

Crenças de professores recém-formados sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês): da elicitação à conscientização

Luís Otávio Batista

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

luisotavio@uems.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados de um estudo sobre crenças de professores recém-formados em língua inglesa em serviço. O estudo focou mais especificamente na conscientização de suas crenças sobre a avaliação em língua estrangeira. Por essa razão, a base teórica sustenta-se, principalmente, em estudos realizados por Barcelos (2004; 2007) e Scaramucci (1993; 2003; 2006). Os dados foram coletados por meio de atividades desenvolvidas em um curso desenhado de acordo com o paradigma reflexivo (DEWEY, 1933; GIMENEZ, 1999; SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991) e os instrumentos de pesquisa usados foram diários reflexivos, sessões reflexivas e um questionário. Os resultados indicaram que: 1) os professores se deram conta de suas crenças sobre a avaliação quando estas foram elicitadas; 2) eles também perceberam que tais crenças afetavam negativamente suas práticas avaliativas em suas salas de aula.

Palavras-chave: Crenças. Avaliação. Conscientização.

Abstract

This article aims at presenting some results of a study on beliefs carried out with newly-graduated teachers of English in service. The study focused more specifically on the awareness of their beliefs on assessment in foreign language. For this reason, the theoretical ground of this article is supported by studies realized by Barcelos (2004; 2007) and Scaramucci (1993; 2003; 2006). Data were collected by means of activities developed in a course designed according to the reflective paradigm (DEWEY, 1933; GIMENEZ, 1999; SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991) and the research instruments used were reflective diaries, reflective sessions plus a questionnaire. Results indicated that: (1) the teachers realized their beliefs on assessment when they

were elicited; (2) they also realized those beliefs affected negatively their evaluative practices in their classrooms.

Keywords: Beliefs. Assessment. Awareness.

1 Introdução

Em Linguística Aplicada (doravante LA), estudos sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) tomaram corpo nos últimos 25 anos no cenário internacional e nos últimos vinte anos no nacional. Essa preocupação em estudar crenças decorre de uma mudança de paradigma, principalmente com o surgimento do modelo comunicativo, que proporcionou alterações nos conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993) ocorridas no campo de ensino-aprendizagem de línguas, cujo início no contexto internacional aconteceu em meados dos anos 1970, e no nacional, em meados dos anos 1980. Isso significa que a linguagem deixou de ser vista como produto de análise linguística, pois, de acordo com a visão estruturalista, para ser ensinada, a língua era fragmentada em vários segmentos linguísticos. Esse entendimento ainda tem sido considerado em alguns contextos escolares.

Paralelamente a essa visão arcaica encontra-se uma perspectiva em que a língua é tida como prática social, conseqüentemente aprendizes e professores são incentivados a realizar ações tidas como *reais*, em que o contexto, o propósito e os interlocutores são levados em conta durante o processo de comunicação e negociação de sentidos. Diante disso, o ensino no paradigma comunicativo centra-se na integração das quatro habilidades da língua (ler, ouvir, falar e escrever) e em suas sub-habilidades, como o ensino da gramática e do vocabulário, bem como nas questões relativas à cultura da língua-alvo.

Com base nesse novo paradigma, *mudanças* ocorreram no planejamento de aulas/cursos, na produção e na confecção de materiais didáticos, no método de ensino do professor, na avaliação de rendimento, na perspectiva do que seja ser professor e aprendiz em LE, dentre outros aspectos (ALMEIDA FILHO, 1993).

Contudo, foi a mudança de perfil do aprendiz que parece ter despertado o interesse em se estudar as crenças dos alunos sobre as diversas questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de

línguas, uma vez que nesse paradigma contemporâneo o aprendiz não é considerado uma *tabula rasa*, que consome passivamente o conhecimento advindo dos bancos escolares (FREIRE, 1987). Pelo contrário, ele é uma pessoa dotada de “anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias” (BARCELOS, 2004, p. 127), e acrescenta-se, de crenças que necessitam ser *desempacotadas* a fim de tornar os aprendizes e também professores independentes, críticos e reflexivos sobre como se aprende e como se ensina uma LE.

