

Maria Clara Carelli Magalhães Barata

**CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2006**

Maria Clara Carelli Magalhães Barata

CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO A
PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2006

Tese aprovada em ____ / ____ / ____ pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Laura Stella Miccoli- UFMG
Orientadora

Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV

Mariney Pereira Conceição – UnB

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG

Heliana Ribeiro de Mello – UFMG

Aos meus pais, que há muito já se foram dessa vida, aos meus tios que me criaram, aos meus amados filhos e marido que me ajudaram com muita paciência e compreensão a realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, causa primária de todas as coisas.

À profa. Laura Stella Miccoli, minha orientadora e amiga, com quem aprendi a discutir diversos temas da academia, e ainda, aprendi várias lições de vida.

À profa. Heliana Ribeiro de Mello que com muita disposição participou da minha qualificação e me recebeu em seu gabinete sempre que precisei.

À profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pela amizade que me acompanha desde o curso de especialização e pelo incentivo no decorrer da vida acadêmica.

À profa. Mariney Pereira Conceição pelas sugestões durante o exame de qualificação e pela amizade tão gentil que sempre demonstrou.

À profa. Ana Maria Ferreira Barcelos pelas valiosas contribuições através da publicação de seus trabalhos e pela sua disposição em me atender por e-mails.

Ao diretor do Instituto de Letras e Linguística, prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, e ao coordenador do curso de Mestrado em Linguística da UFU, prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, que sempre demonstraram disposição em me ajudar decidindo pela Instituição.

À todos os colegas do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e, em especial, aos colegas amigos do Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras que trabalharam a favor da conclusão deste trabalho.

Em especial, à minha amiga Daisy Rodrigues do Vale com quem compartilhei todos os momentos desde o primeiro dia de aula, quando cumpríamos os créditos e pela amizade tão sincera durante tantos anos.

À minha querida “Família Garcia Araújo” em Belo Horizonte, representada pela senhora Alcina e pela amiga de disciplina Adriana que sempre me ajudaram e me ofereceram sua casa inúmeras vezes para me hospedar.

Ao meu marido, Ricardo, cujo apoio e confiança foram indispensáveis para que eu não desistisse dos meus objetivos.

Aos meus filhos Ana Laura, Ana Marina e Paulo Vítor, meu maior incentivo.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, em especial Aparecida e Geralda, pela eficiência e cordialidade no atendimento.

Aos alunos da Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 do primeiro semestre de 2004 do curso de Letras da UFU.

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso que investiga as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Essas crenças são reveladas a partir da análise das metáforas que essas professoras utilizam ao relatarem suas experiências com avaliação em duas narrativas pessoais escritas, uma como alunas-avaliadas e outra como professoras-avaliadoras durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Considerando-se que as metáforas expressam a maneira como as alunas-professoras interpretam suas experiências anteriores com avaliação, este estudo analisa a influência dessas experiências nas crenças sobre avaliar e como essas últimas se evidenciam nas ações práticas durante as aulas ministradas nos estágios da Prática de Ensino. Os resultados apontam para uma similaridade nas crenças tanto no contexto de experiências como alunas-avaliadas quanto no contexto de vivências como professoras-avaliadoras. Em ambos, as crenças foram categorizadas como representantes de dois modelos - o Modelo de Avaliação Experienciado e o Modelo de Avaliação Idealizado. O primeiro se refere às crenças advindas de experiências vivenciadas com avaliação em língua inglesa e foi constatado nas ações práticas das professoras, o segundo é decorrente da reflexão sobre essas experiências e indicam o que a avaliação poderia ser, manifestada no discurso das informantes. Nesse sentido, os resultados corroboram a idéia de que há uma relação estreita entre as experiências, crenças e ações, permitindo compreender o pensamento do professor em formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem. Este estudo também oferece contribuições metodológicas para a pesquisa sobre crenças por utilizar a análise de metáforas na interpretação das experiências que subjazem as crenças, neste estudo, sobre avaliar.

ABSTRACT

A case study investigates beliefs about testing/evaluation in the discourse of four English student-teachers of a public University in the State of Minas Gerais. The beliefs held by these teachers were revealed by analyzing the metaphors they used when describing their lived/personal experiences with testing in two written narratives: One as students taking tests and the other as student-teachers giving exams to their students in the discipline English Language Teaching Practice. The metaphors expressed the ways student-teachers interpreted their previous experiences with testing. The study analyzed the influence that prior lived experience had on their beliefs about testing and how these experiences were influential as they administered tests during the student teaching process in the Teaching Practice discipline. The results point towards a similarity in beliefs in both investigated contexts, i.e., as tested / evaluated students and in their role as testing/ evaluating teachers. In both contexts, beliefs were categorized as representing two models of belief – The Experienced Testing/Evaluation Model and the Idealized Testing/Evaluation Model. The former refers to the beliefs from experiences lived in the process of being tested/evaluated. The latter refers to experiences with testing/evaluation that are idealized as these students reflect on their experiences in both contexts of investigation. The results confirm the idea that there is a narrow relation among experience, beliefs and actions, promoting the comprehension of student-teachers thinking about assessment and evaluation. This study also contributes to research methodology on investigating beliefs through metaphors.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Características distintivas entre avaliação formativa e somativa**
- Quadro 2 - Categorização das metáforas conceituais**
- Quadro 3 - Síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados**
- Quadro 4 - Síntese do perfil das participantes do estudo**
- Quadro 5 - Modelo de Avaliação Experienciado (MAE) – Síntese das experiências, categorias de metáforas e crenças sobre avaliação (alunas-avaliadas)**
- Quadro 6 - Modelo de Avaliação Idealizado (MAI) – Síntese das categorias de metáforas, idealização e crenças sobre avaliação (alunas-avaliadas)**
- Quadro 7 - Modelo de avaliação Experienciado (MAE) – Síntese das experiências, categorias de metáforas e crenças sobre avaliação (professoras-avaliadoras)**
- Quadro 8 - Modelo de Avaliação Idealizado (MAI) – Síntese das categorias de metáforas, idealização e crenças sobre avaliação (professoras-avaliadoras)**
- Quadro 9 - Características da prática avaliativa das informantes**
- Quadro 10 - Síntese das categorias de crenças nos contextos alunas-avaliadas e professoras-avaliadoras**

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Tabela da idade das alunas da Turma D – 1º semestre de 2004**
- Tabela 2 - Realização das Entrevistas**
- Tabela 3 - Realização das Narrativas**
- Tabela 4 - Realização das Atividades para Reflexão 1 e 2**
- Tabela 5 - Síntese das metáforas como alunas-avaliadas**
- Tabela 6 - Síntese das metáforas como professoras-avaliadoras**
- Tabela 7 - Plano de Avaliação das alunas-professoras**
- Tabela 8 - Metáforas das alunas-avaliadas sobre avaliação da aprendizagem de LI**
- Tabela 9 - Metáforas das professoras-avaliadoras sobre avaliação da aprendizagem de LI**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de relação conteúdo, objetivos do professor e avaliação

Figura 2 - Diagrama da relação das experiências, crenças e ações

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
1.1 - Introdução	01
1.2 - Definição do problema	05
1.3 - Justificativa e objetivos deste estudo	09
1.4 - Questões de pesquisa	11
1.5 - Organização da tese	12
1.6 - Considerações finais	12
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 - Introdução	13
2.2 - A pesquisa sobre crenças	14
2.2.1 - Crenças sobre aprender	15
2.2.2 - Crenças sobre ensinar	18
2.2.3 - Crenças sobre avaliar	21
2.2.4 - Conceito de crenças	24
2.3 - Avaliação: Conceitos em educação e em ensino de Língua Inglesa.....	28
2.3.1 - Movimentos na avaliação da aprendizagem de uma LE	30
2.3.2 - Funções da avaliação da aprendizagem	31
2.3.3 - Avaliação com foco no produto	32
2.3.4 - Avaliação com foco no processo	33
2.3.5 - Validade e confiabilidade na avaliação	34
2.3.6 - Métodos tradicionais de avaliação	36
2.3.6.1 - Como elaborar testes	36
2.3.7 - Métodos alternativos de avaliação	37
2.4 - Conceito de metáfora: percorrendo caminhos	40
2.4.1 - A Teoria da Metáfora Conceitual – A metáfora como fenômeno cognitivo.....	43
2.4.2 - A interpretação das experiências e a formação de conceitos metafóricos	45
2.4.3 - Metáfora e cultura	48
2.4.4 - A metáfora como fenômeno da língua em uso	50
2.4.5 - Estudos da metáfora e ensino de LE	53
2.5 - Formação de professores e estudo de crenças	59
2.6 - Considerações finais	60
CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA	
3.1 - Introdução	62
3.2 - Objetivos	62
3.3 - Questões de pesquisa	63
3.4 - O estudo piloto	64
3.5 - A metodologia da pesquisa e sua justificativa	66
3.5.1 - O estudo de caso	66
3.5.2 - A pesquisa qualitativa de cunho interpretativista	68

3.6.- O contexto da pesquisa	71
3.6.1 - A disciplina Prática de Ensino de LI	73
3.6.2 - A turma de Prática de Ensino de Língua Inglesa I do primeiro semestre de 2004	74
3.7 - Instrumentos da coleta de dados	75
3.7.1 - Questionários	76
3.7.2 - Entrevistas	77
3.7.3 - Narrativas pessoais e atividades para reflexão 1 e 2	77
3.7.4 - Observação de gravação de aulas	78
3.7.5 - Notas de campo	78
3.8 - As alunas participantes da pesquisa	80
3.8.1 - Alunas-professoras da turma de Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 – Turma D (diurno) 1º semestre de 2004.....	81
3.9 - O formato da pesquisa	82
3.9.1 - Primeiros contatos	82
3.9.2 - Procedimentos para coleta de dados	83
3.10 - Procedimentos adotados para a análise dos dados	85
3.11 - Considerações finais	88
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
4.1 - Introdução	89
PARTE I: RESULTADOS REFERENTES AO CONTEXTO ALUNA-AVALIADA	
4.2 - Perfil das informantes do estudo: histórias sobre suas experiências e formação em LI	90
4.2.1 - Joana Dark	90
4.2.2 - Maria Luiza	92
4.2.3 - Esmeralda	93
4.2.4 - Luísa	95
4.3 - Análise das histórias: o perfil das informantes	97
4.4 - Narrativas pessoais em contexto aluna-avaliada – Análise das metáforas conceituais e imagens sobre avaliação	100
4.4.1 - Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Experienciado.....	102
4.4.2 - Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Idealizado	110
4.5 - Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Experienciado	113
4.6 - Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Idealizado.....	119
PARTE II: RESULTADOS REFERENTES AO CONTEXTO PROFESSORA-AVALIADORA	
4.7 - Narrativas pessoais em contexto professora-avaliadora – Análise das metáforas conceituais e imagens sobre avaliação	124
4.7.1 - Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Experienciado	125

4.7.2 - Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação	
Idealizado	130
4.8 - Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação	
Experienciado	133
4.9. – Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação	
Idealizado	136
PARTE III: PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
4.10 - O plano de avaliação	139
4.11 - Análise das aulas	140
4.12 - A prática avaliativa	145
4.13 - Considerações finais	152
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	
5.1 - Introdução	153
5.2 - Perguntas de pesquisa	153
5.3 - Resumo das conclusões.....	166
5.4 - Contribuições do estudo	168
5.4.1 - Contribuições teóricas	168
5.4.2 - Contribuições metodológicas	169
5.4.3 - Contribuições práticas	170
5.5 – Limitações do estudo	172
5.6 – Sugestões para futuras investigações	172
5.7 – Considerações finais	173
Referências bibliográficas	175
Anexos	187

CAPÍTULO I

1.1 - Introdução

Em minha experiência, a avaliação no processo de ensino e aprendizagem sempre me intrigou. Primeiramente, quando era avaliada durante meu processo de aprendizagem no período escolar e universitário e, mais tarde, como avaliadora, quando me tornei professora de Língua Inglesa (doravante LI), em 1983. Em ambos os contextos, avaliar me parecia uma tarefa muito complexa e, por que não, angustiante, haja vista a dificuldade que sempre enfrentei em lidar com essa prática.

A princípio, quando era aluna, sentia-me extremamente nervosa e agitada, antes e durante o período que se destinava ao “calendário de provas da escola”, e esses sentimentos só se amenizavam à medida que as notas eram divulgadas, e caso fossem acima da ou na média exigida pela escola. O significado da avaliação, nesse contexto, era conseguir boas notas, uma vez que elas indicavam os alunos mais e/ou menos inteligentes da sala de aula. Naquela época, não me importava, e nem existia razão para me preocupar, se havia realmente aprendido o conteúdo de cada disciplina, pois o mais importante era o fato de ser promovida, no final do ano, de uma série para outra. Isso ocorreu até o final do terceiro ano, hoje do ensino médio, e o meu objetivo final era ser bem sucedida na avaliação mais importante, no meu entendimento, o vestibular.

Quando passei no vestibular, senti um grande alívio, mas logo percebi que pouca coisa havia mudado. Ao iniciar a vida universitária, minha postura como aluna em relação à aprendizagem e avaliação não se modificou totalmente, quer dizer, com

relação às disciplinas que me interessavam, eu me preocupava em realmente aprender e saber o conteúdo, enquanto outras disciplinas eu estudava com o objetivo de passar para a fase seguinte. Continuei me preocupando com as notas, mas além de valorizá-las, como sempre, sabia que delas também dependeria o sucesso de meu histórico acadêmico e meu futuro profissional. Todavia, meu objetivo maior era me graduar o mais rápido possível, pegar meu diploma e me sentir livre, como se terminar a graduação fosse o estágio final da minha vida escolar e acadêmica.

Durante o meu período como aluna, e até um bom tempo da minha vida profissional, então como professora de LI em Institutos de Línguas, a avaliação, a meu ver, significava nota, classificação e promoção de alunos, e eu me sentia bastante segura, ora aplicando testes preparados pela própria Instituição, ora aplicando testes que eu mesma elaborava, com plena confiança nos resultados apresentados por eles.

Após cinco anos de formada, resolvi fazer um curso de especialização em LI, e esse curso, além de ter me propiciado o início de mudanças na minha postura profissional em relação às abordagens de ensino, papel do professor e do aluno, instigou-me a estudar mais e também me despertou para algumas reflexões, dentre elas, a avaliação da aprendizagem. Fui, então, lecionar em uma escola de aplicação de uma universidade pública e comecei a me sentir desconfortável no papel de avaliadora de meus alunos, em especial, quando deveria encaminhar alunos para recuperação paralela e final, quando tinha que participar de conselhos de classe, entre outras atividades que, de certa forma, lidavam com a vida escolar dos alunos. A escola sempre foi muito séria em relação a essas questões, mas eu passei a sentir certa inquietação, especialmente quando entregava as notas da disciplina Língua Inglesa aos alunos no final do bimestre. Sentia que os alunos considerados “fracos” mantinham suas médias mínimas com muito esforço (ou às vezes sequer alcançavam os pontos para passar de ano) em oposição àqueles alunos considerados “fortes”, que praticamente não estudavam ou estudavam pouco e tiravam notas altas, passando de uma série para outra com “folga”, salvo algumas exceções. Desse modo, continuava exercendo o meu papel de professora-avaliadora, preparando minhas avaliações em LI

e, mesmo não me sentindo satisfeita com a maneira como eu avaliava, tudo parecia “normal”. Com o passar do tempo, resolvi procurar um curso de mestrado para continuar minha formação, mas mesmo com muita vontade de trabalhar com avaliação, esse ainda não foi o momento. Cursei uma disciplina intitulada “Avaliação de rendimento e proficiência em línguas”, que me esclareceu sobre alguns aspectos, mas decidi não pesquisar esse tema por motivos diversos.

Hoje, sinto-me preparada para vencer o desafio de investigar como a avaliação é interpretada e praticada no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira (doravante LE) e, ao iniciar esta tese de doutorado, bem mais amadurecida pessoal e profissionalmente, tenho a capacidade de observar não só a complexidade desse processo, mas também a extensão dessa complexidade já que, a meu ver, o significado da avaliação já não se limita a dar notas, conceitos e aplicar testes, mas avaliar exerce, acima de tudo, um compromisso em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ao cursarem essa língua.

O ponto de partida foi analisar meu comportamento como professora-avaliadora, em seguida, procurei estudar, rever teorias e buscar soluções para enfrentar a tarefa de avaliar. Por meio da análise de minha prática e a partir das minhas leituras, cheguei à conclusão de que a maneira pela qual eu avaliava estava relacionada às experiências que vivi como aluna e estavam enraizadas nas minhas atitudes e ações, agora como professora.

As leituras, nos cursos de mestrado e doutorado, fizeram-me compreender que as experiências pessoais, o conhecimento e os valores que possuímos são a base de nossas crenças, concepções e ações de ensinar e aprender (ALMEIDA FILHO, 1993; RICHARDS & LOCKHART, 1994; BARCELOS, 1995, 2000; SILVA, 2000, entre outros) e conseqüentemente de avaliar (SCARAMUCCI 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998; BELAM, 2004). O que fazemos em sala de aula, quer dizer, nossas ações em relação a ensinar, aprender e avaliar, são conseqüências do curso de nossas

experiências como aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1993; SCARAMUCCI, 1997; BARCELOS, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000/2001).

Nessa perspectiva, resolvi investigar as crenças sobre avaliação em LI sob a visão de professores em formação inicial primeiramente, porque acredito que esse seja o momento mais propício para discutir e refletir sobre os modelos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Além disso, decidi por investigar a avaliação porque na área da Linguística Aplicada ao ensino de LE há muitos estudos sobre crenças, concepções e mitos relacionados à exploração de idéias e conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender línguas e, em menor número, pesquisas que se referem à investigação de crenças de avaliar (ROLIM, 1998; PORTO, 2003; BELAM, 2004). Esses estudos sobre uma cultura de avaliar tiveram, entretanto, como foco, a discussão de crenças e mitos sobre a avaliação e sua influência na prática de avaliar de professores de LI em serviço (SCARAMUCCI, 1997; ROLIM, 1998; PORTO, 2003; BELAM, 2004). Embora tenham sido a base para minha investigação, tento, nesta pesquisa, não só descrever as crenças sobre a avaliação, mas também como os professores em formação processam e estruturam essas crenças de avaliar. Além disso, busco compreender como essas crenças são formadas e como influenciam as ações em sala de aula.

Com esses objetivos em mente, resolvi partir da análise de narrativas sobre as experiências em avaliação de alunos-professores participantes da disciplina Prática de Ensino de LI, de um curso de Letras. Nessas narrativas são analisadas as metáforas utilizadas por eles e que servem como elemento facilitador na interpretação de suas experiências e revelador de suas crenças sobre o processo avaliativo. Essa análise abrange dois momentos: o período de aprendiz de LI e o período de professor de LI, durante o estágio prático da disciplina Prática de Ensino de LI.

1.2 - Definição do problema

Os estudos baseados na análise das expressões metafóricas lingüísticas como forma de revelar o sistema conceptual humano são relativamente novos na área da Lingüística Aplicada. Cito, entre muitos trabalhos, o de Block (1990), por exemplo, que investigou as metáforas utilizadas por professores e aprendizes para descrever o processo de aprendizagem de uma segunda língua¹, o de Oxford (2001), que analisou as metáforas utilizadas por aprendizes de diferentes idades, disciplinas e culturas para expressar como percebem seus professores na sala de aula, e, ainda, o de Ellis (2001), que estudou como os aprendizes se percebem e são vistos pelos pesquisadores nos modelos e teorias de aquisição de uma segunda língua.

Nessas pesquisas, nota-se uma dedicação à análise da postura e do comportamento do professor e do aprendiz em sala de aula, bem como a maneira pela qual esses fatores influenciam, positiva ou negativamente, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LE (BLOCK,1990; OXFORD, 2001). Para esses pesquisadores, uma das dificuldades em se aprender uma outra língua é decorrente da falta de um consenso entre professores e aprendizes, sobretudo em relação às suas crenças, concepções, às suas estratégias e seus estilos de ensino e aprendizagem.

Neste estudo, tento me dedicar à análise de metáforas na investigação do processo avaliativo inserido no processo maior de ensino e aprendizagem, uma vez que lidar com a prática da avaliação em LE normalmente oferece dificuldades para professores e alunos. Essa dificuldade é inerente ao próprio processo avaliativo, que é complexo e não se limita a objetivos como julgar e medir conhecimento, mas também se estende à reflexão sobre a eficiência do método e da abordagem escolhidos para uma situação de ensino e aprendizagem (ALDERSON,1986), entre outros. Sobre como entender a avaliação, Scaramucci (1997: 78) acrescenta que

¹ Neste estudo: L2 = Língua Estrangeira (LE).

... é necessário concebê-la de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira dimensão educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem (...) Avaliar, neste 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 reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. (grifos meus)

Devido a esse aglomerado de objetivos, avaliar não é um processo simples e fácil, os professores devem fazer escolhas sobre **o que** avaliar, **como** e **quando**, visando, sempre, uma função interativa entre ensinar e aprender (SCARAMUCCI, 1998/1999). Assim como Alderson (op. cit.), Scaramucci afirma que a função de avaliar engloba a utilização de instrumentos avaliativos que retratem o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, dando condições para que sejam tomadas decisões suficientes e satisfatórias que contribuam no avanço da aprendizagem desse aluno (SCARAMUCCI, op. cit.).

Nessa concepção, a avaliação é vista como uma parte inseparável do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, todavia, ao analisar a sua prática, tem-se notado que a avaliação é considerada um processo à parte, isolado, com o objetivo de apenas testar o produto final após um período de instrução, em que se percebe a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados (HOFFMANN, 1999: 16).

Estudos realizados na área de avaliação, em contextos que englobam ensino fundamental e médio, têm apresentado resultados em que os pesquisadores afirmam haver a necessidade de se construir uma prática avaliativa mais justa, que privilegie o processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade (HOFFMANN, 1999, 2001; PAIVA, 2000; LUCKESI, 2001). Para eles, isso pode ser alcançado a partir de uma relação harmônica entre a avaliação e o planejamento pedagógico e, ainda, do envolvimento do aluno nas decisões do processo avaliativo de seu professor,

buscando estabelecer a função educativa da avaliação e não apenas o seu caráter classificatório, que tem predominado há décadas. Em se tratando da área de ensino e aprendizagem de LE, os questionamentos são semelhantes; nota-se também, uma preocupação, entre os professores, sobre a necessidade de mudanças na prática de avaliar (SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; SANTOS, 2003; PORTO, 2003; BELAM, 2004).

Um outro fator a se considerar é a relação autoritária que a avaliação estabelece entre professores e alunos, a qual decorre dessa função classificatória que vem sendo praticada nas escolas e que Luckesi (2001) define como resultado da valorização das notas que são, comumente, usadas para classificar os alunos como inferior, médio ou superior, de acordo com o seu desempenho. Depresbiteris (1991:53) alega que o aluno pode “ficar preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial, somam-se e dividem-se notas, revestindo a avaliação de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional”.

Tendo em vista, ainda, essas funções de classificação e autoridade, cabe destacar o caráter punitivo e promocional que a avaliação impõe através de uma outra função, denominada disciplinatória, normalmente revelada por ameaças do tipo “vocês vão ver o que é que eu vou fazer com vocês no dia da prova”, “se forem bem neste trabalho, acrescento um ponto na nota para todos os alunos, se forem, mal...” (LUCKESI, 2001: 50). Para Rolim (1998), esses tipos de postura do professor contribuem para a formação de um conceito ainda mais restrito de avaliar e sugere, como possível solução, que o professor passe a refletir sobre suas concepções e crenças de avaliação, já que estas influenciam e/ou até determinam sua prática.

Em contexto brasileiro, o estudo de Rolim (op.cit.) é pioneiro, porque investiga as concepções, atitudes, crenças e mitos (denominada, pela autora, de cultura de avaliar) de três professoras de inglês de uma escola da rede estadual de ensino fundamental e médio na cidade de Campinas. Rolim analisa como essa cultura

de avaliar influencia a prática avaliativa dessas professoras e retrata como a avaliação vem sendo exercida naquela escola. Os resultados demonstram uma avaliação de caráter classificatório, através de provas sobre o produto da aprendizagem², valorização da nota para conseguir que o aluno estude e se torne disciplinado, revelando um ensino e avaliação totalmente centrados no professor.

Baseando-me nos resultados desse estudo, surgiu-me a idéia de realizar uma pesquisa que abrangesse a fase inicial da formação de professores, quer dizer, uma investigação sobre as crenças de avaliar de alunos-professores de LI que estivessem atuando em seus estágios práticos da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 em seus cursos de graduação. Um dos meus objetivos foi compreender a causa dessas crenças, já que os estudos existentes se referem a professores em exercício na escola pública (ROLIM, 1998), e/ou em cursos de idiomas (SANTOS, 2003) e universidade (PORTO, 2003; BELAM, 2004).

Uma das razões para a realização deste trabalho é que, nessa etapa, os alunos-professores encontram-se no período final de seu curso de graduação e, ao atuarem como professores de língua inglesa, trazem consigo crenças de avaliar sob a perspectiva do aluno, e que podem determinar, em parte, suas ações. A esse respeito, Johnson (1994: 440) afirma que “quando esses professores iniciam seus estágios, eles trazem consigo um conjunto de experiências anteriores que se manifestam na forma de crenças estáveis e resistentes a serem modificadas”.³ Além disso, esses professores estão prestes a entrar no mercado de trabalho para ministrar aulas e, conseqüentemente, avaliar seus alunos.

Com o intuito de investigar as crenças desse aluno-professor, escolhi desenvolver um estudo utilizando a Teoria da Metáfora Conceitual proposta por Lakoff & Johnson (2002), para explorar e analisar as metáforas expressas nos discursos desses professores em formação em relatos de experiências com avaliação

² Este conceito será definido e discutido mais adiante, no capítulo teórico, pág. 33, subseção 2.3.3.

³ Do original inglês: “... when preservice teachers enter teacher education programs they bring with them an accumulation of prior experiences that manifest themselves in the form of beliefs that tend to be quite stable and rather resistant to change”.

em dois momentos: como aluno, avaliado durante seu processo de aprendizagem de LI e como professor avaliador, durante as aulas práticas que fazem parte do programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, em uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Além disso, a opção por esse tipo de análise surgiu da necessidade de realizar um estudo que, além de descrever as crenças, também possibilitasse a compreensão e reflexão sobre como esse professor processa e estrutura mentalmente o que ele acredita ser a ação de avaliar.

Um estudo sobre crenças de avaliar com foco nas metáforas torna-se apropriado, especialmente, porque a metáfora, segundo Lakoff (1993: 204) “é parte importante e indispensável em nossa maneira convencional e comum de conceitualizar o mundo, e que nosso comportamento cotidiano reflete a compreensão metafórica de nossas experiências”.⁴ Nesse sentido, a análise das metáforas utilizadas em narrativas pelos participantes, ao relatarem as suas experiências em avaliar e serem avaliados, possibilita a listagem e a categorização de suas crenças, uma vez que esse processo passa a ser um elemento provocador do processo de reflexão e percepção de suas ações, tão importante nos cursos de formação de professores de LI.

1.3 - Justificativa e objetivos deste estudo

A justificativa para investigação de crenças de alunos-professores a partir da análise das metáforas utilizadas em seus discursos se deve ao fato de que as metáforas dão conta de “verbalizar o que é desconhecido⁵ e difícil de descrever em outros termos” (REILLY, 1997 apud OXFORD ET AL., 1998: 3). Além disso, a análise das metáforas, nesta pesquisa, não se limita apenas a uma listagem do que seja o processo de avaliação na visão desses professores, mas, também, como estruturam e expressam as experiências com avaliação, já que a metáfora não é somente uma questão de linguagem, mas de pensamento e razão (LAKOFF, 1993; 2002).

⁴ Do original inglês: “... that metaphor is a major and indispensable part of our ordinary, conventional way of conceptualizing the world, and that our everyday behavior reflects our metaphorical understanding of experience”.

⁵ O termo “desconhecido”, neste trecho, quer dizer: aquilo de que não se tem certeza ou confiança (**Dicionário de sinônimos** - Roget's Thesaurus. Random House, p. 354).

Dessa maneira, a escolha dessa teoria está relacionada ao fato de a metáfora, como instrumento de reflexão, exercer um papel fundamental nas representações mentais das pessoas, especialmente as mais abstratas. É o que Lakoff & Johnson (2002: 45) destacam

... a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, (...) nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Por essa razão, como a utilização de metáforas é uma característica essencialmente humana, assim como falar e expressar nossos pensamentos, os alunos-professores de LI utilizam inúmeras metáforas sobre avaliação. A análise das metáforas serve tanto para descrever como para promover a compreensão e reflexão sobre as experiências em relação à avaliação que foram vivenciadas por esses aprendizes a partir de modelos avaliativos empregados na prática pelos seus professores e também sobre a forma de avaliar implementada por eles durante seus estágios na Prática de Ensino.

Nesse sentido, cabe ressaltar, como Porto (2003: 15) coloca em seu trabalho, “a necessidade de se investigar o pensamento do professor sobre sua prática de avaliar para que se tenha uma maior compreensão do processo da avaliação”. Dessa forma, este estudo não somente analisa como a avaliação é compreendida, mas também proporciona uma oportunidade de reflexão e discussão sobre a prática da avaliação na aprendizagem de LI, contribuindo para o resgate de sua função educativa, uma vez que essa é uma área de estudo muito produtiva e que vem sendo explorada, cada vez mais, na Linguística Aplicada. Além disso, este estudo pretende ter alguma relevância, de uma maneira indireta, para os cursos de formação de professores, já que esse é o contexto, a meu ver, mais apropriado para se iniciar uma mudança potencial na maneira como a avaliação vem sendo percebida.

Considerando que as metáforas são maneiras de estruturar, parcialmente, nossos pensamentos advindos da compreensão de nossas experiências (OXFORD ET

AL., 1998) e que, a partir delas, podemos detectar as crenças de professores que, por sua vez, promovem a reflexão e orientam sua prática e ações (BARCELOS, 2000), passo, então, a propor os objetivos gerais para essa pesquisa:

1- Investigar as crenças sobre avaliação nos discursos de professores de língua inglesa em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais;

2- Fazer um levantamento das categorias de metáforas utilizadas para expressar tais crenças com a finalidade de analisar como esses professores estruturam seus conceitos sobre avaliação;

3- Promover uma análise reflexiva através das metáforas utilizadas por alunos-professores ao relatarem experiências em relação à avaliação;

4- Analisar se essas experiências influenciam as crenças dos professores em formação inicial na tarefa de avaliar;

5- Descobrir se as crenças de avaliar se evidenciam nas ações práticas, realizadas por esses professores, durante as aulas que ministram em seus estágios, requisito da disciplina Prática de Ensino Língua Inglesa 1, dessa mesma universidade.

