnóstica (Goiânia, 2002-2003, p. 1). Nessa seção, utilizaremos somente as observações de aula, pois objetivamos a descrição da prática avaliativa da PP e seguiremos os tipos indicados pela SME.

- **Avaliação dinâmica**

Uma avaliação dinâmica utiliza instrumentos diversificados, além da participação da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. Os dados levantados através das notas de campo revelaram que a PP usa poucos recursos avaliativos em sua prática.

P: A professora cumprimentou os alunos, organizou as carteiras em fileiras e entregou o teste de inglês. (Observação de aula 4).

P: A professora pergunta pelas atividades anteriores que deveriam ter sido entregues e devolve outros trabalhos corrigidos. (Observação de aula 4).

P: (...) ela pede que os outros alunos abram o caderno, pois ela vai dar o visto. Para os alunos que não têm as tarefas completas, a PP pergunta pelas atividades restantes e pede para que a mãe em casa assine naquele lugar. (Observação de aula 5).

Os recursos avaliativos identificados nos excertos anteriores são: o teste escrito, atividades ou trabalhos entregues à PP e o visto da professora no caderno das crianças. Os três instrumentos buscam a verificação da aprendizagem do conteúdo ministrado, realizados em momentos especiais e com valores específicos, avaliando “o aluno apenas em determinado momento, pois se avalia o produto, sem se interessar pelo processo” (Rabelo, 1998, p. 42). A nosso ver, não houve dinamicidade na utilização desse instrumental técnico, pois não prioriza os diferentes tipos de aluno e as inteligências múltiplas⁵⁶ detectadas em sala de aula.

- **Avaliação descritiva**

A avaliação descritiva é realizada através da descrição do desenvolvimento integral do aluno, utilizando o chamado registro descritivo (Goiânia, 2002-2003, p. 1). Nesse modelo, o professor preenche uma ficha⁵⁷ sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e socio-interativo. A idéia é que o professor de cada disciplina relate como a criança tem evoluído em sua matéria e em outras áreas de convívio observadas.

A crítica que fazemos ao uso do registro descritivo é que ele é realizado ao final de cada trimestre, sendo, pois um instrumento terminal, isto é, utilizado no final de um período. Assim, um recurso predominantemente formativo é usado como classificatório, favorecendo aos critérios somativos de avaliação. Outro aspecto negativo é que, como os registros não são feitos a longo do mês, bimestre ou trimestre, as anotações podem se referir somente ao período mais recente do desenvolvimento do aluno, desprezando o crescimento alcançado pelo educando no período

⁵⁶ As inteligências múltiplas são aspectos que devem ser observados na avaliação descritiva de cada aluno, valorizando as suas potencialidades como ser multifacetado e com habilidades diferenciadas.

⁵⁷ Os modelos de fichas avaliativas podem ser encontrados no Anexos 6.

completo. Por ser um instrumento de final de trimestre, não acompanhamos a execução desse instrumento de avaliação.

- **Avaliação contínua**

A avaliação contínua se refere à regularidade periódica e não apenas realizada no 'período de avaliação' ou no final do bimestre (Goiânia, 2002-2003, p. 1). O objetivo da avaliação contínua é criar uma rotina sistemática no uso de instrumentos avaliativos variados capaz de interpretar qualitativamente o conhecimento construído pelo aluno. Além da avaliação do aluno, o educador pode usar esse recurso para refletir continuamente sobre a sua prática, criando novos instrumentos de trabalho e revisando conteúdos adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (Brasil, 1997, p. 55)

Durante o período de observação de aulas, percebemos que a PP procura realizar testes e atividades avaliativas, tentando criar certa regularidade na aplicação da avaliação. Identificamos, entretanto, que a escola adota um período pré-determinado para a realização dos exames coincidindo com o final do semestre, fato que quebra os critérios recomendados pela avaliação contínua, haja vista muitos professores deixarem para aplicar as avaliações somente nesse período. É importante salientar que nas aulas observadas, poucas delas são destinadas à avaliação da aprendizagem das crianças como mostram os excertos seguintes.

P: (...) e **entregou o teste de inglês**. (Observação de aula 4)

P: A professora pergunta pelas **atividades anteriores que deveriam ter sido entregues e devolve outros trabalhos corrigidos**. (Observação de aula 4).

P: (...) Enquanto isso, ela pede que os outros **alunos abram o caderno**, pois **ela vai dar o visto**. (Observação de aula 5).

P: A professora explica que tinha **marcado o teste para quarta-feira**, mas iria **antecipá-lo para a segunda-feira**. (Observação de aula 5).

Outro aspecto indicado na utilização da avaliação contínua é provocar a reflexão progressiva do professor sobre a sua prática e não identificamos essa atitude nas ações avaliativas da PP.

- **Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica busca a identificação dos avanços, potencialidades e dificuldades dos educandos (Goiânia, 2002-2003, p. 1), revelando-se um momento de aprendizagem para o professor e o aluno (Romão, 2002, p. 88). Esse modelo reforça o uso da avaliação como investigação dos problemas de aprendizagem dos alunos, servindo como *feedback* não só para o educando e o educador, mas para toda a escola (Rabelo, 1998, p. 12).

PP: “(...) Então, não tem, **não é possível** você ... eh ... **desenvolver um trabalho sem você ter um retorno, e o retorno só é feito através da avaliação**”. (Entrevista)

O ‘retorno’ aqui não equivale a uma reflexão sobre o desenvolvimento do aluno, mas uma forma de checar se ele aprendeu o que o professor ensinou. Nesse sentido, confirmamos os equívocos teóricos produzidos pela PP, principalmente no que se referem ao uso do *feedback*. Ainda, analisando a entrevista da PP, constatamos a noção do conceito diagnóstico de avaliação, sem, contudo, observá-lo em suas ações, como os excertos anteriormente apresentados podem comprovar.

PP: “(...) com exceção de **algumas escolas que fazem uma avaliação diferenciada, com, com parte de socialização, interação**”. (Narrativa).

PP: “(...) E, **na hora de avaliar essas crianças, a gente procura ta observando ... eh ... o interesse, a participação, porque aí envolve a questão da, da avaliação.**” (Narrativa)

PP: “E **você avalia a criança, eh ... através da participação dela nesses projetos, na, na, eh, avaliações escritas, mas não se pratica muito essa coisa de nota, de zero a dez**”. (Entrevista).

PP: “**O erro é uma coisa natural, como acontece em qualquer área do conhecimento; e a correção, ela deve ser feita, com certeza, efetivamente, pra... pra que... essas falhas não fiquem marcadas, né.**” (Entrevista).

Até o momento, a prática de avaliar da PP foi descrita com base nos paradigmas recomendados pela SME e propostos pelo sistema de ciclos. Percebemos, pois, que o discurso da PP interage com a teoria, necessitando, porém, de uma busca mais intensa de leituras e participações em eventos sobre o tema. Assim, reafirmamos a divergência entre o dizer e o fazer

da PP, que, como afirma Barcelos (2006b, p. 28), depende do contexto e suas influências. Desse modo, observamos que alguns aspectos das crenças da professora com relação à aplicação de uma avaliação mais formativa, seguindo os parâmetros educacionais modernos, não acompanharam as mudanças sofridas na sua maneira de entender os novos mecanismos adotados. Nesse sentido, entendemos que a PP consegue falar como deve ser a avaliação formativa; contudo, sua atuação ainda está arraigada aos critérios somativos internalizados ao longo de sua experiência como aprendiz e com educador.

PP: “(...) *porque a avaliação sempre foi feita com, com prova, com nota, com números. E hoje, ela continua assim, também, com exceção de algumas escolas que fazem uma avaliação diferenciada, com, com parte de socialização, interação*”. (Narrativa).

PP: “(...) *E, na hora de avaliar essas crianças, a gente procura ta observando ... eh ... o interesse, a participação (...)*”. (Narrativa).

PP: “(...) *É através dessa avaliação é que a gente vai ter certeza se as metodologias estão adequadas, ou se serão necessárias interferências, né, nessas aplicações, nessas metodologias. Então, não tem, não é possível você ... eh ... desenvolver um trabalho sem você ter um retorno, e esse retorno só é feito através da avaliação.*” (Entrevista).

PP: “(...) *a avaliação praticada dentro dos ciclos, eh ..., o trabalho é desenvolvido dentro dos ciclos, eh ..., vai muito em torno de projetos, né. Então, não existe um currículo a ser seguido. Eh ..., o ciclo trabalha com levantamento de necessidades daquele grupo de alunos e através dessas necessidades são criados os projetos, né.*” (Entrevista).

P: (...) Algumas crianças participam da atividade e outras ficam desenhando sombras na parede usando as mãos. A PP pára e pergunta se eles não estão interessados na aula, ou se eles querem sair da sala. Os meninos continuam desenhando na parede. Ela, então diz:

PP: “*Vocês vão continuar com um conceito 3? Não querem subir? Ou só vão baixar?*” (Observação de aula 1).

O último excerto comprova uma forte influência dos critérios da avaliação somativa na prática da PP, que, afinal de contas, é moldada segundo suas crenças e, portanto, na experiência em um modelo classificatório e mensurável de avaliação (Romero, 1998; Romão, 2002, Luckesi, 2005; Hoffmann, 2003).

Finalmente, com base na análise dos dados coletados, podemos dizer que o tipo de avaliação praticado pela PP é advindo de modelos aos quais ela foi exposta durante a sua formação educacional:

PP: “Então, a avaliação na, nas escolas do estado, porque a avaliação sempre foi feita com, com provas, com nota, com números.”(Narrativa).

PP: “Sim, eu me lembro, eh ... eram passados os conteúdos, né ... pros alunos, e a gente tinha que fazer provas e essas provas tinham valores ... e, através desses valores, a gente passava de ano ou não. Essa forma tradicional que acontece há, há muitos anos, né.”(Entrevista);

e pela sua experiência como professora de LE, motivada por opiniões diversas que reforçam a funcionalidade da AS na mensuração do conhecimento cognitivo do aluno.

PP: “(...) eles [aluno e família] acham que se estão indo pra escola, eh ... eles só sabem, né, como é que eles estão, se estão aprendendo através da nota. (...) Porque a criança, por sua vez, achando que não tem avaliação, ela perde totalmente o interesse, (...); não tem aquele estímulo natural, (...); ele [o aluno] vai [à escola] porque ele quer saber de nota (...).” (Entrevista).

P: (...) Ela conversou com eles sobre um acordo que tinham acerca do comportamento do grupo. **A PP disse também que iria premiar os que melhor se comportassem.** (Observação de aula 1).

P: (...) A professora pergunta pelas atividades anteriores que deveriam ter sido entregues e devolve outros trabalhos já corrigidos. **Um aluno pergunta quanto vale o teste e ela responde que vale dez.** (Observação de aula 4).

Os exemplos apresentados apontam para uma exposição intensa do valor da avaliação como aspecto quantificável do processo de ensino-aprendizagem. Baseados na afirmação de que as crenças do professor são formadas através da experiência acumulada como aluno e educador, justifica-se a prática avaliativa da PP ser fundamentada nos pressupostos da avaliação somativa, a qual classifica o aluno de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, enfatizando a verificação da aprendizagem, medindo o desempenho da criança a partir de conhecimentos ensinados pelo professor (Esteban, 2003, p. 86). É por isso que ela espera uma constatação da aprendizagem do educando, pois se ela ensinou, é natural que ele aprendeu.

P: (...) Os alunos fizeram algumas perguntas sobre a prova e pediram para a professora traduzir as perguntas, mas ela respondeu que **eles já sabiam e que não podiam desapontá-la.** (Observação de aula 4).

PP: “(...) Quando isso ocorre, né, quando a gente põe esses estímulos em prática ... **podemos ter certeza que aconteceu, que houve a aprendizagem**”. (Entrevista).

A sessão seguinte descreve as crenças da PP sobre avaliação contínua observadas em sua prática pedagógica.

3.5 Crenças sobre avaliação observadas no cotidiano da professora participante

O conceito de avaliação concebido nos CDH prioriza um modelo formativo que entende o professor e o aluno como participantes do processo integral de ensino-aprendizagem. Sendo assim, objetivávamos encontrar essa parceria no trabalho da PP, fato negado pelos dados obtidos. Outrossim, mostramos, anteriormente, que o tipo de avaliação evidente na prática da PP é o somativo, podendo também serem observados indícios de uma consciência dos pressupostos formativos, sem, contudo, percebemos uma aplicação real desse paradigma avaliativo. Dessa forma, procurando identificar as crenças da PP sobre avaliação, elaboramos uma classificação básica levantada através dos instrumentos de coleta de dados e analisada com base nos teóricos estudados na pesquisa. Assim, classificamos suas crenças em:

- **Crenças de que avaliar é aplicar prova escrita**
- **Crença de que só a nota avalia**
- **Crença no uso da avaliação como instrumento punitivo**
- **Crença de que a avaliação tradicional é a ‘natural’**

As subseções seguintes ampliam a classificação, procurando estabelecer uma relação entre as crenças e as ações da PP.

3.5.1 Crenças de que avaliar é aplicar prova / teste escrito

A crença no uso da prova escrita como instrumento de avaliação remonta à sua instituição no período jesuítico da educação brasileira (Aranha, 1993, p.111) e está arraigado tanto na prática do professor como na experiência dos alunos. Para comprovar a afirmação, utilizamos excertos retirados dos dados coletados dos alunos e da PP.

PP: “(...) porque *a avaliação sempre foi feita com, com prova, (...)*”. (Narrativa).

PP: “(...) *E você avalia a criança, eh... através da participação dela nesses projetos, na, nas, eh..., avaliações escritas, (...).* (Entrevista).