Barcelos (2004; 2007) tem chamado a atenção para um aspecto que merece ser mais bem explorado: o estudo sobre crenças mais específicas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, alinhando-se com tal orientação, este artigo visa a investigar os processos de elicitación e conscientização das crenças sobre a avaliação em LE por professores em serviço e recém-formados em Letras/Inglês de uma universidade pública da Região Centro-Oeste do Brasil. A elicitación e a conscientização das crenças, por sua vez, decorrem de atividades desenvolvidas em um curso planejado de acordo com o paradigma reflexivo (DEWEY, 1933; GIMENEZ, 1999; SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991).

2 Crenças no ensino/aprendizagem de línguas, formação de professores e avaliação em língua estrangeira

Há dois problemas que tornam o conceito de crenças no ensino-aprendizagem de línguas complexo (PAJARES, 1992): o primeiro deles refere-se à diversidade de denominações existentes para crenças; o segundo diz respeito às várias definições para caracterizá-las. Entretanto, esses *problemas* parecem não afetar as pesquisas sobre crenças, pelo contrário, fortalecem a “importância dessa variável nos estudos de Linguística Aplicada e mostram que ainda há um vasto caminho a ser percorrido nesse campo de pesquisa” (SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p. 23).

Diante de tal complexidade e da inexistência de uma única definição de crenças em LA envolvendo o ensino-aprendizagem de

Crenças de professores recém-formados

línguas, optou-se pela definição proposta por Silva (2005, p. 77) de que crenças são

idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Entende-se que essas ideias se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.

Na verdade, no caso do professor que não teve oportunidade de refletir sobre sua prática (BARCELOS, 2004), as crenças influenciam sua concepção de ensinar, aprender e avaliar. Consequentemente, elas influenciam as práticas pedagógicas dos professores, seja em serviço (BARCELOS, 1995; DAMIÃO, 1994; FELIX, 1998), seja em pré-serviço (GIMENEZ, 1994), pois guiam suas ações pelas várias dimensões do ensino, por exemplo, na elaboração do planejamento de curso/aula, na confecção/produção de material didático, no método de ensinar e de avaliar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

Considerando que as crenças são, por vezes, vistas como obstáculos para os aprendizes e os professores em pré e em serviço, uma vez que podem afetar negativamente a aprendizagem dos aprendizes e o ensino dos professores, sua elicitación pode ser uma forte aliada dos cursos de formação de professores que vislumbram um ensino reflexivo. Gimenez et al. (2000, p. 128), por exemplo, advogam que os “cursos de formação de professores não podem ignorar as crenças que os alunos trazem e precisam encontrar formas de identificá-las e torná-las explícitas”.

No entanto, não basta apenas a identificação e a explicitación dessas crenças. É necessário que elas sejam “posteriormente submetidas a um processo reflexivo,” ou seja, no início do curso de formação julga-se pertinente *desempacotar* as crenças, a fim de (re)construí-las. É dessa forma que os contextos de formação de professores podem deixar de ser prescritivos, valorizando as crenças

que os alunos-professores trazem consigo, a fim de que, ao examiná-las, deixem de ser vistas como negativas e possam ser encaradas como aliadas à medida que quando delas se conscientizarem esses futuros professores possam também interpretar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Uma crítica que se tem feito aos cursos de formação *tradicionais* diz respeito ao fato de que os futuros professores deles egressam com as mesmas concepções de ensino, aprendizagem, linguagem e avaliação, para citar alguns, de quando ainda eram alunos dos ensinamentos fundamental e médio, ou seja, ao adentrarem em salas de aula parecem sustentar seu ensino em suas experiências anteriores, isto é, as crenças, sem que tenham refletido a respeito delas. Em outras palavras, os cursos de formação de professores não conseguem mudar as crenças dos alunos, uma vez que estão enraizados no paradigma da racionalidade técnica, em que os futuros professores são meros aplicadores de teorias produzidas nas universidades.