1.4 - Questões de pesquisa

Partindo da idéia de que as crenças sobre avaliar de alunos-professores se baseiam, especialmente, no conjunto de suas experiências de serem avaliados e avaliar, apresento, a seguir, as questões de pesquisa:

1 - Quais são as metáforas que alunos-professores de língua inglesa utilizam para expressar as suas experiências em relação à avaliação como alunos e como professores?

2 - Que tipos de crenças essas metáforas revelam sobre a avaliação da aprendizagem de LI?

3 - Essas crenças são influenciadas pelas experiências vividas pelos alunos-professores?

4 – Essas crenças orientam a prática da avaliação adotada por esses professores em suas aulas durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1?

1.5 - Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O capítulo I traz a introdução, a definição do problema, a justificativa e objetivos deste estudo e, ainda, as questões que o norteiam. No segundo capítulo, apresento o referencial teórico da pesquisa, apoiado em estudos sobre crenças de aprender, ensinar e avaliar línguas; em seguida, discuto alguns tópicos sobre avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas e, na última parte, a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002) como subsídio teórico para minha análise de dados. O terceiro capítulo trata da Metodologia da Pesquisa, justificando sua natureza; descreve o contexto e os participantes, assim como os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados. O quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados e, no quinto e último capítulo, é feita uma síntese dos resultados, respondendo às cinco perguntas de pesquisa. As considerações finais abordam uma síntese da discussão dos dados, minha visão sobre este estudo, as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, e, finalmente, alguns encaminhamentos com vistas a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, além da avaliação.

1.6 – Considerações finais

Nesta introdução, apresentei as razões que me levaram a realizar esta pesquisa, além de definir os objetivos e as questões que a nortearam. Discorri também a estrutura da tese e, no próximo capítulo, faço a revisão teórica que serve como base para a investigação das questões propostas por esta pesquisa.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 - Introdução

Esta pesquisa tem a finalidade de desenvolver um estudo com professores de LI em formação inicial e procura investigar as crenças sobre avaliar a aprendizagem desses futuros profissionais. Para chegar a este fim, recorro à análise das metáforas utilizadas por eles em seus discursos, focalizando, em especial, os relatos de experiência com avaliação.

Este capítulo tem como primeiro objetivo situar o marco teórico que engloba o estudo de crenças sobre aprender, ensinar e avaliar, seu conceito e sua importância em pesquisas que contemplam a área da investigação do pensamento e formação de professores.

A segunda parte deste capítulo conterá uma exposição teórica sobre alguns tópicos pertinentes da avaliação da aprendizagem no ensino de LE. Tento discutir o que são avaliações, para que servem e quais as abordagens para a sua elaboração.

Na terceira parte, apresento a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002) e suas implicações para a análise das crenças. Destaco aqui as metáforas como meio possível de relatar experiências e abordar o processo de elaboração das crenças. Dentro dessa perspectiva, apresento uma breve revisão de alguns estudos que analisam metáforas nos discursos de pesquisadores, aprendizes e

professores com o objetivo de investigar temas na área educacional, na Lingüística Aplicada e, mais especificamente, na investigação de crenças de alunos e professores.

Na quarta e última parte, apresento como este estudo sobre crenças de avaliação se encaixa na concepção atual sobre a formação de professores reflexivos e críticos frente ao próprio trabalho e a novas abordagens de avaliar.

2.2 – A pesquisa sobre crenças

Durante muito tempo, as pesquisas realizadas nas salas de aula, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de LE, focalizavam o aspecto individual dos processos de ensinar e aprender, fruto de métodos e materiais didáticos utilizados de maneira eficaz e adequada pelos professores (SILVA, 2000:18). Esses estudos não englobavam, por exemplo, os fatores sócio-afetivos que influenciam as posturas e expectativas de alunos e professores no desenvolvimento desses processos de ensinar e aprender, “reduzindo a aprendizagem de uma língua a um condicionamento lingüístico ou de comportamento independente da realidade social do aprendiz” (HOLLIDAY, 1994: 10).⁶

Holliday (op.cit.) destaca que, na década de 1980, algumas pesquisas sobre o processo formal de ensino e aprendizagem de LE passam a focalizar a existência de uma multiplicidade de diferentes culturas dentro do contexto da sala de aula. Essas “microculturas” estariam diretamente relacionadas a um contexto social maior, à comunidade onde a instituição educacional se situa, por exemplo, alcançando assim uma visão mais interpretativa de pesquisa do que aquela apenas comportamental (*behaviorist*).⁷

⁶ Do original em inglês: “(...) reduces language learning to linguistic or behavioural conditioning independent of learners’ social reality” (HOLLIDAY, 1994: 10).

⁷ Essa visão comportamental era baseada na teoria behaviorista de aprendizagem de uma segunda língua, e considera a ação de aprender como sendo uma formação de hábitos adquiridos através da imitação de modelos padrões, produzidos na língua-alvo, que são reforçados a partir de estímulo e resposta (ELLIS, 1997: 31), como se aprender uma língua fosse apenas um ato mecânico e de repetição.

Devido a essa mudança de abordagem nas pesquisas realizadas em sala de aula, os estudos mais atuais passaram a considerar as dimensões cognitivas e afetivas de alunos e professores na investigação e interpretação de seus pensamentos e ações, a partir do contexto em que atuam e também de suas experiências (BARCELOS, 2000). Esses trabalhos procuram refletir criticamente sobre as práticas de ensinar do professor e as maneiras de aprender dos alunos, explorando o pensamento sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e focalizando, entre outros aspectos, a investigação das crenças de aprendizes e professores e a relação delas com o conhecimento e ações práticas.

Início a próxima subseção apresentando trabalhos sobre crenças de aprender línguas.

2.2.1 – Crenças sobre aprender

Grande parte dos trabalhos sobre crenças foi desenvolvida na área de aprendizagem de línguas. Dentre eles, destaco os de Wenden (1986) e Horwitz (1987) como sendo o início dessas pesquisas que focalizaram as concepções dos aprendizes sobre sua maneira de aprender, com atenção especial à utilização de estratégias.⁸

Em 1985, Horwitz elaborou um "Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas", o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), que se baseou em uma avaliação das opiniões de professores de línguas estrangeiras nos Estados Unidos a respeito das várias questões e controvérsias relacionadas diretamente à aprendizagem de línguas. Esses professores foram consultados sobre suas próprias crenças, as de seus alunos e também as de outras pessoas sobre diferentes aspectos, como aptidão e dificuldades para se aprender uma LE, motivação, uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação⁹, entre outros. Essas opiniões dos professores foram listadas e auxiliaram na elaboração do inventário, que foi aplicado como teste-piloto aos alunos de LE da Universidade do Texas. O BALLI conseguiu identificar algumas

⁸ Sobre esse tema, consultar Horwitz (1987); Wenden (1987); Richards & Lockhart (1994).

⁹ Sobre a classificação das estratégias de aprendizagem, consultar Oxford (1990).

crenças desses estudantes sobre aprender línguas e propiciou, para a área de ensino, o início de pesquisas para se entender porque alguns alunos são bem sucedidos no processo de aprendizagem de uma língua e outros não (HORWITZ, 1987, 1988). Para essa estudiosa, as crenças são idéias pré-concebidas ou noções sobre aspectos da aquisição de uma segunda língua.

Segundo Barcelos (2000), pesquisadores em vários países utilizaram o BALLI em suas pesquisas para a investigação de crenças de aprendizes. A aplicação desses questionários em grande escala, sem preocupação com o contexto dos participantes era, basicamente, o método mais comum nesse tipo de pesquisa, o que criou uma abordagem denominada *normativa*. Essa abordagem passou a ser criticada com o argumento de que, através dos questionários, os alunos não expressavam suas crenças naturalmente; além disso, não era possível identificar as razões e o comportamento desses aprendizes no tocante às crenças apresentadas (BARCELOS, 2001).

Com o passar do tempo, pesquisadores foram incorporando a essa abordagem normativa outros tipos de questionários, estudos não-BALLI, e ainda outros métodos, como entrevistas, para tornar esses estudos mais válidos e confiáveis. Como consequência, surge uma outra abordagem na investigação de crenças sobre a aprendizagem em LE: a abordagem *metacognitiva*, que utiliza entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos (BARCELOS, 2000; 2001) como coleta de informações.

Dentre os estudos baseados nessa abordagem, devem-se destacar os trabalhos de Wenden (1986, 1987, 1998, 1999). Para essa pesquisadora, os aprendizes são capazes de falar conscientemente sobre a língua, sua proficiência nessa língua, as melhores formas de se aprender e, sobretudo, refletir sobre o seu processo de aprendizagem, revisando hipóteses anteriores ou desenvolvendo outras. A autora define esse processo como *conhecimento metacognitivo*, que engloba esse saber do aprendiz sobre sua aprendizagem e, embora seja estável e permanente, pode, naturalmente, mudar com o tempo. Acrescenta, ainda:

como é o caso com outros aspectos da socialização, esse conhecimento pode ser adquirido inconscientemente, produto da observação e imitação, ou conscientemente quando os aprendizes escutam seus professores, pais, ou colegas que lhes aconselham sobre como aprender (WENDEN, 1999: 436).¹⁰

Wenden (1999) afirma que esse conhecimento metacognitivo do aprendiz é constituído por um sistema de idéias relacionadas entre si, algumas aceitas sem questionamento, outras confirmadas pela sua experiência.

Para essa pesquisadora, as crenças fazem parte do conhecimento metacognitivo, pois são elas que determinam, identificam e constroem as características que formam esse tipo de conhecimento. Além disso, estão relacionadas a valores e são mais persistentes. Mesmo havendo essa diferença, ambos os termos são utilizados na literatura da área como equivalentes, aleatoriamente.

Outros estudos, ainda sobre crenças sobre aprendizado, foram realizados dentro de uma abordagem contextual (BARCELOS, 2001). Essa abordagem não utiliza apenas questionários (fechados ou abertos) e, às vezes, nem os utiliza ou define crenças como entidades cognitivas estáveis na mente dos aprendizes, mas as descreve a partir do contexto em que esses aprendizes estão inseridos. Tais estudos usam metodologias diversas, como “diários, jornais, narrativas, metáforas e etnografia” (BARCELOS, 2000: 59). Essa pesquisadora ainda acrescenta que “o aspecto interessante nessa abordagem é que ela permite que os pesquisadores vejam os paradoxos ou contradições no sistema de crenças dos alunos” (p. 62).¹¹

No contexto brasileiro, as pesquisas que incluem as crenças de alunos sobre sua aprendizagem de línguas surgem em meados da década de 1990, sendo pioneiro o estudo desenvolvido por Almeida Filho (1993) sobre abordagem ou cultura de

¹⁰ Do original inglês: “As is the case with other aspects of socialization, this knowledge may be acquired unconsciously, the outcome of observation and imitation, or consciously as learners listen to teachers, parents, or peers providing them with advice about how to learn”.

¹¹ Do original inglês: “An interesting aspect of this methodology is that it allows researchers to see the paradoxes or contradictions of the students’ belief systems”.

aprender LE, que enfatizou o caráter cultural das maneiras de se aprender, de acordo com a região, etnia, classe social e grupo familiar do aprendiz. Um outro estudo relevante sobre a cultura de aprendizado de línguas foi o de Barcelos (1995:40) que definiu esse tipo de cultura como sendo o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

É importante, porém, salientar que tanto para Barcelos como para Almeida Filho (1993: 13), essa cultura é “caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’”. Essas maneiras são repetidas pelos alunos de acordo com sua idade, nível escolar e socioeconômico, entre outros, caracterizando-se como hábitos e costumes comuns, aceitos pela sociedade como formas de aprender.

Para este trabalho, cabe ressaltar que as crenças sobre avaliação serão investigadas à luz de uma abordagem contextual, a partir da análise de metáforas utilizadas pelos informantes, com o intuito de se categorizar a maneira pela qual a avaliação é compreendida e realizada. Isso se dá porque cada contexto é constituído de características particulares que interferem na construção dessas crenças.

2.2.2 – Crenças sobre ensinar

Outras pesquisas importantes, dentro de uma visão social interpretativa, são aquelas que se dedicam a estudos focalizando crenças sobre ensino, cultura de ensino ou abordagem de ensino do professor. Entre os trabalhos sobre esse tipo de cultura (*culture of teaching*), destaco o de Feiman-Nemser e Floden (1986) como sendo um dos primeiros a destacar a importância em investigar como os professores percebem e interpretam seu trabalho.

Os estudos desenvolvidos na área de crenças de professores se baseiam no pressuposto de que “o que os professores fazem é um reflexo do que eles sabem e

acreditam, e seu conhecimento e sua maneira de pensar constituem a moldura que orienta suas ações na sala de aula” (RICHARDS & LOCKHART, 1994: 29)¹². Para esses autores, esse conhecimento estabelece a cultura ou abordagem de ensino do professor (ALMEIDA FILHO, 1993; 1997) que, identificada, em parte, pelas suas crenças, influencia suas percepções e julgamentos a partir do que diz e faz na sala de aula. A partir de suas crenças, é possível revelar o que o professor entende por linguagem humana e LE, o que é aprender e ensinar essa língua, além de desvelar outros conceitos como os de *pessoa humana*, *sala de aula* e os papéis representados pelo professor e aluno de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993; 1997).

Para complementar essa idéia, pode-se afirmar que os estudos sobre crenças de ensinar vêm se tornando cruciais e tomando lugar nas pesquisas sobre o pensamento do professor, visando capacitá-lo a desenvolver ações mais conscientes e também obter o sucesso de seu aluno na aprendizagem. Silva (2000: 19) defende que

a noção de crença ou de sistemas de crenças é relevante para se estudar o processo de cognição dos professores, pois eles interpretam uma situação de ensino à luz de suas crenças sobre o que seja a aprendizagem e o ensino de uma segunda língua (p.22).

Nesse sentido, Johnson (1994: 439) afirma que: “As pesquisas nessa área compartilham três afirmações básicas. Primeiro,

que as crenças influenciam a percepção e o julgamento que, alternadamente, afetam o que o professor diz e faz na sala de aula. Em segundo lugar, as crenças desempenham um papel crítico na maneira como eles aprendem a ensinar, isto é, como eles interpretam novas informações sobre aprendizagem e de ensino e como essas informações são

¹² - Do original inglês: “...what teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and ‘teacher thinking’ provide the underlying framework or schema which guides the teacher’s classroom actions”.

traduzidas na prática da sala de aula e finalmente, a compreensão das crenças de professores se torna essencial para melhorar a prática de ensino e os cursos de formação de professores.¹³

Em um outro trabalho, Richards¹⁴, citado por Silva (2000: 22), também se refere a crenças sob essa mesma concepção e diz:

a fonte primária das práticas de sala de aula são os sistemas de crenças dos professores, ou seja, as informações, atitudes, valores, expectativas, teorias e pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem construídos ao longo do tempo e trazidos para suas salas de aula.

Como se pode notar, as pesquisas acerca das crenças sobre ensinar constituem uma importante contribuição para a investigação do pensamento e conhecimento do professor sobre a tarefa de ensinar em sua completitude. Nesse sentido, Barcelos (2000: 65) afirma que explorar tais crenças passa a gerar pesquisas com a finalidade de entender esse processo do ponto de vista dos professores, numa perspectiva *êmica*¹⁵, com ênfase na compreensão das interpretações e processos cognitivos inseridos na sua prática, sendo que a maior parte dos estudos relacionados a essa área de investigação de professores utiliza o termo *conhecimento* (knowledge), em vez de *crenças*.

Em relação à avaliação, os estudos realizados na tentativa de identificar e classificar as crenças utilizadas pelos professores para ensinar (RICHARDS & LOCKHART, 1994; JOHNSON, 1994) podem servir como parâmetro para que se

¹³ Do original inglês: “Research on teachers’ beliefs share three basic assumptions. First, teachers’ beliefs influence both perception and judgement which, in turn, affects what teachers say and do in classrooms. Second, teachers’ beliefs play a critical role in how teachers learn to teach, that is, how they interpret new information about learning and teaching and how that information is translated into classroom practices. And third, understanding teachers’ beliefs is essential to improving teaching practices and professional teacher preparation programs”.

¹⁴ Richards, J.C. (1998) **Beyond Training: perspectives on language teacher education**. New York: CUP.

¹⁵ De acordo com Van Lier (1990 apud BARCELOS, 2000: 9), *êmico* se refere a regras, conceitos, crenças e significados das próprias pessoas, atuando em seus próprios grupos (ao contrário de uma ética que se refere a uma descrição geral, sem um contexto em particular). (original: “Emic refers to the rules, concepts, beliefs, and meaning of the people themselves, functioning within their own groups”, whereas etic refers to a general description “without regard to any particular context”).

investiguem as crenças utilizadas para avaliar, especialmente no que se refere às suas funções e à definição do termo no contexto de ensino e aprendizagem de LE que serão discutidos na seção 2.2.4.

2.2.3 – Crenças sobre avaliar

No Brasil, atualmente, trabalhos realizados na investigação direta das crenças sobre avaliação estão presentes nas pesquisas de Scaramucci (1997) e Rolim (1998), que além de terem iniciado esse tipo de estudo também contribuem, de forma significativa, para despertar o interesse de outros profissionais na realização de mais pesquisas sobre a importância do processo da avaliação na aprendizagem de LE (SANTOS, 2001; LOPES, 2002; PORTO, 2003; BELAM, 2004, entre outros).

O trabalho de Rolim (1998) investiga a cultura de avaliar inglês de três professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio e caracteriza as concepções e atitudes dessas profissionais, além das crenças e mitos que influenciam sua prática. O resultado obtido na pesquisa demonstra que a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, verificando o que o aluno aprendeu, através de provas ou testes escritos, além da observação secreta da participação dos alunos em atividades na sala de aula pelas professoras. Constata-se a importância do uso da nota ou conceito para promover o aluno ou retê-lo na série, além de discipliná-lo ou motivá-lo para realizar as atividades propostas pelas professoras. Outro fator importante é que essas ações avaliativas estão estreitamente ligadas às formas de ensino que essas professoras desenvolvem junto a seus alunos.

Outras pesquisas também contribuem para a compreensão do processo avaliativo sob a visão de professores em formação inicial e em serviço, com a finalidade de entender a prática de avaliar em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE. O estudo de Santos (2001) analisa testes em inglês elaborados por professores em formação para turmas do ensino fundamental e revela a abordagem de avaliar desses professores, além de suas preferências sobre o que testar e como

testar. Os resultados demonstram que a maior parte das questões, elaboradas nos testes, são sobre gramática, que o formato mais utilizado é o “complete” e, ainda, que são evidenciados problemas referentes às instruções e ao corpo das questões. Como conclusão, nota-se uma falta de conhecimento técnico na elaboração desses testes por esses professores em fase de formação inicial.

Lopes (2002), em outro trabalho, atesta que existe uma incompatibilidade entre a abordagem comunicativa de ensinar, adotada por uma instituição particular de ensino de língua inglesa, e os paradigmas de avaliação detectados em testes utilizados nessa mesma instituição, comprometendo não somente o processo avaliativo em si, mas também a prática de ensino/aprendizagem desenvolvida em sala de aula.

Mais recentemente, o trabalho de Porto (2003) sobre como três professoras universitárias percebem o processo de avaliação da aprendizagem evidenciou que duas das professoras participantes ainda privilegiam o conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulário, e apenas uma ressalta a necessidade de se avaliar a língua levando em conta o seu uso para comunicação. Esse resultado mostra que duas posturas são reveladas quando se avalia uma LE: uma postura tradicional, em que a avaliação é percebida pelo seu aspecto quantitativo, focalizando o produto da aprendizagem; e uma postura transicional, em que aspectos tradicionais e progressistas se alternam. Essa última é revelada quando a avaliação prioriza uma função diagnóstica, visando uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Outra pesquisa, também recente, desenvolvida por Belam (2004) é, sem dúvida, de grande importância nessa área, pois objetiva analisar a interação entre as culturas de avaliação de uma professora de inglês e a de seus alunos do curso de Letras em uma universidade particular. Os resultados sugerem que a professora possui uma cultura avaliativa de cunho classificatório, caracterizado pelo enfoque na nota e pela ausência de um tratamento efetivo dos problemas de aprendizagem diagnosticados pelas provas dos alunos. O mesmo acontece com os alunos, que também priorizam a nota e se preocupam excessivamente com as provas, destacando, a princípio, que a

professora e seus alunos se baseiam em culturas avaliativas que são correspondentes. Em certos momentos, todavia, tanto a professora como os alunos demonstram ter consciência dos conceitos e benefícios de uma avaliação mais formativa, crença essa revelada em seus discursos e, algumas vezes, em suas ações. Essa prática avaliativa predominantemente classificatória encontra justificativa em vários fatores contextuais, como a falta de tempo por parte da professora e exigências institucionais.

Todos esses trabalhos fornecem subsídios práticos e teóricos para a realização de novas pesquisas a respeito das crenças de professores e aprendizes sobre a avaliação da aprendizagem e questionam a formação de professores no que diz respeito à esse processo. Esses estudos também confirmam como a avaliação em LI se limita à aplicação de testes, indicam a ausência de critérios avaliativos e a falta de conhecimento teórico na elaboração de instrumentos para avaliar, além de apontarem a necessidade de haver uma compatibilização entre as ações de ensinar, aprender e avaliar.

A meu ver, pesquisas nessa área vão ao encontro da proposta de Scaramucci (1997), que defende que para haver uma mudança mais significativa na concepção de avaliar é preciso tornar explícito e procurar entender conceitos, às vezes equivocados, de professores e alunos. Essa pesquisadora afirma que “se essa base não for questionada e alterada, novas abordagens não serão efetivamente incorporadas pelo professor” (p. 76). Nesse sentido, um estudo acerca das crenças sobre avaliação poderá refletir a maneira com que alunos e professores estão terminando a sua formação inicial em relação à avaliação. Desta forma, pode-se promover, através de uma reflexão cuidadosa sobre os resultados, o desenvolvimento, nesses professores, de uma postura diferente daquelas já consideradas ultrapassadas.

Tendo apresentado nas últimas subseções aspectos sobre as crenças de aprender, ensinar e avaliar, passo a discutir na próxima subseção o conceito de *crenças* para este trabalho.

2.2.4 - Conceito de crenças

Conceituar ‘crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas’ não tem sido um trabalho muito fácil. Várias pesquisas que se dedicam a esse aspecto apresentam mais de uma definição para esse termo, e muitas vezes tomam emprestado o conceito de outras áreas diferentes da lingüística aplicada, como a filosofia, a educação e a psicologia (HORWITZ, 1987; WENDEN, 1986, 1987, 1998, 1999; GIMENEZ, 1994; WOODS, 1996, 2003; BARCELOS, 2000, 2001, 2004; SILVA, 2005). Alguns desses pesquisadores apresentam de maneira bem completa o resumo dessas definições e conceitos, além de apresentarem outros termos que se referem a crenças.¹⁶

Neste estudo, é importante que se estabeleça um conceito de *crenças* ligado tanto à aprendizagem como ao ensino, já que o processo avaliativo tem como principal função apreciar tais processos. Para Scaramucci (1997), a cultura de aprender e de ensinar diz respeito à avaliação e à importância que ela exerce. As crenças sobre avaliação são construídas a partir das experiências de ensino e aprendizagem que devem ser objeto de reflexão para permitir transformações tanto na prática como na avaliação desses processos (BARCELOS, 1995, 2000, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004).

Voltando ao conceito desse termo, Dewey¹⁷ (1933) afirma que,

as crenças cobrem todas as questões e/ou assuntos de que não temos conhecimento seguro mas em que ainda assim nos sentimos suficientemente seguros para agir e também aquelas que agora aceitamos como verdade, como o conhecimento, mas que no entanto podem ser questionadas no futuro – assim como o conhecimento do passado passou agora para o limbo da mera opinião ou do erro.¹⁸ (BARCELOS, 2000: 32).

¹⁶ Para uma discussão mais detalhada a respeito do conceito de crenças, ver Barcelos (2000) e Silva, K. (2005).

¹⁷ Dewey, J. (1933) **The middle works (1899-1924)**. Carbondale: Southern Illinois University Press.

¹⁸ Do original: “[Belief] covers all matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future – just as much as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error” (Dewey 1906/1983 apud Barcelos, 2000:32).

Barcelos (2004), ao comentar essa definição, destaca a relação entre crenças e conhecimento, que a meu ver são conceitos diferentes, porém relevantes no percurso da conceitualização de crenças sobre avaliação.

Para explicar essa ligação entre conhecimento e crenças, Pajares (1992: 307), em seu estudo, cita Rokeach (1968)¹⁹, o qual, referindo-se a esses termos, propõe que nas crenças “há um componente cognitivo representando conhecimento, um componente afetivo capaz de causar emoção, e um componente comportamental ativado quando se requer uma ação” (p.314)²⁰, no sentido de que o **saber** não deve estar separado do **fazer**; o conhecimento envolve experiências, as interpretações dessas experiências e o contexto social no qual o indivíduo esteja inserido. Segundo Pajares (1992), o efeito dessa situação “conhecimento *versus* crenças” é uma certa confusão na elaboração de um conceito definitivo para o termo crenças, já que muitos estudiosos cognitivistas se deparam com a falta de um consenso em estabelecer a diferença entre um termo e outro. Uns incluem a crença como sendo um tipo de conhecimento; outros, como Rokeach (1968), por exemplo, incluem o conhecimento como componente da crença.

Se partirmos da definição de crença como aquilo em que se *crê* e de conhecimento como aquilo que se *conhece*, os dois termos não querem dizer a mesma coisa. A crença tem a ver com um conceito advindo de uma convicção forte e pode ser modificada quando surge um conhecimento novo, mas ao mesmo tempo ela não depende do conhecimento, apenas da disposição do indivíduo em acreditar em algo.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo que haja uma diferença conceitual entre os dois termos, Pajares (1992: 325) acredita que ‘conhecimento e crença’ são conceitos extremamente conectados, ainda que as crenças possuam aspectos afetivos, avaliadores e de memória²¹ mais intensos que o conhecimento. Além disso, as crenças não são consideradas como entidades estáveis e individuais, mas estão situadas em contextos

¹⁹ Rokeach, M. (1968) **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass.

²⁰ Do original: “... all beliefs have a cognitive component representing knowledge, an affective component capable of arousing emotion, and a behavioral component activated when action is required”(Pajares, 1992: 314).

²¹ Um estudo detalhado sobre as características das crenças é apresentado em Nespor (1987).

sociais e formadas através das interações sociais entre os indivíduos de uma comunidade (WOODS, 2003).

Até se chegar a um consenso para definir o termo *crenças de avaliar* neste trabalho, é preciso, no entanto, definir o termo *experiência*, que sem dúvida é um dos maiores componentes na constituição das crenças. Segundo Miccoli (no prelo), do ponto de vista tradicional, todas as experiências vivenciadas estão associadas a processos mentais e cognitivos, já que a experiência é considerada a base do conhecimento. Nessa perspectiva, ela é uma interpretação da realidade. Por outro lado, a pesquisadora também defende que a experiência é um fenômeno igualmente orgânico, baseando-se nos filósofos Dewey²² e Hegel²³, que acrescentam à definição desse termo “uma concepção do ser vivo como um organismo natural que, em sua relação com o meio em que vive, evolui e se desenvolve” (MICCOLI, op.cit: 6).

Barcelos (2003: 56) compartilha da mesma idéia e ao apresentar seu conceito de experiência de ensino e aprendizagem, baseada em Dewey (1938), dizendo que

a experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação. O primeiro diz respeito à conexão entre experiências passadas e futuras (...). O segundo refere-se à transação entre o indivíduo e o ambiente.

Nesse sentido, a análise que Miccoli (no prelo: 6) faz sobre Dewey é que “não há como separar a experiência de uma interação contínua do ser vivo com os outros seres vivos com os quais se relaciona em um entorno físico e social”, quer dizer, “a experiência está imbricada na relação do ser vivente com seu meio, inclui pensamento, percepção, sentimento, sofrimento e ação em um processo onde se transformam tanto os seres humanos quanto o meio”.

²² DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

²³ HEGEL, G.W.F. **Fenomenología del espíritu**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1991.

Finalmente, afirma que se trata de

uma experiência é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa, onde cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um evento individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há conseqüências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada” (MICCOLI, op.cit: 8).

Nesse sentido, a experiência é tanto individual como coletiva e tem “no seu conteúdo uma porta para os processos mentais que a realizam e a explicam”, sendo, então, um evento que decorre da constituição orgânica e cognitiva dos seres em relação com outros seres no meio em que vive.

A partir dessas considerações, refiro-me às crenças sobre avaliação da aprendizagem de LI como um conjunto de conceitos, idéias e opiniões sobre avaliação, resultantes ou não de experiências em contexto de ensino, aprendizagem e avaliação. As crenças podem ser transmitidas, construídas e/ou reconstruídas em consonância com a história, a cultura, o meio e o indivíduo. Portanto, as crenças sobre avaliação orientam, especificamente, professores e alunos a respeito do que seja avaliar e ser avaliado dentro do contexto social em que vão atuar como professores e/ou em que estudam.

Essa definição é de suma importância para esta pesquisa, pois pretende avançar na compreensão do termo *crenças de avaliar*, que não tem sido satisfatoriamente demarcado nos estudos sobre avaliação que compõem esta parte do marco teórico da pesquisa (SCARAMUCCI, 1997; ROLIM, 1998; BELAM, 2004).

Terminada a revisão das pesquisas sobre crenças, passo a discutir *avaliação* como componente do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, inicio com a conceituação de avaliação aplicada à educação e à LI. Em seguida, faço uma revisão histórica do desenvolvimento da avaliação para depois tratar das suas funções e de seus possíveis focos. Finalmente, discuto os conceitos de *validade* e *confiabilidade*,

importantes tanto para os métodos tradicionais quanto para os métodos alternativos de avaliação.

2.3 – Avaliação: Conceitos em educação e em ensino de Língua Inglesa

Quando se pensa em avaliar, é comum que venham à mente conceitos do tipo *julgar*, *valorizar* ou *medir conhecimento*. A avaliação faz parte de nossas vidas em diferentes contextos, como: ir às compras, conversar em família, analisar condições pessoais. Enfim, em inúmeras situações cotidianas, faz-se uso da avaliação. Entretanto, essa prática parece se transformar numa ação mais formal e mais imprescindível quando acontece em sala de aula, já que esse é considerado, por muitos, o contexto natural da avaliação escolar (HOFFMANN, 1999; RABELO, 1998; LUCKESI, 2001).