P: A professora cumprimentou os alunos, organizou as carteiras e **entregou o teste** [escrito]. (Observação de aula 4).

P: A professora explica que tinha **marcado o teste** [escrito] para quarta-feira, mas que iria antecipá-lo para segunda-feira. (Observação de aula 5).

Observamos nos exemplos que existe uma aura de especialidade quando a PP fala da avaliação escrita (ou teste, ou prova), mostrando a importância que o recurso deve ter no trabalho dela e nas expectativas dos alunos. É bem verdade que os alunos também sentem esse clima especial, mostrando-se ansiosos com relação à prova, como apresentado nos excertos a seguir.

P: (...) Os **alunos fizeram perguntas sobre a prova** e pediram para a professora traduzir as perguntas, (...). (Observação de aula 4).

Além disso, quando indagados sobre um conceito de avaliação, 61% dos alunos responderam que avaliar **é fazer uma prova ou um teste** (Questionário aplicada pela P com alunos da 5ª série), reforçando que, apesar dos movimentos educacionais registrados durante décadas, a cultura de avaliar através dos testes escritos continua forte na compreensão do aluno e do professor. Essa forma ainda tradicional de se conceber a avaliação é entendida como uma forte tendência ao uso dos critérios somativos como seguros (porque mensuráveis), garantidos (porque antigo e testado há muito tempo) e ideal (porque classifica os melhores e piores alunos).

3.5.2 Crença de que só a nota avalia

Tão forte quanto a anterior, a crença de que só a nota avalia é uma constante no meio educacional. Ela é quase um fator *sine qua non* em educação, confirmando-se em um modelo somativo de avaliação, observado nas experiências e no discurso da PP.

PP: “(...) *porque a avaliação sempre foi feita com, (...) nota, com números*”. (Narrativa).

PP: “(...) *e a gente tinha que fazer provas e essas provas tinham valores... e, através desses valores a gente passava ou não*”. (Entrevista).

PP: “(...) *eles [os alunos e a família] só sabem, né, como é que eles estão, se eles estão aprendendo através da nota.*” (Entrevista).

PP: “(...) *não, ele vai lá, porque ele quer saber de nota, (...)*”. (Entrevista).

Os dados destacados revelam marcas discursivas que reforçam as crenças de PP na avaliação como sinônimo de nota: primeiro, ela usa a palavra ‘sempre’, como se essa fosse a única maneira usada para avaliar o educando através da história da educação; e, segundo, ela reveste a opinião dos alunos e suas famílias com conceitos pessoais, usando a sua concepção como se fosse a deles. Também, as suas ações confirmam a sua crença no critério classificatório da verificação da aprendizagem através de notas.

P: (...) Os meninos continuam desenhando na parede. Ela [a PP], então, diz:

PP: “*Vocês vão continuar com conceito 3? Não querem subir? Ou vão só baixar?*”. (Observação de aula 1).

P: (...) Um dos alunos pergunta quanto vale o teste e a **professora responde que vale dez**. (Observação de aula 4).

A noção de quantificação está presente na prática pedagógica, tanto quanto nas crenças da PP, pois a nota prende, estimula o interesse da criança que se sente avaliada, pois sem nota não há avaliação.

PP: “(...) *Porque a criança, por sua vez, achando que não tem avaliação, ela perde totalmente o interesse, (...)*”. (Entrevista).

PP: “(...) *a avaliação, ela funciona como um termômetro. (...)*”. (Entrevista).

O excerto anterior corrobora a idéia de mensuração, pois, como termômetro, a avaliação mede o conhecimento adquirido pelo aprendiz, atribuindo-lhe conceitos que estabeleceram seu sucesso ou fracasso na aprendizagem (Belam, 2004, p. 10).

3.5.3 Crença no uso da avaliação como instrumento punitivo

A avaliação foi instituída como instrumento de punição na escola dos jesuítas por volta do

século XVII. Inicialmente, havia as torturas morais - exposição pública dos melhores e piores alunos (Aranha, 1993, p. 111); depois, as agressões físicas - palmatória, ajoelhar no milho (Del Priore, 2000, apud, Lima 2004); e, atualmente, o caráter punitivo da avaliação se revela através da autoridade do professor ou como forma de coibir a indisciplina. O uso da avaliação como fator sentencioso é uma característica da AS e pode ser identificada nas ações da PP através das observações de aula.

P: Quando a professora entrou, os alunos conversavam em voz alta. Eles contaram até 3, em inglês, e se sentaram. A PP cumprimentou a turma e o grupo respondeu ao cumprimento. Ela conversou com eles sobre um acordo que tinham acerca do comportamento do grupo e disse que **iria premiar os mais comportados**. (Observação de aula 1).

A premiação, outro recurso utilizado na AS, subentende uma avaliação subjetiva do comportamento dos alunos, tendo como possíveis critérios: não conversar nas aulas, obedecer à professora, fazer as tarefas, etc. Nesse sentido, entendemos a premiação como uma forma de punir aqueles que não se encaixam nos paradigmas de 'crianças comportadas'. A figura 3 representa muito bem a nossa afirmação, pois tenta adaptar os alunos ao sistema, sem levar em consideração as suas diferenças, os seus problemas, suas individualidades.

P: (...) Para os **alunos que não têm as tarefas completas**, ela pergunta pelas atividades restantes e pede para que **a mãe em casa assine** naquele lugar. (Observação de aula 1).

P: A professora retoma a contagem até 10, em inglês, para que eles voltem a seus lugares. Ela avisa que hoje **vai haver reunião de pais** e que as lembranças dela sobre cada um estão bem fresquinhas; que **ela vai poder falar para os pais deles como estão se comportando em sala**. (Observação de aula 1).

Mais uma vez, a avaliação se apresenta como um recurso punitivo, estendendo suas conseqüências e envolvendo os responsáveis pela criança. Possivelmente, o aluno levará broncas ou palmadas como castigo pelas tarefas que deixou de fazer. Também, o professor pode usar a sua autoridade para intimidar ou inibir ações de indisciplina, antecipando a sentença impingida.

3.5.4 Crença de que a avaliação tradicional é a 'natural'

Dentro da concepção tradicional (ou gramatical) de ensino, a avaliação denominada tradicional é a prova escrita. Não podemos apresentar muitos exemplos do discurso ou das ações

da PP, entretanto entendemos que seria relevante apresentar a sua opinião, haja vista ela ressaltar uma crença consolidada ao longo das análises e interpretações dos dados: crenças sobre avaliação somativa.

PP: “(...) Porque a criança, por sua vez, achando que não tem avaliação, ela perde totalmente o interesse, em..., pelo menos a grande maioria, né, dessas crianças, perde o interesse em, em fazer alguma coisa; **não tem aquele estímulo natural**, (...)”. (Entrevista).

O que chamou a nossa atenção no trecho destacado é o entendimento de que se a avaliação não for realizada através de uma prova, mantendo a tradição escolar, o aluno não demonstra interesse pela aprendizagem. O estímulo natural se refere a utilização de um instrumento que é responsável por apenas um aspecto do ato avaliativo: a verificação da aprendizagem (ou sua função certificativa). Por outro lado, se bem explorada, a prova (ou avaliação tradicional) pode representar a função diagnóstica da avaliação (identificar as dificuldades dos alunos), ou dialética (exercendo um diálogo entre professor e aprendiz), e, finalmente, aplicá-la com mais regularidade e não apenas em um período de terminalidade planejado pelo professor ou pela escola.

A avaliação da aprendizagem precisa ser tratada de uma forma mais simples, estabelecendo-se objetivos para o seu uso. Se pensarmos em um modelo formativo de avaliação e suas funções, determinando momentos e recursos variados para a sua aplicação, contemplaremos as inteligências múltiplas dos nossos alunos e estimularemos a descobertas de estratégias que valorizem as melhores formas de aprender e de ensinar.

3.6 Relatório das sessões reflexivas sobre textos teóricos (prática pedagógica e avaliação)

As sessões reflexivas foram usadas como dados secundários, porque não objetivávamos as modificações das crenças da PP, mas provocar os primeiros passos da reflexão – na – ação (Schön, 2000). Na verdade, não existem segredos para se começar a refletir sobre a prática pedagógica, porém é necessário que o próprio professor busque a reflexão e torne-a significativa no seu cotidiano escolar.

No caso da PP, entendemos que uma discussão teórica sobre assuntos da prática pedagógica e avaliativa seriam importantes no desencadeamento do processo reflexivo sobre o seu fazer e dizer e pela necessidade de ampliar a sua competência teórica sobre assuntos pedagógicos. Assim, selecionamos o texto de Neves (1996) sobre abordagens de ensino, com a finalidade de ajudá-la, através das discussões, a perceber qual a abordagem que utilizava, compreendendo, assim, as escolhas que fazia, ou seja, porque ensinava como ensinava (Almeida Filho, 1997). Depois da leitura, conversamos sobre as suas considerações sobre o tópico em questão e descobrimos que ela havia se identificado com o texto, despertando-se para a leitura de temas relacionados. Neste primeiro encontro, não conseguimos analisar a sua prática, identificando a sua abordagem. Mas entendemos que a despertamos para a busca de outras referências. Pensando em um segundo encontro, separamos alguns textos de Perrenoud (1999) sobre avaliação, principalmente os artigos que discutiam a formativa e a contínua, procurando direcionar as conversas para um dos tópicos pesquisados.

O segundo encontro foi tumultuado por outras atividades que estavam sendo realizadas na escola, mas, mesmo assim, sentamos para discutir os textos. A primeira impressão da PP é que o material era muito teórico e que a linguagem do autor era mais técnica do que a de Neves. Observamos que não houve identificação da professora com o assunto abordado, por não fazer parte da sua prática pedagógica. Assim, acreditamos que a falta de embasamento teórico havia provocado a rejeição, pois suas considerações em relação ao texto giravam em torno do senso comum. Buscamos, pois, investigar a sua compreensão sobre o sistema de ciclos e a avaliação recomendada pelos CDH em conversas informais e anotações feitas pós-conversas.

Apesar de trabalhar com o sistema de ciclos, ela demonstra restrições a sua utilização e aponta as dificuldades do professor em conceber a avaliação sugerida. Usaremos os excertos da entrevista para comprovar a afirmação anterior.

PP: “(...) **a avaliação praticada dentro dos ciclos**, eh..., o trabalho desenvolvido dentro dos ciclos, eh... vai muito em **torno de projetos**, né. Então, **não existe um currículo** a ser seguido. Eh..., o **ciclo trabalha com levantamento de necessidades** daquele grupo de alunos e **através dessas necessidades são criados os projetos**, né. (Entrevista).

PP: “(...) **O professor que trabalha em ciclo**, eu tenho certeza, que ele, que ele **fica perdido** também;

porque é um trabalho, esse **trabalho de conscientização**, eh... ele tem que fazer com **uma coisa que já está arraigada**, ali, **na cabeça das pessoas**, né, sempre foi assim, por que que ta mudando agora? Então, esse negócio de **avaliação no ciclo precisa ser repensada** (...). (Entrevista).

Podemos inferir que para a PP trabalhar projetos não implica um currículo definido, fato contraditório, pois ao fazer o levantamento das necessidades dos alunos, os professores deveriam trabalhar conteúdos mais significados para o grupo investigado. Além disso, a avaliação é mal entendida e praticada, provocando incômodos para avaliadores e avaliados. Entendemos que, embora muitas discussões tenham sido feitas quando da implantação dos ciclos, e ao professor foi destinada apenas a realização, a execução de um projeto idealizado pelos teóricos da educação. O resultado foi a rejeição da proposta pela maioria dos educadores, dificultando o desenvolvimento de uma educação inovadora.

Considerações finais

Ao longo da história da educação, foi-se de um extremo ao outro na utilização dos recursos avaliativos. De um aspecto punitivo e classificatório, passou-se para o protecionismo exarcebado, como se avaliar fosse um ato medonho e castrador. Bom seria, portanto, se o problema da avaliação fosse a discórdia entre Deus e o diabo, que, depois de contestar os critérios utilizados pelo seu Senhor para avaliar a criação do mundo, foi mandado para o inferno. Acreditamos que, se todo o problema da avaliação fosse uma disputa entre Deus e Satanás, não precisaríamos nos preocupar, pois a solução seria celestial, sobrenatural. Entretanto, essa é uma questão humana, merecendo, assim, um tratamento humanístico.

Ousamos dizer, porém, que o problema da avaliação não repousa em si mesma, mas no que fazemos com ela depois de sua aplicação. Assim, usá-la como um estágio final do processo de ensino-aprendizagem é desconsiderar o longo caminho percorrido pelo educando e inutilizar os instrumentos que possibilitaram o crescimento (ou amadurecimento, mudança) em etapas alcançadas (Hoffmann (2003; Luckesi, 2005; Romero, 1998).

Segundo Romão (2002), uma avaliação mais justa deve priorizar o aprendente que é o único capaz de realmente compreender as nuances do seu processo de aprender e ensinar e, conseqüentemente, de avaliar. Acreditamos, no entanto, que o processo envolve vários elementos, mas dois deles estão intimamente ligados, de forma que se um faltar o outro não existe: o educador e o educando.

Dessa maneira, concordamos com Leal (2003, p. 30) quando afirma que a ação avaliativa deve obedecer momentos e objetivos específicos. Nesse sentido, avaliamos para formar o conhecimento do aluno e ajudá-lo a superar suas dificuldades, para refletir sobre a nossa prática, para certificação da aprendizagem, utilizando recursos diversificados e regularidade e aplicação. Pensando nisso, entendemos que a avaliação é uma ação idealizada e formativa que compreende funções diversas: diagnóstica, para identificar os problemas (Romão, 2002); dialógica, porque realizada com a parceria entre professor e aluno (Paulo Freire, 2005); contínua, obedecendo a regularidade da aplicação dos instrumentos (Romero, 1998); e certificativa, pois todo ato de

avaliar deve ter também o seu momento de balanço dos conhecimentos adquiridos no final da formação em função dos objetivos (Perrenoud, 1999).