Retomando o alerta de Barcelos (2004; 2007), para que os estudos sobre crenças focalizem aspectos mais específicos do ensino-aprendizagem de línguas, optou-se por investigar a avaliação em LE, uma vez que surge como um viés importante no rol de pesquisas específicas sobre crenças, tendo em vista que ainda são poucos os estudos acadêmicos que retratam tal temática, principalmente após as mudanças ocorridas nos conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas nas últimas três décadas. Diante de tais mudanças, desde os anos 1980, em termos de Brasil, o professor tem sido convidado a substituir sua abordagem estruturalista, com foco na gramática, por uma abordagem comunicativa, com foco na comunicação e na interação social.

Contudo, muitos professores têm recebido e interpretado os princípios norteadores da abordagem comunicativa ainda de forma superficial, uma vez que a visão de linguagem definidora dessa abordagem parece não ser entendida por eles (BATISTA, 2004). Esse entendimento superficial, por sua vez, gera equívocos na operacionalização de ensinar, aprender e avaliar em LE. No que tange à avaliação em LE sob a perspectiva comunicativa, prevê-se a utilização de instrumentos alternativos (HAMAYAN, 1995) que avaliem amostras consideradas *reais* de linguagem.

Crenças de professores recém-formados

Entretanto, de acordo com Scaramucci (2006, p. 51), a avaliação no contexto escolar tem sido praticada como um “conjunto de técnicas complicadas, na maior parte das vezes dissociadas das questões de ensino, planejamento, metodologias e materiais didáticos”, servindo, como frisa a autora, como mero apêndice independente das etapas do ensino de línguas.

Ainda para Scaramucci (2006), uma visão de avaliação contemporânea deveria estar comprometida com a aprendizagem, em especial voltada para uma concepção de linguagem que permita ao aprendiz agir no mundo. Por isso, o professor, de acordo com a autora, deve ser um especialista não somente em avaliação, mas também em planejamento, elaboração/seleção de materiais didáticos e em metodologias.

Em razão disso, Scaramucci (2006) assevera que a avaliação não pode ser entendida como a etapa final, independente, um ponto de chegada, como pregam alguns modelos de ensino-aprendizagem, mas sim como ponto de partida, para que seus objetivos possam ser alcançados ou não.

3 A criação do curso reflexivo, o contexto e os participantes

O cerne dos estudos a respeito da formação de professores prevê que o futuro professor não seja exposto a modelos prescritivos, constituindo-se como mero aplicador da teoria produzida por pesquisadores externos. A crítica realizada em torno desse paradigma revela que os cursos baseados numa epistemologia técnica (prescritivos) separam a teoria da prática, pois se acredita que esta será adquirida pelos professores com o tempo. Em um curso baseado na epistemologia da prática ou reflexivo, a bagagem pessoal do futuro professor é considerada em seus elementos amalgamados em forma de crenças, mitos, percepções, valores, pressupostos teóricos, ressaltando-se a importância de refletir sobre ela para que o futuro professor entenda por que ensina, como ensina, para quem ensina (ALMEIDA FILHO, 1993).

Alinhando-se com a segunda perspectiva, foi criado um cenário para um processo reflexivo que se concretizou num curso de oitenta horas divididas em quatro módulos. Cada módulo correspondia

a cinco encontros semanais. Eles eram realizados na universidade onde as participantes se formaram. O curso durou três meses. Participaram dele quatro professoras recém-formadas, sendo duas atuantes nos ensino fundamental e médio e duas não atuantes.

As atividades foram planejadas para oferecer condições às professoras participantes de teorizar sobre a própria prática, de forma que pudessem relacionar sua vivência como aprendizes e como profissionais da área de línguas com saberes mais atualizados, que seriam proporcionados pelo professor-formador com base em um mapeamento da bagagem pessoal das professoras participantes.

Essa ideia corrobora Gimenez et al. (2000, p. 138), de forma que

a identificação de crenças seja ponto de partida para o programa definir objetivos e ações pedagógicas que possam levar o futuro professor a reconhecê-las e superá-las.