Esse contexto de avaliação, muitas vezes, resume-se à aplicação de testes e provas com o intuito de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo que o professor ensinou. Luckesi (op.cit.) traduz muito bem essa ação como sendo uma pedagogia do *exame* e não a da *aprendizagem*, uma confusão entre *avaliar e dar provas* que resulta em uma concepção restrita sobre a tarefa de avaliar (SCARAMUCCI, 1998/1999). A aplicação de provas com a finalidade de verificar erros e acertos dos alunos como sendo sinônimo de avaliar se baseia em visões muito comuns de determinados grupos da sociedade, e retrata uma falta de percepção da função da avaliação.

Essa concepção é uma herança decorrente da trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, que sofreu grande influência dos estudiosos norte-americanos que se baseavam em metodologias de análise quantitativa. Essas análises utilizam instrumentos diversos para a mensuração do rendimento do aluno e de suas mudanças comportamentais, com o objetivo de verificar o cumprimento ou não dos objetivos educacionais elaborados *a priori*. Segundo Mezzaroba & Alvarenga (1999), há uma valorização na construção de testes, fundamentada na teoria da avaliação educacional

de Tyler²⁴ e seus seguidores, em que a relação avaliação-medida passa a ser a mais recorrente.

Após um período de valorização do modelo quantitativo de avaliação, as primeiras críticas sobre essa visão aparecem na década de 1980 (MEZZARROBA & ALVARENGA, op.cit.). Nos anos 90, posturas mais progressistas em relação à avaliação surgem sob as perspectivas emancipatória, sociológica e mediadora, entre outras. Essa mudança visa estimular a construção do conhecimento pelo aluno e resgata o sentido da avaliação como informação para a melhora do processo de ensino e aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989; ROMÃO, 1998; VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2001; HOFFMANN, 2001).

No contexto de ensino de LI, defende-se que a avaliação deve englobar várias maneiras de coletar informações, e para isso métodos quantitativos (testes) e métodos qualitativos (observações e escalas etc.) são usados com o objetivo de auxiliar tanto os alunos a reconhecer quais são suas dificuldades e buscar meios de superá-las, quanto assistir os professores nas tomadas de decisão posteriores à avaliação que os levem a melhora da qualidade dos seus programas pedagógicos (WEISS 1972 apud BACHMAN 1990). A meu ver, a avaliação deve ter como princípio, então, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, ter como objetivo conhecer melhor o aluno, para então analisar a aprendizagem durante o processo de ensino e, posteriormente julgar de forma global o resultado desse processo.

Nesses termos, a avaliação tem duas finalidades distintas: a primeira diz respeito à apreciação da aprendizagem através de tarefas e/ou atividades avaliativas, e a segunda propicia uma reavaliação dos objetivos de um currículo ou de um programa de ensino.

²⁴ TYLER, R. W. The Function of Measurement in Improving Instruction. In: **Educational Measurement: Washington, D.C.** American Council on Education, 1951.

Na literatura em LI, dependendo do objeto da avaliação, faz-se uma diferenciação que se expressa em termos que no português não se distinguem. O primeiro, *assessment*, refere-se a: 1) coleta de informações sobre as habilidades, aquisição, aprendizagem ou a proficiência de um aprendiz; 2) escolha de instrumentos de avaliação quantitativos ou qualitativos. O segundo termo, *evaluation*, refere-se à análise da eficácia de um programa de ensino em uma determinada instituição com a finalidade de: 1) refletir sobre a abordagem de ensino escolhida, o planejamento do curso e o material utilizado; 2) analisar a interação dessas escolhas para alcançar os objetivos do curso (ALDERSON, 1986).

2.3.1 – Movimentos na avaliação da aprendizagem de uma LE

No ensino de línguas, Spolsky (1975 apud ROLIM, 1998) salienta três períodos para a avaliação em LE: a) o pré-científico; b) o psicométrico-estruturalista; c) o sociolinguístico-integrativo. Morrow (1981), em um artigo clássico, renomeia esses períodos com imagens metafóricas como “Jardim do Éden”, “Vale das Lágrimas” e “Terra Prometida”, respectivamente.

O primeiro diz respeito ao período em que o ensino de LE focaliza a gramática, leitura e aquisição de vocabulário como prioridades. A avaliação consiste em provas escritas que contêm listas de vocabulário com traduções, sentenças incompletas para o aluno preencher, usando a forma apropriada de um verbo, adjetivo ou substantivo. Há ainda ditados e questões em que são pedidas as traduções de sentenças ou passagens escritas da LE para a língua materna e vice-versa.

O segundo período se refere ao momento do ensino de língua a partir de uma abordagem estruturalista que vigorou nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e boa parte do mundo. A língua, vista como um instrumento de utilização de códigos, é fragmentada e utilizada para formar sentenças gramaticalmente corretas. A tradução é evitada e o ensino focaliza a estrutura e as regras da língua por diálogos que são repetidos e memorizados, transformando a habilidade oral na mais explorada.

Nesse sentido, a avaliação ocorre através de testes desenvolvidos para a sala de aula e deve se opor aos testes tradicionais. Na maioria, são testes de item isolado, que avaliam os componentes lingüísticos e habilidades da língua separadamente, caracterizados por questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas com alternativas e ordenação da estrutura de uma frase de forma correta, entre outros (SANTOS, 2001).

Finalmente, o período seguinte destaca a linguagem para a comunicação, indo além do conhecimento sobre a língua. Os testes privilegiam as tarefas integrativas para analisar a competência comunicativa do aprendiz.

2.3.2 – Funções da avaliação da aprendizagem

Libâneo (1994) afirma que a avaliação cumpre pelo menos três funções: 1) *didático-pedagógica*: refere-se à apreciação do cumprimento dos objetivos gerais e específicos do programa de ensino; 2) *diagnóstica*: identifica as dificuldades e o progresso de alunos e da atuação do professor; 3) *de controle*: avalia os meios e a freqüência das avaliações, bem como os resultados dos alunos, possibilitando a análise da qualidade do ensino em uma instituição.

Cada uma dessas funções adequa-se a um propósito diferente e é também aplicada ao ensino de LI. A função didático-pedagógica está relacionada ao teste de rendimento (*achievement test*), a diagnóstica ao teste diagnóstico (*diagnostic test*), e a de controle se refere à avaliação do programa de ensino (*evaluation*).

Por outro lado, a avaliação em LI apresenta, dentre outras, mais funções: a de *proficiência* (proficiency test) mede a habilidade do indivíduo na LE para um propósito particular sem atender objetivos específicos de um curso, a de *nivelamento* (placement test) se destina a agrupar os alunos em sala de aula ou em cursos de acordo com o seu desempenho (HUGHES, 1997).

Todas as funções são importantes, mas neste trabalho tento focalizar a função didático-pedagógica, na medida em que a avaliação busca a verificação e análise dos resultados alcançados durante ou ao final da realização de uma etapa do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, por meio da avaliação, o professor recebe subsídios para replanejar seu trabalho com base nas informações obtidas, propiciando a otimização do ensino, e o aluno pode controlar o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Essas funções devem ser conhecidas por professores e alunos para que o processo avaliativo tenha sentido. No entanto, além dessas funções, as avaliações podem ter focos diferentes, cujas implicações devem também ser discutidas.

2.3.3 – Avaliação com foco no produto

Esse tipo de avaliação é caracterizado pelo julgamento do desempenho de um aluno aferido por intermédio de testes, provas ou exames (SCARAMUCCI, 1998/1999). É também denominada de *avaliação somativa* (SOUSA, 2003; SANTOS, 2003), pois é aplicada após um período de instrução cujo conteúdo pode se referir a uma lição, unidade ou até a um ano de curso. Nesse sentido, a avaliação somativa é utilizada para classificar e/ou promover o aluno de um nível para o outro, através da atribuição de uma nota que representa o produto da aprendizagem (LUCKESI, 2001).

Além disso, uma das características básicas desse tipo de avaliação é sua realização em momentos separados ou distintos das aulas, às vezes inclusive sem a presença do professor. Finalmente, Hoffmann (1999) ressalta que a avaliação somativa ou com foco no produto prioriza a reprodução ou repetição de conteúdos ensinados, o que não necessariamente implica o desenvolvimento de competências e habilidades.

2.3.4 – Avaliação com foco no processo

A *avaliação com foco no processo*, também chamada de *avaliação formativa*, é aquela que acompanha o processo de aprendizagem do aluno de forma contínua. Isso pode ser feito por meios formais, como a prova escrita, ou informais, tais como a observação pelo professor do desempenho do aluno durante as tarefas de sala de aula e de casa, ou ainda por meio de auto-avaliações (HEATON, 1990: 116).

Scaramucci (1998/1999: 118) considera esse tipo de avaliação mais profícuo para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem:

em substituição à avaliação de produto, através de testes, hoje fala-se em avaliação de processo, contínua, não apenas somativa mas também formativa; processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapola o uso de testes e provas; avaliação individualizada, que leve em conta aspectos afetivos.

De acordo com Santos (2003), uma avaliação formativa tem como objetivo proporcionar informações ao professor sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos, viabilizando a incorporação dessas informações à sua ação de ensinar, ajustando o processo de ensinar à realidade de seus alunos e entendendo a avaliação como um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem. No quadro abaixo, apresento as diferenças entre a avaliação formativa e somativa apresentadas por Bloom, Hastings, Madaus (1983)²⁵.

²⁵ BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

Quadro 1 – Características distintivas entre avaliação formativa e somativa

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Objetivo (o que se pretende fazer com os resultados)	Domínio de determinada tarefa de aprendizagem.	Alcance de objetivos mais amplos (do curso ou de grande parte dele).
Época (posição, ao longo do tempo, do processo de ensino e aprendizagem)	Enquanto se processa a instrução.	Após o término da instrução.
Motivo da avaliação	Visa o diagnóstico, a recuperação e o planejamento.	Visa a classificação ou julgamento.
Frequência	Bastante freqüente.	Geralmente de duas a três vezes ao curso.
Atribuição de notas	Não atribui notas.	Atribui notas que são divulgadas, tornam-se públicas.

Fonte: Mezzaroba & Alvarenga (1999: 66)

2.3.5 – Validade e confiabilidade na avaliação

Brown (1994) define *validade* como sendo a exatidão com que um instrumento avaliativo mede o que se pretende medir. Pode ser dividida em: a) validade de conteúdo; b) validade de construto. A primeira é expressa quando um teste ou outro instrumento representa fielmente os objetivos de uma dada seqüência de ensino e reflete a ênfase dada a esses objetivos no período de instrução. A segunda representa a extensão que o conteúdo do teste ou instrumento avaliativo representa dentro do construto teórico vigente e reflete se o instrumento utilizado está de acordo com o que é proposto teoricamente. Por exemplo, a competência comunicativa é um tipo de construto, assim como o teste de rendimento é outro.

Para Genesee & Upshur (1996) a validade de construto pode ser importante para analisar testes que sejam padronizados, mas não é tão importante para avaliações aplicadas em sala de aula. Esses autores acrescentam um outro tipo de validade para um teste avaliativo: a *validade de face*, que é caracterizada pela aparência do teste e se este, pela sua configuração, avalia o que se pretende de fato. Fatores como “legibilidade, ordenação do espaço a ser utilizado, numeração das questões e dos itens

têm relevância quando se trata da validade de face de uma avaliação” (SANTOS, 2001:49).

Ainda em relação à validade, Brindley (2001) acrescenta um outro tipo que está relacionado ao critério e abrange o âmbito da relação entre os resultados de um teste, por exemplo, e os resultados obtidos simultaneamente através de outros instrumentos independentes que meçam o mesmo desempenho. Esse autor propõe a unificação dos tipos de validade e cria um conceito que inclui a noção de *validade conseqüente*, que se refere à extensão que um teste ou instrumento avaliativo consegue alcançar obedecendo aos objetivos pré-determinados pelo uso e interpretação, inclusive social e política, da própria avaliação.

Já a *confiabilidade* de um teste ou instrumento avaliativo diz respeito à forma como é aplicado e a sua interpretação, no sentido de que os resultados obtidos em uma determinada ocasião devam ser similares às médias obtidas pelos mesmos alunos nas mesmas condições, embora em outra oportunidade. Quanto mais similares forem as médias, mais confiável o instrumento de avaliação passa a ser. A confiabilidade pode se comprometer pela instabilidade (GENESEE & UPSHUR, 1996), e para evitá-la os avaliadores ou observadores devem saber exatamente como coletar a informação desejada, além de definir claramente os critérios para a correção. Fatores como humor, disposição, cansaço dos alunos, entre outros, podem também afetar o resultado da avaliação e conseqüentemente a confiabilidade.

A confiabilidade de um teste está mais relacionada à questão quantitativa, pois lida com as médias que fazem parte dos métodos tradicionais, mas pode englobar outros recursos avaliativos como métodos alternativos de avaliação. Ambos serão apresentados nas próximas subseções.

2.3.6 – Métodos tradicionais de avaliação

O exemplo maior de método tradicional de avaliar são as provas ou testes escritos e orais (em inglês, *testing*), que são definidos segundo Brown (1994:252) da seguinte maneira:

um *teste*, em palavras simples e ordinárias, é um método de mensuração da habilidade ou conhecimento de uma pessoa em uma determinada área. (...) Um teste é primeiramente um método. Há um conjunto de técnicas, procedimentos, itens de teste, que constituem um instrumento de algum tipo.²⁶

A partir desse conceito, Brown (op. cit.) acrescenta que o teste, geralmente, exige a constatação de alguma performance ou atividade da parte de quem resolve o teste, da parte de quem o elabora, ou de ambos. O método para a elaboração de um instrumento avaliativo pode ser intuitivo ou informal, ou ainda explícito e estruturado, como a técnica de múltipla escolha em que a resposta correta já está especificada, seguida de um objetivo previamente estabelecido.

Genesee & Upshur (1996) chamam esse procedimento avaliativo de *avaliação com testes*, caracterizando-o por método quantitativo. Esse tipo de avaliação é utilizado por um número grande de professores na coleta de informações sobre o produto da aprendizagem do aluno.

2.3.6.1 – Como elaborar testes

A elaboração de um instrumento avaliativo como o teste é constituída por fases, e a primeira delas se caracteriza pela determinação dos objetivos do teste. O planejador do instrumento, que pode ser o professor de um grupo de alunos ou não, decide a razão da utilização do mesmo e a finalidade para a qual os seus resultados são destinados. A segunda fase prevê a relação dos objetivos estabelecidos e o que será

²⁶ Do original inglês: “ A test, in plain, ordinary words, is a method of measuring a person’s ability or knowledge in a given area. (...) A test is first a method. There is a set of techniques, procedures, test items, that constitute an instrument of some sort” (Brown, 1994: 252).

testado (avaliado) de fato. Em seguida, itens e tarefas são selecionados de forma que o planejador escolha, entre diferentes procedimentos de avaliação, os que sejam mais adequados, prestando atenção no contexto e nas necessidades dos alunos, da instituição, entre outros (SHOHAMY, 1985).

Após essa fase de elaboração inicia-se a fase de administração do teste. A pessoa que irá aplicá-lo, que pode ser o planejador ou não, analisa as condições apropriadas para executar sua tarefa, administrando-a de forma sistemática. Em seguida, a partir das amostras de língua que aparecem na resolução das questões dos testes, são iniciadas a correção, a classificação e a distribuição das médias, de acordo com critérios previamente estabelecidos. É preciso analisar os testes de uma forma global, como também itens e tarefas específicas de acordo com os objetivos propostos (SHOHAMY, 1985).

A última fase da aplicação de um teste é o relatório final, ou a tradução dos resultados e médias obtidas para informar e indicar a situação final do aprendiz. Essas informações podem ser transmitidas apenas para os alunos ou expostas publicamente. A prova ou teste pode ser composto por questões que avaliam itens isolados ou pode conter questões de testes integrativos²⁷, mas o ideal é utilizá-la junto a outros recursos de avaliação.

Tendo apresentado o teste como avaliação tradicional, mostro outras formas de avaliar, que são os métodos alternativos de avaliação (BROWN & HUDSON, 1998) ou avaliação sem teste (GENESEE & UPSHUR, 1996).

2.3.7 – Métodos alternativos de avaliação

Os métodos alternativos de avaliação, ou avaliação sem testes, fazem parte do rol de instrumentos de cunho qualitativo e trabalham, especialmente, com observações dos professores e também dos alunos. A observação em sala de aula deve

²⁷ Itens isolados avaliam a LE de forma fragmentada, por exemplo: a gramática, o léxico, habilidades de leitura, auditiva, entre outros, separadamente. Testes integrativos avaliam várias habilidades ao mesmo tempo.

ser bem planejada e anotada pelos professores de forma sistemática, completa e explícita, para poder ser consultada quando necessário (GENESEE & UPSHUR, 1996).

Para que a observação seja útil, há um conjunto de recursos que possibilita esse fim, como por exemplo as anotações de caso que incluem textos de observação sobre o que o aluno pode fazer e o progresso alcançado por ele, especialmente nas áreas que esse demonstra ter dificuldades. Listas podem ser utilizadas para avaliar o que os alunos são capazes de realizar nas diferentes habilidades linguísticas de acordo com suas necessidades e possibilidades, de acordo com as áreas que o professor considera importantes e para verificar o cumprimento dos objetivos do curso. Além disso, podem ajudar os alunos no desenvolvimento do processo de aprender a LI, em especial quando eles recebem o *feedback* através de conversas que podem ser realizadas com seus professores. Além disso, as listas podem ajudar também na avaliação do material utilizado durante as aulas e para outros fins estabelecidos pelo professor ou pelos alunos ao longo do período de instrução.

Um outro recurso são as escalas analíticas que, como as listas, são úteis para realizar observações de eventos e habilidades específicas desenvolvidas na sala de aula, e também o desempenho individual do aluno. Tanto as escalas quanto as listas devem ser bem planejadas e podem abranger diversos segmentos como gramática, vocabulário, compreensão, fluência, interação, entre outros. Todos esses recursos devem ser usados regularmente e de forma bem organizada, com a identificação do aluno, data e uma breve descrição do que está contido nas observações (GENESEE & UPSHUR, 1996).

Além dos tipos de recursos descritos acima, os *portfolios* são considerados muito eficientes quando utilizados na avaliação de LI. Trata-se de registros contínuos das amostras de trabalhos produzidos pelos alunos, a fim de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, e podem servir como parte da avaliação do processo de aprendizagem individual dos alunos, produzindo uma visão

global desse processo (GENESEE & UPSHUR, op. cit.). Esses materiais podem ser guardados em pastas ou arquivos com o nome do aluno e fazer parte da tarefa de avaliar do professor na promoção de auto-avaliação, tornando os alunos reflexivos, responsáveis e envolvidos tanto no processo avaliativo quanto no de aprendizagem.

A auto-avaliação é um outro método que dá uma visão qualitativa do processo de aprendizagem e sua transformação, sendo que quanto mais preciso e metodológico ele for, mais benefícios serão obtidos. Oliveira (2001) coloca a auto-avaliação como procedimento de acompanhamento do rendimento escolar por parte do aluno e do ensino pelo professor. É um processo cíclico e renovador de análise e síntese, em que o aluno julga os seus conhecimentos, habilidades e atitudes, servindo como coadjuvante no processo de avaliação (DIAZ BORDENAVE & PEREIRA 1989 apud OLIVEIRA 2001)²⁸. Esse método avaliativo, além de indicar a expressão de ganhos e perdas no processo de ensino e aprendizagem, também exercita a responsabilidade do aluno quando bem implantado por critérios claros e definidos. Em contrapartida, se a auto-avaliação for mal explorada, não contribui para a avaliação e passa a ser apenas uma auto-atribuição de notas.

As conversas entre alunos e professores podem ocorrer para esclarecer e rever o conteúdo dos *portfolios*, mas também para outros fins. Se o professor fizer uso de vários instrumentos avaliativos, por exemplo, a conversa é a forma mais eficaz de fornecer *feedback* aos alunos e prover informações sobre como os processos de aprendizagem e de avaliação estão se efetuando, além de dar direções para que o aluno se torne um aprendiz com sucesso na língua em estudo.

Como últimos recursos, apresento os *diários*, *entrevistas* e *questionários*. Os diários são considerados conversas escritas entre professores e alunos e possuem como principal vantagem a aproximação e o aumento de comunicação entre alunos e professores, além de promover o envolvimento mais direto do aluno no seu processo de aprendizagem. Os diários podem ser escritos após a aula e, se o aluno possuir um

²⁸ DIAZ BORDENAVE, J. & PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1989.

nível alto de proficiência na LE, eles podem ser escritos nessa língua, pois servem para analisar o desenvolvimento na habilidade escrita desse aluno. A partir do conteúdo que o aluno escreve o professor pode avaliar e planejar suas aulas.

As entrevistas e questionários são mais formais e estruturados que os diários. Os questionários, para alunos mais proficientes, podem ser realizados na LE, e, para os menos proficientes, na língua materna. Podem conter perguntas abertas, de múltipla escolha ou outras, e podem ser aplicados para vários alunos simultaneamente, fornecendo registros de informações que podem ser arquivados para eventuais consultas e avaliação. Já a entrevista requer uma maior disponibilidade de tempo, por ser individual. Ela pode ser gravada, mas caso seja necessária uma análise mais detalhada, pode ser transcrita, embora essa seja uma tarefa um pouco trabalhosa.

Esses são os métodos alternativos de avaliação e podem ser utilizados segundo a necessidade do professor e do contexto onde atua. Na próxima seção, passo a discutir a metáfora. Primeiramente, discuto o seu conceito e suas implicações para o desenvolvimento da Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002). Em um segundo momento, discuto a contribuição dessa teoria para os estudos em Linguística Aplicada, especialmente aqueles que se dedicam à investigação do pensamento de professores e aprendizes, seus papéis em relação à aquisição de uma segunda língua, entre outros (OXFORD, ET AL., 1998; ELLIS, 2001). Finalmente, apresento trabalhos na exploração de crenças por meio da análise das metáforas.

2.4 – Conceito de metáfora: percorrendo caminhos

O interesse em pesquisar a metáfora é bem antigo: Aristóteles, já no século IV a.C., tentava investigar “a relação da metáfora com a língua e o seu papel na comunicação” (ORTONY, 1993:3)²⁹, e desde então (mais especificamente, a partir dos meados do século XX) a metáfora passou a ser ponto de discussão em vários

²⁹ Do original em inglês: “... the relationship of metaphor to language and the role of metaphor in communication” (Ortony, 1993: 3).

estudos. Como afirma Gibbs (1999: 29), “milhares deles”, muitos dedicados ao objetivo comum de melhor explicar o seu uso e estudar a sua compreensão.

O clássico conceito de metáfora a define como um fenômeno exclusivo da linguagem, ou seja, um ornamento lingüístico característico apenas do texto literário. Esse conceito foi utilizado durante séculos e, até hoje, influencia a definição de metáfora presente em livros e gramáticas, embora seja questionado por vários estudiosos (ZANOTTO, 1998). Segundo Mahon (1999) e Cameron (1999a), tal conceito é resultado da leitura equivocada da teoria de Aristóteles que explica a metáfora como uma comparação implícita, calcada nos princípios da analogia; entretanto, esse filósofo já discutia o valor da metáfora em relação ao seu uso no discurso do dia-a-dia e na oratória pública (MAHON, op.cit.), não a reduzindo a um recurso exclusivamente lingüístico ou poético. Na obra “Retórica”³⁰, Aristóteles já mencionara a metáfora como um fenômeno cognitivo quando a definiu como “a substituição no discurso de uma idéia por outra para produzir um novo entendimento” (CAMERON, op. cit: 9)³¹.

De acordo com essas considerações, Zanotto et al. (2002) justificam que uma das razões da metáfora ser entendida e rotulada como tendo função de ornamentar está mais relacionada ao domínio do objetivismo, considerado forma única de ciência por se basear no possível acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo, e por entender a linguagem como mero espelho da realidade objetiva. A influência da abordagem objetivista como forma de pensamento fez prevalecer na Lingüística a idéia de que as palavras possuem significados fixos, quer dizer, que “a linguagem expressa os conceitos e as categorias em termos dos quais pensamos” (LAKOFF & JOHNSON, 2002: 296), e assim a metáfora e outras espécies de linguagem figurada passaram a ser sempre evitadas quando se pretendia falar objetivamente (ZANOTTO ET AL., op.cit.).

³⁰ A obra *Rhetoric*, a tradução dos trechos citados por Mahon (1999: 74-75) é de G.M.A. Grube (1958).

³¹ Do original em inglês: “(...) as the substitution in discourse of one idea for another to produce new understanding” (Cameron, 1999a: 9).

Essa idéia da realidade ser literalmente descrita a partir da linguagem de forma clara e sem ambigüidade, que relega a metáfora a uma simples figura de linguagem, se mantem até o surgimento de pesquisas em áreas como a psicologia e a lingüística cognitiva, que a questionam (LAKOFF & JOHNSON, 2003).

Ortony (1993) defende uma mudança paradigmática no desenvolvimento de novas pesquisas que demandam a observação da interação entre a linguagem, a percepção e o conhecimento como fatores que atuam conjuntamente na caracterização da realidade. Na opinião desse autor,

o conhecimento da realidade, tenha sua origem na percepção, na linguagem ou na memória, precisa ir além da informação dada. Ele emerge da interação dessa informação com o contexto no qual se apresenta e com o conhecimento preexistente do sujeito conhecedor (ORTONY, 1993: 1).³²

Nesse sentido, tanto a produção como a compreensão lingüística se tornam atividades de caráter criativo, e nesse novo contexto surge uma nova concepção da metáfora. O seu conceito começa a ser questionado em estudos de diversos autores contemporâneos (LAKOFF, 1987; LAKOFF & TURNER, 1989; LAKOFF, 1993; ORTONY, 1993; GIBBS, 1997; CAMERON & LOW, 1999a), que como Ortony (op.cit.) compartilham a idéia de que a metáfora representa um papel importante na linguagem e no pensamento.

No início da década de 1980, a partir dos estudos de Lakoff & Johnson, a metáfora é reconhecida como um fenômeno cognitivo, sendo que o centro de interesse de sua análise é o pensamento e não a linguagem. Esses dois estudiosos defendem a idéia de que é possível inferir um sistema conceitual metafórico a partir da análise de expressões lingüísticas que revele a maneira que as pessoas compreendem o mundo à sua volta e delas mesmas (ZANOTTO ET AL., 2002), tornando a metáfora indispensável na conceituação das emoções, ações, eventos e atividades.

³² Do original inglês: "Knowledge of reality, whether occasioned by perception, language, or memory necessitates going beyond the information given. It arises through the interaction of that information with the context in which it is presented and with the knower's preexisting knowledge." (Ortony, 1993:1) - tradução de Zanotto et al. (2002: 13).

Lakoff & Johnson (2002:153) definem conceitos metafóricos como “maneiras de estruturar parcialmente uma experiência em termos de outra”, destacando que a metáfora não está meramente nas palavras utilizadas, mas nos conceitos que governam o pensamento, que “estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas” (LAKOFF & JOHNSON, 2002: 45-46). Esses lingüistas cognitivos dão origem, então, a Teoria da Metáfora Conceitual³³ (doravante TMC) que, além de conseguir categorizar o uso das metáforas na linguagem cotidiana, passa a servir de suporte teórico para vários outros estudos (ORTONY, 1993; GIBBS, 1994, 1997, 1999, 2006; KÖVECSES, 1997, 2005; CAMERON, 1999a, 2003, entre outros).

2.4.1 - A Teoria da Metáfora Conceitual – A metáfora como fenômeno cognitivo

A TMC, desenvolvida por Lakoff & Johnson, baseia-se na verificação sistemática do uso de expressões lingüísticas metafóricas cotidianas para estudar a natureza dos conceitos metafóricos que funcionam como um mecanismo fundamental na revelação da forma como os indivíduos pensam, compreendem o mundo e agem. Esses autores partem da idéia de que a estruturação metafórica envolve um conceito entendido em termos de outro. Para explicar a idéia central dessa teoria na obra *Metáforas da Vida Cotidiana*³⁴, são utilizados muitos exemplos, como: "tempo é dinheiro", "amor é uma viagem", "a mente é uma máquina". Tais exemplos ressaltam que a estrutura metafórica de nossos conceitos é coerente com os valores propagados por nossa cultura de uma forma sistemática e, além disso, é construída com base em nossa experiência.

³³ Do original inglês: Conceptual Metaphor Theory - CMT (LAKOFF & JOHNSON, 2003). O conceito de metáforas conceituais desses autores argumenta a favor da ubiqüidade da noção da metáfora, não somente na linguagem, mas também no pensamento humano.

³⁴ Do original inglês: “Metaphors we live by”, editado pela primeira vez em 1980 pela “The University of Chicago Press” por Lakoff & Johnson. “Metáforas da Vida Cotidiana” é o mesmo livro traduzido em 2002 pelo Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf, editado pelo Mercado de Letras, Campinas, SP.

Vale salientar que a sistematicidade e a coerência entre os conceitos metafóricos e o sistema de expressões metafóricas lingüísticas são imprescindíveis na formação do sistema conceitual. Por exemplo, na metáfora "teorias (argumentos) são construções", uma parcela da rede conceitual de "construção" caracteriza parcialmente o conceito de "teorias" ou "argumentos". A língua segue essa caracterização (LAKOFF & JOHNSON, 2002), já que o conceito se manifesta através de expressões lingüísticas como "a teoria precisa de mais sustentação", "o argumento foi construído em base sólida", de uma maneira sistemática em que os aspectos que se referem a "teorias" e "argumentos" estão presentes no significado de "construções".

Lakoff (1993: 203), a partir desse conceito iniciado na TMC, define a metáfora mais amplamente como sendo uma operação cognitiva “na forma em que conceitualizamos um domínio mental em termos de outro”; quer dizer, esse processo envolve o entendimento de um domínio de experiência em termos de um outro domínio de experiência, envolve um raciocínio analógico e a capacidade de interpretação que desempenham um papel central nos nossos processos perceptuais e cognitivos.

De acordo com Lakoff (1993), na expressão "o amor é uma viagem", a metáfora pode ser entendida, no sistema conceitual, como uma projeção (no sentido matemático do termo) entre um domínio fonte, "viagem", e um domínio alvo³⁵, "amor". O primeiro serve como o ponto de referência onde se busca conceitos e terminologia; já o segundo domínio é explorado e expresso com os elementos fornecidos pelo primeiro. Essa projeção é firmemente estruturada de forma sistemática, havendo correspondências ontológicas e epistemológicas entre as entidades nos dois domínios³⁶, embora essas correspondências ocorram de forma parcial e não total (porque senão um conceito seria o outro, e não *entendido* em termos do outro).

³⁵ Do original inglês: domínio-fonte (*source domain*) e domínio-alvo (*target domain*) (LAKOFF, 1993).

³⁶ Zanotto (1998:17) ao citar um artigo de Lakoff (1986), explica as entidades no domínio do amor; por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa, etc. e seus correspondentes no domínio de uma viagem, os viajantes, o veículo, os destinos, etc.