Então, se podemos compreender a avaliação de uma maneira menos complicada, por que tantas discussões e divergência de opinião sobre as formas variadas de avaliar o aluno? A resposta nos revela uma questão pessoal, individualizada nas crenças de cada personagem do cenário educacional.

A crença é um saber intuitivo, formada através das nossas experiências, capaz de influenciar as nossas ações, podendo ser modificadas pelo contato social ou teórico. Assim sendo, ela pode determinar o nosso comportamento diante de situações diversas (Barcelos, 2006b; Woods, 2003), e isso inclui o ambiente escolar. No educador, as crenças se revelam fortes, pois estão fundamentadas em suas experiências como aprendiz e professor. Entretanto, elas podem ser resignificadas, ou mesmo modificadas, quando houver necessidade.

No caso da professora participante (PP) da nossa pesquisa, suas crenças em uma avaliação somativa, mensurável e classificatória (Hoffmann, 2003; Romão, 2002; Luckesi, 2005; Romero, 1998) podem ser vistas na sua prática avaliativa, pois se baseiam na sua exposição a esse tipo de avaliação durante sua formação educacional. Ainda, segundo Barcelos (2006b), as crenças são assimiladas, primeiro no discurso, levando-se determinado tempo para serem percebidas na prática, pois ficam “fossilizadas na mente”. Desse modo, percebemos, em alguns momentos que a PP internalizou o discurso da AF, falando sobre critérios formativos, tais como: observar a participação, interação dos alunos; usar metodologias diversificadas; estimular o aluno a aprender; dentre outros. Apesar disso, identificamos ações que se revelam somativas, com reflexo das experiências advindas da prática pedagógica.

Respondendo às perguntas de pesquisa

A nossa pesquisa procurou identificar a concepção de avaliação da professora participante, mostrar como as crenças sobre avaliação formativa interferem na aplicação da avaliação contínua e descrever as suas crenças sobre avaliação contínua nos Ciclos de

Desenvolvimento Humano.

Desse modo o conceito de avaliação da PP é baseado na concepção II (Romão, 2002), ou seja, a concepção tradicional de avaliar, na qual a prova escrita é o instrumento reconhecidamente indicado na verificação da aprendizagem do aluno, pois foi elaborado, testado e comprovado, principalmente pelo sistema seriado de ensino. Segundo a PP, a prova escrita é o recurso “natural” para avaliar o conhecimento do aluno. Destacamos também a crença de que a nota é sinônimo de avaliação. Para a PP, a mensuração estimula o aluno à aprendizagem, mostrando que ele está sendo avaliado, que esse é um critério sério, deixando evidente a noção de que “sem nota não há avaliação” (Observação de aula 4). Igualmente, identificamos a crença do uso da ação avaliativa como recurso sentencivo. Todavia, essa punição não é física e se revela através das ações da professora para coibir a indisciplina, a improdutividade e o descaso do aluno em relação à sua disciplina. Assim, ela usa a sua autoridade de professora, ameaçando mandar a criança para a coordenação ou diretoria, pedindo a assinatura do responsável na tarefa incompleta ou mencionando relatar o comportamento dos educandos nas reuniões de pais.

A análise dos dados revelou a tendência somativa como prática de avaliação da PP, ação que está respaldada na abordagem de ensino que acompanha a sua ação pedagógica. Segundo Almeida Filho (2002, p. 17) em seu Modelo Ampliado de Operação Global, as ações do professor são determinadas pela abordagem de ensino adotada e acrescentamos que mesmo que o educador não tenha consciência de qual abordagem utiliza, ele escolhe aquela que apresentou melhores resultados na sua experiência como aluno e como professor. Sendo assim, entendemos que os critérios utilizados na avaliação somativa são transferidos na utilização da avaliação contínua, pois servem como parâmetros seguros na ação avaliativa. Essa segurança se dá pelo fato de que o fator mensurável é exato e pode garantir a precisão necessária à verificação da aprendizagem do aluno. Por outro lado, a subjetividade dos critérios avaliativos, recomendados pela proposta de ensino através dos ciclos, faz com que o professor não se sinta seguro na hora de avaliar, dependendo da contribuição do aluno no processo e precisando conhecer não só o aspecto cognitivo, mas os outros fatores que formam a personalidade integral do aluno.

Contudo, compreendemos que o maior problema na utilização da avaliação contínua está

no fato de ela não se constituir um tipo individualizado de avaliação, mas representar uma função dentro do modelo formativo de avaliar. Se pensarmos que a ação avaliativa do professor deve ser regular, isto é, observada de forma contínua em sua prática escolar, poderíamos dizer que a PP tenta aplicá-la através de instrumentos prioritariamente somativos, como prova escrita ou o ‘visto’ no caderno. Dessa maneira, a professora continua usando uma prática da avaliação somativa, mas trabalhada de forma contínua no seu cotidiano pedagógico.

Considerando a discussão anterior, podemos dizer que as crenças da PP sobre avaliação contínua nos Ciclos de desenvolvimento repousam no uso sistemático dos instrumentos selecionados na classificação dos alunos. Para ela, o professor que trabalha nos ciclos encontra muita dificuldade em promover a conscientização dos alunos na compreensão dos novos meios de ensino e que *“esse negócio de avaliação no ciclo precisa ser repensada, pra não, não tomar esse caminho, dos alunos não se interessarem mais”* (Entrevista). Segundo a PP, os alunos não acreditam em uma avaliação sem notas e perdem o estímulo ‘natural’ da aprendizagem. Assim, podemos inferir que a nota garantirá a confiabilidade da educação das crianças e o sistema de ciclos precisa rever os parâmetros institucionalizados.

Não é a nossa intenção crucificar as crenças e ações da PP, pois sabemos que, como ela, muitos outros professores têm buscado em suas próprias experiências resolução dos problemas educacionais enfrentados todos os dias. Igualmente, nem o sistema de ciclos nem o seriado conseguiram resolver o dilema da evasão escolar e dos déficits de aprendizagem, ou promover a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Apesar de os aspectos mencionados anteriormente serem bandeiras levantadas pela proposta de ciclos, tanto o regime quanto o seu processo avaliativo não convencem os docentes. Aparentemente, o grande choque está na imposição do novo sistema de ensino e avaliação (formativo) e a formação pedagógica dos professores, remanescentes de uma tradição gramatical, somativa, constatadora e classificatória. Almeida Filho (2007, em discussão de defesa) argumente que o sistema de ciclos possui faixas de desempenho bem estabelecidas e sugere que elas poderiam ser mais facilmente atingidas se ajudadas por metas para os ciclos. Segundo o autor, essas metas seriam ajustadas mediante seu uso e adesão, devolvendo responsabilidades a professores e alunos e promovendo uma nova motivação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Percebemos também uma lacuna significativa entre os órgãos gerenciadores da educação e aqueles que fazem com que ela aconteça: os educadores. Dizemos assim que os responsáveis pelo dia-a-dia escolar dos alunos não são chamados para contribuir com a elaboração de novos sistemas e leis de ensino, mas, tão somente, para executar o que os teóricos educacionais pensaram. Isso não deveria ser diferente? Aqueles que constroem a aprendizagem não deveriam estar aptos a discutir as reformas na educação? Sem contar que, no Brasil, a educação é deixada em segundo plano pelos governantes, tem suas verbas cortadas para priorizar interesses políticos assumidos em campanha e há ainda aqueles que acham que professor trabalha pouco, ganha muito e reclama demais. Acreditamos que, enquanto não houver uma revolução educacional, na qual a educação seja o ponto mais importante nas propostas dos políticos, não haverá uma mudança profunda, fundamentada nas conquistas de educadores batalhadores, progressistas e humanistas.

A intenção maior da nossa pesquisa não foi esgotar as discussões sobre os temas em questão, mas construir uma ponte entre as ações do passado e os resultados atuais do dizer e do fazer em educação, particularizando o processo de ensino-aprendizagem e as crenças que permeiam a prática pedagógica do professor. Acreditamos que o conhecimento das crenças e a reflexão contínua podem transformar a abordagem de ensinar e aprender de professores e alunos, ressignificando as concepções erigidas ao longo das experiências de cada um, de forma que, colaborativamente, eles possam reescrever as suas histórias, fazendo parte da história do Outro.

Finalmente, compreendemos que o trabalho realizado com a PP foi o princípio de um novo momento em sua prática pedagógica, principalmente porque não objetivamos mudar as suas crenças e ações, mas discutir as diferentes maneiras de ensinar, aprender e avaliar construídas diariamente através das experiências, compartilhadas com os colegas e responsáveis pelos professores(as) que nos tornamos. É fato inquestionável também que a nossa investigação deixou espaços que precisam ser preenchidos no trabalho com a PP, isto é, a continuação das discussões, promovendo melhor embasamento teórico e incentivando a reflexão como parte integrante do ato pedagógico.

REFERÊNCIAS⁵⁸

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-99.

ALLWRIGHT, D. and BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: research for language teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

ALMEIDA, J. S. G.; TEIXEIRA, G. R. M. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. *Trilhas*, Belém, v. 3, n. 2, p.56-65, nov. 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de e LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. – Temas Básicos de Educação e Ensino.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio, Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

⁵⁸ As referências estão de acordo com a NBR6023 da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas).

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

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, Pelotas, v.7, n. 1, p.123-156, 2004.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 157-178.

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

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

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 189-230.

BARROS, A. J. P. & LEHFELD, N. A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em estudos Lingüísticos) - UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BELLO, J. L. de P. Metodologia científica. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/met02.htm>. Acesso em: 25 mar 2007, 14:43h.

BETTIO, R. W. e MARTINS, A. *Jogos educativos aplicados a e-learning: mudando a maneira de avaliar o aluno*. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto21.htm>>. Acesso em: 03 maio 2007.

BIELINSKI, A. C. *Educação profissional no séc. XIX – curso comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso*. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263e.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2007.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo

de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 63-81.

BLAYA, C. Processo de avaliação. In: BASTOS, W.; FURTADO, V. *Avaliação: aprendizagem sim; castigo não*. Set. 2005. Disponível em: <<http://avaliacao.sjc.vilabol.uol.com.br/>>. Acesso em: 04 maio 2007.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 ago. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1971.

_____. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

_____. (1997) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.

CALDAS, L. R. *Ensino renovado, avaliação renovada?* O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALLEGARO, G. M. & GIL, G. Linguagem lúdica na sala de aula de língua inglesa: um assunto sério. In: GIL, G. et. al. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 119-145.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil*: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, G. L. *Avaliação da aprendizagem escolar*: da teoria à prática. Brasília: Bigraf, 2001.

CAZELLI, S. et. all. Tendências *pedagógicas das exposições de um museu de ciências*. Disponível em : <http://www.cciencia.ufrj.br/Puolicacoes/Artigos/Seminarios/Art.Sem.Internacional.99%20SibeIe>. Acesso em: 29 abr. 2007.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. *Experiências anteriores de aprendizagem, crenças a respeito do vocabulário e a prática do professor na sala de aula de LE*. Pré-projeto de pesquisa. 2004b. p. 1-31.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, vol. 27, p. 493-513, 1999.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BÁRBARA L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 235 - 255.

DEMO, P. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Brasília: UnB / INESP, 1982.

_____. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em educação, v.8).

_____. *Avaliação qualitativa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DESCARTES, R. *Discurso do método: regras para a direção do espírito*. (1ª ed. 1637). São Paulo: Martin Claret, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

DONATONI, A. R.; LEMES, M. C. S. Avaliação docente: que semente é essa? *Profissão docente online*. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/>>. Acesso em: 06 maio 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: ERICKSON, F. *Research in teaching and learning: a project of the American education research association*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. p.77-2000.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensino, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-92.

FÉLIX, A. Um estudo das crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, ano 3, n. 1, ago. 2004.

FERNANDES, C. O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). Práticas *avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 91-102.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, A. R. F. (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma escola possível*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. p. 95-109.

FERREIRA, H. B.; SOUZA, J. P. J. e SOUZA, W. J. *Avaliação: recurso didático ou castigo?* 2003. Monografia. (Especialização em Métodos e técnicas de pesquisa) – Universidade Salgado de Oliveira, Goiânia, 2003.

FINARDI, K. R. & GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G. et. al. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 191-212.

FRAGATA, J. *Noções de metodologia para a elaboração de um trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 3, n. 32, 1996, p.387-35.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação (Prefácio). In: DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. 2005. Dissertação. (Mestrado em lingüística Aplicada). Unicamp, Campinas, 2005.

GIL, A. C. M. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ªed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação (SME). *A organização dos ciclos de formação*. Goiânia: SME, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). *A organização da educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano*. Goiânia: SME, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Avaliação na RME/2002-2003: princípios para compreensão da avaliação dos educandos nas escolas municipais organizadas a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia: SME, 2002-2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Orientação para 2007: organização dos agrupamentos*. Goiânia: SME, 2007.

LAROUSSE Cultural - Grande Enciclopédia, São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1998.

GRILLO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D. e GRILLO, M. (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. O jogo do contrário em avaliação. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p.121-143.

HOWITZ, 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.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learners strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.