Assim, o curso serviu de palco para que a avaliação em LE fosse foco de estudo, tendo em vista que a maioria dos professores tem dificuldades: 1) em compreender o real significado da avaliação; 2) em entender a relação existente entre ensino e avaliação (SCARAMUCCI, 1993); 3) em *transpor* para a prática uma visão de linguagem sob a vertente comunicativa; 4) em operacionalizar métodos avaliativos diversos tomando por base esse conceito contemporâneo de linguagem.

Vale ressaltar que o curso em questão procurou abranger não apenas a avaliação em LE, mas também as questões relacionadas ao ensino, dada a relação simbiótica existente entre ensino e avaliação (SCARAMUCCI, 1993). No entanto, por limitação de espaço este estudo abordará apenas o processo de elicitação e conscientização das crenças sobre a avaliação em LE das professoras atuantes.

O curso foi realizado no ano de 2002 em uma universidade pública situada na Região Centro-Oeste do Brasil. A primeira participante, cujo pseudônimo será Vera, tinha 35 anos à época e ministrava aulas em escolas públicas havia 18 meses. A segunda participante, de codinome Cristina, ministrava aulas de língua inglesa em uma escola particular havia 11 meses. Vale mencionar que ambas pertenciam à mesma turma e se formaram em setembro de 2002. O

Crenças de professores recém-formados

curso teve início uma semana depois da colação de grau das professoras.

4 Perguntas de pesquisa

Para atingir o objetivo do trabalho, foram elaboradas as seguintes perguntas: a) Quais as crenças sobre a avaliação em LE trazidas pelas participantes e resgatadas pelo professor-formador? b) Como eram as práticas avaliativas das professoras recém-formadas trazidas à tona por meio das leituras e das discussões com o professor-formador?

5 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa e atingir o objetivo do estudo, passo a descrever os instrumentos usados na pesquisa.

5.1 Questionário

Foi aplicado no primeiro dia do curso um questionário com questões abertas com a finalidade de investigar a concepção dos processos de ensino-aprendizagem tanto do ponto de vista da Educação quanto da Linguística Aplicada, cujo intuito era elaborar o programa do curso. Embora se reconheça que o questionário pode ser um instrumento limitado, o uso do diário e das sessões reflexivas ao longo do curso, como mostro adiante, veio corroborar as informações que as participantes ofereceram ao respondê-lo. Assim, os dados contidos no questionário foram triangulados com os dos diários reflexivos e das sessões reflexivas, concedendo maior confiabilidade à pesquisa.

5.2 Os diários reflexivos

Após a leitura e a discussão dos textos referentes aos processos de ensino-aprendizagem nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, as participantes foram incentivadas a escrever em seus

diários reflexivos suas reflexões, dúvidas, anseios e questionamentos a respeito dos temas abordados. Foram encorajadas também a relacionar a teoria com a prática e vice-versa para que o processo reflexivo fosse desencadeado.

5.3 As sessões reflexivas

No último dia de cada módulo foram realizadas sessões reflexivas com o objetivo de propiciar às participantes a troca de experiências, dúvidas, anseios e questionamentos levantados durante aquele módulo ou outros, os quais, muitas vezes, não haviam surgido no momento dos registros no diário nem nas discussões ocorridas durante as aulas. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de forma integral.

6 Discussão dos dados

As crenças das PPs sobre a questão foco do estudo foram categorizadas em dois grupos: crenças das professoras extraídas do questionário aplicado no primeiro encontro e crenças reveladas e refletidas durante o curso sobre a avaliação em LE, as quais foram extraídas dos diários reflexivos e das sessões reflexivas.

6.1 Crenças sobre a avaliação em inglês trazidas para o curso

Ao analisar o questionário, verificou-se que a concepção de avaliação em LE das PPs era superficial, o que confirma, segundo estudos, que esse tema parece ser bastante polêmico e *pantanoso*. A professora Vera, por exemplo, revelou que sua concepção de avaliação visava apenas a extrair a nota com o intuito de classificar o aprendiz em uma escala de zero a dez:

É quando o professor faz do conteúdo em geral como ponto somatório, ou seja, cada atividade tem pontos somatórios e assim o aluno chega ao 10, que é a nota máxima (Questionário – Vera, 16/09/2002).