Para Lakoff (1993), é importante compreender esse conjunto de correspondências entre o domínio-fonte e o domínio-alvo, denominado também de mapeamento conceitual, mais do que as expressões lingüísticas que traduzem esse mapeamento, já que a expressão "o amor é uma viagem" é a metáfora lingüística entendida através do conjunto de correspondências conceituais que ela representa.

Finalmente, a experiência representa um papel essencial no processo de formação dos conceitos metafóricos, pois explica como esses conceitos são formados. Segundo Lakoff (1993), as metáforas conceituais são baseadas em experiências cotidianas (*grounded in experience*) e no modo como as pessoas compreendem essas experiências em relação à cultura na qual se encontram inseridas.

Na próxima subseção, vou me ater à função que a interpretação das experiências desempenha na criação das metáforas e, em seguida, como a cultura faz parte dessa interpretação, uma vez que indivíduos de um mesmo grupo podem entender e compartilhar conceitos de uma mesma maneira.

2.4.2 – A interpretação das experiências e a formação de conceitos metafóricos

Lakoff & Johnson (2002: 127) argumentam que “a maior parte do nosso sistema conceitual é metafóricamente estruturado, isto é: os conceitos, na sua maioria, são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos”. Esses autores destacam que é a partir do corpo, ou seja, da experiência corpórea³⁷ que um indivíduo entra em relação com o mundo exterior e, através dela, seus conceitos são formados e organizados de acordo com a cultura na qual faz parte.

Kövecses (2005) também apresenta a experiência corpórea como base formadora do sistema conceitual humano, e alega que certas experiências físicas vivenciadas pelo indivíduo desde a mais remota existência (como o momento em que

³⁷ Essa experiência é denominada por Lakoff, “embodiment”. Para uma discussão mais detalhada a respeito, ver Lakoff (1987).

o bebê é amamentado pela mãe, representado pela metáfora "afeição é calor") desempenham um papel importante na formação, por exemplo, dos conceitos afetivos que são denominados por *metáforas primárias e universais*.

Lakoff & Johnson (2002) apresentam outras metáforas conceituais que estão apoiadas na experiência do corpo, destacando, em especial, os conceitos espaciais simples, como "para cima", "para baixo", "frente-atrás", "dentro-fora"; quer dizer, conceitos experimentados de maneira bem intensa, e cujas estruturas emergem da experiência espacial do indivíduo, resultante de sua interação com o ambiente físico. Por exemplo, a metáfora conceitual "mais é para cima"³⁸ está baseada na experiência comum de despejar qualquer líquido em um recipiente e notar que o seu nível sobe, ou empilhar objetos e perceber que essa pilha cresce. Desse modo, existe uma correspondência entre o domínio conceitual de quantidade e o domínio conceitual de verticalidade, que indica que mais é para cima e menos é para baixo (LAKOFF, 1993). Segundo Luciani (2001), essas correspondências vivenciadas na experiência concreta formam a base para as correspondências nos casos metafóricos de conceitos abstratos.

Para explicar essa afirmação, é importante entender que essas experiências provenientes da relação do corpo com o ambiente físico como origem primeira da experiência corpórea (*embodiment hypothesis*) são a base do pensamento metafórico (LAKOFF, 1987; KÖVECSES, 2005), mas não é apenas esse tipo de experiência corpórea que deve ser considerada. Há experiências corpóreas que se expressam em idéias de força e movimento ao longo de um caminho, simetria e equilíbrio, e são estruturadas através de repetições constantes chamadas "esquemas de imagem" (*image schemata*). Caracteristicamente, essas experiências são muito básicas e utilizadas de forma comum no pensamento metafórico através de metáforas como "emoções são forças" ou "a vida é uma viagem"³⁹, advindas das experiências humanas básicas e repetitivas com uma estrutura limitada, mas que fornecem uma

³⁸ Do original inglês: "More is up" (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 2003).

³⁹ Metáforas resultantes de evidências lingüísticas, como "ele explodiu de raiva", "nesta longa estrada da vida", entre outras.

forma de entendimento para conceitos abstratos como estados, emoções e outros (KÖVECSES, 2005).

Partindo da premissa que a base experiencial⁴⁰ é formadora do sistema conceitual humano, Lakoff & Johnson (2002) desenvolveram a TMC. Para esse fim, apresentaram uma terminologia que se refere ao conjunto de conceitos metafóricos: 1) as metáforas estruturais; 2) as metáforas orientacionais; 3) as metáforas ontológicas; 4) as metáforas de recipiente (parte das metáforas ontológicas).

No quadro abaixo, apresento, de forma sucinta, os diferentes tipos de metáforas conceituais.

Quadro 2: Categorização das metáforas conceituais

Tipos de metáforas	Conceito	Exemplo
Metáfora estrutural	- Usa um conceito estruturado em um outro; - Fundamenta-se em correlações sistemáticas encontradas na experiência do indivíduo; - Salienta uns aspectos do conceito, obscurece outros.	Ex: "teorias são construções".
Metáfora orientacional	- Organiza o conceito em relação a um outro; - Baseia-se na experiência física e cultural;	Ex: "feliz é para cima"; "bom é para cima"; "mau é para baixo".
Metáfora ontológica	- Identifica as experiências como entidades ou substâncias; - Serve a uma variedade limitada de objetivos como se referir, quantificar, entre outros; - Personificação (algo humano como não humano).	Ex: "mente é uma entidade" (a minha mente não está funcionando – "a mente é uma máquina"). Ex: "esse fato ataca as teorias clássicas".
Metáfora de recipiente	- Experiência do mundo como algo fora de nós. - Eventos como objeto recipiente, estados como recipiente.	Ex: "Você está <i>na</i> corrida de amanhã?"; "Ele está <i>saindo</i> do coma."

⁴⁰ É importante ressaltar que nem sempre a base experiencial da metáfora está clara entre os domínios alvo e fonte. Sobre esse tema, consultar Lima, Gibbs, Françaço (2001) e Lima (2006).

Esses exemplos de metáforas conceituais, por vezes, são criticados por alguns estudiosos (GIBBS, 1997; 2006; CAMERON, 1999a; LIMA, 2006) pela falta da exploração do contexto em que são estudadas e pela falta de um guia metodológico para investigá-las.

Uma das razões para a crítica é que a metáfora, embora seja um fenômeno cognitivo, é também um fenômeno social e cultural, no sentido de que essas representações internas, em contato com o meio ambiente, acabam por influenciá-lo e são influenciadas por ele. Muitas atividades dos indivíduos são situadas em contextos físicos e sociais específicos (GIBBS, 1997).

Na próxima subseção, discuto os aspectos culturais que influenciam e caracterizam a possível variedade de grande parte dos conceitos metafóricos.

2.4.3 – Metáfora e cultura

Como partimos do princípio de que a metáfora conceitual exprime a compreensão que temos do mundo, das pessoas e das coisas a partir do entendimento de nossas experiências inseridas em um contexto (micro e macro) e baseadas em nossa cultura, passo a analisar a relação entre a metáfora e os aspectos culturais em que ela se encontra.

Lakoff & Johnson (2002) ressaltam que o nosso sistema conceitual metafórico está relacionado com nossas experiências orgânicas individuais, mas junto com elas se encontram as experiências culturais de cada um, e a partir da compreensão desses dois tipos de experiências é que nossos conceitos são formados.

A esse respeito, Pontes (1990: 36) explica, na metáfora “tempo é dinheiro”, como esse conceito é estruturado em nossas mentes a partir de expressões metafóricas como “estou perdendo tempo”, “ganhando tempo”, “investindo tempo”, entre outras, e afirma:

falar do tempo está numa concepção (...) que só poderia ter nascido em uma sociedade capitalista, em que o tempo significa literalmente dinheiro, uma vez que nosso trabalho é pago em termos de horas, dias, meses e anos.

A autora acrescenta ainda:

essa concepção mercantilista de tempo informa todo o nosso cotidiano, influencia nossas ações e nos faz viver em função dela. E nunca paramos para pensar o que é o tempo independentemente desta visão culturalmente formada” (1990: 37).

Essa idéia é sustentada por Gibbs (1997), que diz que não há nem necessidade de se distinguir metáfora conceitual de metáfora cultural, já que a metáfora é um fenômeno que engloba aspectos cognitivos, sociais e culturais.

Já que a experiência corpórea é a base formadora do sistema conceitual, deve-se admitir que essas experiências surgem do corpo e das interações e relações desse corpo com o mundo cultural; quer dizer, nossa interpretação social e cultural de um evento delinea como nossos corpos experimentam as diferentes emoções (GIBBS, 1997). Nesse sentido, pode-se afirmar que existe uma interdependência entre as experiências físicas e culturais na formação e utilização de metáforas pelos indivíduos.

Na próxima subseção, apresento uma outra abordagem para o estudo da metáfora, que prioriza o contexto no qual a metáfora está inserida e também uma preocupação em perceber quem são os seus usuários a partir “da identificação da metáfora como produto lingüístico em textos ou discursos, criando, a partir daí, inferências sobre o papel da metáfora inserida no uso da língua” (CAMERON, 1999a: 3).⁴¹

⁴¹ Do original inglês: “...from the identification of metaphor as linguistic product in text or discourse, and then move to making inferences about the role of metaphor in language use”.

2.4.4 - A metáfora como fenômeno da língua em uso

A TMC, formulada por Lakoff & Johnson em 1980, categorizou as metáforas existentes na língua inglesa de forma sistemática e propiciou um avanço na área da Linguística Cognitiva. Essa teoria conseguiu derrubar de vez o mito da metáfora apenas como ornamento lingüístico e comprovou que grande parte do pensamento humano se encontra metaforicamente estruturado. Todavia, com o passar dos anos, essa teoria se tornou susceptível a várias críticas (CAMERON, 1999a; CAMERON & LOW, 1999; GIBBS, 1997, 1999, 2006; KÖVECSES, 1997, 2005).

Não desprezando os trabalhos dos lingüistas cognitivos, alguns estudiosos de outras áreas como Linguística Aplicada e Psicologia, ao se basearem na TMC, identificaram lacunas. Segundo Cameron (1999a) e Gibbs (2006), o maior problema se deve ao procedimento metodológico utilizado nessa teoria, que se fundamenta apenas na dedução de sentidos de expressões lingüísticas descontextualizadas. E embora a TMC tenha alcançado o objetivo de ampliar a concepção da metáfora como produto cognitivo, não forneceu meios de como identificá-la na língua em situação real de uso, por exemplo (CAMERON, 1999a); ou ainda, como o sistema conceitual (metáfora conceitual) é motivado em relação à expressão lingüística correspondente (metáfora lingüística). Em outras palavras, a TMC, sozinha, não explica o porquê de certas expressões lingüísticas serem mais coerentes que outras em relação à metáfora conceitual subjacente⁴² (GIBBS, 1999).

Cameron (1999a, 1999b, 2003), sob o prisma da Linguística Aplicada (doravante LA)⁴³, propõe que a metáfora não deve ser analisada unicamente a partir do aspecto cognitivo (embora ele seja importante e pertinente) ou como um produto

⁴² Para Gibbs (2006) uma possível explicação seria que muitas metáforas conceituais são resultado da combinação de várias metáforas primárias que, por sua vez, formam metáforas complexas ou compostas que se tornam as metáforas conceituais. Para mais detalhes a respeito de metáforas primárias consultar Grady (1997).

⁴³ O termo Linguística Aplicada utilizado por Cameron (1999*) refere-se à pesquisa lingüística de natureza aplicada em que os lingüistas aplicados se preocupam com o uso da linguagem em situações reais, principalmente aquelas que apresentem algum tipo de problema ou dificuldade, procuram entender e avaliar os processos subjacentes ao uso da linguagem a fim de poderem possivelmente intervir de forma útil e construtiva junto ao público investigado, no sentido de ajudar a solucionar alguma dificuldade existente (CARVALHO, 2003).

independente dos usuários da língua, mas também sob uma perspectiva lingüística e sócio-cultural, já que fazer uso de uma língua significa fazer escolhas lexicais, atribuir valores semânticos a essas escolhas, observar o contexto onde a língua está sendo utilizada, a identidade do indivíduo, entre outros fatores que, segundo essa autora, afetam a maneira pela qual os conceitos são construídos e afetam também a natureza e o uso da metáfora conceitual. Nessa perspectiva, Cameron (1999a) vem se dedicando ao estudo de metáforas em uso. Carvalho (2003: 2) se refere a essa abordagem como

investigações que procuram estudar diversas situações nas quais as identificações de metáforas podem resultar em possíveis intervenções do analista que venham facilitar a identificação desses construtos da linguagem (e sua conseqüente utilização de forma mais produtiva). Situações concretas diversas, como o ensino-aprendizagem em sala de aula (cf. Cameron, 1999a), estudos de línguas estrangeiras (cf. Cortazzi & Jin, 1999; Low, 1999), os estudos de ciências (cf. Cameron, 2002a), a interação médico-paciente e o discurso da doença (cf. Cameron, 2002d)⁴⁴, são alguns exemplos de análises que se beneficiaram do estudo das metáforas, procurando intervir positivamente de alguma forma ou de outra.

Essas pesquisas que pretendem trabalhar com a metáfora na língua em uso devem seguir duas implicações meta-teóricas bastante importantes para essa teoria. Cameron (1999a:4) as apresenta: 1) a teoria das metáforas em LA tem que dar conta do aspecto lingüístico enquanto mesclado com o social e com o cognitivo e não com cada um em separado, pois isso daria uma visão falsa da realidade e produziria uma teoria inadequada; 2) deve impor restrições ao enquadramento teórico usado na pesquisa, adequando-o à exigência de ser compatível com o conhecimento do que seja o processamento da metáfora.

⁴⁴ CAMERON, Lynne. "Metaphors in the Learning of Science: a discourse focus", **British Educational Research Journal**, Vol. 28, No. 5, 2002a: 673-88. ----, Towards a metaphor-led discourse analysis, Workshop 3: Doctor-Patient: Work in Progress, workshop apresentada durante a série de conferências e workshops *Metaphor in Language and Thought*, PUC-SP, de 24 de outubro de 2002d.

Essas implicações meta-teóricas fazem com que seja necessário criar teorias da metáfora que levem em conta os diversos fatores de processamento e entendimento da língua em uso.

Nessa perspectiva, a operacionalização das metáforas para a LA tem que considerar três aspectos indispensáveis: os recursos lingüísticos e cognitivos dos falantes / ouvintes (emissores e receptores, já que estamos nos referindo tanto à língua escrita como falada), os objetivos interacionais dos enunciados analisados e as exigências de processamento metafórico, em cada um dos estágios do desenvolvimento da pesquisa. Como conseqüência, os usuários da língua têm que ser levados em consideração e, nesse caso, as abordagens analíticas não podem ser utilizadas.

Steen (2006) atesta, no entanto, que essa abordagem, apresentada por Cameron (1999a) para analisar metáforas, seria bem vinda em estudos que analisassem as formas de interação dos usuários da língua, assim como os significados atribuídos às metáforas no momento da situação conversacional. Steen (2006) arrisca dizer que essa abordagem seria válida para estudos de análise da conversação, assim como estudos dentro de uma linha da sociolingüística-interacional. Esses tipos de estudo lidam com a língua em uso real, contextualmente e socialmente situada, a partir da identificação dos indivíduos que criam e utilizam as metáforas.

O objetivo deste trabalho reside em categorizar as metáforas que alunos-professores utilizam para organizar suas crenças sobre avaliação em narrativas que relatam suas experiências como alunos-avaliados e como professores-avaliadores, decorrentes de seu estágio na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Mesmo sendo um estudo de natureza aplicada, acredito que a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002) cabe como referencial teórico da análise dos meus dados, já que o discurso cotidiano de alunos e professores é repleto de metáforas e a teoria defende que o *locus* da metáfora é a metáfora conceitual. Acrescento à minha análise, no entanto, a investigação dos aspectos contextuais dos informantes deste

estudo na interpretação das metáforas, para poder depreender os significados das construções que manifestem um potencial metafórico em relação ao tema avaliação. Além disso, apresento um guia metodológico que se encontra detalhado no próximo capítulo desta tese.

Na próxima subseção, cito alguns estudos realizados na área de ensino e aprendizagem de LE que utilizaram a análise de metáforas, inclusive trabalhos sobre crenças.

2.4.5 - Estudos da metáfora e ensino de LE

Analisar e aplicar as metáforas a pesquisas sobre o ensino de LE é um assunto relativamente novo. Entre os trabalhos desenvolvidos nessa área, alguns vêm investigando o pensamento de professores e aprendizes sobre como seus papéis são percebidos e representados na sala de aula (OXFORD ET AL., 1998; CORTAZZI & JIN, 1999; OXFORD, 2001; ELLIS, 2001; MELLO & MELLO, 2003), e também como professores e aprendizes descrevem o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua através da análise de entrevistas e/ou narrativas orais (BLOCK, 1990; OXFORD ET AL., 1998; CORTAZZI & JIN, 1999) ou de narrativas escritas, diários dialogados, entre outros (OXFORD ET AL., 1998; OXFORD, 2001; KRAMSCH, 2003). Nessa perspectiva, a metáfora é vista como instrumento útil na análise tanto do pensamento e da prática de professores como de aprendizes, já que ela consegue promover reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE a partir da análise de crenças, imagens e/ou conceitos ligados a esses processos.

Block (1990) investigou a postura dos professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas e o papel que desempenham na sala de aula. Os resultados dessa investigação apontaram que alunos e professores concordam, aparentemente, que aprender uma língua é como uma viagem, pelo seu aspecto processual. A discordância apareceu no ponto de partida dessa viagem: os professores acreditam que os alunos iniciam um curso de línguas por prazer, para aprender a língua estrangeira

do outro, motivados de forma integrativa; os alunos, por sua vez, procuram aprender a LI por obrigação já que, entre outros motivos, é uma língua da comunidade internacional e necessária para a vida profissional. O mesmo acontece em relação ao papel desempenhado por alunos e professores, quer dizer, a função de cada um se torna incongruente no ponto de partida: os alunos acham que pagam e gastam seu tempo nos cursos de línguas, então o professor é responsável por toda a aprendizagem; os professores acreditam que proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem, então cabe ao aluno se tornar mais autônomo e independente em relação a seus professores para buscar a sua aprendizagem.

Essas diferenças básicas são prejudiciais na agilização do processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Embora esse trabalho seja importante para estabelecer as diferenças nos pensamentos de professores e aprendizes, seus resultados são apresentados de forma descritiva, sem uma explicação sobre a razão dessas diferenças e sem uma proposta para diminuir tais diferenças.

Oxford et al. (1998) desenvolveram um trabalho que objetivou fazer um levantamento das metáforas produzidas por professores, alunos e profissionais da área da educação para expressar o conceito de *professor*. Segundo esses autores, através da metáfora é possível descrever conceitos abstratos ligados a estilos e teorias de ensino. Esses autores fizeram uso de narrativas para analisar as metáforas e, a partir da análise dos dados, perceberam quatro perspectivas: *ordem social*, *transmissão cultural*, *crescimento centrado no aprendiz* e *reforma social*.

A educação, pela perspectiva da *ordem social*, é retratada como mecanismo de segurança do bem-estar da sociedade, e os alunos são recursos para as necessidades dessa sociedade que está em primeiro lugar. A metáfora do "professor como operário de fábrica" revela essa idéia, já que ele modela o aluno de acordo com os modelos sociais vigentes. A perspectiva da *transmissão cultural* vê o professor pela metáfora "professor como canal", que reflete a idéia do professor que detém e passa o conhecimento a seus alunos que permanecem passivos e a espera do que esse

professor lhes tem a oferecer. Já a perspectiva do *crescimento centrado no aprendiz* apresenta metáforas do "professor como criador, como amante, como andaime", entre outros, que traz a idéia de um professor que ajuda e apóia o desenvolvimento do aluno, que se torna o foco mais importante do ensino. E, por último, a perspectiva da *reforma social* traz a metáfora "professor como parceiro", cujo papel é ajudar na formação de uma sociedade mais democrática.

O estudo de Ellis (2001) também utiliza a análise de metáforas como instrumento na investigação do pensamento, mas dessa vez dos aprendizes. A pesquisa analisa como esses aprendizes são vistos por pesquisadores na área da LA, primeiramente, e, em um segundo momento, como eles próprios se vêem. O primeiro grupo de metáforas é representado por: 1) "aprendiz como recipiente", que se refere à capacidade fixa e limitada do aprendiz, já que ele deve conter algo que possa ser colocado; 2) "aprendiz como máquina", em que a matéria-prima ou insumo recebido se transforma em produto após um período de processamento; 3) "aprendiz como negociador", que se refere aos aprendizes como negociadores que interagem uns com os outros, falantes nativos ou não; 4) "aprendiz como solucionador de problemas", em que o aluno é visto como aquele que resolve dificuldades ou como investigador científico que testa hipóteses; 5) "aprendiz como construtor", que se refere ao aprendiz que constrói e reestrutura sua interlinguagem; 6) "aprendiz como lutador", em que o aprendiz se sente em terreno de luta para se defender e descobrir como atacar ou resistir quando se comunica na LE; 7) "aprendiz como investidor", que se refere ao investimento afetivo na LE que o aprendiz deposita durante a aprendizagem.

No segundo grupo, as metáforas detectadas no discurso dos próprios aprendizes para representar como eles se vêem são as seguintes: 1) "aprendiz como sofredor", em que aprender uma LE é caracterizado como sofrimento pelas sensações de ansiedade, dor e dificuldade decorrente das situações mais variadas; 2) "aprendiz como solucionador de problemas", em que a aprendizagem da LE é vista como um problema para ser solucionado; 3) "aprendiz como viajante", que sustenta a idéia de que aprender uma língua é uma viagem; 4) "aprendiz como lutador", em que ser

aprendiz é uma luta constante para não ser ferido ou derrotado; 5) "aprendiz como trabalhador", em que o professor é caracterizado como o chefe que empurra e motiva seus alunos até os seus limites e o aluno, através da competição imposta pelo trabalho, se esforça para trabalhar com mais perseverança.

A partir da apresentação dessas metáforas, nota-se que há uma certa discrepância entre os conceitos subjacentes nos dois grupos de informantes. Ellis (2001) compara as metáforas utilizadas pelos pesquisadores com as metáforas utilizadas pelos aprendizes de LE e afirma que esse tipo de análise serve como suporte para reflexão de como os aprendizes são caracterizados nos dois contextos.

Seguindo essa linha de raciocínio, surge o estudo que explora e analisa metáforas utilizadas para representar conceitos e crenças de aprendizes e professores sobre o trabalho do professor. O trabalho de Cortazzi & Jin (1999) focaliza metáforas usadas por professores de línguas para conceituar o seu trabalho e exploram como elas podem, às vezes, discordar das metáforas utilizadas por aprendizes. Um estudo similar é realizado por Oxford (2001), que investiga o que os aprendizes revelam sobre seus professores de línguas. Os instrumentos utilizados para coletar os dados são narrativas escritas que contemplam a descrição de um professor, diários dialogados, avaliações anônimas sobre os professores e ainda cartas de alunos escritas para professores. Um total de 473 documentos escritos é recolhido, e os dados de alguns deles demonstram a identificação de três abordagens de ensino do professor, a saber: 1) abordagem *autocrática*; 2) abordagem *democrática-participativa*; 3) abordagem *laissez-faire*. As metáforas que refletem cada uma dessas abordagens são "professor como bruxa, juiz, arrogância e pregador de igreja", para o primeiro grupo; "professor como desafiador, membro da família e pessoa que promove entretenimento", para a segunda abordagem; e, por último, "professor como olhos cegos, péssima bábá e indutor de sono", para a terceira abordagem. Como conclusão, a autora afirma que os professores devem reconhecer o quanto é importante e relevante a influência que exercem sobre seus alunos e devem se atentar para desenvolver características de um bom professor.

No Brasil, o estudo de Mello & Mello (2003) investiga o processo pelo qual professores em formação inicial ou professores novatos formam suas identidades no contexto de sala de aula de LI e como eles transmitem essa imagem no cenário interativo de sala de aula em que atuam. As metáforas são detectadas durante discussões entre esses professores em treinamento e seus professores-supervisores. As metáforas que aparecem são "professor como diretor", "professor como policial", "professor como confiança", "professor como andaime", "professor como amante", entre outras. Foi constatado que as metáforas são, às vezes, divergentes e contraditórias, outras vezes se complementam; mas o mais importante é que cada professor constrói o seu modelo de professor, baseando-se em modelos prévios vivenciados em sua realidade e que são representados por cada mapeamento metafórico. Por exemplo, um professor mostra um modelo que demonstra dúvidas sobre o que é ser professor; outro demonstra a imagem de humanidade como característica central do seu modelo; outro associa a atividade de ensinar com o ser humano, sujeito a defeitos e fragilidades, colocando o professor e os alunos no mesmo nível hierárquico dentro da sala de aula.

É importante destacar que o objetivo final desses trabalhos recai em observar, por exemplo, o grau de congruência entre as crenças de ensinar e aprender de professores e alunos. A finalidade é poder ajudar na organização e na prática dos professores partindo da análise das expectativas de seus aprendizes e, também, através da análise do pensamento de professores, investigar suas posturas, segundo modelos e teorias da LA, para promover um ensino mais eficiente.

Em relação à metodologia utilizada na averiguação das crenças, o estudo de Kramsch (2003) é inovador, pois investigou metáforas produzidas por aprendizes para examinar como eles constroem suas crenças a partir de suas experiências em aprendizagem de línguas e como processam tais metáforas na construção dessas crenças. Essa pesquisadora se baseou em uma perspectiva relativista para lidar com a variabilidade e inconsistência das crenças dentro de uma abordagem discursiva. Utilizou duas maneiras para coletar os dados: 1) detectar a metáfora a partir do

complemento escrito pelos aprendizes na frase "aprender uma língua é como...", "falar essa língua é como..." e "escrever nessa língua é como..."; 2) detectar a metáfora a partir da escritura de um texto para expressar o que os aprendizes acham que significa saber mais de uma língua e saber sobre mais de uma cultura.

No primeiro grupo de dados, os aprendizes apresentaram metáforas como "aprender é viajar para lugares novos", "retornar a infância", "tornar-se outra pessoa" e até "aprender é se submeter a um procedimento médico doloroso", entre outras. O segundo procedimento de coleta de dados foi utilizado com outros sujeitos e pôde indicar como as crenças são articuladas ou ditas através das histórias contadas pelos participantes da pesquisa. Ambos os procedimentos permitiram a pesquisadora analisar a forma em que as escolhas lexicais, gramaticais e discursivas são construídas. O segundo procedimento, no entanto, pôde explicitar o universo do qual os informantes faziam parte, e ajudou a investigar as crenças de alunos através do resgate de experiências de vida.

Neste trabalho, meu interesse reside, particularmente, em investigar como alunos, no final de sua graduação, expressam suas crenças sobre avaliação em LI. Essa investigação acontece por meio da análise de metáforas utilizadas por esses estudantes (alunos-professores na Prática de Ensino de LI) em narrativas pessoais escritas. Essas narrativas contêm um relato de uma experiência positiva e/ou negativa vivida por esses participantes durante uma situação de avaliação, e a partir dessa experiência relatada procura-se entender como esse aluno-professor entende a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Na próxima subseção, vou apresentar, de forma sucinta, o tema "Formação de Professores" e a importância da investigação de crenças nessa área de estudo.

2.5 – Formação de professores e estudo de crenças

A formação inicial de professores tem contado com um número expressivo de trabalhos na área do ensino e aprendizagem de LE e, em especial, na investigação de crenças (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995, 2000; SILVA, I. 2000, SILVA, K. 2005; dentre outros). Esse fato é decorrente, segundo Vieira Abrahão (2004:131), do fato de se acreditar que os alunos-professores trazem consigo para seus cursos “crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas vidas” que, ao se depararem com o conteúdo do curso de Letras, resultam em percepções particulares de cada aluno, causando “reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (VIEIRA ABRAHÃO, op.cit.).

A investigação de crenças dos professores em formação inicial foi possível a partir da mudança de foco de treinamento para formação de professores. O treinamento visa técnicas que, de acordo com Moita Lopes (2001), acabam seguindo modismos sobre como ensinar línguas, restringindo aos professores uma formação baseada em dogmas a partir das formas recomendadas pelos manuais de ensino. Esse fato implica na formação de um professor aplicador de técnicas, criando uma falta de coerência ente teoria e prática (MAGALHÃES, 2002).

A idéia de formar o professor surgiu também para fornecer a oportunidade de questionar conhecimentos já aceitos como verdadeiros pelos alunos e professores para criar novas elaborações (MATEUS, 2002), no sentido de eliminar a concepção do professor como mero transmissor de conhecimento acumulado. Nesse sentido, tanto os professores como os alunos passam a ser percebidos como sujeitos da ação educativa, levando em conta nessa formação o ensino e a aprendizagem a partir de uma visão mais reflexiva.

O ensino reflexivo, de forma sucinta, se caracteriza por incentivar os alunos a construir o conhecimento partindo do que já sabem, e auxiliando-os na coordenação

da sua própria maneira de pensar na ação com o conhecimento na escola. Para Schön (1983) a reflexão se baseia na reconstrução da experiência em novas possibilidades de ação. A aprendizagem reflexiva segue também o conceito de ensino reflexivo, pois diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem e ensinam uma LE. Para Barcelos (2001:86) aprender de forma reflexiva “significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem dos alunos, para que eles possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora da sala de aula”.

Tanto para o ensino como para a aprendizagem, essa visão sugere a implantação da tomada de consciência de professores e aprendizes do fato de que, não importando o grau de excelência de um programa de formação, ele acabe sendo o início dessa formação (ZEICHNER E LISTON, 1996).

A importância da investigação de crenças sobre ensino, aprendizagem e, a meu ver, sobre avaliação de línguas, deve ser privilegiada no processo de formação inicial, pois destaca a relação entre as práticas pedagógicas experienciadas pelos alunos-professores e a sua contribuição na elaboração do conhecimento prático desses professores que resulta em suas ações.

A seguir, apresento as considerações finais deste capítulo para, logo após, no capítulo III, me ater a explicitar a metodologia utilizada nesta pesquisa.