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

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

- JORBA, J. & SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. (et. al.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistic*, vol. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. Beliefs about SLA: New research approaches. 1. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- KLINGER, K. Novo ensino fundamental “rebatiza pré-escola sem alterar currículo. *Folha online*. São Paulo, fev. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2007.
- KNOBLAUCH, A. *Ciclos de aprendizagem e avaliação dos alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. Beliefs about SLA: New research approaches. 1. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. PHI, 1987.
- KRUG, A. R. F. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- LANDIM, F. L. P. et al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. *RBPS*, v. 19, n.1, p. 53-58, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.
- LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 17, pp. 57-65, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.131-165.

LIMA, R. Palmada educa? *Revista Espaço Acadêmico*. Ano 4, n. 42, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42lima.htm>>. Acesso em: 18 maio 2007.

LORENZO, A. Sem educação não há democracia. *Educação pública (jornal)*. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=169>>. Acesso em: 26 abril 2007.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professores como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59 – 85.

MAIA, A. M. B. et. al. Análise comparativa / contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. *Revista Desempenho*. Brasília, n. 1, nov. 2002, p. 31-46.

MARAGON, C.; LIMA, E. Os novos pensadores da educação. *Nova Escola*, Rio de Janeiro, p. 19-25, ago.2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol.10, n 2, p. 329-338, 1994.

MORENO, I. CÓRDOBA, I. A avaliação em língua castelhana. In: BALLESTER. M. (et. al.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 113-128.

MUNBY, H. A qualitative study of teacher's beliefs and principle. *Journal of research in science teaching*. n. 21, 1984. p. 27-38.

MUNDIM, M. A. P. A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia (1997-2000). In: SILVA, A. H. F. & EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, 2004, p. 233-262.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. O. M. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes Editores, 1996, p. 69-80.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press,

1997.

OLIVEIRA, Denise Pereira Torres. Avaliação em alfabetização: quantidade X qualidade. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 95, p. 11-14, out. 1990.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. 2007, no prelo.

PASSOS, R. C. P. & BARBOSA, W. G. *Modelo de projetos de pesquisa de marketing*. Campo Grande, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.fes.br/disciplinas/mkt/pmkt2/>>. Acesso em: 11 maio 2004.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

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

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIGRAU, T. O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In: BALLESTER, M. (et. al.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 105-111.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis : Vozes, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflexive teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. In: *Horizontes de lingüística aplicada*. Ano 2, n. 1 Brasília, jul. 2003, p.92-104.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Ed.). *Self-access and adult language learner*. London: CILT, 1994. p. 7-18.

RIOS, M. P. G. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 06 maio 2007.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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

SAKUI, K. & GAIES, S. J. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*. v. 27, n.4, 1999. p. 473-492.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, L. *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2007.

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

_____. A avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p.75-88.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SILVA, J. F. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-18.

SILVA, K. A. O conceito “crenças” no túnel do tempo da Lingüística Aplicada. *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Brasília, ano 3, n. 1, ago. 2004.

_____. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: problemas epistemológicos. *Educação e seleção*, n. 7, p. 19-

27, 1983.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livros, 2004.

TAVARES, C. C. S. Os jesuítas no Brasil. *Rede da memória virtual brasileira*. Disponível em: <<http://catalogos.bn.br/redememoria/ciajesus.html>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem?” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 5, n. 2, p.91-116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMEMEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 59 – 76.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*. v. 40, n. 1, 1986. p. 3-12.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. IN: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WERNECK, H. *A nota prende, a sabedoria liberta*. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p.201-229.

ZACHARIAS, V. L. C. F. *Educação geral*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/educge.html>>. Acesso em: 21 abr. 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALENCAR, M. N. *Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada de professores de LE*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. C. (Orgs.) *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de Metodologia científica: um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. Ano XX, n. 68, dez. 1999.

COSTA, A. C. G. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1998.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: DIAS, S.; RISTOFF, J. D. (Org.). *Universidade desconstruída*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 181-191.

FIDALGO, S. S. Há que se pensar as teorias de ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2005, São Paulo. *Anais do VII CBLA*. São Paulo: Associação de Linguística Aplicada, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 3, n. 32, 1996, p.387-35.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista de Educação*, n.9 p.51-79, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1978.

GRATÃO, I. B.; SILVA, M. P. O que é aprender inglês: *crenças de alunos concluintes de um curso de letras*. *Revista Intercâmbio*, v. 15. São Paulo: LAEL / PUC-SP, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 22ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Houaiss de Lexicografia e banco de dados da L.P. S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.253.

HOWITZ, E. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, vol. 27, p. 557-576, 1999.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. Ciclo básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol. 29, p. 177-195, 2001.

PIUCCO, N. As diferentes práticas de avaliação: uma investigação com professores e alunos. In: VI Seminário de Línguas Estrangeiras, 2006, Goiânia. *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, 2006, p.326-339.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 7-20, jul./dez. 1999.

SILVA, E. T. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, v. 2, n. 43, 2004.

SOARES, I. M. F. *Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TELLES, J. A.; OSORIO, E. M. R. O professor de língua estrangeira e o seu conhecimento pessoal da prática e princípios de metáforas. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, pp. 29-60, 1999.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Liberdade, 1995.

VECHETINI, L.R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Unicamp, Campinas, 2005.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. H. Teaching educational psychology to the implicit mind. In : STERNBERG, R.; TORFF, B. (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 2001, (145-185).

YANG, N. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, v. 27, p. 515-535, 1999.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. *System*, vol. 27, p. 435-441, 1999.

ANEXO 1

Narrativa

(...) chamava Tucano, no interior da Bahia, (...) de Salvador. E como, eh..., uma criança muito pobre, sempre estudei em escola pública. Eh ... **o inglês foi introduzido na minha vida a partir da 5ª série, eu me lembro. Foi uma experiência bem marcante, porque ... eh, a professora era muito boa, e... ela soube conduzir, soube, eh, como colocar, né, uma segunda língua pra gente, de forma que ... que eu, eu fiquei bem interessada, né, em saber que existiam outras línguas, que existiam outras, outros povos, né, que não falavam a língua portuguesa.** E, naquela época, era, era muito diferente, porque hoje em dia, a gente, **a gente vê o inglês ao nosso redor, né, sem, sem perceber ele ta aí, nos aparelhos eletrônicos, nos computadores, ...** nos computadores de bordo dos veículos, eh ..., no nosso dia-a-dia, né, às vezes até em algumas frases, alguns, alguns alimentos, e então isso já não é mais assim uma novidade. Então o que me **chamou atenção foi o fato de ter essa novidade** (aula de inglês), né, **sair daquela mesmice,ta?** Então, **eu comecei a, a sentir uma certa simpatia, eh..., pela língua, né?** Então, avaliação na, nas escolas do estado, **porque a avaliação sempre foi feita com, com prova, com nota, com números. E hoje, ela continua assim também, com exceção de algumas escolas que fazem uma avaliação diferenciada, com, com parte de socialização, interação.** Acho que isso antigamente era menos discutido, né, vamos dizer assim.

Bem, quando eu tinha dez anos, eu fui morar com uma tia minha, em São Paulo, ... eh ... porque ela tinha passado por umas dificuldades, o marido acabará de falecer e ela tava precisando de companhia e me convidou pra morar com ela uns tempos. E eu fui, mas acabei não voltando mais, porque ... São Paulo é aquela mega cidade, um vislumbre, né, oferece “n” recursos pra gente, coisa completamente diferente do lugar onde eu nasci. Então, eu acabei ficando, porque eu achei que meu crescimento ia ser melhor naquele lugar, como realmente foi, né, e fiquei lá, até me casar e vir morar em Goiânia, que é outra história.

Depois que eu terminei o segundo grau, né, hoje atual ensino médio, eu... , **eu não tinha condição financeira de fazer uma faculdade particular e também achava que não ia conseguir ingressar numa pública, pela concorrência, pelo grau de instrução, né, que eu achava que, que as outra pessoas tinha, que era melhor do que eu, tal, e entra um pouco da**

auto-estima também, né?

Mas, eu trabalhava numa, numa agência de publicidade ... e, e como secretária de um dos diretores, e a ... a empresa, né, a agência me ofereceu uma ajuda de custo na época, eu lembro que era setenta por cento, né, pra eu fazer uma faculdade, desde que fosse na área que eu atuava, né, que era secretária. Então, eu poderia escolher ou secretária executiva ou línguas, né, Letras, no caso. Aí, pra mim foi uma bênção, né, eu imediatamente já providenciei de ... prestar o vestibular e começar a fazer o curso.

No meio do caminho, eu tive outras barreiras, né, a agência foi vendida, eu tive que mudar de emprego, mas, aos trancos e barrancos, eu consegui concluir o curso.

Aí, depois de concluir o curso de letras, eh ..., eu casei ... e mudei pra ... Goiânia. Meu marido, como ele tem uma profissão também que, na época, né, trabalhava num emprego que transferia muito ..., então, a cada dois anos, a gente tava morando num lugar, e pra eu me instalar, me estabelecer e ... continuar, né, a estudar ou então a querer um emprego fixo, pra mim foi, eu tive um pouco de perdas, né nesse ponto. Mas, **eu sempre estava fazendo meus cursos de inglês, de conversação Toda cidade que a gente morava, eu ... procurava sempre trabalhar na área, mesmo que fosse por pouco tempo ...** E, por fim, dei um giro, vi algumas cidades do Brasil e, por fim, estou em Goiânia, já vai fazer quatro anos, tou muito feliz aqui, gosto da cidade, eh ... **trabalho na Prefeitura, no município, e ... procuro desenvolver o melhor de mim pras crianças, né,** as crianças que eu atendo, elas ... têm a faixa etária de 8 a 12, 13, 14 anos. **Então, eu procuro plantar, da melhor forma possível, né, essa ..., essa mudança neles, né, porque pra você colocar uma segunda língua, pruma criança que nunca viu, né, apesar de que hoje, a gente já entra em sala e eles já sabem muita coisa, não é como antigamente.** E o meu público, é um público carente, eu, né, é um público que você tem que, **você tem que trabalhar muito com o lúdico, com brincadeiras. E, na hora de avaliar essas crianças, a gente procura ta observando ... eh ... o interesse, a participação, porque aí envolve a questão da, da avaliação. Às vezes, o aluno é interessado, mas falta recurso, aí, né, tem “n” problemas que você encontra, né, nessa ... nessa área. Especialmente, porque a gente num, num tem, recebe muito material, e ... a gente, a professora de inglês, ele tem que ser muito criativo, tem que tá sempre ta em busca de coisas novas, né, diferenciando as aulas, porque o aluno chega analfabeto e você tem que ... né, tem que se virar pra, pra ele começar a aprender, né, essa, esse bloqueio de que “Ah, eu não sei, não entendo nada.”, tal**

e ... sempre buscar, né, sempre ... tá observando a questão da leitura, da escrita que na língua inglesa não tem como você fugir. Ler, escrever, ouvir, falar, né, então são quatro pontos-chave pra você aprender uma língua, não tem como. E a partir desse fio, você ir trabalhando as aulas, de forma que você tenha o ..., o retorno, né.

Agora, falando mais das, das, das minhas ... dificuldades, eu quando eu me formei ... , depois fiz, assim, estágios, né, em escolas específicas de línguas. Eu tenho muita dificuldade na, ... na fluência, de repente, eu ... compreendo muito bem a gramática, tenho o, o vocabulário amplo, mas, também, tenho bloqueio na hora de falar, as palavras engasgam na minha boca ..., e ... na época em que eu terminei minha, minha faculdade, a maioria dos meus amigos, minhas amigas em especial, viajaram pra fora, fizeram estágio fora. Então, elas ... tiveram ... um complemento extra, né, do curso, que é a parte da ..., da prática mesmo da língua. E eu, eu não tive essa parte, então ... eu sinto muita necessidade de, né, de aprender mais, eu sei que eu tenho potencial, uma bagagem boa ..., mas, ainda, falta um pedacinho. Assim, de repente ... , né, a minha vida toda atribulada, com família, com, com casa pra administrar, com marido, com ..., com escola, né, com o trabalho. Então, falta, com certeza, tempo ..., eu até me empenho. Uma vez por semana, faço meu cursinho à tarde, mas é muito pouco, perto do que eu preciso. ... Eu sei que eu deveria ou fazer um curso intensivo, de quatro horas por dia, ou, então ..., eventualmente ..., né, ir pra fora, ficar três meses lá, fazer uma imersão, eu, falta, sinto falta dessa parte ainda.

Mas o resto, eu to muito feliz com o que eu ... consegui. Na verdade, a vida foi me levando, né, eu num, desde de pequena, eu nunca pensei “Ah, eu vou ser isso e fui lá e busquei”. Não, eu fui, fui indo, né, como a música do Zeca Pagodinho “deixa a, deixa a vida me levar”, ela foi me levando, as oportunidades foram aparecendo, e eu fui aproveitando. É só isso!

ANEXOS 2

Entrevista com a professora participante

1. O que é linguagem para você?
2. Qual é o seu conceito de ensinar? Que abordagem de ensinar você utiliza na sua prática pedagógica?
3. Qual o seu conceito de aprendizagem?
4. O que é ser um professor eficiente de língua estrangeira?
5. Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?
6. Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma língua estrangeira?
7. Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
8. Qual o papel do professor em uma aula de língua estrangeira?
9. Qual o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?
10. Como você vê o erro e a correção na aula de língua estrangeira?
11. Qual a sua opinião sobre a adoção de livro didático em cursos de línguas?
12. O que é avaliar para você?
13. Você se lembra de como era feita a avaliação quando você era criança, adolescente e na faculdade?
14. O que você acha da avaliação praticada nos ciclos?

Transcrição das repostas da PP

1) O que é linguagem para você?

PP: Eu acho que **linguagem é uma das, das, uma forma de comunicação, talvez a principal**, porque é, é a que, é **a mais usada**, né, dentre todas elas. Todo ser humano pra pra se comunicar utiliza a linguagem.