Crenças de professores recém-formados

Portanto, sua crença sobre a avaliação se pautava no produto e não no processo, pois por meio dos pontos somatórios advindos de provas, testes, trabalhos e exercícios Vera obtinha a média estipulada pela escola.

Por sua vez, Cristina mostrou certa timidez em definir avaliação. Para ela, a avaliação

[...] funciona como um sinalizador da aprendizagem.

[...] Devo observar o progresso do aluno. (Questionário – Cristina, 16/09/2002).

Os excertos de Cristina apresentam conceitos de avaliação diferentes dos de Vera. Enquanto Vera parece ter uma visão tradicional de avaliação – classificar o aprendiz por meio de nota –, Cristina, por sua vez, parece compreender a avaliação de uma forma contemporânea, como um meio de observar a aprendizagem/progresso do aprendiz. Entretanto, sua definição nesse momento também parece superficial, uma vez que não se aprofunda no funcionamento desse sinalizador em termos práticos.

6.2 Crenças sobre avaliação em inglês durante o curso

Em seu diário reflexivo datado de 04/10/2002, Vera revelou que avaliava seus alunos usando o formato tradicional:

Bem, no meu caso que já atuo há um ano e meio em salas de aula, posso afirmar que até esse momento eu avaliava meus alunos de forma tradicional, bem como todos os meus colegas que exercem o magistério. Eu disse avaliação. Avaliar meus alunos, pois, na minha concepção era marcar o conteúdo, a data da prova e os critérios das notas, quando o aluno fazia as atividades pedidas por mim ele ia acumulando pontos, eram de no máximo até 4,0 para que a prova viesse a ter valor 6,0. Então, somava 6,0 mais 4,0 igual a 10. Tinha a média¹.

¹ Em linhas gerais, Vera explica nesse excerto sua metodologia avaliativa. Para ela, sua prova tem valor de 6,0 (seis) pontos. Os 4,0 (quatro) pontos restantes são constituídos de atividades realizadas em sala de aula. Ao final,

Questões importantes sobre a visão de avaliação podem ser notadas no excerto acima. O primeiro deles refere-se ao tempo verbal colocado por Vera ao expor a forma como praticava a avaliação para com seus alunos. Como se pôde notar, a professora descreveu suas ações avaliativas no passado, o que indica uma provável conscientização da forma tradicional calcada no produto. Então, os tempos verbais do tipo: *eu avaliava, eu disse “avaliação”, avaliar era, ele (o aluno) ia acumulando pontos, a prova viesse a ter valor* parecem indicar que ocorreu um movimento reflexivo sobre sua crença quanto à avaliação.

Outro aspecto relevante em relação ao excerto de Vera diz respeito à influência dos outros professores em suas ações em sala de aula. Ao mencionar que avaliava tradicionalmente, como seus pares, ela procura se eximir da responsabilidade de que é a única a avaliar de tal maneira. Se assim o faz, os outros também fazem igual a ela, porque suas ações eram semelhantes às dos colegas, tendo em vista que todos tiveram a mesma formação. Por fim, o outro ponto a ser destacado nesse excerto corrobora a concepção de avaliação que vem sendo praticada pela maioria dos professores no Brasil, ou seja, a avaliação ocorre de tempos em tempos; o conteúdo a ser avaliado é medido por questões temporais; e a avaliação é somatória (BATISTA, 2004).

Como já indicado, Cristina mencionou no questionário que a avaliação funcionava como um sinalizador da aprendizagem, a fim de investigar o progresso do aluno. Tal definição parece vir ao encontro das tendências atuais sobre a avaliação, que privilegiam o processo em vez do produto. Entretanto, como já salientei, tal definição pareceu ser superficial. Diante desse fato, o professor-formador desejava obter maiores informações sobre esse conceito, principalmente no que se refere em como operacionalizá-lo na prática. Assim, na sessão reflexiva do dia 08/10/2002, o professor formador questionou a professora:

ela soma a nota da prova com as notas dessas atividades e, então, extrai a média bimestral.