2.6 – Considerações finais

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que dará suporte à análise dos dados deste trabalho. Na seção 2.2, revisei a origem e importância da pesquisa sobre

crenças, subdividi essa seção, abordando crenças sobre aprendizado, ensino e avaliação. Em especial, na subseção 2.2.4, apresentei o conceito de crenças e experiência, fundamentais para este trabalho. Na seção 2.3, o conceito de avaliação foi discutido, e nas subseções 2.3.1 em diante apresentei os movimentos na avaliação da aprendizagem de uma LE, as funções da avaliação, a avaliação com foco no produto e no processo, os conceitos de validade e confiabilidade na avaliação, além de apresentar os métodos tradicionais e alternativos para avaliar a aprendizagem de LI. A seção 2.4 foi reservada para a discussão do conceito de metáforas, seguida da revisão da Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002); abordei também o papel das experiências na formação dos conceitos metafóricos e a sua relação com a cultura. Na subseção 2.4.4 abordei, de forma sucinta, a teoria da metáfora como fenômeno da língua em uso e suas implicações para estudos em LA, finalizando, na subseção 2.4.5, com a apresentação de alguns trabalhos sobre metáforas no ensino de LE que serviram como referência para esta tese. A seção 2.5 foi dedicada a uma breve apresentação do contexto atual da formação inicial de professores de LI e o papel dos estudos sobre crenças para essa formação.

No próximo capítulo apresento a metodologia que orientou esta pesquisa, abordando, entre outros pontos, os instrumentos utilizados e os procedimentos da coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 - Introdução

Neste capítulo, apresento os objetivos da pesquisa, as perguntas que a orientam, o tipo de pesquisa adotado, o contexto, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os informantes e o formato da pesquisa. Além disso, apresento os argumentos que justificam os procedimentos adotados para a análise das metáforas encontradas no discurso do grupo de professores de LI em formação inicial participante. Finalmente, mostro como essas metáforas revelam suas crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI.

3.2 - Objetivos

No capítulo anterior, discorri sobre os estudos realizados acerca das crenças sobre aprender, ensinar e avaliar, além do conceito dos termos crenças e experiência. Apresentei ainda como a avaliação vem sendo discutida, na teoria e na prática, a partir de trabalhos realizados na área da educação e, também, no contexto de ensino de LE. Finalmente, foi apresentada a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002) como instrumento de análise e interpretação das metáforas na investigação das crenças sobre a avaliação em LI.

As metáforas são utilizadas com a finalidade de estruturar, parcialmente, os pensamentos advindos da compreensão de nossas experiências. A partir delas, podemos extrair modelos, teorias e posturas que professores orientam a prática (OXFORD ET AL., 1998), bem como detectar crenças sobre aprendizagem e ensino (BLOCK, 1990; CORTAZZI & JIN, 1999; ELLIS, 2001; KRAMSCH, 2003). A partir dessas considerações, passo, então, a propor os objetivos desta pesquisa:

3.2.1 – Investigar as crenças sobre avaliação nos discursos de professores de língua inglesa em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais;

3.2.2 - Fazer um levantamento das categorias de metáforas utilizadas para expressar tais crenças com a finalidade de analisar como esses professores estruturam seus conceitos sobre avaliação;

3.2.3 - Promover uma análise reflexiva a partir das metáforas utilizadas por alunos-professores ao relatarem experiências em relação à avaliação;

3.2.4 - Analisar se essas experiências influenciam as crenças dos professores em formação inicial na tarefa de avaliar;

3.2.5 - Descobrir se as crenças sobre avaliação se evidenciam nas ações práticas realizadas por esses professores durante as aulas que ministram em seus estágios, requisito da disciplina Prática de Ensino Língua Inglesa I, desta mesma universidade.

3.3 – Questões de pesquisa

De acordo com os objetivos acima propostos, parto da premissa de que as crenças sobre avaliação de alunos-professores se baseiam, sobretudo, no conjunto de experiências vivenciadas por eles ao serem avaliados e ao avaliar. Assim, apresento as perguntas que orientam a presente pesquisa:

3.3.1 - Quais são as metáforas que alunos-professores de língua inglesa utilizam para expressar as suas experiências em relação à avaliação na condição de alunos e de professores?

3.3.2 - Que tipos de crenças essas metáforas revelam sobre a avaliação da aprendizagem de LI?

3.3.3 - Essas crenças são influenciadas pelas experiências vividas pelos alunos-professores?

3.3.4 - Essas crenças orientam a prática da avaliação adotada por esses professores em suas aulas, durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I?

A partir dos objetivos e das questões propostas para este trabalho, apresento, na próxima seção, o estudo piloto e, em seguida, o tipo de pesquisa, seu contexto e informantes.

3.4 – O estudo piloto

O objetivo inicial deste estudo abrange uma investigação acerca das crenças sobre avaliar de alunos-professores de LI, a partir do relato de suas experiências com avaliação. No segundo semestre de 2003, quando estava terminando de cursar, no doutorado, uma disciplina denominada “Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: metáforas e discurso”⁴⁵, achei que seria produtivo, para o trabalho final, investigar em narrativas escritas de alunos da Prática de Ensino de LI possíveis metáforas sobre avaliação da aprendizagem e, por intermédio delas, descobrir como esses alunos, no final da graduação em Letras, descreviam o processo de avaliar, a partir do relato de suas experiências como alunos avaliados em sala de aula.

Pelo resultado da análise das metáforas nas narrativas, foi possível comprovar que esse processo de investigar as crenças em relação ao processo de

⁴⁵ Embora tenha cursado a disciplina “Metáforas e Discurso” no primeiro semestre de 2003, o trabalho final do curso foi feito no segundo semestre, pois as aulas terminaram no final de agosto. A UFMG ainda estava acertando o seu calendário acadêmico, em virtude de uma greve de professores, ocorrida em 2001.

avaliação representa uma maneira eficiente, a partir de uma metodologia que leva em conta o contexto e o discurso dos informantes.

Mesmo assim, a pesquisa apresentou algumas restrições. Primeiramente, foi um estudo pouco ambicioso devido à natureza do trabalho, que não poderia ultrapassar dez páginas. Além disso, as narrativas dos alunos relatavam situações de avaliação em disciplinas diferentes de LI, como Teoria da Literatura e Poética, e também relatavam experiências com avaliação sob apenas um prisma, o de aluno-avaliado. Como os alunos participantes estavam se graduando e cursando a disciplina Prática de Ensino de LI 1, após a coleta de dados senti falta de ter investigado também a situação de professor-avaliador, já que essa disciplina requer um estágio prático em que os alunos passam pela experiência de ministrar aulas.

A partir dessas limitações, pude ampliar o estudo em vista da necessidade de investigar narrativas, a partir de dois pontos de vista: 1) o de aluno-avaliado e 2) o de professor-avaliador para compará-los. Finalmente, resolvi que essas narrativas deveriam relatar experiências com avaliação na disciplina LI, foco desta pesquisa. Incluí ainda outros instrumentos para a coleta definitiva de dados, entre eles, questionários, entrevistas, observação de aulas e notas de campo da pesquisadora que serão detalhados mais adiante, em outra seção.

O questionário piloto foi aplicado em duas turmas, uma do curso diurno e outra do curso noturno, da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, no segundo semestre de 2003. Cada turma possuía quatorze alunos-professores, totalizando vinte e oito, que receberam o questionário para responder. Desses vinte e oito, apenas dezoito foram entregues, treze do curso noturno e cinco do curso diurno.

A primeira parte do questionário pedia aos alunos-professores que descrevessem seu comportamento ou sentimento como alunos avaliados; a segunda parte pedia a esses informantes que descrevessem um bom professor avaliador de LI; a terceira parte solicitava que os alunos-professores listassem as expectativas sobre o

que aprender em ‘avaliação’ na disciplina Prática de Ensino de LI e, por último, quais crenças esses alunos-professores possuíam e julgavam pertinentes sobre a avaliação da aprendizagem dessa LE.

As limitações encontradas a partir dos resultados do questionário piloto foram utilizadas para aperfeiçoar o questionário definitivo para a coleta de dados deste estudo. O questionário foi elaborado para fornecer informações sobre a formação em LI dos informantes e dados sobre sua experiência profissional e com avaliação na qualidade de aprendizes e professores, caso as tivessem.

Tendo apresentado o percurso do estudo piloto e, por ele, definido os instrumentos na geração dos dados para a tese, passo, na próxima seção, a apresentar o tipo de pesquisa utilizado e a justificativa de sua escolha.

3.5 - A metodologia da pesquisa e sua justificativa

3.5.1 – O estudo de caso

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Um estudo de caso pode ser a seleção de um exemplo, caso ou ocasião em ação, inserido em um fenômeno mais geral, para que, em seguida, ocorra a descrição e investigação do mesmo, de forma naturalista, dentro do contexto em que esse se realize (NUNAN, 1992). Essa unidade de análise a que a pesquisa se refere pode ser um indivíduo (professor e/ou aluno), uma turma (uma sala de aula), uma escola ou uma comunidade em que

o pesquisador possa examinar apenas um caso ou desenvolver um estudo de vários casos e compará-los. O número de casos é sempre pequeno, já que a essência desse tipo de pesquisa é um olhar cuidadoso e holístico (global) de casos específicos (JOHNSON, 1990: 76).⁴⁶

⁴⁶ Do original inglês: “ The researcher may examine only one case or many choose to study several cases and compare them. The number of cases is always small, however, because the essence of the case-study approach is a careful and holistic look at particular cases”.

Nesse sentido, através de um estudo aparentemente pequeno, é possível desenvolver um estudo mais abrangente e aprofundado do tema que se deseja pesquisar.

Nesta pesquisa, o grupo investigado é formado por quatro alunas-professoras, matriculadas na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, no primeiro semestre de 2004. Essas informantes freqüentam o curso de Letras durante o turno da manhã em uma universidade pública no interior de Minas Gerais e seu perfil será apresentado, em detalhes, mais adiante, no item 3.8.

O estudo de caso é considerado apropriado para os objetivos propostos neste estudo, pois a partir da investigação das crenças sobre avaliar desse grupo de alunas-professoras, é possível verificar e analisar como a prática da avaliação vem sendo realizada e entendida por essas informantes. Além disso, tal estudo permite promover uma reflexão sobre sua formação, o que pode ser estendido para um contexto maior, que são os outros alunos de Letras, também em fase de graduação.

De acordo com Johnson (1990), devido à natureza do estudo de caso, a princípio ele é considerado um tipo de estudo qualitativo, embora possa envolver a quantificação de informações; é naturalista, pois se baseia na coleta de dados em ambiente natural, onde o estudo acontece; são normalmente descritivos, mas podem ir além da descrição com o objetivo de interpretar contextos ou culturas. Pode ainda o estudo de caso ser longitudinal, já que é realizado em períodos de longa duração, embora alguns possam ser conduzidos em um espaço menor de tempo.

Mais importante que essas distinções é que o estudo de caso é um método de pesquisa flexível e deve ser formulado para atender a finalidade do estudo em que esteja sendo utilizado (JOHNSON, 1990), quer dizer, os objetivos e as questões norteadoras do trabalho é que vão determinar seu formato e os procedimentos da geração de dados, entre outros fatores.

A partir dessas considerações, na próxima seção passo a discorrer sobre a pesquisa qualitativa-interpretativa com o intuito de subsidiar teoricamente as escolhas metodológicas desta pesquisa.

3.5.2 – A pesquisa qualitativa de cunho interpretativista

Como foi exposto na seção anterior, por esta pesquisa ser definida como um estudo de caso, ela também se caracteriza como qualitativa de cunho interpretativista. Isso não quer dizer que o estudo de caso seja exclusivamente qualitativo, ele pode fazer parte de um estudo quantitativo dependendo dos objetivos do trabalho.

As pesquisas em LA durante muitos anos mantiveram a escolha de métodos que preconizavam estudos quantitativos, já que os focos dos trabalhos se definiam em avaliar com precisão a proficiência lingüística dos aprendizes de línguas, por exemplo, ou estudos comparativos de métodos de ensino de línguas, entre outros (CHAUDRON, 1986). Esse cenário se modificou com a ascensão de pesquisas com abordagens mais colaborativas e críticas, baseadas e orientadas na prática (LATHER, 1986), muitas com o objetivo de valorizar, entre outros, fatores sociais na produção de conhecimento, estimulando, dessa maneira, os estudos de caráter qualitativo e interpretativo.

Nesse sentido, cabe voltar ao objetivo primeiro deste estudo, que se define por analisar, a partir do discurso produzido por um grupo de professoras de língua inglesa em formação, as metáforas por elas utilizadas e como essas metáforas revelam suas crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI. De acordo com esse objetivo, devo ressaltar que a pesquisa mais adequada para esse contexto, a princípio, é a qualitativa de caráter descritivo. Após essa descrição dos dados, a pesquisa passa a se configurar como qualitativa-interpretativa, devido ao objetivo final da análise dos dados, que é investigar a formação das crenças a partir da experiência em avaliação das alunas-professoras em questão e, ainda, em relação a sua prática. É também considerada *cross-sectional*, já que um estudo longitudinal não foi possível, devido à

própria natureza do trabalho e à duração do estágio prático da disciplina Prática de Ensino de LI 1, que foi de apenas três meses.

Outras características relevantes ao estudo qualitativo e, em especial, a esta pesquisa, é que ela se interessa pelo comportamento humano, ao tomar o próprio indivíduo como referência, ocorrendo de forma naturalista, subjetiva e partindo da observação do fenômeno de maneira controlada (LARSEN-FREEMAN & LONG 1991), diferente de estudos que priorizam métodos de ordem quantitativa quando partem da aplicação de um experimento controlado ou da testagem de hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas (ERICKSON, 1986). Essa última, no entanto, pode eventualmente fazer parte do estudo qualitativo, no sentido de amparar o exame e interpretação dos dados, se for necessário.

Além dessas características, a presente investigação sobre as crenças de avaliar se configura em um estudo orientado para o produto (LARSEN-FREEMAN & LONG, op. cit.), uma vez que a análise é realizada a partir das metáforas detectadas em relatos de experiência com avaliação, vivenciada pelas integrantes do grupo das alunas-professoras de LI, na condição de alunas-avaliadas e também de professoras-avaliadoras. Parto do princípio de que essas experiências, vivenciadas pelas informantes, são as causas influenciadoras de suas crenças e determinam, muitas vezes, suas ações práticas em avaliar.

De acordo com Wolfson (1986: 689), há dois tipos de técnicas básicas para coletar dados, com validade e confiança, em estudos de natureza qualitativa: a observação e a elicitación. Tomando por base as considerações teóricas descritas no capítulo anterior, como também os objetivos e as questões que orientam este trabalho, faço uso mais freqüente de instrumentos elicitativos, como narrativas pessoais, entrevistas e questionários.

As narrativas pessoais e entrevistas são responsáveis pela constituição dos dados primários, mas em concomitância à utilização desses instrumentos, recorro a

questionários, observações de aulas do tipo não-participante e gravações, assim como, notas de campo⁴⁷, para reconhecer e justificar as crenças sobre a avaliação detectadas em outros momentos da coleta de dados. Além disso, buscou-se recolher amostras de situações práticas em que as alunas-professoras participaram da avaliação, no intuito de confrontá-las com o discurso produzido por elas. De acordo com Larsen-Freeman & Long (1991), esses procedimentos são característicos da pesquisa qualitativa e cruciais no desenvolvimento de trabalhos na área educacional.

Toda a observação foi realizada de forma sistemática e organizada. Erickson (1986) destaca a importância dessa sistematização, pois só através da observação dos fenômenos, e das inter-relações sociais em sala de aula, é possível explicar atitudes e comportamentos que não são visíveis quando não observados. Há, também, uma necessidade de se entender as ações dos participantes da pesquisa no contexto em que estão sendo investigados, por exemplo, “o professor utilizou técnicas de maneira eficiente” não é um comentário válido, por ser muito amplo, de forma que somente através de detalhes percebidos pela observação é que se pode explicar porque determinadas atitudes ou comportamentos estão sendo praticados pelos participantes da pesquisa.

É importante, ainda destacar que procuro, neste trabalho, me ater ao conceito de crenças como entidades dinâmicas, interativas e socialmente construídas (KALAJA, 1995, 2004; BARCELOS, 2000, 2004; CONCEIÇÃO, 2004) e, nesse sentido, pretendo utilizar métodos e instrumentos que levem em conta o contexto social das informantes. A descrição e triangulação dos resultados obtidos através dos questionários, entrevistas, narrativas e observação de aulas passam pela interpretação de como as crenças de avaliar influenciam as ações das alunas-professoras e como suas experiências com avaliação são responsáveis pela formação de suas crenças, formando um círculo em que experiência, crenças e ações se inter-relacionam (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO 2004).

⁴⁷ Como o nome diz, a observação não-participante observa as atividades sem que o pesquisador participe delas. Isso permite que o pesquisador se sinta livre para tomar notas e/ou gravar os eventos observados (LARSEN FREEMAN & LONG, 1991: 16 - tradução minha). Nesse caso, portanto, tanto as notas de campo como as gravações fazem parte da observação não-participante.

A partir do que foi exposto acima, passo a descrever, a seguir, o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os informantes e o formato definitivo da pesquisa.

3.6 – O contexto da pesquisa

O cenário escolhido para a realização deste estudo foi o Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (doravante UFU), cidade localizada no interior de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro, com aproximadamente 600.000 habitantes. Essa cidade, embora seja pólo industrial e comercial da região e esteja bem localizada geograficamente, possui apenas uma universidade pública que é de porte médio, oferecendo trinta e quatro cursos de graduação e vinte nove cursos de pós-graduação, entre mestrado e doutorado.

No primeiro semestre de 2004, o curso de licenciatura em Letras possuía uma grade curricular dividida em oito períodos ou semestres, sendo que o aluno teria a possibilidade de se graduar nas seguintes habilitações (veja o Anexo A):

- 1- Língua Estrangeira (francês ou inglês) e Literaturas;
- 2- Língua Portuguesa e Literaturas;
- 3- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (francês ou inglês) e literaturas correspondentes.

O aluno, ao fazer a sua opção de curso, passa a atender as disciplinas diretamente relacionadas à habilitação que escolheu, no entanto, entre as citadas acima, todo aluno que desejasse se licenciar duplamente em língua portuguesa e língua inglesa, ou apenas nessa última (licenciatura simples), deveria se matricular, ao final do curso, na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, que inclui os seguintes objetivos:

- a) Orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos na Lingüística Aplicada e na Metodologia do Ensino de Inglês;
- b) Acompanhá-lo na preparação e regência de aulas num projeto de ensino de Língua Inglesa;
- c) Sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas onde provavelmente atuará;
- d) Orientá-lo na elaboração de planos de curso bem como na preparação e administração de avaliações.⁴⁸

A disciplina proporciona, portanto, ao aluno, orientação na prática pedagógica com o intuito de desenvolver habilidades que o permitam ministrar aulas de LI, englobando as quatro habilidades (*listening, speaking, reading, writing*). A carga horária é de 90 (noventa) horas, divididas em 30 horas/aula de teoria e 60 horas/aula de estágio prático em que o estudante assume uma turma de alunos da comunidade da para ensinar a língua estrangeira.⁴⁹

A disciplina se insere em um projeto de extensão da universidade, cujo objetivo é ensinar inglês para pessoas de classe baixa sem condições de pagar cursos de inglês em institutos de língua. Os alunos da Prática organizam e ministram esses

⁴⁸ Estes objetivos foram transcritos do Plano de Curso da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, referente ao primeiro semestre de 2003, o mesmo aplicado no primeiro semestre de 2004, quando a coleta de dados foi realizada.

⁴⁹ Sobre o número de horas de disciplinas teóricas e práticas do curso de Letras, dessa Instituição, fui notificada que as licenciaturas possuem uma carga horária total de 2400 horas que são distribuídas da seguinte maneira:

1) Licenciatura dupla:

Prática de Ensino de Língua Inglesa I: 90 horas – (30 T - teórica; 60 P – prática);

Prática de Ensino de Literatura: 90 horas – (30T; 60P);

Prática de Ensino de Língua Portuguesa: 90 horas – (30T; 60P);

Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira I: 60 horas – (15T; 45P);

Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: 60 horas – (15T; 45P);

Metodologia de Ensino de Literatura: 60 horas – (15T; 45P).

2) Licenciatura simples:

Prática de Ensino de Língua Inglesa I: 90 horas – (30T; 60P);

Prática de Ensino de Língua Inglesa II: 90 horas – (30T; 60P);

Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira I: 60 horas - (15T; 45P);

Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira II: 60 horas – (15T; 45P).

As demais disciplinas, tanto na dupla quanto na simples, são teóricas.

Quanto às 800 horas de Prática, exigidas pelo MEC, elas ainda não haviam sido definidas pelo curso na ocasião da coleta dos dados desta pesquisa.

cursos nas salas de aula do curso de Letras. O ensino de LI no nível básico está dividido em quatro etapas, Básico 1, 2, 3 e 4.

3.6.1 - A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa

Nesta subseção, apresento as características da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I. As turmas têm doze a quinze alunos, e as aulas são ministradas nos turnos diurno e noturno. Sendo assim, o professor de Prática que for responsável por uma turma terá sob sua orientação e supervisão até quinze alunos; se possuir duas turmas, orientará, no máximo, trinta alunos.

No início do semestre, os alunos assinam um termo de compromisso para atuarem como professores nos cursos que ministrarão. Os alunos que fazem parte do curso da manhã realizam seus estágios (aulas práticas) à tarde e a professora-supervisora da disciplina orienta quanto ao material e salas de aula que serão utilizadas, além de se responsabilizar, nas primeiras semanas, pelo planejamento geral do conteúdo do curso.

No primeiro encontro, os alunos são divididos em grupos compostos por quatro membros. Portanto, uma turma com doze alunos tem condições de se responsabilizar pela oferta de três turmas à comunidade. Dessa forma, cada quatro alunos assume uma turma cujo número de aulas a serem dadas é dividido pelos quatro. Desse modo, a cada três aulas, um aluno assume a turma enquanto os outros três fazem as observações.

Essas observações são discutidas entre os alunos-professores, logo após o término de cada aula dada. Eventualmente, as observações podem ser discutidas entre os alunos do grupo e a professora-supervisora da disciplina, se essa última esteve presente à aula em questão. A professora-supervisora acompanha o grupo cuja escolha ocorre de acordo com critérios de avaliação ou de forma aleatória.

Quanto ao planejamento, preparação de aulas, materiais e avaliações, os alunos se encontram fora do horário de aula teórica e prática e contam com a orientação da professora-supervisora sobre o trabalho que desenvolvem. A professora-supervisora analisa com o grupo de alunos o plano, os objetivos e o conteúdo da aula, as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas e a avaliação. Essa última se refere à elaboração de testes avaliativos ou outros instrumentos de avaliação e, ainda, à avaliação diária das aulas, com a finalidade de verificar se os objetivos de ensino e aprendizagem foram alcançados.

Terminada a descrição do funcionamento da disciplina Prática de Ensino, apresento a turma que foi contatada no primeiro semestre de 2004, e em seguida, esclareço sobre como foram selecionadas as quatro participantes deste estudo.

3.6.2 – A turma de Prática de Ensino de Língua Inglesa I do primeiro semestre de 2004

No primeiro semestre de 2004, o curso de graduação em Letras ofereceu cinco turmas de Prática de Ensino de Língua Inglesa I. Duas turmas foram oferecidas no curso diurno e três turmas no curso noturno. No curso diurno, uma professora ministrou as aulas das duas turmas e no curso noturno, três professores assumiram uma turma cada um. As aulas se iniciaram no dia 1º de março e, na primeira semana, entrei em contato com a professora Lúcia⁵⁰, responsável pelas turmas do curso diurno.

Uma turma do curso diurno, que passo a denominar turma D, é escolhida aleatoriamente. Essa turma tinha quatorze (14) alunas, a maioria jovens com menos de 25 anos⁵¹, conforme tabela abaixo:

⁵⁰ O nome Lúcia é fictício, para não expor a identidade da professora-supervisora.

⁵¹ No Cd-rom anexado a esta tese, o perfil dos alunos dessa turma está apresentado de forma mais detalhada.

Tabela 1 - Tabela da idade das alunas da Turma D – 1º semestre de 2004

Idade dos alunos	Turma D – nº de alunos
- 25 anos	08
26-30 anos	05
31-35 anos	---
+ 36 anos	01

Oito alunas demonstraram interesse em se tornar professoras de LI. Dez alunas tinham freqüentado ou freqüentavam cursos de língua inglesa em institutos de idiomas. Seis alunas nunca tiveram experiência como professoras de LI. As oito alunas restantes já haviam lecionado inglês em escolas públicas estaduais, cursos de idiomas, escolas infantis ou cursinhos pré-vestibular.

Na próxima seção, passo a descrever os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa e, em seguida, os participantes deste estudo.

3.7 - Instrumentos da coleta de dados

Detalharei, nesta seção, os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esses instrumentos estão relacionados com as perguntas de pesquisa apresentadas no início deste capítulo.

Desse modo, primeiramente, relato os objetivos do uso dos questionários, em seguida as entrevistas e narrativas, a observação das aulas e, finalmente, as notas de campo realizadas pela pesquisadora.

3.7.1 – Questionários

Segundo Wallace (1998: 124),

usamos questionários e entrevistas quando queremos obter informações diretas sobre o conhecimento, opiniões, idéias e experiências de nossos alunos, companheiros de trabalho ou outros. Conseguimos isso fazendo perguntas. As respostas são normalmente gravadas de maneira que elas se tornem disponíveis para reflexão e análise, sempre que for necessário.⁵²

Apesar de haver desvantagens⁵³, questionários permitem acessar, de forma direta, informações sobre um determinado tema. Entretanto, não devem ser a única forma para coleta de dados, a não ser que se trate de pesquisa de levantamento de dados. Na investigação sobre crenças de alunos e professores sobre aprendizagem, ensino e avaliação, questionários têm sido utilizados com outros instrumentos ou não (HORWITZ, 1987; BARCELOS, 1995, 2000; ROLIM, 1998; SAKUI & GAIES, 1999; PORTO, 2003; BELAM, 2004; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2005, entre outros).

Quanto à forma, os questionários podem ser de perguntas abertas ou fechadas. As primeiras, fáceis de elaborar, dão trabalho na análise de respostas; as segundas, difíceis de elaborar, facilitam seu preenchimento (WALLACE, op.cit.).

Nesta pesquisa, um questionário (Questionário 1 - Cd-rom) foi aplicado a todos os alunos da turma D de Prática de Ensino. O questionário continha perguntas fechadas e abertas, com a finalidade de obter informações sobre cada aluno matriculado nessa disciplina, como: dados pessoais, formação em LI, experiências com avaliação em LI e experiência profissional. Esse último item era respondido apenas pelo aluno que já tinha trabalhado na área de ensino de línguas ou em outra

⁵² Do original inglês: “We use questionnaires and interviews when we want to tap into the knowledge, opinions, ideas and experiences of our learners, fellow teachers, parents or whatever. We do this by asking questions. The answers are usually recorded in some way so that they become available for subsequent reflection and analysis” (Wallace, 1998: 124).

⁵³ A respeito das desvantagens, Wallace (1998: 127-128) cita a subjetividade, a eventual falta de representatividade e também a invasão de privacidade que o uso desse instrumento pode indicar.

área da educação. A partir da análise de suas repostas, foram selecionadas as quatro participantes deste estudo.

3.7.2 – Entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas dão à pesquisadora certo controle sobre as perguntas. Três entrevistas foram realizadas. A Entrevista 1 (Cd-rom) ocorreu com as quatro participantes selecionadas com a finalidade de fazê-las, primeiramente, relatar sobre os conteúdos estudados nas disciplinas de LI na graduação e, em segundo lugar, discutir sobre alguns pontos referentes à metodologia de ensino e avaliações utilizadas por seus professores de LI durante suas vidas escolares e/ou acadêmicas. Ainda, as participantes dispuseram de espaço para discutir sobre seus procedimentos utilizados nas aulas práticas do estágio supervisionado no que se refere à metodologia de ensino e também ao plano de avaliação. Grande parte das questões foi baseada nas respostas dadas ao Questionário 1.

A Entrevista 2 (Cd-rom) teve o objetivo de fazer as participantes explorarem os relatos da primeira narrativa, destacando os aspectos mais marcantes de suas experiências com avaliação, na condição de alunas-avaliadas. A Entrevista 3 teve a finalidade de fazer as informantes justificarem as imagens utilizadas na “Atividade para reflexão 1”, que representavam suas experiências com avaliação como alunas-avaliadas. Já a última entrevista (Cd-rom), com as quatro informantes, teve o objetivo de discutir o plano de avaliação elaborado por elas e a função de cada instrumento avaliativo implementado junto aos alunos durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de LI.

3.7.3 – Narrativas pessoais e atividades para reflexão 1 e 2

O uso de narrativas pessoais, como abordagem para elicitar metáforas para investigar como as crenças sobre a avaliação são construídas, foi um procedimento adotado com base em Kramsch (2003) que fez uso de narrativas para descobrir o

valor da aprendizagem e identidades dos aprendizes de uma LE. Segundo a pesquisadora, as narrativas permitem compreender as crenças a partir de uma análise do processamento metafórico de seu conteúdo, cujo acesso é favorecido pela redação (GIBBS, 1999). Duas narrativas foram pedidas às informantes. O objetivo principal desses instrumentos foi descobrir as metáforas utilizadas pelos participantes para expressar suas crenças sobre avaliar LI em dois momentos: 1) como alunas-avaliadas; 2) como professoras-avaliadoras.

As atividades para reflexão 1 e 2 foram solicitadas às quatro informantes com o objetivo de obter uma imagem que expressasse as experiências com a avaliação em LI como aluna-avaliada e a experiência de avaliar seus alunos como professora- avaliadora.

3.7.4 – Observação e gravação de aulas

Dez aulas foram observadas das vinte que compunham a carga horária total do curso. Essas aulas correspondem a 50% dessa carga horária. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo para averiguar a prática de avaliar das participantes, bem como verificar se havia coerência entre suas crenças e suas ações práticas em avaliação.

3.7.5 – Notas de campo

De modo similar ao que foi descrito no trabalho de Miccoli (1997), as notas de campo foram feitas pela pesquisadora durante a observação das aulas, focalizando seu desenvolvimento e as interações avaliativas entre as participantes e seus alunos, sendo que a maior parte das anotações estava relacionada às perguntas da pesquisa. Essas interações avaliativas se referiram a qualquer atividade desenvolvida pela aluna-professora em suas aulas, que tivesse por objetivo avaliar. Tais atividades poderiam abranger episódios de avaliação, como a correção de um exercício que era para ser feito em casa, perguntas e respostas durante a aula, observações sobre o

comportamento dos alunos, aulas de revisões, entre outros, bem como os testes ou provas escritas e orais que foram aplicadas aos alunos. Em suma, qualquer situação em que o aluno fosse direta ou indiretamente avaliado pela aluna-professora participante da pesquisa. O objetivo principal do uso desse instrumento foi tentar perceber como as participantes da pesquisa agiam em suas aulas em relação à avaliação, e se havia ou não diferenças entre a ação e os depoimentos em questionários, entrevistas e narrativas.