2) Qual é o seu conceito de ensino? E que abordagem de ensino você utiliza na sua prática pedagógica?

PP: Bom, pra mim, **ensinar é você ter a responsabilidade de participar do processo de**

estímulo de uma pessoa, né, de instrução, de fazer conhecer, eh... e dirigir a formação ou modificação da, da conduta, né, do, do ser. Então, ensinar, teoricamente, é isso.

3) Qual o seu conceito de aprendizagem?

PP: Ao meu ver, **aprendizagem é quando a gente põe em prática ... eh ... aos estímulos vivenciados em uma determinada prática de ensino.** Quando isso ocorre, né, quando a gente põe esses estímulos em prática ... **podemos ter certeza que aconteceu, que houve a aprendizagem.**

4) O que é ser um professor eficiente de LE?

PP: Vou responder o que é ser um professor, porque eficiência é de cada um, né, no, no exercício da sua profissão. Eh... **ser um professor é tentar transmitir, eh... estabelecer uma conexão entre a língua materna e a essa segunda língua, né, que, que a gente ensina; é usar diferentes metodologias, com diferentes públicos pra se atingir os objetivos.** Agora, **por mais que o professor seja eficiente, depende muito do aluno também,** né, aprender, ter vontade, desejo de conquistar esse aprendizado. Então, quando isso acontece, quando o aluno consegue ..., eu acho que a eficiência aconteceu das duas partes.

5) Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?

PP: Bom, o **professor de LE, ele trabalha essa aprendizagem com as quatro habilidades da língua,** que são ouvir, falar, ler e escrever, mas **nem sempre essa aprendizagem acontece na totalidade,** né, **depende de uma série de fatores,** depende de... de **ambiente, de material, do aluno, da forma como isso é passado pelo professor.**

6) Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma LE?

PP: Eu acho que a resposta anterior, também, tem muito a ver com essa pergunta, porque **pra pessoa aprender uma LE, primeiro, ela precisa ter vontade de aprender, né; segundo, ela precisa ter objetivos.** Pra que que eu vou aprender uma língua? Porque se você não estabelece alguns objetivos, você num responde a muitas perguntas, num, num, num se interessa. Então, **você precisa trilhar uma, um caminho.**

7) Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?

PP: Ah... eu acho que ela deve ser **introduzida no início da vida escolar**. De uma **maneira bem lúdica**, bem... cativante, porque ... nós sabemos da, da grande importância de você estabelecer uma **ligação entre a, a língua materna e uma segunda língua**, seja ela qual for, por várias razões, né. E, e quando isso acontece..., eh, desde a fase pré-escolar... eh, isso é inserido com muita facilidade na criança, então, ela vai, ela não vai ter aquele choque, assim. Antigamente, a gente começava, na escola pública, a, a trabalhar uma segunda língua na 5ª série; hoje em dia,... nós vimos, nós vemos na, na rede municipal, a partir do, do, do ciclo II, né, falando assim em ciclo, equivalente a 3ª série, na, quando se fala em seriação. Então, né, o aluno tem, né, se você não sabe trabalhar esse interesse, essa ..., essa motiva, eh... você vai minar o aluno logo de cara, enquanto que se você fizer o contrário, você motivar, eh... com, com metodologias apropriadas pra essa fase, a criança vai crescer ... sem problemas, estimulada, e tudo mais.

8) Qual é o papel do professor em uma aula de LE?

PP: Eu acho que o... **papel principal é você conscientizar os alunos sobre a importância de se aprender uma LE**, né? E o **papel real é ensinar a língua**, né, nas suas **diferentes maneiras**.

9) Qual é o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?

PP: Eu acho que o **papel do aluno em uma aula**, não só de LE, **é interesse pelo aprendizado**, né. A partir do momento que ele está ali, **exercendo a função de aluno**, ele... tem que saber **que posição que ele tá assumindo, né, que papel ele tá exercendo naquele momento**. Então, a posição de aluno é você ir lá, eh..., **buscar orientação, buscar conhecimento**, eh ... **tentar mudar** sua forma de pensamento, através desses **conhecimentos adquiridos** e tudo mais.

10) Como você vê o erro e a correção na aula de língua estrangeira?

PP: O **erro é uma coisa natural**, como acontece em qualquer área do conhecimento; e **a correção, ela deve ser feita, com certeza, efetivamente**, pra... pra que ... essas falhas não fiquem marcadas, né. ...; porque, às vezes, o **professor comete um engano**, e, e, vai passando e a criança lá, lá mais na frente, vai, vai, ficar com dúvida, porque se aquilo que ele aprendeu é, é correto ..., então como é que lá na frente, ele vai observar que, que não é verdade, né, que aquilo não é correto. Ele põe em xeque tudo aquilo que ele aprendeu; então, **precisa haver a correção**

quando há o erro, com certeza.

11) Qual a sua opinião sobre a adoção do livro didático em cursos de línguas?

PP: Eu **sou a favor da adoção do livro** eh..., mas **como um instrumento, como um recurso e não te limitar a ele**, né, não como aquela coisa certinha, formada, aquilo que você tem que seguir, mas ajuda bastante o professor.

12) O que é avaliar para você?

PP: Bom, **avaliar**, para mim, **é extremamente importante**, porque, através, a avaliação, ela funciona como um **termômetro**. **É através dessa avaliação** é que a gente vai **ter certeza** se as **metodologias estão adequadas**, ou se serão **necessárias interferências**, né, nessas aplicações, nessas metodologias. Então, não tem, não é possível você... eh ... desenvolver um trabalho sem você ter um **retorno**, e esse **retorno só é feito através da avaliação**.

13) Você se lembra de como era feita a avaliação quando você era criança, adolescente e na faculdade?

PP: Sim, eu me lembro, eh... **eram passados os conteúdos**, né, ...pros alunos, e a **gente tinha que fazer provas e essas provas tinham valores** ... e, através desses valores, a **gente passava de ano ou não**. Essa **forma tradicional** que acontece há, há muitos anos, né?

14) O que você acha da avaliação praticada nos ciclos?

PP: Bom, essa é uma questão muito ampla, porque **avaliação praticada dentro dos ciclos**, eh..., o trabalho desenvolvido dentro dos ciclos, eh ..., **vai muito em torno de projetos**, né. Então, **não existe um currículo a ser seguido**. Eh..., o ciclo trabalha com **levantamento de necessidades daquele grupo de alunos e através dessas necessidades são criados os projetos**, né? (Mas isso não descarta os conteúdos).

E você **avalia a criança**, eh... **através da participação dela nesses projetos**, na, nas, eh, **avaliações escritas**, mas **não se pratica muito essa coisa de nota, de zero a dez**. Então, isso tá, tá se tentando romper. Só que, só que, a **própria criança, a própria família não está habituada com esse tipo de avaliação e eles não levam muito a sério**, porque **eles acham** que se estão indo pra escola, eh... eles só sabem, né, como é que eles estão, **se eles estão aprendendo através**

da nota. Então, isso é uma política, né, um sistema complicado. Porque a criança, por sua vez, **achando que não tem avaliação,** ela **perde totalmente o interesse,** em ..., pelo menos a grande maioria, né, dessas crianças, perde o interesse em, em fazer alguma coisa; **não tem aquele estímulo natural,** né, não, eu vou pra escola, porque eu sei que eu vou buscar conhecimento, euvou melhorar, vou, né, me tornar um ser melhor; não, **ele vai lá, porque ele quer saber de nota,** ele, **aquela coisa forçada,** né. Então, eu não sei ... por onde a gente deve partir. **O professor que trabalha em ciclo,** eu tenho certeza, que **ele fica perdido também; porque é um trabalho,** esse trabalho **de conscientização,** eh... **ele tem que fazer com uma coisa que já está arraigada,** ali, **na cabeça das pessoas,** né, **sempre foi assim,** porque qui tá mudando agora?, né. Então, esse **negócio de avaliação no ciclo precisa ser repensada,** pra num, num tomar esse caminho, os alunos não se interessarem mais.

ANEXOS 3

Observação das aulas da professora participante (PP) da pesquisa

Aula 1- observada no dia 03/06/2005

Disciplina: Língua Estrangeira (Inglês)

Turma: 3ª série (D1)

Nº de alunos: 27

Idade: 08-10 anos

Quando a professora entrou, os alunos conversavam em voz alta. Eles contam até 3, em inglês, e se sentam. Ela cumprimentou a turma: “Good morning, students!”. O grupo respondeu: “Good morning, teacher!”. Ela conversou com eles sobre um acordo que les tinham acerca do comportamento do grupo. **PP disse que iria premiar os que melhor se comportassem.**

Ela, então perguntou quem tinha a apostila e pediu para eles abrirem na página 14⁵⁹. Nesse momento, a secretária da escola interrompeu a aula, mas não falou nada. A professora pediu para ela tirar umas cópias.

A professora voltou a trabalhar com a apostila, mostrando um desenho na página 14 e perguntando o que havia de errado nele. As crianças responderam que estava incompleto. Ela chamou a atenção para os nomes dos desenhos e pediu que eles repetirem as palavras: milk, bread, coffee, orange, juice, butter, cake. Depois, ela perguntou o significado das palavras. A professora usa a língua materna, explicando a atividade em português e lendo os enunciados em inglês.

Os alunos se aquietaram e começaram a fazer o exercício. **A professora monitorava a atividade e usava elogios em inglês para incentivar os alunos: “beautiful”.** As crianças perguntavam se era para escrever as palavras em inglês e ela resolveu colocá-las no quadro com o seu referencial ao lado.

a) milk

d) orange juice

b) bread

e) butter

c) coffee

f) cake

⁵⁹ A página 14 pode ser encontra nos Anexos 7.

Algumas crianças terminaram logo o exercício e começaram a perguntar sobre a próxima tarefa. A professora explicou a tarefa seguinte. Eles tinham que escrever o nome dos objetos procurando a palavra correta. Ela deu as instruções em português, sugerindo que, a medida que eles fossem achando as palavras, eles deveriam circulá-las.

A atmosfera da sala estava boa, tranquila. Os alunos não ficaram conversando e a **professora monitorava o grupo**, explicando a tarefa para aqueles que não estavam conseguindo desenvolvê-la.

Algumas crianças avisaram que já haviam terminado. Ela pediu que eles colorissem as gravuras, enquanto esperavam pelos outros. **Ela deu assistência aos alunos durante todo o tempo**, falando que não podia fazer a tarefa por eles, que eles tinham que fazer sozinhos e que ela só podia orientá-los. **Ela avisou que só faltavam 3 minutos para terminar essa atividade**, chama a atenção da turma, lembrando que o exercício 1 está no quadro. Um aluno pergunta se a palavra é “banana”. A professora pergunta se essa palavra cabe nos espaços. “Se cabe a palavra banana, então escreva banana”.

A professora começou a correção do exercício. Ela fez um “spelling”, corrigindo a atividade, segurou a folha na mão para que todos vissem, foi mostrando a figura e eles repetiam. Só dois alunos participavam, então ela pára e pede a colaboração de todos no “spelling” da palavra “orange juice”. Algumas crianças participam da atividade e outras ficam desenhando sombras na parede usando as mãos. A PP pára e pergunta se eles não estão interessados na aula, se querem sair da sala e diz que vai esperar que eles peçam para ela continuar a aula. Os meninos continuam desenhando na parede. Ela, então, diz: **“Vocês vão continuar com um conceito 3? Não querem subir? Ou vão só baixar?”** (Esse grupo é considerado pelos professores como difícil, problemático).

O trabalho de correção continuou; agora, ela vai pedindo para eles repetirem individualmente. Ela vai chamando os nomes e os alunos repetindo as palavras. **A PP também usa palavras de incentivo: “Very good!”, “Congratulations!”, “Parábens!”.**

Quando um aluno não sabe e o outro sorri, ela pede para esse último repetir ao invés do colega que não conseguiu. Algumas vezes, ela ajuda o aluno que não conseguiu fazer a atividade ou tarefa. A correção segue, agora no exercício 2. Ela vai falando as palavras e os alunos repetindo. Eles soletram a palavra em português.

Algumas crianças começam a ir até a mesa da professora para mostrar a tarefa. Ela olha os

trabalhos, mas alguns alunos começam a jogar o estojo de lápis nos outros e ela pede que eles retornem a seus lugares.

A professora retoma a contagem até 10 (em inglês) para que eles voltem a seus lugares. **Ela avisa que hoje vai haver reunião de pais e que as lembranças dela sobre cada um estão bem fresquinha, que ela vai poder falar para os pais deles como eles estão se comportando em sala.**

Começa a repetição individual. O aluno tem a primeira letra (J) e deve completar o restante (jam). A professora traduz a palavra como presunto. Ela continua a atividade, perguntando a próxima palavra e outra aluna completa. Neste momento, outra professora entrou, avisando que os alunos da oficina⁶⁰ devem ficar, fato que deixou as crianças eufóricas.

A professora retoma a contagem até 10. **Após conseguir a atenção dos alunos, ela continua a correção do exercício 2: “spelling words” em português (ao invés de usar as letras em inglês, ela as usa em português. Ex.: a – p – p – l – e = apple, e não: ei – pi – pi – el – i).** Ela pergunta o significado das palavras e as crianças vão falando. Depois, ela pede para eles pegarem o caderno de inglês e copiarem o exercício para ver se aprenderam a tarefa. Ela põe o cabeçalho no quadro: nome da escola, a data, e começa a escrever:

1) De acordo com o menu/cardápio da página 14, responda à pergunta.