Crenças de professores recém-formados

PF: Mas e daí, como você faz, assim, por exemplo, quando você diz que ela [avaliação] é cumulativa. Então... ele tirou tal nota. Quantas provas escritas?

Cristina: Eu, no meu caso, uma por bimestre, eu faço uma prova escrita só!

PF: Só! E essa que vai pra nota? [...]

Cristina: Não. Faço uma não. Faço uma prova escrita e se há uma defasagem nessa prova escrita, que eu preciso desse sinalizador, aí eu faço uma recuperação logo em seguida.

PF: Essa recuperação é pra eles recuperarem a nota ou o conteúdo?

Cristina: É o conteúdo e a nota também, porque a nota vai ser o sinalizador de que ele recuperou aquele conteúdo.

Parece que a superficialidade da definição de avaliação de Cristina foi esclarecida. No trecho anterior ela revelou que o sinalizador da aprendizagem era a nota. Então, a avaliação para Cristina não era processual, ela ocorria de tempos em tempos e, portanto, também visava ao produto. Caso o aprendiz não conseguisse atingir a média estipulada pela escola, ele teria uma nova oportunidade. Essa nova oportunidade era chamada de recuperação, a qual parece enfatizar mais a nota do que o conteúdo, embora Cristina indique que se preocupava com ambos.

Outro dado importante constante do trecho anterior refere-se ao fato de a professora fazer uso de apenas um instrumento avaliativo por bimestre: a prova. Pode-se deduzir daí que Cristina confundia prova e avaliação. Na verdade, ela não está sozinha, pois a maioria do professorado também comunga da mesma crença de que prova e avaliação são palavras sinônimas (BATISTA, 2004). Com efeito, as provas, dentre outros métodos avaliativos, são instrumentos para avaliar o processo de aprendizagem dos aprendizes. Porém, durante o processo escolar o professor pode utilizar diversos instrumentos avaliativos com o intuito de minimizar as desigualdades escolares.

A avaliação funciona como uma bússola que orienta os professores à medida que falhas são identificadas, a fim de que metas sejam traçadas no sentido de dar prosseguimento ao ensino. Esse procedimento parece não ser adotado por Cristina em sua prática, tendo em vista que ela parece não ter refletido, durante seu processo de

formação, sobre a verdadeira função educativa da avaliação (SCARAMUCCI, 1993).

Enfim, pôde-se notar, por meio da triangulação dos dados (questionário, diários reflexivos e sessões reflexivas), que as PPs, mesmo sendo recém-licenciadas traziam crenças sobre a avaliação que não haviam sido desmistificadas durante o curso de Letras.

6.3 A conscientização das crenças sobre avaliação em inglês das PPs em suas ações em sala de aula

O intuito desta seção é trazer à tona o reconhecimento das PPs sobre os efeitos negativos das crenças sobre a avaliação em suas ações em sala de aula, após terem tomado consciência de que suas concepções de avaliação eram baseadas em pré-conceitos (SCARAMUCCI, 2003).

Os destaques do trecho do diário de Vera a seguir denotam sua conscientização de que a ausência da reflexão no que se refere à verdadeira função da avaliação afetou consideravelmente suas ações em sala de aula. Ela se autoquestionava sobre sua maneira de avaliar, porém, dada sua formação limitada, não obtinha respostas satisfatórias para reverter o quadro negativo que se havia instalado em sua prática avaliativa:

1) [...] nos dias de prova era marcado o conteúdo e pedia para que estudassem em casa, dessa maneira achava que estava fazendo a coisa certa, pois assim, e ainda é, que todos os professores fazem. 2) Se o aluno tirasse nota baixa minha resposta era universal: por que você não estudou? Bem feito, fica fazendo bagunça, não presta atenção no que eu falo, aí não tem como aprender mesmo. [...] não aprendiam as regrinhas gramaticais que lhes ensinava, pois para mim era tão fácil saber que antes de he se usa is para uma pergunta na interrogativa, e usa-se o is depois do he para uma resposta... na tabela do verbo to be chamamos afirmativas, quando o is vem depois do he, she, it, então eu falava para meus alunos: pelo amor de Deus, é só decorar são apenas três pessoas do singular para usar o is com exceção do I, para o restante usamos o are. 3) E assim eram minhas aulas e, em consequência dessas aulas, minhas