Quadro 3 – Síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados

Instrumentos	Informantes	Frequência	Duração	Objetivo
Questionário 1	Todos os alunos matriculados na Tuma de Prática de Ensino de LI 1, turno da manhã.	Uma vez, no início do semestre.	50-60 minutos	Traçar um perfil da turma a partir de informações como: dados pessoais, formação em LI, experiências com avaliação em LE e experiência profissional.
Narrativas	As quatro alunas-professoras, informantes deste estudo.	Duas: um relato de experiências como alunas-avaliadas e um relato de experiências como professoras-avaliadoras.	30-40 minutos	Identificar as metáforas utilizadas para expressar as crenças sobre avaliar.
Entrevistas	As quatro alunas-professoras, informantes deste estudo.	Cinco vezes. Sobre o questionário 1, sobre as narrativas, sobre as atividades para reflexão 1 e 2 e uma ao final do estágio prático.	De 30 a 50 minutos, dependendo das respostas das participantes	Obter informações sobre as respostas contidas nos questionários, narrativas, atividades para reflexão e sobre a experiência como professora e avaliadora na prática.
Atividade para reflexão 1 e 2	As quatro alunas-professoras, informantes deste estudo.	Duas: uma sobre as experiências como alunas-avaliadas e uma sobre as experiências como professoras-avaliadoras.	30 minutos	Descrever, por escrito, uma imagem que se associe às experiências das informantes, enquanto alunas-avaliadas e professoras-avaliadoras.
Observação de aulas	As quatro alunas-professoras, informantes deste estudo.	Duas vezes por semana	90 minutos	Identificar as ações de avaliar das informantes na prática.
Notas de campo	A pesquisadora.	Duas vezes por semana		Anotar impressões sobre como alunos e professores lidam com a avaliação nas aulas observadas.

3.8 – As alunas participantes da pesquisa

Na segunda semana de aula, apliquei o Questionário 1 na turma D. A escolha das quatro alunas-professoras que participaram da pesquisa aconteceu após as respostas a esse questionário revelarem que, em um grupo, três das quatro alunas haviam escolhido o curso de Letras como primeira opção no vestibular. Duas delas (metade do grupo) se interessavam em se tornar professoras de LI e duas estudavam essa LE em instituto de línguas há algum tempo. Esses fatores me chamaram a atenção, porque constituíam um grupo equilibrado em relação ao conhecimento da LI. Além disso, o horário de aulas era compatível com a minha disponibilidade para efetuar as observações de aula.

As alunas desse grupo concordaram em participar da pesquisa, embora tenham expressado algumas restrições, tais como: “não podemos ficar mais tempo do que já ficamos na universidade” e “não gostaria de expor o meu trabalho, mas se for para ajudar, tudo bem”, entre outros. Conversei com elas e expus detalhadamente os objetivos da pesquisa e esclareci que tudo que fosse observado seria utilizado garantindo-se o total anonimato das participantes. Além disso, assegurei que essa observação e coleta de dados não influenciariam na avaliação delas na disciplina, pois não seriam compartilhados com a professora ou colegas. Finalmente, estando esclarecidas, as quatro alunas-professoras assinam o termo de compromisso (Anexo B), passando a ser informantes efetivas neste estudo.

Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa, que apresento a seguir, escolheram seus nomes fictícios. Abaixo, apresento as informantes, baseando-me nas respostas do Questionário 1 (Cd-rom): Dados pessoais e formação em língua inglesa.

3.8.1 – Alunas-professoras da turma de Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 – Turma D (diurno) – 1º semestre de 2004

Joana Dark:

Joana Dark tinha entre 26 e 30 anos. Sempre quis fazer o curso de Letras e se interessava em se tornar professora de língua inglesa. Na faculdade cursou Língua Inglesa I, II, III e IV, além de Inglês Instrumental, disciplina optativa, e outras disciplinas relacionadas a LI⁵⁴ e, nesse período, começou também um curso básico de LI em um Instituto de Línguas. Antes da faculdade, só havia estudado inglês na escola, durante a 8ª série e durante o 1º colegial técnico, em 1992 e 1993, respectivamente. No primeiro semestre de 2004, Joana Dark começou a lecionar inglês em uma pequena escola de idiomas de sua cidade⁵⁵ e, por isso, começou um curso de aperfeiçoamento em LI, na mesma escola onde leciona.

Maria Luíza:

Maria Luíza tinha entre 26 e 30 anos e quando foi se inscrever para o vestibular de julho de 2000; quando percebeu que o curso que escolhera não oferecia vagas no meio do ano, então fez inscrição para Letras e passou. Maria Luíza gostou tanto do curso que resolveu concluí-lo e desistiu de fazer outro vestibular. Tornar-se professora de LI foi a área de interesse que escolheu. Estudou essa LE em escola especializada desde 2000 e, desde agosto de 2003, estudava inglês com um professor particular. Na faculdade, fez Língua Inglesa I, II, III, IV, e outras relacionadas à licenciatura plena em português e inglês.

⁵⁴ No curso de Licenciatura Plena em Português / Inglês e respectivas literaturas, as disciplinas Língua Inglesa I, II, III e IV, cursadas nos 1º, 2º, 3º e 4º períodos, respectivamente, são pré-requisitos de outras disciplinas, como: Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira (5º período), Literatura Norte-Americana I ou II, Literatura Inglesa I, II ou III, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (6º período), Redação em Língua Inglesa I ou II e Conversação em Língua Inglesa I ou II. Além dessas, Inglês Instrumental que é uma disciplina optativa (7º período). No 8º período, o aluno ainda pode cursar uma disciplina optativa e as três Práticas de Ensino, a de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e a de Literatura, conforme Guia Acadêmico (Anexo A).

⁵⁵ A cidade em que a informante reside fica próxima à cidade em que se situa a universidade, aproximadamente 30 km. Joana Dark faz esse percurso todos os dias de ônibus cedido pela prefeitura de sua cidade.

Esmeralda:

Esmeralda tinha entre 26 e 30 anos. Sempre quis prestar vestibular para o curso de Letras, no qual conseguiu ingressar em julho de 2000. Sua área de interesse era ensino de língua materna, mas relatou que possui certo interesse em se tornar professora de LI também. Estudou inglês na escola, durante a 7ª série do ensino fundamental e durante os três anos do ensino médio. Nunca fez cursos de LI em institutos de línguas e na faculdade cursou quatro semestres de Língua Inglesa, além de Conversação, Redação em LI, entre outras.

Luísa:

Luísa tinha menos de 25 anos e sempre quis fazer Letras, no entanto, prestou vestibular também para Direito e seguia os dois cursos. A área que desejava atuar, após a graduação, era ensino de língua materna. Luísa estudou inglês em escola especializada durante quatro anos, até o ano de 1999. Fez as disciplinas Língua Inglesa I, II, III e IV, entre outras, como Redação e Conversação em LI.

3.9 – O formato da pesquisa

3.9.1 - Primeiros contatos

Primeiramente, encaminhei ao diretor do Instituto de Letras da UFU, uma carta (Anexo B) pedindo a permissão para coletar dados em uma turma de Prática de Ensino de LI 1. Após a aceitação de meu pedido, entrei em contato com a professora Lúcia.

Essa professora-supervisora já havia sido informada de que uma coleta de dados seria iniciada em sua turma, pois o horário de aula se ajustava ao da pesquisadora. Expliquei-lhe os objetivos da pesquisa e combinamos o dia para aplicação do Questionário 1 para seus alunos. No dia 09 de março, segunda semana

de aula, meu primeiro contato com os alunos da disciplina Prática de Ensino de LI 1 aconteceu.

3.9.2 - Procedimentos para coleta de dados

Após a aplicação e análise das respostas do Questionário 1 (Cd-rom), as quatro alunas-professoras selecionadas levaram para casa as instruções para escreverem uma narrativa (Anexo C) sobre uma experiência significativa ao terem sido avaliadas como estudantes. Em seguida, no dia 29 de abril, as quatro alunas-professoras participaram da primeira entrevista (Cd-rom), que abordou as respostas geradas no primeiro questionário e sobre as experiências com ensino e avaliação vivenciadas no estágio supervisionado da Prática de Ensino de LI.

A segunda entrevista foi realizada em dias variados com as alunas-professoras, conforme a Tabela 2, e explorou alguns pontos relevantes no relato da primeira narrativa. No mesmo dia, as alunas-professoras foram submetidas à realização da “Atividade para Reflexão 1” (Anexo D), que consistia em descrever uma imagem⁵⁶ que melhor se associasse às suas experiências com avaliação em LI como alunas-avaliadas. Cada informante preencheu essa atividade que foi seguida pela entrevista 3, em que cada informante explicou a imagem referida.

Ao terminarem seus estágios, dia 17 de junho, as alunas-professoras escreveram outra narrativa (Anexo C) sobre suas experiências com avaliação como professoras-avaliadoras no estágio supervisionado. Nesse mesmo dia, as alunas-professoras completaram a “Atividade para reflexão 2” (Anexo D) e, em seguida, participaram da entrevista final (Cd-rom), em que as informantes fizeram uma apreciação final a respeito de suas experiências como professoras-avaliadoras. A duração de cada entrevista variou entre 15 e 40 minutos. Abaixo, apresento três tabelas: 1) as datas em que as entrevistas ocorreram; 2) as datas em que as narrativas foram escritas; 3) as datas em que as atividades para reflexão 1 e 2 foram realizadas.

⁵⁶ Essa imagem pode ser expressa por uma frase, expressão ou metáfora.

Tabela 2: Realização das Entrevistas

Datas	Entrevista	Participantes
29/04/04	Primeira	Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa
01/06/04	Segunda e terceira	Luísa
04/06/04	Segunda e terceira	Maria Luíza
07/06/04	Segunda e terceira	Joana Dark e Esmeralda
17/06/04	Final	Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa

Tabela 3: Realização das Narrativas

Datas	Narrativas	Participantes
15/04/04	Aluno-avaliado	Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa
17/06/04	Professor-avaliador	Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa

Tabela 4: Realização das atividades para Reflexão 1 e 2

Datas	Atividade para Reflexão 1	Participantes
04/05/04	Ser avaliado é como	Maria Luíza
01/06/04	Ser avaliado é como	Luísa
07/06/04	Ser avaliado é como	Joana Dark e Esmeralda
	Atividade para Reflexão 2	
17/06/04	Avaliar meus alunos em LI é como	Joana Dark, Maria Luíza, Esmeralda e Luísa

Durante os três meses da pesquisa, dez aulas foram observadas e, durante essas aulas, notas de campo foram realizadas pela pesquisadora. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo.

Na próxima seção, passo a apresentar os procedimentos adotados para analisar os dados coletados.

3.10 – Procedimentos adotados para a análise dos dados

Questionário 1 e Entrevista 1: As respostas ao Questionário 1 e as declarações feitas na Entrevista 1 foram transformadas, pela pesquisadora, em histórias de vida sobre cada uma das informantes deste estudo. A primeira entrevista foi gravada em áudio com as quatro informantes e transcrita em Cd-rom para que as histórias fossem escritas. Excertos da Entrevista 1 foram também utilizados na análise das metáforas nas Narrativas 1 e 2 para justificá-las e também para ilustrar a análise da prática da avaliação no estágio supervisionado.

Narrativa 1: Após a análise das histórias de vida das informantes por meio do Questionário e da Entrevista 1, passei à análise das metáforas encontradas na primeira narrativa escrita pelas informantes sobre suas experiências com avaliação como alunas de LI. A análise das metáforas foi utilizada para descobrir as crenças sobre avaliação da aprendizagem dessa LE. Para fazer o levantamento das metáforas, segui os seguintes procedimentos: a) Busquei nas narrativas escritas as construções que indiciavam um domínio conceitual (domínio-fonte), o qual, junto ao domínio conceitual da avaliação (domínio-alvo), compusesse um único conceito; b) a partir da localização dessas construções, identifiquei, buscando no contexto de ocorrência, uma possível base experiencial indicativa de uma metáfora conceitual subjacente; c) cada metáfora, depois de identificada, foi analisada à luz da teoria da avaliação produzida em trabalhos da área pedagógica e da lingüística aplicada (WEIR, 1995; HUGHES, 1997; SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; HOFFMANN, 1999, 2001; PAIVA, 2000; LUCKESI, 2001; SANTOS, 2003; PORTO, 2003; FREITAS, 2003; BELAM, 2004). Ao final da análise das metáforas conceituais, procurei identificar as mais recorrentes com o intuito de estabelecer uma relação de consistência entre elas (metáforas identificadas e suas experiências correlacionadas) e as crenças que por elas foram reveladas.

Atividade para Reflexão 1: Durante a análise das metáforas encontradas na Narrativa 1, a imagem associada às experiências com avaliação que as informantes vivenciaram como alunas foi também discutida e acabou por concluir a análise das metáforas. Essa imagem funcionou como elemento facilitador para justificar certas metáforas e para identificar as possíveis origens das crenças detectadas no trabalho.

Entrevistas 2 e 3: A Entrevista 2, gravada em áudio, foi transcrita para o cd-rom e excertos foram utilizados durante a análise das metáforas da primeira narrativa para justificar as metáforas. A Entrevista 3, também gravada em áudio, foi transcrita para o Cd-rom e excertos foram utilizados para explicar a imagem criada na Atividade para Reflexão 1.

Os dados gerados desse primeiro conjunto de instrumentos proporcionaram resultados que devem ser apresentados da seguinte maneira:

Experiências => Metáforas => Crenças
 Participante no papel de aluna-avaliada

Terminada a análise das narrativas das informantes sobre suas experiências com avaliação e detectadas as metáforas sobre a avaliação da aprendizagem de LI como alunas, passo à análise dos resultados obtidos através das narrativas das informantes como professoras estagiárias (Narrativa 2) e Atividade para Reflexão 2, das observações de aulas, das notas de campo, e da entrevista final.

Narrativa 2: Analisei as metáforas encontradas na segunda narrativa escrita pelas informantes que relataram suas experiências com avaliação como professoras-avaliadoras durante o estágio supervisionado da Prática de Ensino. Os mesmos procedimentos adotados na análise das metáforas na primeira narrativa foram utilizados. Identifiquei as construções que representavam um domínio conceitual (domínio-fonte) em relação ao domínio conceitual (domínio-alvo), a avaliação. Em seguida, busquei a sua base experiencial para detectar a metáfora conceitual que foi

analisada a partir da teoria da avaliação produzida em trabalhos na área da pedagogia e da lingüística aplicada (WEIR, 1995; HUGHES, 1997; SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; HOFFMANN, 1999, 2001; PAIVA, 2000; LUCKESI, 2001; SANTOS, 2003; PORTO, 2003; FREITAS, 2003; BELAM, 2004). Do mesmo modo, ao final dessa análise identifiquei aquelas metáforas mais recorrentes com o intuito de estabelecer uma relação de consistência entre elas e reconhecer as crenças delas decorrentes.

Atividade para reflexão 2: Durante a análise das metáforas encontradas na Narrativa 2, apresentei e analisei a imagem que representasse as experiências com avaliação de cada informante como professora-avaliadora. Essa imagem foi o elemento facilitador para justificar algumas metáforas e crenças.

Observação de aulas: Das dez aulas observadas e gravadas em vídeo, quatro foram parcialmente transcritas para o cd-rom. As aulas foram assistidas e apenas alguns trechos escolhidos por mim foram transcritos. Esses excertos que podiam conter episódios avaliativos, ou seja, situações em que as informantes avaliavam seus alunos, foram apresentados nos dados e analisados para identificar se havia congruência entre a prática das informantes e as crenças detectadas sobre avaliação. Antes das transcrições das aulas, foi analisado o plano de avaliação implementado pelas informantes junto aos seus alunos durante o estágio prático.

Notas de campo: As notas de campo, realizadas por mim como observadora não-participante das aulas, foram encaixadas na análise das aulas para explicar os momentos das aulas que necessitavam de esclarecimentos sobre o que havia ocorrido. Como um dos objetivos deste trabalho é verificar se as crenças de avaliar são evidenciadas nas ações práticas dessas informantes, tanto os trechos transcritos das aulas como as notas de campo foram colocadas na análise para cumprir essa verificação.

Entrevista final: Essa entrevista foi transcrita para o cd-rom e seus excertos são utilizados para ilustrar tanto a análise das metáforas como a análise das aulas práticas das alunas-professoras no estágio supervisionado.

Os dados gerados pela análise desse segundo conjunto de instrumentos, somados aos resultados gerados pelo primeiro conjunto de instrumentos da coleta de dados, proporcionaram os resultados finais que terminaram por cumprir os objetivos desta pesquisa, da seguinte forma:

$$\begin{array}{c}
 \text{Experiências} \Rightarrow \text{Metáforas} \Rightarrow \text{Crenças} \\
 \text{Participante no papel de aluna-avaliada} \\
 + \\
 \text{Experiências} \Rightarrow \text{Metáforas} \Rightarrow \text{Crenças} \Rightarrow \text{Ações} \\
 \text{Participante no papel de professora-avaliadora}
 \end{array}$$

3.11- Considerações finais

Nesse capítulo, apresentei a metodologia e o formato da pesquisa, os seus participantes, assim como os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

No próximo capítulo, passo a discutir e analisar os resultados obtidos a partir da análise de dados nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 – Introdução

Nos capítulos I, II e III, a justificativa e objetivos deste estudo foram apresentados, assim como, o arcabouço teórico e metodológico que embasaram sua realização. Este capítulo apresenta e discute os resultados alcançados pela análise dos dados coletados a partir de duas perspectivas: 1) Alunas-avaliadas; 2) Professoras-avaliadoras.

Apresento, primeiramente, o contexto vivenciado pelas informantes durante o período de sua formação em LI a partir dos dados coletados no Questionário e Entrevista 1 (Cd-rom). Esses dados foram transformados em histórias de vida, já que por meio delas é possível dar forma e conteúdo às experiências e contextos nos quais são vividas (TELLES, 1999).

Em seguida, analiso e discuto as metáforas detectadas na primeira narrativa⁵⁷ das quatro informantes que relata as experiências com avaliação da aprendizagem de LI no papel de alunas-avaliadas. Essas experiências podem ter ocorrido durante o seu processo de formação em LI na universidade, em institutos de línguas ou durante o período de ensino fundamental e médio.

⁵⁷ A análise detalhada das metáforas se encontra no Anexo C.

Tendo em vista que a compreensão das metáforas está apoiada na experiência do indivíduo, apresento as metáforas levantadas seguidas por excertos dos dados coletados. Assim, apresento as justificativas, ou seja, as experiências dos participantes que originam as metáforas. Os excertos vêm das próprias narrativas, ou ainda, de dados levantados nos questionários e nas entrevistas. Além disso, comento as imagens utilizadas pelas informantes sobre o ser avaliada, percebidas através da Atividade para Reflexão 1 (Anexo D).

Após os resultados da análise das metáforas, categorizo as crenças sobre avaliação.

PARTE I: RESULTADOS REFERENTES AO CONTEXTO ALUNA-AVALIADA

4.2 – Perfil das informantes do estudo: histórias sobre suas experiências e formação em LI

A partir dos dados gerados pelo Questionário e Entrevista 1, apresento, nesta subseção, as histórias de vida das alunas informantes desta pesquisa.⁵⁸ Essas histórias relatam a experiência das informantes como aprendizes de LI e como professoras dessa LE, além de experiências com avaliação e suas expectativas com o curso da Prática de Ensino.

4.2.1 – Joana Dark (JD)

JD começou a estudar inglês na escola pública durante a 8ª série em 1992 e depois durante o 1º colegial em 1993. Como achava que não havia aprendido muito, ao entrar na universidade iniciou um curso de inglês em um instituto de idiomas. Ela iniciou o curso de Letras no segundo semestre de 2000 e sua área de interesse era o ensino de LI. Quanto à avaliação, JD contou que os testes escritos foram os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos seus professores de LI, seguidos dos

⁵⁸ O Questionário 1 e a transcrição da Entrevista 1 estão no Cd-rom.

testes orais. Procedimentos tais como a auto-avaliação e a observação do professor foram pouco utilizados nas avaliações e, sobre *portfolios*, ela nunca tinha ouvido falar. JD havia passado por uma experiência de auto-avaliação no ensino médio, mas contou que esse procedimento avaliativo foi aplicado sem orientação. Na universidade, também passou por auto-avaliação, mas não se lembrava qual havia sido o procedimento adotado. Lembrou de ter sido observada por professores em aulas em que tinha que apresentar diálogos que se baseavam na unidade ensinada. Quando era avaliada em LI, JD não se preocupava muito com a nota, tampouco ficava nervosa ao se preparar ou realizar as avaliações.

Como já havia começado a lecionar inglês em um instituto de idiomas, ela procurava avaliar seus alunos durante todas as aulas a partir do uso de textos que permitissem a avaliação de todas as habilidades da LI (*reading, writing, speaking e listening*). Sua expectativa maior em relação ao tópico “avaliação” na disciplina Prática de Ensino de LI era aprender a avaliar o aluno durante todas as aulas por meio de exercícios feitos em sala, pois não era favorável ao aluno ser avaliado através de uma só prova.

JD contou que quando começou a ministrar aulas no estágio da Prática, percebeu que a maneira como ensinava seus alunos era resultante das experiências que havia vivenciado enquanto era aprendiz de LI. Por exemplo, a maioria das técnicas de ensino utilizada por ela eram aquelas que vivenciou como aluna ou a partir da sua observação e conhecimento do mundo de professor.

Em relação à avaliação de seus alunos no estágio da Prática, ela pensava que deveria olhar o aprendizado deles de uma maneira mais geral, verificar se os objetivos haviam sido atingidos. Considerava que a nota não refletia o aprendizado do aluno, mas que os seus erros nas provas indicavam falha no ensino. Na prática, o plano avaliativo, elaborado por ela e suas colegas, se resumiu a duas provas escritas, uma prova oral, uma prova de *listening, homework*, participação dos alunos e atividades extras. A avaliação, para ela, cumpria uma formalidade escolar.

4.2.2 – Maria Luiza (ML)

ML começou a cursar Letras por acaso, pois o curso que queria fazer não oferecia vestibular no meio do ano. Prestou prova para o curso de Letras, passou e gostou. No futuro, pretendia se especializar em ensino de LI e talvez de outras línguas, como espanhol, japonês ou francês.

ML estudou inglês por um bom tempo e disse que sua experiência como aprendiz dessa LE foi ótima. De 2000 a 2003, fez curso de LI em institutos de línguas e desde agosto de 2003, durante um período, teve aulas particulares de uma hora e meia, todos os dias. Esse estudo intensivo desenvolveu seu aprendizado na LE, e ML acreditava que suas habilidades lingüísticas melhoraram bastante, pois passou a ter um contato maior com essa LE. Como era tímida, contou que conseguiu se desenvolver muito mais nas aulas particulares do que nas aulas em grupo. Em uma outra escola, preparou-se para o exame da Universidade de Cambridge, o FCE⁵⁹, e “conseguiu” passar. No curso de Letras, fez quatro semestres de LI, além de Conversação e Redação.

Quanto às avaliações em LI, ML disse que não se preocupava muito, pois nas escolas de idiomas não achava as provas tão difíceis, e quando teve aulas particulares, não fazia avaliações. Ao se referir a sua experiência com avaliação em LI, lembrou que foi avaliada formalmente por testes escritos e orais.

Para ML, o estágio como professora na Prática de Ensino de LI foi a sua primeira experiência em docência. Nessa disciplina, ML contou que gostaria de aprender a produzir avaliações que fossem capazes de verificar o que o aluno aprende. ML contou que nem na disciplina Metodologia do Ensino de LE, tampouco em Lingüística Aplicada ao Ensino de LE, a avaliação foi trabalhada como parte do conteúdo programático ou curricular.

⁵⁹ *First Certificate in English* – exame de proficiência realizado pela Universidade de Cambridge, Inglaterra (*University of Cambridge – Local Examinations Syndicate*)

Em sua experiência como professora de LI, ML achava que muitas idéias vinham da sua experiência como aprendiz. Ela achava que muito da produção em LI tinha que vir do aluno, por isso, deveria dar tarefas que os fizessem pensar, trabalhar e estudar em casa, além disso, ela achava que as aulas não deveriam ser centralizadas nos professores.

Quanto ao plano avaliativo, implementado na prática, ML se sentiu desconfortável com a obrigação de realizar a prova oral, pois achava errado avaliar em cinco minutos o desenvolvimento de alunos em um curso de quatro meses, mas não via outra maneira de avaliar os quarenta alunos que tinha. ML contou que a gramática também tinha que ser avaliada através de prova escrita. Segundo ML, a prova faz com que o aluno estude, pois só se estuda se houver prova.

Para ML, o papel ideal do professor-avaliador e da avaliação é orientar o aluno sobre o que ele aprendeu, além disso, a avaliação serve para orientar o próprio professor sobre o seu ensino, em especial, as suas falhas.

Para finalizar, ML declarou que a avaliação durante o estágio deveria ter servido para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem por avaliações mais constantes e espaçadas, mas o número de alunos e o sistema da Prática de Ensino atrapalharam os procedimentos avaliativos que ela e suas colegas quiseram implementar.

4.2.3 – Esmeralda (Es)

Es estudou inglês na 7ª série do ensino fundamental e durante três anos no ensino médio. Esses dois momentos a fizeram gostar dessa LE. No curso de Letras, estudou LI nos quatro períodos iniciais, fez Inglês Instrumental como disciplina optativa e, no sétimo período, Conversação e Redação em LI. Achou ruim ter LI nos quatro primeiros semestres e depois apenas no sétimo, pois ela teve a impressão de

que houve uma lacuna na sua aprendizagem, tendo se esquecido de muita coisa. Nunca estudou LI em escola de idiomas, sempre sozinha em casa.

Es se preocupava razoavelmente com as avaliações de LI, mas confessou que, em muitas, ela não entendia muito bem o que estava sendo pedido. Essa informante declarou que procurava aprender pelas avaliações e disse que foi avaliada através dos seguintes instrumentos: testes escritos, testes orais, observação do professor e auto-avaliação. Sua experiência com auto-avaliação a ensinou que era preciso refletir sobre a sua conduta dentro e fora da sala de aula e contou que deu 'nota sete' para si mesma, porque achava que precisava se esforçar e se aplicar mais. Em algumas aulas de LI, passou pela observação do professor, que propunha situações e diálogos para serem criados e apresentados. Em uma turma de vinte alunos, o professor avaliava a pronúncia e o vocabulário, mesmo quando não era dia de prova, pois era possível perceber que ele fazia anotações. Es não gostou de sua experiência com avaliação da habilidade oral, porque, como era tímida, ficava nervosa, preocupada e, às vezes, ouvia seus colegas com risadinhas e comentários que foram muito ruins para ela. Es nunca teve problemas com provas de gramática.

Por um ano, Es trabalhou como professora de LI em um Instituto de Línguas com uma turma de oito alunos. À época da Prática de Ensino, não lecionava mais. Costumava avaliar seus alunos no decorrer das aulas, mas não fazia anotações, apenas colocava um sinalzinho no nome deles e controlava a sua participação. O aluno tinha uma boa nota se prestasse atenção e participasse da aula, além disso, ela utilizava testes escritos, orais e auditivos.

Na Prática de Ensino, sua expectativa em relação à avaliação era aprender a reconhecer nos alunos se eles realmente haviam aprendido o conteúdo ensinado por avaliações que não os inibissem. Para isso, Es tinha a idéia de o aluno ser avaliado no decorrer de todas as aulas, através da observação, e não somente em provas determinadas pelos professores. Es esperava aprender novos procedimentos avaliativos no curso da Prática de Ensino.

Durante seu estágio, Es percebeu que a maneira como ela aprendeu a LI interferia na maneira como estava ensinando essa língua. Na avaliação, a nota significava verificar o aprendizado do aluno, se ele estava conseguindo aprender o conteúdo que o professor estava ensinando para ele.

Es explicou que o plano avaliativo implementado se justificava pelo grande número de alunos em sala e, por isso, não havia meios de avaliar o processo, embora fosse ideal. Como professora-avaliadora, ela queria direcionar, orientar e mostrar para o seu aluno como ele deveria estudar, sem punição. Es considerava a avaliação uma orientação para o próprio professor. Primeiramente, os erros dos alunos indicavam dificuldade no entendimento sobre o conteúdo ensinado. Em segundo lugar, permitiam identificar se havia falhas no ensino do professor.

Ela tinha consciência de que, na prática, estava avaliando seus alunos de forma tradicional e, muitas vezes, pensava em si como aprendiz, pois ela lembrava de suas dificuldades tanto na habilidade oral como na escrita (redação), em especial, pelo tempo estipulado para a prova, que é limitante.

4.2.4 – Luísa (Lu)

Lu estudou inglês antes de iniciar o curso de Letras, em um Instituto de Línguas, por quatro anos (de 1995 até 1999) e, também, desde a 5ª série até o término do ensino médio em escolas regulares. Ela sempre quis fazer Letras e gostaria de se especializar em ensino de Língua Portuguesa ou Literatura Estrangeira. No curso de Letras, Lu teve LI durante quatro semestres e depois de um ano, no sétimo período, teve Conversação e Redação em LI. Lu achou fraco o ensino dessa LE na universidade e achava que período de dois anos era pouco para formar alunos com proficiência.

Quanto à avaliação em LI, Lu tinha uma preocupação razoável. Os instrumentos avaliativos mais utilizados por seus professores de LI, durante o curso de Letras, foram os testes escritos e orais. Ela também passou por outros tipos de

avaliação, como a auto-avaliação, em que ela sempre se dava oito, porque tinha vergonha de se atribuir dez.

Antes do estágio da Prática de Ensino, ela nunca tinha experienciado ser professora de LI, por isso queria aproveitar o estágio para ter mais contato com a sala de aula. Lu esperava aprender a dar uma boa aula, saber avaliar essa aula e, ainda, saber avaliar o aluno, ou seja, o que esse aluno deveria ter aprendido através do ensino.

Lu achava que a forma com que seus professores ensinavam era o modelo que ela tinha que seguir, mas achava que a falta de experiência em ensinar era um fator que atrapalhava seu desempenho e o das colegas nas aulas, além de afirmar que a teoria estava longe da realidade. Ao ministrar aulas, ficava decepcionada porque os alunos eram preguiçosos, não aceitavam levar trabalho para casa, queriam cada palavra explicada.

Como achava que ensinar era mais importante que avaliar, se houvesse poucos alunos em sala de aula, considerava que não seria preciso fazer avaliação, pois o professor conheceria o aluno e não precisaria de prova no final do mês. O professor poderia acompanhar o aluno e avaliar o seu desenvolvimento diariamente.

Lu achava que o plano de avaliação elaborado e implementado na Prática de Ensino foi copiado da vivência dela e de suas colegas, porque a maioria fazia prova assim, então, elas nem pensaram muito. Segundo ela, não havia outro jeito de fugir da obrigação da nota que servia para ver o que o aluno sabia e também se ele poderia passar para o nível superior ou não.