Quantos dólares eu vou precisar para comprar:

a) Soup

c) Salad

Water

Ice-cream

b) Pizza

d) Spaghetti

Orange juice

Fruit salad

Enquanto a professora vai escrevendo o exercício no quadro, alguns alunos começam a cantar: “Tchau, preguiça; tchau, sujeira, adeus cheirinho de suor”. Outros começam a sorrir, mas isso não perturba a professora ou a ordem da sala. Também, algumas conversas paralelas (bem baixinho) podem ser ouvidas e a professora continua escrevendo a tarefa. A maioria do grupo está envolvida na atividade.

⁶⁰ Essas oficinas foram realizadas por um grupo de estagiárias de uma faculdade em Goiânia.

Ela termina de copiar a tarefa e volta a **caminhar entre as fileiras de alunos, monitorando-os.**

Depois, a PP pede que eles parem de copiar e volta para a atividade na página 14. Começa a perguntar quanto custam os itens do menu. Os alunos respondem em português, a professora explica o vocabulário e responde a primeira questão com a ajuda dos alunos.

a) 2,70

0,00

2,70

R: Eu vou precisar de R\$2,70 (dois dólares e setenta centavos).

O sinal de saída toca. Ela diz que eles só vão sair quem terminar de copiar. Os alunos vão mostrando a tarefa para ela e saindo. **A professora diz que quem não fez nada vai ficar sem ponto.** A maioria se despede da professora em português.

Ao final da aula, fomos conversar com ela explicar como as anotações estavam sendo feitas. Então, ela falou que queria nos perguntar sobre a tradução da palavra JAM, pois ela estava com dúvidas. Dissemos que a tradução era geléia e não presunto. Ela falou que poderíamos interferir na aula para auxiliá-la, quando necessário, e que ela estava aberta às nossas interferências, podendo ajudá-la a crescer

Aula 2- observada no dia 10/06/2005

Disciplina: Língua Estrangeira (Inglês)

Turma: 5ª série (F)

Nº de alunos: 26

Idade: 11 – 14 anos

A professora apanhou a chave da sala, chamou a turma, identificando a série, e as crianças, em fila, acompanharam-na. Ela abre a porta, entra e espera que as crianças entrem, procurem seus lugares e se acomodem.

Então, inicia um diálogo com os alunos:

PP: *“Good morning, students!”*

Alunos: *“Good morning, teacher!”*

PP: *“How are you?”*

Alunos: *“Fine, thanks. And you?”*

PP: *“I’m very good.”*

A professora propõe que eles continuem a tarefa que estavam fazendo na aula anterior. Ela, então, **distribui os livros**⁶¹ (**Magic English 1**) e pede que eles abram-no na **página 22**⁶². Antes da realização do exercício, ela sugere que eles escutem novamente a música **Imagine (John Lennon)**, retomando a atividade começada na aula anterior. Um aluno interrompe a professora dizendo que só não gostou de um “palavrão” na música. Ela pergunta qual é e ele responde “Inferno”. Ela diz, então, “hell”. Usando a música, ela pede à classe o oposto das palavras.

PP: *“O oposto de céu ...”*

A1: *“Inferno.”*

PP: *“O oposto de hot...”*

A2: *“Cold.”*

Ela explica que o compositor estava trabalhando palavras opostas na música.

Ela sai para buscar um CD e o grupo ficou esperando-a. Um aluno levantou, foi até a carteira do outro e voltou para o seu lugar.

Os estudantes estavam sentados em fila.

A professora retorna e pede que eles abram os cadernos na página onde está a música,

⁶¹ O livro Magic Reading foi adotado pela Prefeitura Municipal de Goiânia para os alunos que estão cursando a 5ª série (último nível do Ciclo II) e Ciclo III.

⁶² A atividade da página 22 está nos Anexos 8.

pergunta se eles se lembram sobre o que a música fala. Um deles disse que era sobre a paz. A professora completa: “Sobre a paz entre os homens.”

Ela põe o CD, a música começa e os alunos cantam junto com o cantor. Eles estão cantando e tentando acompanhar a pronúncia da língua inglesa. No coro, eles cantam mais forte. Porém, nem todos estão cantando, mas quando a música acaba, alguns pedem para ouvir de novo. A professora passa para outra atividade.

Eles praticam um diálogo. A professora escolhe os alunos para serem os personagens (Essa tarefa já foi iniciada na aula anterior). As crianças se levantam e vão para a frente da sala.

Três alunos apresentam o diálogo e a professora ajuda-os com as sentenças. Ela faz “drills” com os alunos e eles repetem. Eles apresentam o diálogo três vezes e a **professora diz: “Very good! Congratulations!”**, e pede para a turma aplaudi-los. Um novo grupo é formado pela professora e os alunos vão lá para frente da sala. A professora diz que eles podem levar o livro, mas eles não querem usar o livro. Ela pergunta: “No book? Really?” Eles respondem que não. Depois, um dos garotos resolve pegar o seu livro. Eles apresentam duas vezes. **A professora diz: “Very good! Congratulations!”**, e pede para o grupo aplaudi-los.

Ela pergunta se eles percebem que a gente só aprende a língua falando. O grupo diz que sim. **Ela, então, começa a perguntar a tradução das sentenças:**

PP: “*O que é Nice to meet you?*”

Alunos: “*Prazer em conhecer.*”

Ela chama a atenção de uma aluna que não abriu o livro. Ela pergunta: “Evelyn, por que você não abriu o livro? A garota responde: “Eu abri o caderno.” A professora diz: “Nós não estamos no caderno. Estamos no livro.”

A atividade seguinte é um **Listening na página 23⁶³ do livro**. Ela explica que é um anúncio sobre um vídeo game e diz para os alunos não ficarem preocupados se não conseguirem ouvir tudo. Ela prepara o CD e pergunta se eles entenderam a tarefa. Ela avisa para eles não marcarem as respostas no livro e pede que escrevam os nomes das personagens no caderno.

Uma aluna pergunta se é para escrever todos os nomes. A professora, então, responde:

PP: *Eu, se fosse vocês, não escreveria todos os nomes, só os que aparecem no texto.*

A professora põe o listening errado, pede desculpas e recomeça a atividade.

Todos os alunos estavam atentos à tarefa.

⁶³ A atividade mencionada pode ser encontrada nos Anexos 9.

Ela diz: “Tem alguns que dá pra ouvir perfeitamente, não é?” Ela repete a atividade. Os alunos permanecem concentrados em escrever as respostas. A professora pergunta: “Pegaram mais algum?” Alguns respondem:

A1: “*Eu peguei dois.*”

A2: “*Eu peguei quatro*”.

A professora repete a tarefa.

Ela pára o CD e pergunta: “Até aqui, quantos personagens apareceram?” Alguns alunos respondem: “Tommy.” Outros: “Terrific Luke!” E a professora escreve os nomes no quadro. Ela espera alguns segundos e diz: “Ok?” Os alunos respondem: “”No!” A professora pergunta: “Is it difficult?” Eles respondem: “Não!” Então, ela diz que a primeira vez que eles ouvem é mais complicado, mas depois eles vão entendendo. Ela passa o CD novamente e pergunta: “Quem?” Eles repondem: “Samanta, the great and Dolly!” A professora pergunta: “Who else?” Eles respondem: “Mr. Woodson”. Ela, então, diz: “Apareceu mais algum? Qual?” Desta vez, não houve resposta. A professora coloca o CD de novo. Depois do listening, a professora pára o CD e eles respondem: “Mr. MacRae.” Ela escreve Mr. MacRae no quadro e pergunta o que significa “Mr.” Eles dizem: “Senhor.” Ela escreve Miss MacRae, e eles dizem: “Senhora”. Ela pede para eles ouvirem de novo e responderem se é senhor ou senhora. Eles dizem que é senhor. A professora diz que é senhora. Ela fala: “Miss Ann MacRae.” Uma aluna pede para ela fazer o cabeçalho no quadro. A professora pergunta ao grupo se é preciso e eles respondem que não.

A tarefa seguinte é um “drill”. Ela fala as frases e os alunos repetem. Ela fala a expressão: “How do you do?” e pergunta se eles sabem o que significa. Eles respondem que não. Ela traduz a sentença: “Como vai você?”.

Eu fui até à mesa dela, com a intenção de buscar um livro e falei-lhe que a expressão significava “prazer em conhecer” e não “como vai você?” Ela fez um sinal de ok, mas não corrigiu a expressão usada erroneamente. Eles terminaram as atividades do livro e a professora passou a música de novo.

Os alunos cantaram com mais força, realmente tentando usar a língua.

O sinal tocou, ela arrumou os seus materiais, mas só um aluno levantou. Os outros continuaram cantando a música.

Observamos que não fomos ignoradas pelas crianças, pois já havíamos sido professora delas na 3ª série. Assim, elas nos cumprimentaram e a PP nos apresentou formalmente ao grupo.

Aula 3- observada no dia 10/06/2005

Disciplina: Língua Estrangeira (Inglês)

Turma: 3ª série (D1)

Nº de alunos: 29

Idade: 08-10 anos

A professora entrou e os alunos estavam em pé e conversando. Alguns se sentaram sem que a professora pedisse. Ela esperou que eles se aquietassem e falou:

“Good morning, students! Eles responderam:

“Good morning, teacher”.

Ela tentou arrumar as carteiras que mantêm a ordem de fileiras. Depois, ela **começou a corrigir** uma tarefa começada na aula anterior, escrevendo no quadro:

a) Soup = 2,70 Water = free R= Eu vou precisar de R\$2,70 (dois dólares e setenta centavos)	b) Pizza Orange-juice	c) Salada Ice-cream	d) Spaghetti Fruit salad
--	--	--------------------------------------	---

A professora começou a contar até 10 em inglês (Entendemos que esse era um acordo pré-estabelecido entre eles: ela começa a contagem e eles param de fazer barulho – conversar). O barulho continuava. Então, ela disse: “Tem aluno que não percebeu que eu contei até dez”. Ela esperou mais um pouco, mas as crianças continuaram conversando. A professora falou bem alto:

PP: *“Será que eu só falo em inglês aqui, para vocês não me entenderem? Será que a diretora tem que vir aqui sempre? Vocês não querem que a gente dê aula? Eu nunca vi uma turma que adora levar bronca”.*

Ela voltou para a correção do exercício que estava no quadro. Enquanto isso, alguém bate na porta, a professora atendeu, conversou com a pessoa e voltou para a atividade iniciada.

Ela explicou a atividade, dizendo que era sobre preço. Era **uma tarefa de casa e a professora pediu para as crianças que fizeram levantassem as mãos.**

Um aluno chegou atrasado, pediu para entrar e ela não deixou. Ele insistiu na explicação,

ela ouviu e deixou-o entrar.

Voltando ao quadro, ela pediu para que os estudantes fizessem a conta de quanto eles precisariam para comprar os dois itens descritos. Ela disse que quem já havia feito era para conferir e quem não fez, deveria fazer. Pp circulou entre os alunos, olhando quem havia feito a tarefa e quem não. Para aqueles que não tinham a tarefa no caderno, ela disse para eles copiarem. Ela disse:

PP: *“Oh, gente! Eu não posso sentar na cadeira de vocês e copiar por vocês. Que preguiça danada é essa?”*

Então, ela **continuou olhando os cadernos, parabenizando quem fez e incentivando os que não tinham feito a fazer na sala**. Ela dá algumas explicações para a realização da tarefa, diz a um dos alunos que é para ele caprichar na atividade e que vai esperar um pouquinho mais.

A professora chama os alunos pelos nomes e pede para ajudá-la na resolução dos problemas. Muitos respondem, procurando participar da aula. PP utiliza uma apostila que confeccionou, selecionando algumas atividades de livros variados e retoma a correção da tarefa:

PP: *“Vamos voltar ao enunciado da tarefa: Quanto eu vou precisar para comprar: letra a?”*

Algumas crianças responderam e ela passou para o exercício b, respondendo no quadro e observando quem está acompanhando. Então, ela diz:

PP: *“Aqueles amiguinhos que ficaram muito atarefados e não tiveram tempo de fazer a tarefa, podem fazer agora”.*

A correção continuou e ela esperou pelos alunos. Eles estavam trabalhando, tentando fazer as contas e dá as respostas. Os alunos estavam quietos e participando da aula. De vez em quando, um alunos a chama e **pede explicações. Ela atende ao pedido, tira as dúvidas, explica de novo a atividade, dando atenção ao problema do aluno**.

Ela chama um aluno para resolver o problema no quadro. Outro aluno sorri. **Ela diz para ele não rir do colega, pois será o próximo a ir ao quadro e os outros podem rir dele**. Ela auxilia o aluno a fazer a conta no quadro e a escrever a resposta. **Ela parabeniza o aluno quando ele termina**. Ela usa muito o estímulo ao aluno – talvez a noção de estímulo positivo esteja muito forte em sua prática (ações). Outro aluno se voluntaria para resolver o problema. Muitos querem ir ao quadro, dizendo que sabem a resposta. A professora diz: “Gente, eu sei que vocês sabem, mas ele pediu para vir responder. O aluno termina de escrever a resposta e **ela apaga a palavra que ele escreveu errado e pede para ele corrigir**: “presisa” – em vez de

“precisar”. (Ela fez uma correção imediata, pois acredita que o aluno deve ser corrigido).

PP **confere os resultados com todo o grupo**, reescreve as palavras em que os alunos apresentaram dificuldade de compreensão e pede que eles abram a apostila na página 13. PP diz que vai corrigir algo que ensinou errado. (Obs: Ela havia me perguntado qual a tradução da palavra “jam”, pois ela não se lembrava e tinha dito na aula anterior que era presunto).

A professora vai falando a palavra em inglês e os alunos em português. Ela corrige o significado da palavra “jam” (geléia). Ela explica para o grupo que a palavra presunto, em inglês, é “ham”, e é muito parecida com “jam”. Então, ela pede que eles a desculpem, pois professor também erra.