Crenças de professores recém-formados

provas. Quando o aluno não colava, a nota era baixíssima, no lugar da média (6,0) seis, o pobre coitado tirava 1,5 ou 2,0 (dois) no máximo. O que não me deixava muito feliz era a carinha de decepção desses alunos. Nas aulas seguintes, o interesse deles pela matéria (inglês) era menor, ou seja, nenhum. 4) Voltava então a pensar: que tipo de professora sou eu? Como não encontrava respostas, muitas vezes cheguei a ficar deprimida, não saía da minha mente a pergunta: por que meus alunos tiram notas tão baixas? Eu ensino corretamente, adoro meus alunos, então o que acontece? (Diário de Vera, 18/10/2002).

Os destaques selecionados contêm informações relevantes das ações de Vera em seu contexto escolar. O primeiro destaque corrobora o que foi ilustrado na seção anterior, de que sua concepção de avaliação era calcada no produto final, representada pela nota. Além do mais, Vera acreditava estar agindo de forma *correta*, porque havia passado por um mesmo processo avaliativo como aluna, e como professora observava a mesma prática avaliativa dos demais professores da escola onde atuava. Portanto, essa prática avaliativa era considerada *normal* por ela.

O segundo destaque revela que a avaliação em forma de uma prova gramatical era a *arma* de Vera contra seus alunos, pois aqueles que não prestavam atenção, ou seja, aqueles vistos por ela como *bagunceiros* em suas aulas eram punidos com notas baixas. Assim, além de classificatória, a avaliação para Vera servia como um mecanismo de controle dos alunos quanto à indisciplina em sala de aula.

O segundo destaque denuncia ainda que sua visão de linguagem, de ensinar e de aprender línguas era estruturalista. Para Vera, a língua, para ser ensinada, deveria ser quebrada em seus vários elementos (estruturas linguísticas e formas estruturais). Com relação a isso, observa-se, pelo seu depoimento, que seus alunos tinham grandes dificuldades em aprender tais itens gramaticais, por exemplo, o verbo *to be*, que, segundo ela, era fácil de aprender. Os alunos apenas deveriam decorar, revelando que sua aula se centralizava na transmissão do conhecimento.

O terceiro destaque revela uma relação entre o que Vera ensinava e o que avaliava, isto é, ensinava itens gramaticais e,

consequentemente, os avaliava. Porém, parece que havia um choque de interesses/objetivos de ensinar de Vera com os interesses/objetivos de aprender de seus alunos. Isso porque os interesses/objetivos da professora se baseavam em estruturas gramaticais. Por sua vez, os interesses/objetivos de aprender dos seus alunos pareciam não corresponder aos seus de ensinar. Esse conflito estimulava alguns alunos a usarem artifícios ilícitos, como a *cola*, a fim de conseguirem a aprovação na disciplina.

Inconsciente da existência desse choque de interesses/objetivos, a professora percebia que o nível de motivação dos alunos em relação à disciplina de inglês era menor devido aos maus resultados obtidos por eles na avaliação. Entretanto, não sabia que medidas tomar para reverter esse quadro sombrio, uma vez que, para ela, a avaliação tinha a função de classificar, punir e promover o aluno.

O quarto destaque demonstra que Vera questionava sua prática em termos de ensino e avaliação: *Que tipo de professora sou eu? Por que meus alunos tiram notas tão baixas? Eu ensino corretamente, adoro meus alunos, então o que acontece?* Para tanto, devido, provavelmente, à ausência de uma reflexão entre ensino e avaliação em seu curso de formação, Vera não encontrava respostas para seus questionamentos.

Quanto aos instrumentos avaliativos, Cristina não necessitava preocupar-se em elaborá-los, pois usava a prova que vinha acoplada ao livro didático adotado pela escola onde trabalhava e sua tarefa era apenas aplicá-la.