Para finalizar, mesmo sentindo-se satisfeita com a avaliação comum que vivenciou em LI, através de provas escrita e oral, Lu disse que tentaria aprimorar-se, embora não achasse que provas fossem tão ruins, apenas que poderiam ser mais criativas. Além disso, pela sua experiência, Lu achava que muitos alunos só

acreditavam estarem sendo avaliados se fosse por provas, pois, se o professor tentasse outros meios, os alunos reclamariam, segundo ela.

4.3 – Análise das histórias: o perfil das informantes

A análise das histórias das informantes possibilita verificar alguns pontos similares nas suas experiências anteriores com aprendizagem e com avaliação de LI. No quadro abaixo, apresento em síntese essas experiências comuns às participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Síntese do perfil das participantes do estudo

Expectativas em relação à profissão	Relatadas por
<ul style="list-style-type: none"> - Ser professora de LI - Ser professora de Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Joana Dark e Maria Luiza - Esmeralda (LI como 2ª opção) e Luísa (Literatura Estrangeira como 2ª opção)
Formação em LI	
<ul style="list-style-type: none"> - Escola de ensino fundamental e médio - Escola de idiomas - Durante o curso de Letras 	<ul style="list-style-type: none"> - Joana Dark, Esmeralda e Luísa - Joana Dark (inicia junto com o curso de Letras) Maria Luiza (anteriormente ao curso de Letras e durante o curso de Letras, possui FCE) Luísa (anteriormente ao curso de Letras) - Todas as informantes: Língua Inglesa I, II, III e IV (disciplinas obrigatórias), inglês instrumental (disciplina optativa), redação e conversação em LI, literatura norte-americana e inglesa – disciplinas relacionadas à formação em LE. Metodologia do ensino de LE e Lingüística Aplicada ao ensino de LE (disciplinas pedagógicas).
Experiências com avaliação em LI como alunas	
<ul style="list-style-type: none"> - Testes escritos e orais - Observação do professor e auto-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as informantes - Joana Dark, Esmeralda e Luísa
Experiências com avaliação como professoras	
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com ensino de LI - Experiência com avaliação de LI (Avaliação de forma integrativa, avaliação como observação do processo, incluindo o uso de testes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Joana Dark e Esmeralda - Joana Dark e Esmeralda
Expectativas em relação à disciplina Prática de Ensino	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender métodos e técnicas de ensino - Aprender a aplicar procedimentos avaliativos que sejam válidos e que demonstrem com confiança o conteúdo que o aluno aprendeu após o período de instrução - Avaliações desprovidas de caráter punitivo 	<ul style="list-style-type: none"> Todas as informantes

O Quadro 4 revela que as participantes se dividem em relação às expectativas quanto à profissão – duas pretendem formar-se como professoras de LI; as outras duas, não. Quanto à formação em LI, apenas Esmeralda não a complementa depois do ingresso à universidade. No entanto, ela se dedicou bastante para aprender

inglês durante o curso de Letras e declarou que o que sabia era resultado de seu esforço. Já Maria Luiza complementou sua formação com aulas particulares, obtendo inclusive um diploma de proficiência em LI, o FCE.

Além disso, em relação à formação em LI oferecida pelo curso de Letras, Luísa alegou que as aulas ministradas dessa LE eram fracas em razão da heterogeneidade das turmas. Esse comentário levantado por essa informante tem um certo fundamento, mas há outros problemas que decorrem também da estrutura do curso de Letras. Por exemplo, o curso de língua estrangeira, inglês, é ministrado em quatro semestres, fator que impossibilita alguns alunos a se tornarem proficientes nessa língua e que traz à tona problemas sérios no seu desempenho e formação. Isso se faz sentir, principalmente, em relação aos alunos-professores que só fazem o curso de inglês da universidade. Para as participantes, a carga horária não é suficiente para atingir o nível mínimo de desempenho lingüístico nessa LE, especialmente na habilidade oral. Almeida Filho (2000) já ressaltou esse problema do currículo dos cursos de Letras e alerta sobre a necessidade de uma reestruturação desses cursos para que seja possível formar professores de LE mais bem preparados para o mercado de trabalho.

Quanto à avaliação, as quatro participantes relataram terem sido avaliadas, tradicionalmente, por instrumentos avaliativos que se resumem a testes escritos e orais. Por essa razão, é possível afirmar que esse procedimento avaliativo é o que se constitui como referência de instrumento para avaliação.

Quanto às expectativas em relação à disciplina Prática de Ensino de LI 1, todas as participantes colocaram a avaliação como o último item a ser trabalhado no curso, e as expectativas em relação a esse tópico se resumiram a aprender a avaliar o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno de forma contínua e eficiente. As informantes relataram, em um momento da entrevista, que durante a sua formação, não tiveram acesso a conteúdos que abordassem a avaliação da

aprendizagem, fosse na disciplina de Metodologia do Ensino de LE, fosse em Lingüística Aplicada ao Ensino de LE.

A apresentação do perfil das informantes deste estudo procurou identificar os aspectos significativos da sua formação em LI e das experiências com avaliação da aprendizagem dessa LE, pois iluminarão as análises das metáforas e das crenças.

Na próxima seção, analiso as metáforas encontradas nas narrativas pessoais (Narrativa 1), escritas pelas alunas-professoras sobre as experiências com avaliação que vivenciaram como alunas-avaliadas. Além das metáforas, analiso as imagens que as participantes utilizaram ao refletirem sobre essas experiências na Atividade para Reflexão 1. Excertos das Entrevistas 2 e 3 foram utilizados para justificar as metáforas encontradas nas narrativas e as imagens.

4.4 - Narrativas pessoais em contexto aluna-avaliada – Análise das metáforas conceituais e imagens sobre avaliação

As narrativas pessoais, escritas pelas informantes, foram utilizadas como instrumento na coleta de dados, porque elas permitem descrições detalhadas de experiências com ensino, aprendizagem e avaliação (KRAMSCH, 2003).

O objetivo primordial das narrativas é identificar as metáforas utilizadas pelas informantes em relatos de experiências com avaliação de LI. O uso de metáforas auxilia na investigação e na análise das crenças que se originam dessas experiências trazidas pelas alunas-professoras quando eram alunas.

Nesta subseção, apresento a análise das metáforas conceituais detectadas na Narrativa 1⁶⁰, seguida de excertos nos quais experiências com avaliação de LI estão relacionadas às metáforas. Esses excertos podem ser trechos da própria narrativa ou serem oriundos de outros instrumentos utilizados durante a coleta de dados.

⁶⁰ A análise das quatro narrativas se encontra detalhada no Anexo C.

A análise e a identificação de metáforas levaram-me a categorizá-las de acordo com os modelos de avaliação a que se referiam. Dessa forma, as metáforas se referem tanto aos Modelos de Avaliação Experienciados (MAE) quanto aos Modelos de Avaliação Idealizados (MAI). Esses dois modelos surgem da forma como essas informantes fazem referência ao processo avaliativo, ora relatando suas experiências vivenciadas, ora se remetendo a situações projetadas (não vivenciadas) que, por serem radicalmente diferentes daquelas experienciadas durante o momento da avaliação, representam aquilo que as participantes esperam desse procedimento. Enfim, MAE é o Modelo de Avaliação Experienciado pelas alunas-professoras que emerge das metáforas das experiências relatadas na narrativa, enquanto que o MAI é o Modelo de Avaliação Idealizado no qual as metáforas utilizadas pelas informantes se explicam pela idealização em contraste com a experiência vivenciada. Isso é evidenciado pela utilização dos verbos “poder” e “dever” nas narrativas das alunas-professoras quando se referem às suas expectativas ao procedimento avaliativo como alunas.

Na tabela abaixo, apresento, por informante, as metáforas que representam o modo como a atividade da avaliação é compreendida a partir de suas experiências e como é idealizada a partir de suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 5 – Síntese das metáforas como alunas-avaliadas

Alunas-professoras	MAE – Avaliação como	MAI – Avaliação como
Joana Dark	Ameaça – Sufocação	Instrumento de auxílio
Maria Luiza	Tensão Sufocação – Limitação	Relaxamento – Investigador Instrumento de auxílio
Esmeralda	Julgamento – Trauma – Ameaça - Punição	Objeto frágil – Instrumento de auxílio – Meio
Luísa	Troca – Tensão Medida	Prova – Instrumento de auxílio

4.4.1 – Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Experienciado

As metáforas mais freqüentes no discurso das informantes em torno dos Modelos de Avaliação Experienciados foram a avaliação como ‘ameaça, sufocação e tensão’. Pelos excertos abaixo, é possível detectar sua base experiencial:

A metáfora **avaliação como ‘ameaça’** é reconhecida como experiência mais comum no processo avaliativo: o fazer provas. Reconhecida no discurso de Joana Dark, ela também se encontra no relato de Esmeralda, ao narrar uma atividade avaliativa pela qual passou no ensino médio. Em ambas as experiências há um sentimento de ameaça, como ilustram os excertos:

Joana Dark: “Primeiro porque, quando ouvia falar de prova, eu já sentia um frio na barriga” (Narrativa 1 - Anexo C).

“(…) Uma das experiências que eu tive foi quando, no ensino fundamental, eu fui fazer uma prova (...), por pensar que precisava acertar as questões que é a nota, não é? E ainda, para piorar (...) vinham várias dúvidas se estava certo ou errado. (...) então vinha o resultado, eu me desesperava e começava a chorar” (Entrevista 2 – 07/06/04 – Cd-rom – linha 47).

A ameaça é resultante da possibilidade de fracasso, pois a prática avaliativa se constitui como uma relação entre prova e nota. Essa é uma característica negativa do processo de avaliação geralmente colocada em evidência. O aluno sempre é submetido a ela naquele momento em que se sente vulnerável por ser obrigado a se confrontar com seu sucesso ou seu fracasso, como no exemplo abaixo:

Esmeralda: “Depois de distribuídos os textos (...) as duplas iriam à frente da sala e leriam o texto para toda a sala, estavam sendo avaliadas a pronúncia das palavras e a compreensão do texto. (...) Quando eu comecei a ler o texto a professora e todos os outros alunos começaram a rir (...). Desde então eu carrego comigo o medo de falar inglês e errar”. (Narrativa 1 – Anexo C)

Nesse relato, Esmeralda se sente ameaçada pela atividade na sala de aula e entende o riso como uma evidência de fracasso não superada.

A metáfora **avaliação como ‘sufocação’** recorre à idéia de o aluno se sentir pressionado pela prova e pelo tempo destinado para sua resolução. A evidência da experiência que dá origem a essa metáfora é encontrada no seguinte trecho:

Joana Dark: “(...) porque me sentia ‘sob pressão’ quando fazia alguma prova (avaliação). Uma das experiências que tive foi quando no ensino fundamental fui fazer uma prova. Me senti tão pressionada pelo tempo, por pensar que precisava acertar as questões (nota) ...” (Narrativa 1 – Anexo C).

“(...) quando eu ia fazer prova eu me sentia sob pressão... de tempo, (...) eu ficava preocupada com o tempo e ia nessa pressão, me fazia ... esquecer até o que eu poderia escrever” (Entrevista 2 – 07/06/04 – Cd-rom – linha 34).

Nesses trechos, a informante mostra que, além de pressionada pelo instrumento avaliativo prova, o tempo destinado para sua resolução corrobora tal desconforto. A pressão do tempo pode levar os alunos a esquecer o conteúdo e a não alcançar uma média ou nota satisfatória. Mais uma vez, a avaliação se constitui a partir da prova como instrumento formal para a avaliação ou a promoção do aluno (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2001; ROMÃO, 1998) e na nota que representará a qualidade ou não do desempenho do estudante.

Maria Luiza também recorre a sua experiência relacionada à pressão do tempo em testes, em especial, os de proficiência, já que em sua narrativa e entrevista ela menciona a prova do FCE.

Maria Luiza: “(...) uma prova mais difícil para mim foi a prova de, do FCE (...) porque eu fiquei um pouco nervosa... mas eu me saí... bem. (...) mas o pior pra mim é a, a prova de writing (...) redação (...) você tem um tempo limitado para fazê-la” (Entrevista 2 – 04/06/04 – Cd-rom – linha 21).

A experiência dessas duas informantes é marcada pela pressão do tempo proposto para a realização da prova. Para Joana Dark, a pressão imposta pela avaliação, pelo tempo, ou por ambos, é o aspecto mais evidente em sua experiência como aluna-avaliada. Esse sentimento se revela na imagem que ela utiliza na Atividade para Reflexão 1:

Joana Dark: “ser avaliado em LI é como uma sardinha enlatada, pressão, falta de ar, aperto. Numa avaliação, por exemplo, eu me sinto sem ar, apertada sem poder me

movimentar e ao passar o tempo, vou ficando cada vez mais sem ar, sem respirar” (Atividade para Reflexão 1 – Anexo D).

A imagem a que Joana Dark recorre resulta da utilização da prova como o único instrumento que possibilita a avaliação. A informante se sente sem movimento e sem ação perante essa prática avaliativa que incentiva o caráter classificatório e autoritário como característicos da avaliação (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2001).

Uma outra metáfora recorrente é a **avaliação como ‘tensão’** presente nas narrativas de Maria Luiza e Luísa. Todo processo de avaliação de caráter classificatório, punitivo e/ou promocional que utiliza apenas provas ou testes como instrumentos causa tensão, tanto física como emocional. Os excertos retirados das narrativas de Maria Luiza e Luísa demonstram esse fato:

Maria Luiza: “E quando fazemos avaliações além da tensão causado (sic) pelo fato de não só estarmos fazendo uma avaliação, há ainda a pressão do tempo ...” (Narrativa 1 – Anexo C).

Luísa: “As provas orais, durante todo meu tempo de estudo, foram um pouco mais estressantes...” (Narrativa 1 – Anexo C).

Por exemplo, o uso da palavra “tensão” por Maria Luiza nos remete à idéia de o aluno permanecer em um estado rígido ou tenso, sem condições para relaxar, o que possibilitaria uma avaliação de resultados mais confiáveis. Nesse sentido, a avaliação é reconhecida pela metáfora avaliação como um mal ou uma doença que resulta em desconfortos físicos e/ou psíquicos e é decorrente da maneira em que os alunos são avaliados, reforçando o conceito equivocado que a educação traz para esse processo .

Outras metáforas que representam a **avaliação como ‘limitação, trauma e punição’** também apontam para sentimentos de insegurança e ansiedade, decorrentes de eventos que indicam uma possível contenção do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e de sua autonomia pelo uso de provas e/ou testes escritos.

A limitação está na narrativa da Maria Luiza que faz menção às suas experiências com provas escritas.

Maria Luiza: “E quando fazemos avaliações (...) que no meu caso reduz muito minha capacidade de concentração e, conseqüentemente minha capacidade de produção (...). Assim, posso afirmar com seguridade que minhas piores produções de textos e atividades de interpretações de textos foram realizadas em avaliações” (Narrativa 1 – Anexo C).

“Em todas as provas de.. que eu tive de redação na língua inglesa.. mesmo nos institutos.. quando eu tinha que fazer redação, para mim era um problema.. Hum..., eu tenho consciência que as minha piores redações foram.. quando eu tive que fazer na prova” (Entrevista 2 – 04/06/04 – Cd-rom – linha 51).

A avaliação é vista como uma dificuldade ou impedimento a capacidades como concentração e produção. A avaliação, nesse caso, não proporciona ao estudante as condições favoráveis para que ele manifeste sua capacidade e suas habilidades, ou seja, causa uma limitação na possibilidade de pleno desempenho.

No discurso de Esmeralda, a sua experiência com avaliação resultou em metáforas que sugerem a **avaliação como ‘trauma e punição’**. Essas metáforas foram detectadas no relato de uma atividade avaliativa em sala de aula.

No primeiro trecho da narrativa, Esmeralda relatou o quanto foi ruim a experiência com avaliação pela qual passou como aluna.

Esmeralda: “Quando eu comecei a ler o texto a professora e todos os outros alunos começaram a rir, porque eu estava pronunciando as palavras erradamente. A professora ficou vermelha de tanto rir de mim, e eu saí correndo da sala tamanha vergonha que senti (...) isso foi para mim traumatizante (...)” (Narrativa 1 – Anexo C).

A intensidade desse acontecimento que Esmeralda vivenciou na avaliação causou-lhe desconforto e trauma, na verdade, um sofrimento. A suposta avaliação de leitura ou de pronúncia, realizada pela sua professora como procedimento avaliativo, prejudicou o seu desempenho nessa habilidade. A falta de objetivos da avaliação e os critérios utilizados a conduziram para um momento de insegurança que se refletiu posteriormente em sua vida. Esse aspecto foi destacado na imagem que essa informante utilizou:

Esmeralda: “Ser avaliado em LI é como levar um susto muito grande e perder a fala. (...) quando se está andando em um campo bonito calmo e de repente do nada aparece uma vaca preta, com enormes chifres correndo enfurecida para te pegar. Você corre (...) encontra uma cerca e mais que depressa se enfia por baixo da cerca se arranhando toda. Quando se vê salva não consegue falar (...) porque o susto foi tão grande que chegou mesmo a perder a fala. Em uma avaliação oral (...) aparecem várias dúvidas quanto à pronúncia, e essas dúvidas são as vacas pretas (...)” (Atividade para Reflexão 1 – Anexo D).

Na entrevista, no entanto, Esmeralda relata que essa experiência a estimulou a estudar. Essa situação constrangedora fez com que ela buscasse aprender a LI, quer dizer, o suposto fracasso na avaliação não serviu de pretexto para uma apatia ou o não desenvolvimento na aprendizagem.

Esmeralda: “A primeira coisa que eu me lembrei foi da experiência, não é, que eu tive, mas... de certa forma, essa experiência que... não foi boa (...) mas foi uma coisa assim que me... impulsionou (...) a estudar a língua inglesa, não é? Porque eu queria provar... até para mim mesma, que... eu era capaz de aprender e de pronunciar, (...) corretamente as palavras, porque (...) foi difícil para mim, eh ... ” (Entrevista 2 – 07/06/04 – Cd-rom – linha 9).

A reação de Esmeralda pode acontecer com outros estudantes. No entanto, relatos como esse não são muito comuns, pois os resultados negativos contribuem mais para o insucesso que para o sucesso na aprendizagem (VASCONCELLOS, 1998).

A metáfora **avaliação como ‘punição’**, também mencionada por Esmeralda, é encontrada no seguinte trecho quando ela se refere a uma atividade em sala de aula:

Esmeralda: “(...) sei lá, não pode cobrar do aluno, não é... eh... no intuito assim de punir o aluno..., tem que ser algo (...) dentro da capacidade daquele aluno (...), o que a minha professora cobrou de mim (...), é uma coisa que eu não tinha..., não é, uma habilidade que eu não tinha” (Entrevista 2 – 07/06/04 – Cd-rom – linha 25).

No trecho acima, a informante expõe os cuidados que um professor deve ter ao aplicar uma avaliação. Ter consciência dos diferentes tipos de estudantes que há em sala e saber que cada grupo de alunos constitui um universo diferente é algo ignorado. Além disso, essas metáforas (avaliação como ‘trauma e castigo’) destacam

o processo avaliativo como verificação do erro e não o acerto (VASCONCELLOS, 1998).

As metáforas seguintes da **avaliação como ‘troca e medida’** dão à avaliação uma dimensão quantitativa referente à avaliação como nota, que não deixa de ser importante caso seja aliada a uma dimensão também qualitativa. Um excerto da Entrevista 2 de Luísa revela esse fato:

Luísa: “(...) outro ponto importante dessa avaliação foi que todos que fizessem o trabalho ganhariam a mesma nota, isto é, a nota era só um resultado do trabalho” (Narrativa 1 – AnexoC)
 “Tipo assim, já que tem que ter nota, então se você fizer um trabalho bom, se você se esforçar, você ganha nota. Então, não adianta, eu não gosto de pensar assim..., apesar de que agora que eu vou ser professora, eu sei que tem que ter nota e que cada um tem que tirar a nota de acordo com o conhecimento dele (Entrevista 2 – 01/06/04 – Cd-rom – linha 89).

Luísa foi a informante que relatou experiências positivas com a avaliação em LI. Mesmo sem se referir a experiências traumáticas, ela observa que a tarefa de avaliar seus alunos é mais fácil do que ser avaliada.

Luísa: “(...) é que..., por eu não ter tido nenhuma experiência traumática, por todas as minhas avaliações terem sido tão (...) assim..., tão normais, assim... tão simples... Eu, hoje em dia, quando eu dou aula, eu não penso que a avaliação pode ser tão traumática (...) foi isso que eu quis dizer do meu otimismo em relação ao assunto” (Entrevista 2 – 01/06/04 – Cd-rom – linha 39).
 “(...) Eu acho difícil ser avaliada... Eu acho muito fácil avaliar os outros..., muito fácil. (...) Certo ou não, é muito fácil. Fazer prova⁶¹ é muito fácil. É fazer perguntas, fazer trabalhos, é tudo muito fácil assim... Agora.. ser avaliado é complicado. É bem mais difícil” (Entrevista 2 – 01/06/04 – Cd-rom – linha 95).

Luísa, a partir do trecho acima, considera difícil a tarefa de ser avaliada e pela imagem que utilizou na Atividade para Reflexão 1, alega que um dos lados negativos da avaliação é esperar por ela.

Luísa: “ser avaliado é como sair num dia nublado sem guarda-chuva, pode chover ou não, mas a preocupação com o tempo é constante. Comigo nunca choveu, mas a preocupação de sair mal em avaliação era um problema recorrente no começo do meu curso em LI, (...), eu me lembro mais dos momentos anteriores a elas” (Atividade para Reflexão 1 – Anexo D).

⁶¹ “Fazer prova” significa “elaborar um instrumento avaliativo denominado prova escrita”.

“Quando eu coloquei que ser avaliada é como sair num dia nublado sem guarda-chuva, eu não quis dizer que ser avaliado é como... você... sair.. e fazer uma coisa sem ter estudado. (...) quando você sai em um dia nublado, sem guarda-chuva, você fica todo preocupado se vai chover ou não e, e para mim, isso foi um problema no começo da... do meu estudo de LI (...) eu lembro muito mais dos momentos anteriores às minhas provas do que das minhas provas, (...). O medo que você tem de qualquer prova em LI, ou de qualquer trabalho de LI e você percebe isso, tão assim claramente, quando você fala em prova com uma sala de LI., que o medo de fazer prova é muito pior que a própria prova... eu não lembro das provas, mas eu lembro, sim, de ter ficado estressada” (Entrevista 3 – 01/06/04 – Cd-rom – linha 8).

A avaliação, nesse sentido, é entendida como um momento distinto no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor escolhe uma data, marca a avaliação, normalmente uma prova ou teste. Essa imagem traduz o sentimento de ameaça, insegurança e ansiedade em relação ao conteúdo desses instrumentos avaliativos e aos critérios adotados por seus professores, que não são revelados. Além disso, Luísa se preocupa com a nota, já que a avaliação deve revelar o que se sabe a partir da apreciação do produto da aprendizagem.

A metáfora **avaliação como ‘julgamento’** remete a idéia da avaliação que verifica o conteúdo que o aluno aprendeu a partir de seu desempenho em determinada habilidade.

Esmeralda: “Ao término do tempo as duplas iriam à frente da sala e leriam o texto para toda a sala, estava sendo avaliadas a pronúncia das palavras e a compreensão do texto” (Narrativa 1 – Cd-rom).

“Quando eu falei da avaliação..., não é? Que (...) a avaliação não pode ser algo com o intuito de punir o aluno (...)” (Entrevista 2 – 07/06/04 – Cd-rom – linha 15).

Esmeralda precisou ir para frente da sala e ler o texto em voz alta. Esse evento remete à idéia de um julgamento de desempenho. É possível perceber que não há critérios para a realização da avaliação, que é mais uma punição do que a apreciação do desenvolvimento do aluno.

Essas são as metáforas que compõem o universo de crenças das alunas-professoras como aprendizes de LI na categoria dos MAE. Encerro essa subseção com a expressão utilizada por Maria Luiza na Atividade para Reflexão 1:

Maria Luiza: “Ser avaliada é como um mal necessário” (Atividade para Reflexão 1 – Anexo D).

“ (...)É um mal necessário.., mal porque assim, não sei.., (...) eu vejo, falo que a avaliação me dá arrepios, eu falo “ah, não”, porque eu acho que.. a avaliação carrega um peso, não é? Carrega um peso assim, que ela reflete.., como eu coloquei aqui, o fracasso ou o sucesso, (...). E também.., pelo próprio sentimento que causa quando você vai fazer uma avaliação, (...), o seu sofrimento, (...) só de saber que você vai fazer (...). Um nervosismo que (...) o próprio peso que (...) o termo avaliação carrega, então.. é um mal.. por isso. É um mal necessário porque eu acho que (...) eu não sei se tem outro meio de avaliar se você pode passar para um outro nível (...) ou não...” (Entrevista 3 – 04/06/04 – Cd-rom – linha 8).

A imagem utilizada por Maria Luiza é um ditado. Hoffmann (2001: 186), ao justificar o contexto em que a avaliação está inserida, também usa a mesma expressão, “para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário”.

A partir da análise acima, pode-se deduzir que as metáforas que caracterizam a avaliação como **‘ameaça, sufocação e tensão’** foram encontradas em duas narrativas, representando a metade das informantes. Essas metáforas representam experiências coletivas (MICCOLI, 1997) decorrentes da utilização de provas e atividades avaliativas que focalizam a nota e a verificação de erros e acertos, representando experiência negativa na prática avaliativa vivenciada por essas informantes. A avaliação, nesse sentido, pode gerar sentimentos de insegurança e medo, ansiedade e incerteza, que acabam por minimizar a importância desse processo na ação educativa.

As outras metáforas que indicam a avaliação como **‘limitação, trauma e punição’** foram detectadas em apenas uma narrativa e, embora sejam extensões das três primeiras metáforas, revelam o caráter individual das experiências com avaliação de cada informante, resultado que corrobora os encontrados por Miccoli (1997), que categoriza experiências em sala de aula como de natureza coletiva ou individual. O mesmo acontece com a metáfora que revela a avaliação como **‘julgamento’** vivenciada por Esmeralda que resgata o caráter punitivo desse processo e, finalmente, as metáforas a avaliação como **‘troca e medida’** que focalizam a nota como fator imprescindível na experiência de Luísa.

Na próxima subseção, apresento as metáforas que representam os Modelos de Avaliação Idealizados (MAI) que são decorrentes da reflexão das alunas-professoras sobre os modelos experienciados na avaliação.

4.4.2 – Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Idealizado

Nos MAI, a metáfora mais freqüente foi a **avaliação como ‘instrumento de auxílio’**. Todas as informantes se referem a essa metáfora em suas narrativas. Abaixo, apresento trechos que a documentam:

Joana Dark: “Dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação poderia ser algo que possa ajudar o aluno a perceber suas dificuldades e não como punição. A avaliação de LI deve ser feita no intuito de ajudar o aluno a melhorar o conhecimento da língua e sobre a língua culturalmente” (Narrativa 1 – Anexo C).

Maria Luiza: “O papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem deve ser avaliar para auxiliar não só o aluno, mas também o próprio professor na avaliação de sua própria aula” (Narrativa 1 – Anexo C).

Esmeralda: “A avaliação (...) seria útil com intuito de ajudar o aluno a ‘crescer’, aumentar seus conhecimentos (...) para melhorar suas habilidades (...)” (Narrativa 1 – Anexo C).

Luísa: “Acredito que possam haver boas avaliações que sirvam para auxiliar o professor e aluno na busca do conhecimento. (...) uma boa avaliação é aquela que deixa o aluno a vontade e serve para ajudá-lo, não para puni-lo” (Narrativa 1 – Anexo C).

A metáfora da avaliação como auxílio indica que a prática avaliativa deve acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Maria Luiza acrescenta que deve também conceder ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica com a finalidade de ajudar nas suas tomadas de decisão, mantendo sua prática de ensino ou promovendo mudanças se necessário (SCARAMUCCI, 1997; XAVIER, 1998/1999). A avaliação deve ser implementada para cumprir sua função diagnóstica e transformadora, reconhecendo que as dificuldades dos alunos são tão, ou mais, importantes que apenas seus acertos.

A metáfora da **avaliação como ‘relaxamento’** é resultante da reflexão sobre a tensão e pressão provocada pela experiência de Maria Luiza com provas de LI, em especial, de redação.

Maria Luiza: “Para mim todas as avaliações que continham redações e interpretações de textos foram e são negativas, pois para realizar tais tipos de atividades é necessário estar relaxado para podermos pensar, refletir ...” (Narrativa 1 – Anexo C).

“(...) a avaliação, não precisa ser (...) assim escrita em um dia só, mas tem que ter uma avaliação de processo, para certas habilidades, eu acho que é importante (...) durante o curso, não é? (...) quando você faz uma redação, eu sempre fiz a redação, tudo que o professor me pedia (...), várias redações, e eu fui melhorando muito (...) eu aprendi muito mais durante esse processo do que quando eu fui lá e tive que fazer essa prova em um dia só (...) porque justamente por causa desses fatores de ter, de estar fazendo uma avaliação, pressão do tempo (...)” (Entrevista 2 – 04/06/04 – Cd-rom – linha 65).

A avaliação como relaxamento reflete um caráter informal que Maria Luiza defende para o processo avaliativo. Para essa informante, é preciso diminuir a importância atribuída à prova ou teste como instrumento avaliativo único e exclusivo. A avaliação deve ser de cunho processual e contínua, inerente ao processo de ensino e aprendizagem (HEATON, 1990; VASCONCELLOS, 1998; HOFFMANN, 1999; LUCKESI, 2001, entre outros) e não deve causar ansiedade e insegurança no aluno.

A metáfora da **avaliação como ‘investigador’** é resultante da reflexão que Maria Luiza faz sobre a experiência com provas ou testes que são elaborados para verificar diferentes conteúdos e habilidades de uma só vez. Essa metáfora identifica a avaliação de forma processual e contínua para constatar se houve aprendizagem. Pela experiência dessa informante, as provas reduzem a capacidade de produção do aluno pela maneira como são realizadas. Para ela, a avaliação deve fornecer informações ao professor e ao aluno sobre o andamento do ensino e da aprendizagem, além de oferecer a oportunidade de verificar se esse processo vem concretizando os objetivos propostos, como ilustra o excerto:

Maria Luiza: “O papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem deve ser avaliar se realmente o aprendizado foi efetivado, para auxiliar não só o aluno, mas também o próprio professor na avaliação da sua própria aula” (Narrativa 1 – Anexo C).