(Ela tem a crença de que o professor não deve dar informações erradas aos alunos, e, quando isso acontece, é preciso corrigir o problema. Professor também pode errar.)

Alguns alunos dizem que não vieram na aula passada e que não têm a folha do exercício. A professora entrega umas folhas com o exercício e os alguns alunos repetem que não têm a apostila. Ela, então, diz que tem sido muito paciente com eles, pois já é 10 de junho e eles não conseguiram juntar R\$5,00 (cinco reais) para comprar a apostila. Ela cita o nome de alguns alunos que ainda não têm a apostila. A professora diz que não quer constrangê-los, mas já esperou demais. Diz, ainda, que, no segundo semestre, só assistiriam às aulas quem estiver com o material completo. Ela explica que alguns já repassaram o dinheiro, entretanto ela precisa juntar uma quantidade determinada para que as apostilas fiquem mais baratas.

A professora pede para eles abrirem na página 15 e diz que todos estão no supermercado. Um aluno responde: “Eu não. Eu estou na sala de aula”. Ela não responde e pergunta o que eles estão fazendo. As crianças descrevem a figura: o menino está com a mãe, empurrando um carrinho de compras. A professora pergunta que coisas estão no carrinho que fazem bem à saúde, depois o que faz mal. Ela explica que não é o chocolate que faz mal pra gente, mas o comer muito que faz mal. Ela relembra a pirâmide dos alimentos, reexplicando o valor nutritivo de cada espaço e o que devemos comer pouco (açúcar, gordura) ou muito (frutas, verduras). **A professora vai falando as palavras e os alunos vão dizendo o preço. Depois, ela diz as palavras em português e eles repetem em inglês.** Ela usa alguns comandos em inglês, com: “all right!”, e eles entendem o significado. Assim, a atividade de “drills” continua.

A próxima tarefa é a preparação de um menu. Ela vai perguntando o que cada figura significa e pede para eles colocarem o nome das comidas. **Os alunos vão falando em português.**

De repente, todos começam a falar ao mesmo tempo. A professora interrompe a tarefa e diz que se eles não escutarem o que ela queria que eles fizessem, eles não conseguiriam realizá-la. Eles devem procurar o vocabulário em inglês e escrever ao lado da figura. Os alunos continuam conversando, todos ao mesmo tempo e ela diz que vai contar até 5. A secretária bateu na porta trazendo alguns alunos que ficaram fora da sala e um convite para a festa junina que as crianças deveriam entregar aos pais. A professora diz aos alunos que entraram atrasados que eles ficariam com ela depois que a aula acabasse.

OBS: As sextas-feiras, as escolas que trabalham com ciclos de desenvolvimento têm reunião de planejamento, dispensando as crianças mais cedo (em nosso caso, às nove horas da manhã).

A professora vai para o quadro e começa a desenhar as figuras da tarefa, colocando os nomes em inglês.

Apple	pizza	hamburger	sandwich
-------	-------	-----------	----------

Ela diz que está colocando no quadro os nomes das figuras que não têm na apostila. O sinal toca, a professora diz que as crianças podem sair, menos os que ficaram do lado de fora. Ela, pois, fica com eles, fazendo as tarefas do dia.

Aula 4- observada no dia 24/06/2005

Disciplina: Língua Estrangeira (Inglês)

Turma: 5ª série (F1)

Nº de alunos: 24

Idade: 11-14 anos

A professora cumprimentou os alunos, organizou as carteiras em fileiras e entregou o teste⁶⁴ de inglês. Depois disso, ela leu e explicou as questões, uma por uma. Os alunos fizeram algumas perguntas sobre a prova e pediram para a professora traduzir as perguntas, mas ela respondeu que **eles já sabiam e que não podiam desapontá-la**. (PP tem a crença de que ela ensina e os alunos aprendem).

A professora escreve a tradução de alguns verbos no quadro:

To get up – levantar

To sleep – dormir

To wash – lavar

To go - ir

Um aluno pede explicação do item 2 (text comprehension) e ela dá uma explicação para todos, incentivando-os a tentar entender o texto.

Os alunos começam a responder a prova. A professora circula entre eles e diz que é para responder em inglês. Alguns alunos pedem ajuda e a professora dá atenção a cada um. Ela vai explicando cada questão e espera que eles resolvam as atividades. Depois, ela passa para o item seguinte.

A professora lê a questão 3, passando as frases em inglês e traduzindo em português (a tradução, ou o uso da língua materna é uma estratégia usada pela professora para ensinar a LE. Isso pode ter relação com a forma como ela mesma aprendeu inglês – uso das experiências anteriores como aprendiz). No item 4, ela procede da mesma forma: traduz todas as frases para

⁶⁴ O modelo do teste utilizado está nos Anexos 10.

facilitar a compreensão dos alunos. Ela lembrou de traduzir mais um verbo, acrescentando-o à lista no quatro: to dress – vestir.

A turma está quieta e alguns alunos se dirigem à professora Para esclarecer as dúvidas. Ela diz:

PP: *“Então, é isso! O que podia fazer pra ajudá-los, eu já fiz. Leiam o texto novamente. Se precisar leiam mais uma vez, e novamente!”*

Ela senta à mesa, porém alguns alunos vão até ela, fazem perguntas e ela responde. Ela não dá as respostas, apenas sinaliza positiva ou negativamente, de acordo com as dúvidas apresentadas.

Faz-se silêncio na sala e todos estão concentrados nas respostas do teste. Alguns alunos começam a entregar a avaliação. **A professora pergunta pelas atividades anteriores que deveriam ter sido entregues e devolve outros trabalhos já corrigidos.** Um aluno pergunta quanto vale o teste e a professora responde que vale dez.

Uma aluna pede que a ajudemos, mas pedimos para ela procurar a professora e pedir para ela esclarecer a sua dúvida.

Um dos alunos entrega a avaliação, a professora revisa e a devolve, pois faltava a resposta da última questão. Uma outra aluna pergunta se pode pintar as figuras e ela diz que sim.

Dois alunos estão conversando e a professora chama a atenção deles. Uma das alunas nos pergunta se a folha da prova está apagada, pois ela não estava entendendo a questão 2 porque estava apagada.

A professora avisa que vai recolher o teste, alguns alunos dizem que estão pintando as figuras e ela diz: “pintar só se der tempo!” Depois, ela pergunta se eles acharam a prova difícil e alguns dizem que não. Ela também pergunta se todos já entregaram e despede-se do grupo em inglês.

Aula 5- observada no dia 24/06/2005

Disciplina: Língua Estrangeira (Inglês)

Turma: 3ª série (D1)

Nº de alunos: 27

Idade: 08-10 anos

A professora cumprimenta os alunos em inglês, eles respondem também em inglês e pedem para ela não apagar o quadro. Ela diz para eles pedirem “por favor” e pergunta se querem uns minutinhos para terminar a tarefa do quadro. Enquanto isso, **ela pede que os outros alunos abram o caderno, pois ela vai dar o visto**⁶⁵. Para os alunos que não têm as tarefas completas, ela pergunta pelas atividades restantes e **pede para que a mãe em casa assine naquele lugar**.

Ela se preocupa em alinhar as carteiras em fileiras, procurando organizar a sala de aula. Os alunos levantam, andam pela sala, conversam com os colegas. (Obs: Segundo a professora, esta turma é muito difícil e ela precisa chamar a atenção o tempo todo.)

A professora explica que tinha marcado o teste para quarta-feira, mas iria antecipá-lo para segunda-feira. Ela pede para eles estudarem, dizendo que vai tirar o cartaz com os números cardinais que fica pregado na parede e que não pode consultar a apostila. Então, escreve no quadro a matéria da prova:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">. numerais cardinais (1-10). frutas. brinquedos. membros da família. animais |
|--|

PP começa a contar com os alunos em coro os números de 1 a 10. A professora escolhe alguns alunos e pede para eles contarem de 1-10. Um aluno não consegue e ela pede para todos repetirem juntos para ajudar o colega. Ela, então, diz:

PP: “*DI, eu acho que não é inteligente não prestar atenção na professora agora, não é?*”

A professora pede para eles falarem o vocabulário de fruta. **Ela fala em português e os alunos traduzem para o inglês**, enquanto vai anotando no quadro. Depois, **a professora chama**

⁶⁵ Um modelo do visto no caderno dado pela professora pode ser encontrado nos Anexos 11.

a atenção de uma aluna e diz:

PP: *“Patrícia, a próxima vez que eu tiver de chamar a sua atenção, eu vou te mandar para a coordenação.”*

A professora vai praticando a pronúncia das palavras, elogiando a turma quando as crianças acertam. Ela vai anotando os nomes das frutas no quadro:

Apple	peach – pêsego	melon	lemon	watermelon
Orange	pear – pera	pineapple	strawberry	banana
Grape	mango	coconut		

PP pára a aula e diz: “Quando vocês fizerem silêncio, eu continuo a aula”. Ela trocou alguns alunos de lugar, mas eles continuaram andando e conversando com outros colegas. Alguns alunos pedem que os outros colaborem com a professora e se calem. De repente, eles fazem silêncio e a revisão continua.

A professora começa a revisar o vocabulário referente a brinquedos, desenhando-os objetos no quadro, pedindo a palavra que define cada coisa :

Ball	kite
Doll	bike
skate	

Ela desenhou e escreveu a palavra “kite” no quadro, e perguntou se os meninos passavam cerol na linha. Perguntou, também, porque eles passavam o cerol nas pipas. Um aluno diz:

A1: *“É o meu padrasto que passa para mim”*. A professora fala:

PP: *“Pra que passar cerol?”* Outro aluno responde:

A2: *“Pra cortar a pipa dos outros”*. PP responde:

PP: *“Além de cortar a pipa dos outros, pra que mais serve?”* As crianças acrescentam:

Alunos: *“Pra cortar o pescoço do motoqueiro, cortar as pessoas”*. Ela diz que eles podem brincar com a pipa sem cerol, num lugar adequado, sem perigo para ninguém.

A professora volta aos desenhos no quadro:

Car
Shuttlecock

Ela retoma a contagem (Essa atitude funciona como um acordo que ela tem com as crianças: quando elas estão conversando demais, eles contam até 10). Depois disso, ela pratica a pronuncia dos brinquedos e os alunos repetem.

Começa, então, a revisão de “family members”: a professora pratica a pronúncia e o significado das palavras (mother, father, sister, brother). Ela pergunta:

PP: “*Breno, você tem brother? Qual é nome do seu brother?*”, e assim por diante, mudando a palavra e o aluno a cada vez.

A professora pede para alguns alunos arrumarem os materiais e ir conversar com a diretora (ela conta até dez para eles saírem da sala). Começa uma revisão de nomes de animais: **PP fala a palavra em português e eles dizem o referencial em inglês**. Muitas vezes, eles falam a palavra da maneira como se escreve e ela corrige a pronúncia. Então, a professora pergunta: “Como se chama aquele aparelhinho que a gente usa no computador?” Eles respondem: “Mouse”. Ela pergunta o que significa a palavra e alguns respondem: “Rato”. Ela pergunta porque ele tem esse nome, mas ninguém responde. A professora diz que é porque ele se parece com um rato.

Ela avisa que vai fazer alguns exercícios de revisão e que é para eles escreverem no caderno. Ela escreve no quadro:

Exercise:

1. Desembaralhe as letras e forme o nome dos animais:

a) NOMSKEY = monkeys

e) FGIRAFE _____

b) EBE _____

f) CTA _____

c) ONIL _____

g) ODG _____

d) IGTTERS _____

h) ROSHO _____

A professora precisa chamar a atenção de alguns alunos, enquanto copia a tarefa no quadro. Alguns alunos vão respondendo o exercício oralmente e quando algum um deles erra

a pronúncia (Ex: “doga”), eles sorriem, fazendo gozação do colega.

A professora continua a escrever o exercício no quadro:

2. Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.	
a) father	() irmão
b) mother	() pai
c) brother	() irmã
d) sister	() mãe
e) family	() família

A professora explica a atividade e responde a letra “a” com eles. Os alunos pedem para ela responder outra, mas ela diz que é para eles tentarem sozinhos. A professora, ainda, explica que no **exercício 1 é preciso descobrir o animal e colocar a tradução da palavra.**

A aula termina, a professora se despede do grupo e sai da sala.

ANEXOS 4

Questionário sobre avaliação usados com as crianças

1. Para você, o que é avaliação?
2. Quais os tipos de avaliação que você conhece?
3. Você tem sugestões de outras formas de avaliação?

ANEXOS 5

a) Tipos de textos em geral

Idéias principais de cada parágrafo	Tipo de linguagem utilizada Sublinhar as palavras mais características	Formas verbais usadas

b) Textos comparativos

	Intenção do autor	Tipo de linguagem	Formas verbais
Texto nº 1			
Texto nº 2			

c) Auto-avaliação da leitura gravada

Como foi...	Primeira Leitura			Segunda Leitura		
	<i>Correta</i>	<i>Pode Melhorar</i>	<i>Uff!</i>	<i>Correta</i>	<i>Pode melhorar</i>	<i>Uff!</i>
Minha entonação?						
Minha expressividade?						
Meu ritmo?						
As pausas?						

d) Avaliação dos membros do grupo de trabalho

Nomes dos membros do grupo	Participaram		O que trouxe para o grupo	Respeitou as idéias e o trabalho dos demais
	No planejamento	Na realização do trabalho		
(Meu nome)				

e) Ficha de participação

Como participei?	Muito	Pouco	Nada
Intervim			
Interrompi			
Respeitei as opiniões dos demais			
Trouxe alguma idéia? Qual?			