No entanto, descrente da visão de linguagem dos autores do material didático, que, segundo Cristina, era *comunicativa*, ela colocava no verso da prova questões gramaticais com o intuito de abranger aquilo que realmente ensinava para seus alunos:

Cristina: E eu fiz a mardita da prova e pus atrás da minha prova comunicativa, bonitinha, como tem a sugestão.

Professor-formador: E como era essa prova comunicativa que você fez?

Cristina: Não. Não sou eu que faço. A franquia. [...] (Sessão reflexiva, 12/11/2002).

Crenças de professores recém-formados

Foi aí que resolvi colocar na avaliação algumas questões de gramática (Diário de Cristina, 09/11/2002).

O interessante desses excertos está no fato de eles revelarem a concepção de linguagem, de ensinar, de aprender e de avaliar em LE de Cristina.

O próximo excerto revela ainda que, ao se conscientizar do papel da relação simbiótica entre ensino e avaliação (SCARAMUCCI, 1993), Cristina parece considerar que sua prática avaliativa estava equivocada ao dizer na sessão reflexiva: *Eu pequei*. Entretanto, parece que ela interpretou as orientações do professor-formador dos textos como prescrições, pois na abordagem comunicativa o ensino da gramática é relevante, mas desde que seja contextualizado:

Eu pequei [...] mas aquela miserável vontade de falar na gramática. Eu falei: essa criançada não está sabendo verbo, caramba (Sessão reflexiva, 12/11/2002).

Como se pode notar, o excerto anterior de Cristina, além de revelar que seu ensino e avaliação são determinados pelo material didático adotado pela escola, “com seus próprios objetivos, conceitos de linguagem, de ensinar, de aprender e de avaliar” (SCARAMUCCI, 2006, p. 57), persiste em sua prática tanto de ensino quanto de avaliação, ações irrefletidas construídas por meio de experiências anteriores de aprendizagem, mesmo tendo passado pelo curso de Letras.

7 Considerações finais

Os dados aqui discutidos evidenciaram que as professoras participantes (PPs) do curso reflexivo apresentavam conhecimentos anteriores moldados por crenças sobre a avaliação em língua inglesa, os quais interferiam em suas práticas avaliativas.

Entretanto, o curso reflexivo proporcionou oportunidades de reflexão das crenças a respeito da avaliação em inglês pelas PPs. Isso significa que o processo desenvolvido no curso gerou um movimento reflexivo das PPs, que resultou positivo na medida em que elas se conscientizaram da importância da verdadeira função educativa da

avaliação (SCARAMUCCI, 1993) no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

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

BARCELOS, Ana M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos em Letras*. 1995. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

———. *Understanding teacher's and student's language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

———. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

———. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa. In: ALVAREZ, Maria L. O.; SILVA, Kleber A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BATISTA, Luís O. *Processo de reflexão sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados*. 2004. 205f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DAMIÃO, Silvia M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. 1994. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington: D.C. Health and Company, 1933.

Crenças de professores recém-formados

FÉLIX, Ademilde. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, Telma N. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. 346f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Lancaster, Lancaster, 1994.

———. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, Telma N.; MATEUS, Elaine F.; ORTENZI, Denise. I. B. G.; REIS, Simone. Crenças de licenciados em Letras sobre ensino de inglês. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 125-139, 2000.

HAMAYAN, Else. V. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 15, p. 212-226, 1995.

PAJARES, Frank. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 2, p. 307-332, 1992.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, V, 1993, Maringá, *Anais...*, Maringá, Curso de Letras, 1993, p. 91-98.

———. *Conceitos e (pré)conceitos em avaliação em língua estrangeira*. Palestra proferida na XIX JELI, Cotia, 2003. Mimeo.

———. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia;

SANTOS, Sulany. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 49-64.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena, 1983.

SILVA, Kleber. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 250f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Kleber A.; ROCHA, Claudia H.; SANDEI, Maria L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas*, n. 8, p. 19-40, 2005.

WALLACE, Michael J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Submetido em: 17/11/12

Aceito em: 02/03/13

Title: Newly-graduated teachers' beliefs about foreign language (English) learning assessment: from elicitation to awareness