De que idéias dos demais eu gostei?

f) Avaliação do trabalho em grupo

Nome do Grupo:			
	Sim	Não	Como fazê-lo melhor?
Planejamos o trabalho?			
Distribuimos bem as tarefas?			
O resultado do trabalho foi o esperado?			

g) Assinale com um (x) o que lhe corresponde

	Com entusiasmo	Com interesse	Com entusiasmo	Sem Interesse
Em geral, participei no trabalho...				
Minha participação em debates, colóquios, etc., foi...				
Quando trabalhei em grupo, eu o fiz...				
Comentário Pessoal				

h) Ficha de auto avaliação

Nome:				Curso:
Nome do projeto de trabalho				Data:
O que queria Conseguir?	O que aprendi?	Que dificuldades encontrei?	Como resolvi as dificuldades?	Alcancei os objetivos?

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO(A) EDUCANDO(A)

- 1) Atento as propostas do/a professor/a?
- 2) De que forma cumpro minhas responsabilidades/tarefas?
- 3) Sou freqüente e chego no horário?
- 4) O que mais gosto na escola? Por quê?
- 5) O que não gosto na escola? Por quê?
- 6) O que mais gostei de estudar nesse período? Por quê?
- 7) O que gostaria que fosse diferente na escola? Por quê?
- 8) De que maneira eu poderia contribuir para essa(s) mudança(s)?
- 9) Em quais aspectos eu tenho melhorado e o que ainda preciso melhorar?

OBS: Estas questões foram elaboradas a título de **sugestão** de temas a serem utilizados para auto-avaliação dos educandos.

Este instrumento é sugerido para ser utilizado em periodicidade estabelecida por cada escola.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) PELO(A) EDUCANDO(A)

O(a) professor(a): _____

- 1) Apresenta aos educandos o programa/objetivos da disciplina?;
- 2) Deixa claro que se prepara para dar as aulas?;
- 3) Expõe seus conhecimentos com clareza?;
- 4) Deixa claro como será a avaliação?;
- 5) Incentiva a leitura e a pesquisa da turma?;
- 6) Diversifica suas formas de dar aula (trabalha em grupo, dinâmicas, seminários, etc) além de aulas expositivas usando quadro?;
- 7) Possui um relacionamento aberto ao diálogo junto aos educandos?;
- 8) Proporciona um ambiente prazeroso favorecendo a aprendizagem aos educandos?;
- 9) Você definiria o(a) professor(a) como:
 gentil, atencioso, não domina o conteúdo;
 autoritário, domina e sabe expor o conteúdo;
 gentil e domina o conteúdo;
 autoritário, domina o conteúdo, mas não sabe expor bem;
 gentil, atencioso e domina o conteúdo e expõe bem;
- 10) O que o(a) professor(a) deve fazer para melhorar as aulas? Dê sugestões de aulas criativas.

Obs: estas questões foram elaboradas a título de **sugestão** de temas a serem utilizados para a avaliação dos educadores pelos educandos. Forma elaboradas não como forma fechada, e pode/deve sempre que possível solicitar que o(a) mesmo(a) expresse descritivamente sobre estes temas
Este instrumento é sugerido para ser utilizado em periodicidade estabelecida por cada escola

FICHA DE AVALIAÇÃO SEMESTRAL DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Pai/mãe/responsável: _____

Educandos(as): _____

Ciclo: _____ Agrupamento: _____ Turno: _____

1) Os trabalhos escolares são atividades desafiadoras para seu filho(a)?

sim não às vezes

2) Ele consegue realizar as tarefas com organização?

sim não às vezes

3) O seu(a) filho(a) gosta de realizar as atividades escolares?

sim não às vezes

4) Em casa ele(a) tem horário, local, e ajuda para realizar as atividades escolares?

sim não às vezes

5) Seu filho(a) gosta de ir à escola?

sim não às vezes

6) Aquilo que ele(a) estuda desperta interesse?

sim não às vezes

7) Quando quer saber alguma coisa sobre o desenvolvimento dele(a) você procura o(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a)?

sim não às vezes

8) Com qual frequência você participa das reuniões de pais?

sim não às vezes

9) Você gosta da escola que seu filho(a) estuda?

sim não às vezes

10) Quais sugestões você tem para que a escola possa melhorar o atendimento pedagógico a seu/sua filho(a)?

Obs: Estas questões foram elaboradas a título de **sugestão** de temas a serem utilizados para os pais/responsáveis avaliarem o cotidiano escolar.

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A)

Ciclo: _____ Agrupamento: _____ Período de Observação _____
Educador(a) _____

- 1) Vario a dinâmica das minhas aulas? De que forma?
- 2) Procuo dar assistência individual aos educandos atendendo as suas dificuldades? Como?
- 3) Quais aspectos relacionais (professor-aluno; aluno-aluno; professor-professor) foram trabalhados nesse período? Como o grupo de professores se encontra quanto a esse aspecto?
- 4) Quais os assuntos foram objeto de conhecimento nesse período? Como a turma se comporta frente a eles?
- 5) Como avalio a minha pontualidade e envolvimento com o trabalho da escola?
- 6) O que deve ser melhorado em sala?
- 7) Que aspectos avalio como dificuldades para minha ação pedagógica?
- 8) Interrompo a aula para esclarecer dúvidas de algum aluno?
- 9) Costumo ouvir os alunos e colegas professores sobre suas dúvidas e sugerir alternativas para ajudá-los a encontrarem o caminho?
- 10) Facilito ou sugiro ao aluno que leia um livro ou um artigo, assista um filme que interesse para a própria disciplina ou para ele próprio?
- 11) Digo ao aluno que ele é capaz de fazer melhor, encorajando-o a aprimorar algo que não ficou bem feito?
- 12) Costumo ouvir a razão do outro antes de julgá-lo e de orientá-lo?
- 13) tenho me empenhado em renovar minha prática? Em quais aspectos avancei na minha prática pedagógica?

Obs: Estas questões foram elaboradas a título de **sugestão** de temas a serem utilizados pelos educadores para sua auto-avaliação.

Este instrumento é sugerido para ser utilizado em periodicidade estabelecida por cada coletivo da escola.

ANEXOS 7

Complete the draws and write:



a milk
b bread

c coffee
d orange-juice

e butter
f cake

Complete with the right word:

tea - milk - coffee - cake - grapes - apple
bananas - butter - bread - jam - egg - orange

a T E A

g B

b L

h J

c K

i P

d N

j B

e A

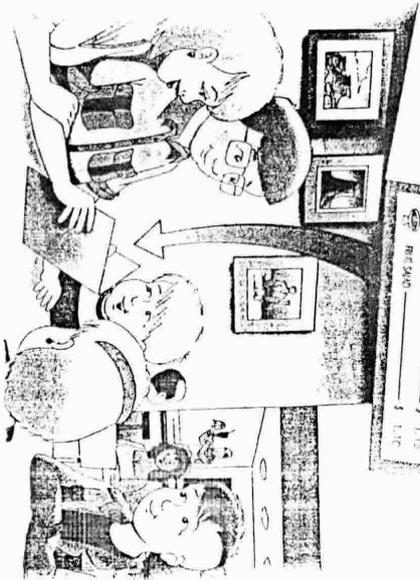
k E

f C

l T

Sounds and Words: At the Restaurant

MY FAVORITE PLACE	
MENU	
SOUP	\$ 2.75
PIZZA	\$ 3.50
SANDWICH	\$ 3.25
SMOOTHIE	\$ 2.50
SAUSAGE	\$ 2.25
EGG	\$ 1.75
MILK	\$ 1.25
WATER	FREE
COFFEE	\$ 1.25
ICE CREAM	\$ 1.15
FRUIT	\$ 1.15

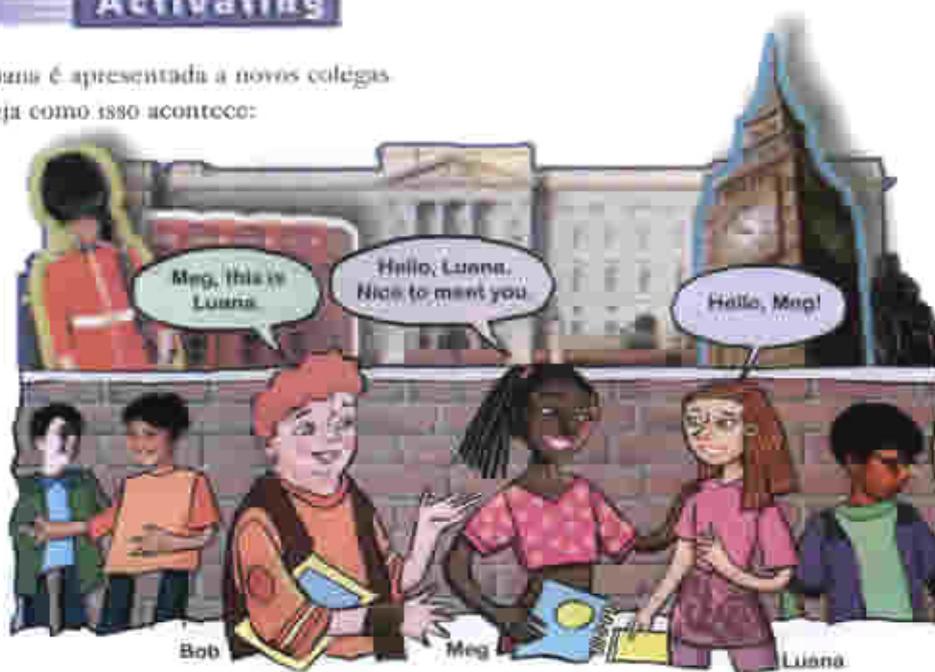


ANEXOS 8

Lesson 2

Activating

Luana é apresentada a novos colegas.
Veja como isso acontece:



Checking

Complete:

Bob introduces Luana to _____

Practising

Notes

Ao fazer a apresentação, Bob usou a seguinte fala:



As meninas cumprimentaram-se assim:



Listening

Veja uma situação semelhante.

Aqui está parte de um comercial de TV de um novo *video game*. Ouça e marque as personagens que aparecem no anúncio:

- () Dolly
- () Incredible Sam
- () Terrific Luke
- () Mr. Woodson
- () Mr. McRae
- () Samantha, the Great
- () Tommy



Writing it down!

1. Observe, no quadro a seguir, expressões que costumam ser usadas em apresentações:

This is Ann.	Hello, Ann.
This is Mr. Johnson.	Nice to meet you, Mr. Johnson.
This is Mrs. Butler.	Pleased to meet you, Mrs. Butler.
This is Miss Taylor.	How do you do, Miss Taylor?
This is Ms. Miller.	Nice to meet you, Ms. Miller.

Agora, crie diálogos adequados às seguintes situações:

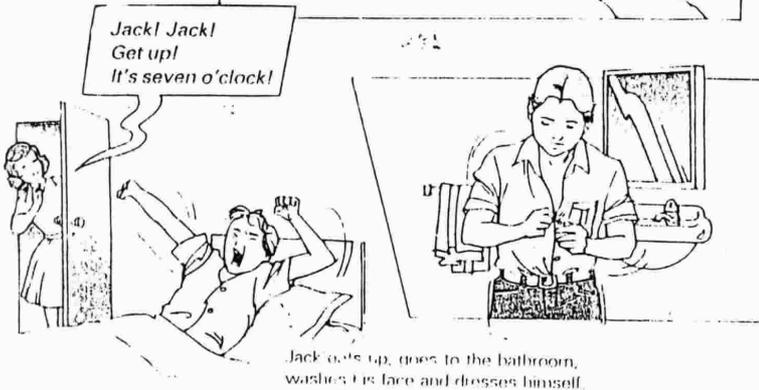
a. Bob apresenta Kate a Jack.



ANEXOS 9

Escola Municipal _____
 Goiânia, _____ de _____ de _____
 Professor (a): _____
 Aluno (a): _____
 Turma: _____ Turno: _____

Jack! Get up!



4 Look at the pictures and answer according to the text.



1. It's seven o'clock now.
What is Jack doing?
 () Jack is playing.
 () Jack is sleeping.
 () He is working.



2. What is Jack doing?
 () He is getting up.
 () He is sleeping.



3. What is Jack doing now?
 () He is washing his face.
 () He is dressing himself.



4. What is he doing now?
 () He is going to have breakfast.
 () He is going to school.
 () He is getting up.

TEXT COMPREHENSION

1 Read the text again and answer.

1. Who calls Jack in the morning?

2 Write the events in the order in which they happen:

- Jack washes his face.
- Jack goes to the bathroom.
- Jack dresses himself.

3 Complete according to the text.

- 1. Jack washes his _____.
- 2. Breakfast is _____.
- 3. It's time to go to _____.
- 4. Jack gets up at _____ o'clock.

ANEXOS 10

a) Alcornoque Trapa
 b) compostela Massamá
 c) percebe Ulla
 d) Ulla Massamá

g) Relevar Massamá

Wonderful
 23.05.05

a) Ulla (2) Massamá
 b) compostela (1) Ulla
 c) percebe (1) Massamá
 d) Ulla (2) Massamá
 e) Ulla (1) Massamá

h) Ulla Massamá

i) Ulla Massamá

j) Ulla Massamá

k) Ulla Massamá

l) Ulla Massamá

m) Ulla Massamá

n) Ulla Massamá

o) Ulla Massamá

p) Ulla Massamá

q) Ulla Massamá

r) Ulla Massamá

s) Ulla Massamá

t) Ulla Massamá

u) Ulla Massamá

v) Ulla Massamá

w) Ulla Massamá

x) Ulla Massamá

y) Ulla Massamá

z) Ulla Massamá