Além dessas metáforas que revelam o que a avaliação pode ser, ou seja, seu potencial positivo, encontrei, por um lado, sentido semelhante na metáfora **avaliação como ‘prova’** que expressa a possibilidade de comprovação da eficiência do ensino ministrado pelo professor. Essa metáfora se encontra no discurso de Luísa. Por outro

lado, na narrativa de Esmeralda, aparece a metáfora **avaliação como ‘meio’**, que remete ao potencial da avaliação para levar ao fim almejado, ou seja, a concretização da aprendizagem. Os excertos que ilustram essas idéias são:

Luísa: “A avaliação deve ser uma prova de que as aulas obtiveram bons resultados, no entanto é importante que todas as habilidades sejam avaliadas e que essa avaliação não seja estressante” (Narrativa 1 - Anexo C).

Esmeralda: “A avaliação não pode ser algo com intuito de punir o aluno, penso que ela seria útil com intuito de ajudar o aluno a ‘crescer’, (...), pois leva o aluno a se esforçar para melhorar suas habilidades” (Narrativa 1 – Anexo C).

Nesses sentidos, as metáforas projetadas confirmam a literatura que ressalta a avaliação como atividade com função diagnóstica a partir de um processo que engloba quatro etapas: observação, análise, diagnóstico e tratamento (XAVIER, 1998/1999). As duas primeiras correspondem à coleta de dados e à análise dos resultados advindos das avaliações. Em seguida, esses resultados passam por uma análise constituída por um diagnóstico que informa as necessidades e dificuldades dos alunos para, então, o professor prosseguir com a sua ação planejada ou, então, repensar o processo com a finalidade de auxiliar o aluno na resolução de seus problemas, buscando assegurar a possibilidade de aprendizagem desejada. A avaliação, nesse sentido, acompanha o desenvolvimento do aluno em um processo contínuo e não é um fim em si mesma.

A última metáfora da categoria do MAI é a **avaliação como ‘objeto frágil’** que tem a ver com a concepção do processo avaliativo e sua complexidade. De acordo com a experiência de Esmeralda, a avaliação à qual se submeteu foi aplicada sem critérios, causando-lhe um trauma. Para ela, a avaliação não pode ser um processo sem relação com objetivos de ensino, como evidencia o excerto:

Esmeralda: “Vejo a avaliação no ensino-aprendizagem de inglês como LE, algo delicado, pois dependendo da situação proposta pelo professor, ele não estará avaliando o aluno (...). Isto pode trazer conseqüências graves, principalmente para um aluno iniciante...” (Narrativa 1 – Anexo C).

Concluindo, é preciso destacar que a metáfora **avaliação como ‘instrumento de auxílio’** foi recorrente nas narrativas das quatro informantes como modelo idealizado de avaliação. Isso decorre da reflexão das alunas-professoras sobre a experiência coletiva de vivenciar avaliação como um processo que se resume a provas ou testes, à valorização das notas e à verificação do conteúdo que o aluno aprendeu, onde os acertos valem mais que os erros, que são indesejáveis.

A metáfora **‘instrumento de auxílio’** resgata o verdadeiro sentido da avaliação que deve prestar auxílio ao aluno nas suas dificuldades para torná-lo cada vez mais consciente e autônomo durante o processo de aprendizagem da LI. Nessa perspectiva, a avaliação é um processo contínuo, dinâmico, diagnóstico, sendo parte integral e paralela ao processo de ensino e aprendizagem.

A análise das metáforas no discurso das participantes como alunas-avaliadas, decorrentes de suas experiências, permite conhecer suas crenças sobre avaliação da aprendizagem, como veremos.

4.5 – Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Experimentado (alunas-avaliadas)

O arcabouço teórico desta pesquisa indica que as experiências anteriores ao período de formação de um aluno exercem influência na formação de crenças sobre ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2000; ARAÚJO, 2003; CONCEIÇÃO, 2004) que se revelam, em especial, quando esse aluno se torna um professor. De fato, nos resultados, é possível perceber uma relação direta entre as experiências com avaliação das informantes, as metáforas que estas utilizam para descrever essas experiências e as crenças que possuem sobre a avaliação da aprendizagem de LI.

A primeira crença detectada é a **avaliação é vista como significado de prova**. É a crença mais comum detectada a partir da experiência com avaliação em LI

das informantes e é identificada pelas metáforas ‘avaliação como ameaça, sufocação, tensão, limitação, trauma e medida’.

As metáforas ‘avaliação como ameaça, sufocação e tensão’ são as mais recorrentes no relato de experiências das informantes e são decorrentes das provas e testes utilizados como principais instrumentos avaliativos pelos professores de LI. Muitas vezes o termo avaliação é utilizado para se referir ao instrumento avaliativo prova e vice-versa. Essas metáforas surgem em razão da forte ênfase atribuída aos testes escritos ou orais, que reforçam o caráter tradicional da prática avaliativa. Os testes geram sentimentos como nervosismo, ansiedade e insegurança, pois acabam por classificar o aluno a partir do que ele sabe acerca do conteúdo explorado nas aulas (produto da aprendizagem), transformando a avaliação em um momento isolado do processo de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1997; XAVIER, 1998/1999; HOFFMANN, 1999; 2001; LUCKESI, 2001; SANTOS, 2003).

O uso exclusivo de testes e provas pode ainda limitar a capacidade de produção do aluno (metáfora da ‘limitação’) e, conseqüentemente, limita também o próprio processo avaliativo por não revelar o desenvolvimento pelo qual o aluno passa. A avaliação é ainda pautada pelo conteúdo de ensino, induzindo o professor a apenas julgar o desempenho final de seu aluno nos itens quase sempre descontextualizados e incoerentes (SCARAMUCCI, 1997), encontrados nos testes que exigem do aluno-avaliado a resolução de diferentes questões e da avaliação de suas habilidades.

Finalmente, devo salientar que a prova como instrumento de avaliação pode e deve ser utilizada, mas atendendo a especificações como planejamento além dos objetivos da aprendizagem e da própria avaliação. Para tal, é preciso selecionar adequadamente os tipos de questões e seu conteúdo, em termos de uma exigência coerente com o nível de aprendizagem dos alunos. Mais ainda, uma prova deve testar equilibradamente as habilidades da LE, buscando dar oportunidade para que diferentes competências possam ser manifestadas através das questões.

Em seguida à primeira crença, avaliação é prova, está a segunda, **a avaliação como equivalente a nota**. Essa crença está diretamente ligada ao contexto educacional em que se valoriza a nota, a qual tem o papel de representar, em quantidade numérica, o que o aluno aprendeu através da verificação do produto da aprendizagem via prova. Sobierajski (1992 apud FREITAS, 2003) atribui à nota três funções básicas: classificar, controlar e motivar. Essas funções já são tão comuns à educação em contexto de sala de aula que a crença na avaliação como procedimento para atribuição de nota mantém-se sólida a esse processo.

As metáforas ‘avaliação como sufocação, julgamento, troca e medida’ que representam as experiências com avaliação das informantes trazem a valorização da nota como fator importante na avaliação. A supervalorização da nota tem sido destacada por suas várias finalidades, entre elas, obter disciplina e fazer o aluno estudar, por exemplo. Ela pode indicar o que o aluno sabe ou, também, seu grau de inteligência, para muitos leigos. Não se pode esquecer que a nota é também herança do modelo quantitativo de avaliação que vigora a muitos anos no contexto escolar e acadêmico brasileiro (FREITAS, 2003). Nesta pesquisa, a experiência das alunas-professoras constata que há uma ausência de critérios avaliativos para a aplicação de provas ou outra atividade avaliativa. Além de ter por fim a atribuição de notas, em alguns momentos as avaliações são utilizadas como recurso disciplinatório. Esses fatores, comuns a qualquer sala de aula, interferem, entre outros, no aspecto emocional dos que se submetem a provas. O mesmo aconteceu com as participantes como alunas-avaliadas.

Por um lado, a aluna-professora Joana Dark, no Questionário 1 (Cd-rom), declarou que não ficava nervosa, nem se preocupava muito com a nota quando fazia avaliações. Entretanto, em sua narrativa, relata como se sentia ameaçada por precisar acertar as questões para tirar boas notas. Por outro lado, a imagem utilizada por Luísa, ‘sair em um dia nublado sem guarda-chuva’, para representar a atividade de ser avaliada, remete à tensão causada pela ansiedade anterior à avaliação e a sua preocupação com a nota.

Finalmente, a crença **avaliação é nota** também se manifesta através da metáfora ‘avaliação como troca’, pois indica uma permuta entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende e faz, como se as ações de ensinar e aprender fossem de cunho comercial. Em vista da constatação de que essa crença é resultante de situações tais como o aluno que, ao fazer a atividade proposta pelo professor, ganha ou perde a nota. Nesse sentido, a avaliação não vai além da cobrança do conteúdo trabalhado em sala de aula.

A terceira crença identificada é a **avaliação é verificação de erros e acertos**, detectadas, especialmente, nos relatos de experiências que compõem as metáforas que descrevem a ‘avaliação como sufocação, limitação, julgamento, punição e medida’. Mais ainda, pode ser justificada pelas crenças a **avaliação como prova ou teste** e a **avaliação como nota**.

É preciso, mais uma vez, rever a relação entre avaliação e objetivos de ensino, porque é essa relação que determina o conteúdo a ser aprendido pelo aluno. Berbel (2001) afirma que os objetivos constituem a orientação maior de todas as decisões e ações do professor, são eles que orientam a seleção do conteúdo, métodos e técnicas de ensino, que a autora chama de estratégias e, ainda, orienta o que será avaliado, e como ocorrerá a avaliação.

Se a avaliação se desviar da função de buscar evidências da consecução dos objetivos do ensino, mantendo-se como instrumento de valorização de acertos e de desprezo de erros, ou como instrumento para imposição de disciplina e punição, a avaliação se distancia de sua principal função, que é contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Portanto, é essencial que tanto alunos como professores compreendam a importância da avaliação para que seus efeitos positivos passem a fazer parte da realidade da sala de aula.

A necessidade de acertar as questões nas provas e o medo de cometer erros são apontados pela informante Joana Dark na metáfora ‘avaliação como ameaça’. A

metáfora ‘avaliação como limitação’, também é resultado da experiência relatada por Maria Luiza ao se referir à redução de sua capacidade de produção em avaliações. Além dessas duas referências, o medo de errar foi constatado no relato da aluna-professora Esmeralda, indicado pela metáfora ‘avaliação como trauma’. Experiências similares deram origem à metáfora ‘avaliação como punição’, derivada da prática avaliativa sem critérios e realizada sem objetivos.

A quarta crença é a **avaliação mede e revela o que o aluno aprendeu**. Ela é decorrente da metáfora ‘avaliação como medida’ que aparece na Narrativa 1 de Luísa, quando ela relata as provas escritas pelas quais passou, portanto essa crença está ligada às crenças **avaliação como prova ou teste** e **avaliação como nota**.

Segundo Pavão (1998), a avaliação como medida é muito criticada pela importância e confiança depositada nos resultados mensuráveis da avaliação, especialmente quando esses resultados são expressos numericamente através de nota. A ‘mensuração’ do produto da aprendizagem está relacionado ao foco dado ao conteúdo durante as aulas, pois há uma preocupação, entre os professores, em esgotar o conteúdo de sua disciplina em um bimestre, por exemplo, e em utilizar a prova como encerramento ao final do período de ensino, medindo o que o aluno aprendeu através de uma divisão prévia de valores para cada tipo de avaliação.

O avaliador precisa ter cautela no uso de procedimentos de mensuração, porque uma avaliação voltada apenas para o produto da aprendizagem através de prova ou teste deixa de examinar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, processo que exige a utilização de outros procedimentos de natureza qualitativa.

Outra crença que emergiu do relato das experiências das informantes com avaliação é a **avaliação não aponta para as dificuldades**. Embora não tenha sido uma crença tão frequente como as demais, ela se aproxima de outras crenças, como **avaliar é verificação de acertos** e **avaliar é medir e revelar o que o aluno aprendeu**. Esmeralda, ao relatar sua experiência na Narrativa 1, conta como foi

intenso o desconforto causado pela tarefa de leitura em voz alta que lhe foi solicitada. Ao executar a atividade, seus colegas e professora riram sem que houvesse algum propósito explícito para esse momento avaliativo.

A penúltima crença identificada é a **avaliação gera nervosismo e insegurança**, que se relaciona com outras crenças, tais como: **avaliação é prova, é nota, é verificação de acertos e erros**. Essa crença está relacionada às experiências com avaliação cujo momento de formalidade da mesma está relacionado, em especial, ao uso atribuído a seus resultados para a função de promoção do aluno. Outro fator é a ausência de critérios estabelecidos pelo professor ao efetuar o processo avaliativo que, segundo Freitas (2003), acaba levando esse processo a uma análise baseada no subjetivismo do professor, que resulta em uma postura arbitrária na atribuição de notas, por exemplo.

Finalmente, a última crença identificada é a **avaliação pune o aluno**. Essa crença surge de experiências que compõem as metáforas ‘avaliação como julgamento e como punição’ e deriva em especial da crença **avaliação é nota**. Por essa crença o caráter classificatório e disciplinatório da avaliação é manifestado pela nota que, muitas vezes, acaba por impedir o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que é destacado o julgamento subjetivo do professor.

Assim, as experiências com avaliação das participantes como alunas-avaliadas confirmam crenças que associam esse momento: (1) à prova escrita como instrumento representativo, (2) ao nervosismo, (3) à nota, (4) à valorização do acerto, (5) à desvalorização da dificuldade, (6) à punição e (7) ao seu conteúdo.

O Quadro 5 sintetiza os resultados, possibilitando a visualização do Modelo de Avaliação Experienciado, como primeiro conjunto de resultados desta pesquisa que evidencia a relação entre as experiências, metáforas e crenças.

Quadro 5 – Modelo de Avaliação Experienciado (MAE) – Síntese das experiências, categorias de metáforas e crenças sobre avaliação (alunas-avaliadas)

Experiências	Categorias de metáforas	Crenças
Prova escrita e oral, pressão do tempo.	Ameaça; Sufocação; Tensão; Limitação; Trauma; Medida.	Avaliação é prova.
Prova escrita e oral, pressão do tempo, atividade avaliativa em sala de aula.	Ameaça; Tensão; Trauma.	Avaliação gera nervosismo e insegurança.
Prova escrita e prova oral, pressão do tempo, atividade avaliativa em sala de aula.	Ameaça; Sufocação; Julgamento; Troca; Medida.	Avaliação é nota.
Prova escrita, prova oral, pressão do tempo e atividade avaliativa em sala de aula.	Sufocação; Julgamento.	Avaliação é verificação dos acertos, despreza os erros.
Atividade avaliativa em sala de aula e prova oral.	Trauma.	Avaliação não aponta para as dificuldades dos alunos.
Atividade avaliativa em sala de aula.	Julgamento; Punição.	Avaliação pune o aluno.
Atividade avaliativa em sala de aula e prova oral.	Trauma; Tensão	Avaliação oral gera mais nervosismo e insegurança.
Prova escrita.	Medida.	Avaliação mede e revela o que o aluno aprendeu e sabe.

Como se pode observar, o Modelo de Avaliação Experienciado (MAE) pelas alunas-avaliadas representa uma categorização ampla que engloba as experiências relatadas pelas informantes em suas narrativas, revelando as metáforas e as crenças sobre avaliação por elas vivenciadas nesse contexto.

4.6 – Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Idealizado

Nesta seção, apresento outras crenças, baseadas nos Modelos de Avaliação Idealizados (MAI), expressas nas Narrativas 1 das informantes, também como alunas-avaliadas. Ratificando, essas crenças fazem parte de um modelo imaginado por elas, decorrem de reflexões sobre o que foi experienciado e são apresentadas como crenças que refletem uma idealização da avaliação.

A primeira crença é a **avaliação como momento inerente ao processo de aprendizagem**. Essa crença é detectada nas narrativas que concebem a avaliação como um acompanhamento contínuo do desenvolvimento do processo de aprendizagem em que o conhecimento é definido como algo inacabado (HOFFMANN, 2001).

Desse modo, a avaliação é elaborada e realizada através de mais de um instrumento avaliativo. Além disso, esse processo acontece durante os momentos de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a modificação de postura e ações se inicia com a proposta dos objetivos de ensino e os conteúdos, passando pelos métodos e técnicas de ensino até chegar à avaliação. Segundo Scaramucci (1997: 83), apenas dessa maneira a avaliação contribui para uma “possível construção de um perfil do aluno e de uma caracterização de seu desenvolvimento e do seu processo de aprendizagem”. Essa idéia se encontra nas formas que as informantes idealizam a avaliação representada nas metáforas ‘avaliação como instrumento de auxílio’, ‘avaliação como relaxamento’ e ‘avaliação como investigador’, que indicam que as avaliações podem se integrar aos momentos de aprendizagem, atribuindo ao processo avaliativo um caráter mais informal, embora eficaz.

A segunda crença, a **avaliação ajuda a aprendizagem** é decorrente da metáfora ‘avaliação como um instrumento de auxílio’, a mais recorrente entre as narrativas das quatro alunas-professoras como Modelo de Avaliação Idealizado (MAI). A avaliação é um processo que tem por objetivo principal intervir no processo de aprendizagem (HADJI, 1994), já que fornece elementos para o aluno refletir sobre a sua aprendizagem e conquistar a sua autonomia nesse processo. Nesse sentido, a função da avaliação é ajudar os alunos a perceberem suas dificuldades, aumentarem seus conhecimentos sobre a língua inglesa e melhorarem suas habilidades nessa LE, eliminando o caráter punitivo tradicionalmente atribuído à avaliação.

Para tal, ações distintas do “fazer-provas” devem orientar um processo de avaliação eficiente, tais como: 1) eliminar a aplicação somente de provas e testes; 2)

ao elaborar provas, elaborá-las de acordo com o tempo disponível; 3) intercalar a utilização de provas com a aplicação de outros instrumentos avaliativos, que apesar de alternativos são válidos para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Um conjunto de instrumentos utilizados de forma sistemática e contínua para avaliar os alunos se torna vantajoso e pode ser interpretado não só pelo professor, mas pelo aluno, que também é responsável pela sua aprendizagem e avaliação. O poder da avaliação sai das mãos exclusivas do professor e é compartilhado com os alunos (FREITAS, 2003).

A próxima crença, a **avaliação como diagnóstico da aprendizagem** é também derivada da metáfora avaliação como ‘instrumento de auxílio’ e, nesse sentido, além de assinalar o certo e o errado nas atividades e/ou provas dos alunos, identifica suas dificuldades para ajudar esses aprendizes a transpô-las. Cometer erros não representa falhas do professor ou do aluno, sendo transformados em elementos para levar à produção de novos conhecimentos.

A quarta crença, a **avaliação controla a eficiência do ensino/a avaliação como reelaboração do trabalho do professor** reflete a importância de utilizar os resultados da aprendizagem para avaliar a eficácia de métodos, procedimentos e material de ensino adotados pelo professor, proporcionando, caso seja necessário, a oportunidade para a melhora dos mesmos.

Se a avaliação se resumir a apenas uma avaliação de produto, o professor terá em mãos o resultado do desempenho final do aluno, desconhecendo detalhes sobre o processo de aprendizagem. O professor, ao assumir uma postura que implemente uma avaliação de caráter contínuo e processual, através da utilização de mais de um instrumento avaliativo, poderá torná-la mais válida e confiável para a prática de ensino.

A penúltima crença identificada é a **avaliação interage com o processo de aprendizagem/avaliação como apreciação da aprendizagem**. Essa crença corrobora as anteriores. Uma avaliação de caráter formativo, contínuo, que utilize uma diversidade de instrumentos, tem por fim possibilitar ao aluno refletir sobre a sua aprendizagem.

Finalmente, a última crença identificada é a **avaliação como prova ou atestado da aprendizagem do aluno**. Essa crença estende o significado das metáforas avaliação como ‘investigador e prova’, que consideram os resultados das avaliações como atestado do que o aluno sabe. A busca de comprovação do que o aluno aprendeu através de um processo avaliativo que se utilize de vários instrumentos dá igual importância aos acertos e dificuldades, com a finalidade de desvelar o processo de aprendizagem para prevenir seu fracasso.

O Quadro 6 possibilita a visualização do Modelo de Avaliação Idealizado, como um segundo conjunto de resultados que advêm da reflexão acerca das experiências vivenciadas.

Quadro 6 - Modelo de Avaliação Idealizado (MAI) – Síntese das categorias de metáforas, idealização e crenças sobre avaliação (alunas-avaliadas)

Categorias de metáforas	Idealizações	Crenças
Instrumento de auxílio; Relaxamento; Investigador	Tempo para realizar a avaliação; aplicação de vários instrumentos avaliativos; verificação confiável sobre o que o aluno aprendeu;	Avaliação como momento inerente ao processo de aprendizagem.
Instrumento de auxílio	Aplicação de vários instrumentos avaliativos	Avaliação como diagnóstico da aprendizagem; ajuda o processo de aprendizagem; como reelaboração do trabalho do professor.
Investigador; Prova	Verificação confiável sobre o que o aluno aprendeu	Avaliação controla a eficiência do ensino; avaliação como prova ou atestado da aprendizagem do aluno.
Meio; Instrumento de auxílio	Aplicação de vários instrumentos avaliativos	Avaliação interage com o processo de aprendizagem.
Objeto frágil	A função e aplicação da avaliação exigem grandes cuidados	Avaliação como apreciação da aprendizagem

A partir da relação entre o discurso idealizado acerca da avaliação e as metáforas, explicitam-se as seis crenças que compõem o Modelo de Avaliação Idealizado.

Ao todo, as treze crenças compõem o universo de crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI compartilhado pelas quatro informantes, como alunas-avaliadas. Este resultado levou em consideração o contexto vivenciado por essas alunas-professoras durante a sua formação e as metáforas detectadas nas narrativas de suas experiências nesse contexto.

Dessa maneira, os resultados apresentados até aqui decorrem da primeira parte da análise dos dados representada no esquema:

Experiências => Metáforas => Crenças
 Participante no papel de aluna-avaliada

PARTE II: RESULTADOS REFERENTES AO CONTEXTO PROFESSORA-AVALIADORA

Nesta parte do capítulo, apresento os resultados que revelam as metáforas usadas pelas participantes como professoras-avaliadoras ao narrarem suas experiências com a avaliação da aprendizagem de LI. A partir dessas metáforas, analiso suas crenças, para em seguida confrontá-las à sua prática avaliativa como estagiárias.

4.7 - Narrativas pessoais em contexto professora-avaliadora – Análise das metáforas conceituais e imagens sobre avaliação

Nesta seção, apresento e analiso como resultado as metáforas conceituais e imagens detectadas na Narrativa 2⁶², que foram utilizadas pelas informantes ao relatarem suas experiências com avaliação quando ministraram aulas no estágio supervisionado da Prática de Ensino de LI 1. Esses resultados são ilustrados com excertos que podem ser trechos das narrativas ou dados colhidos através de outros instrumentos utilizados na coleta de dados. Além das metáforas, apresento as imagens que as informantes utilizaram para representar essas experiências através da Atividade para Reflexão 2 (Anexo D).

A análise e a identificação das metáforas seguem a mesma categorização utilizada em contexto aluna-avaliada, sendo divididas entre dois modelos, a saber: 1) Modelos de Avaliação Experienciados (MAE), decorrentes do relato de experiências

⁶² A análise das quatro narrativas encontra-se em detalhes no Anexo C.

com avaliação vivenciadas como professoras-avaliadoras; 2) Modelos de Avaliação Idealizados (MAI), decorrentes do relato de situações projetadas ou não vivenciadas.

A Tabela 6 contém as metáforas que representam a compreensão das participantes quanto ao papel da atividade de avaliação pelas experiências vivenciadas por elas como professoras-avaliadoras e também como essas participantes idealizam o processo avaliativo nesse papel.

Tabela 6 – Síntese das metáforas como professoras-avaliadoras

Alunas-professoras	MAE – Avaliação como	MAI – Avaliação como
Joana Dark	Medida	Plano
Maria Luiza	Julgamento – Medida	Observação
Esmeralda	Punição	Instrumento de Auxílio-Espelho
Luísa	Julgamento – Medida	Justiça

4.7.1 – Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Experienciado

As metáforas do MAE como professoras-avaliadoras coincidem com aquelas levantadas nos relatos de experiências das participantes como alunas-avaliadas. Como se observa na Tabela 6, as três metáforas de alunas-avaliadas são compartilhadas pelas participantes quanto a sua experiência como professoras-avaliadoras nos MAE, a saber: avaliação como medida, avaliação como julgamento e avaliação como punição. Portanto, novas metáforas não aparecem nesse contexto e isso indica que as experiências das informantes como alunas-avaliadas se repetem quando se tornam professoras-avaliadoras.

A **avaliação como medida** é uma metáfora que aparece três vezes nas narrativas das informantes como professoras-avaliadoras, uma vez por Joana Dark, por Maria Luiza e por Luísa.

Joana Dark: “difícil inicialmente em pensar como iria avaliar estes alunos. A partir de textos teóricos da disciplina e das experiências (...) foi que percebi dificuldade não somente em planejar uma avaliação, mas como dividir valores, principalmente em avaliar a participação dos alunos” (Narrativa 2 – Anexo C).

Maria Luiza: “Assim acredito que se tivéssemos exigido mais, ou tivéssemos colocado uma pontuação maior nessas redações feitas durante o curso, do que na redação colocada na prova, os alunos talvez tivessem um melhor aproveitamento” (Narrativa 2 – Anexo C).

Maria Luiza: “(...) teria tido um resultado muito melhor se a gente tivesse é, dado mais pontos ..., para que eles fizessem, mais pessoas fizessem é, essas atividades de writing de *homework* ...” (Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 70).

A **avaliação como medida** pressupõe um modelo quantitativo de avaliação através da divisão de pontos entre os instrumentos avaliativos utilizados durante o curso. A avaliação, nesse sentido, pode quantificar os resultados da aprendizagem, mas deixa de apreciar seu significado. Além disso, a falta de critérios compromete todo o processo. O depoimento e o trecho da narrativa de Luísa corroboram a ausência de critérios e conhecimento em avaliação.

Luísa: “É, foi muito rápido. Oh! Prova escrita, duas. Então vai ser 30 (trinta), 30 (trinta). Dez para participação, dez para *listening*, dez..., sabe? (...) É acho que a gente só distribuiu os pontos mesmo, assim ...” (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom – linha 412).

Luísa: “Sem dúvida a parte avaliativa de nosso estágio foi a mais difícil. (...) Eu não tinha experiência anterior em dar aula e nunca imaginei que essa parte da prática pudesse ser tão complicada. Tivemos que avaliar nossos alunos de acordo com os parâmetros dados por nossa professora” (Narrativa 2 – Anexo C).

Luísa, na narrativa, considera a avaliação uma atividade complicada, porque ela deve seguir a orientação da professora-supervisora, a qual se baseia em sua experiência vivenciada. Mesmo não sendo muito diferente da experiência das próprias participantes como alunas-avaliadas, a avaliação repete a vivência do outro e as informantes não se sentem satisfeitas com os procedimentos avaliativos adotados, queixando-se da falta de experiência e conhecimento teórico sobre esse tema.

A metáfora **avaliação como medida** é também recorrente no contexto de aluna-avaliada. Os pontos ou notas são valorizados e indicam o progresso do aluno através da avaliação do produto da aprendizagem, havendo uma preocupação com o que o aluno consegue fazer ao final do período do curso. No contexto de professora-

avaliadora, além da preocupação da nota como medida sobre o que o aluno aprendeu, há um foco sobre o que o professor conseguiu ensinar.

Outra metáfora que apareceu duas vezes nas narrativas das participantes no papel de professora-avaliadora, e que havia aparecido no contexto de aluna-avaliada, é a **avaliação como julgamento**. Essa metáfora revela o processo avaliativo que aprecia, analisa e julga a produção dos alunos que decorre de como se entende a avaliação da aprendizagem. Nessa metáfora o professor é o juiz e o aluno faz a “prova”. Os excertos de Maria Luiza e Luísa ilustram essa metáfora.

Maria Luiza: “No momento da aplicação da prova oral, por exemplo, percebi a partir de alguns erros praticados pelos alunos (ex. erro de pronomes he, she, his, her ...) que talvez, tivesse sido uma falha nossa, não porque não tivéssemos dado a matéria, mas porque não detectamos como problemática essa dificuldade dos alunos” (Narrativa 2 – Anexo C).

Luísa: “Sem dúvida a parte avaliativa de nosso estágio foi a mais difícil. Avaliar o trabalho dos outros não é uma experiência tão simples como os leigos podem imaginar” (Narrativa 2 – Anexo C).

O excerto de Maria Luiza revela, por um lado, que essa aluna-professora supervaloriza o que o aluno pode produzir na LI, privilegiando a acuidade lingüística à comunicação, por atentar mais para os erros que os acertos. Por outro lado, Maria Luiza sente falta de uma avaliação cujo resultado tenha efeito em sua prática.

Luísa, por sua vez, relata a dificuldade de avaliar seus alunos pela falta de prática e conhecimento nessa tarefa e destaca como esse processo é complexo. Ela se refere a julgar o que os alunos fazem, ato que, embora seja uma das definições de avaliar, muitas vezes não é resultado de uma ação imparcial e requer conhecimento teórico-prático.

Durante a entrevista, tal complexidade é reafirmada por Maria Luiza e Luísa ao constatarem que a prova oral poderia ter acontecido em um momento que permitisse trabalhar sobre as dificuldades de seus alunos.

Maria Luíza – “É importante, (...), eu acho que é importante a avaliação, é eu percebi, por exemplo, que na prova oral, (...) os erros que eles, eu acho que ... se a gente tivesse mais aulas a gente poderia é ... consertar certos erros que a gente, (...) que a gente não ensinou (...). Eu acho que avaliação é super importante por causa disso, porque a partir dela a gente consegue ver mais ou menos como que a gente deve direcionar o nosso ensino.... o que que a gente deve enfatizar ...

Luísa – Por isso, ML que seria muito legal se a gente tivesse dado prova oral antes ... porque (...). Porque, olha, a gente deu prova oral no final, a gente está sabendo todas as dificuldades que eles têm e pronto, acabou (...) (Entrevista final –17/06/04 – Cd-rom – linha 226).

Finalmente, a metáfora **avaliação como punição** é relatada por Esmeralda em sua narrativa, pois essa informante se penaliza com o sofrimento dos alunos. Em compensação, Luísa é quem manifesta a avaliação, explicitamente, como punição na Entrevista 1. Os excertos relacionados ilustram essas imagens:

Esmeralda: “A experiência como ‘professor-avaliador’ foi uma sensação interessante, porque pela 1ª vez eu estava avaliando alguém. Mas me senti ainda um pouco como aluna, pois às vezes tive dó dos alunos, quando estes erravam nas avaliações. Percebi que tenho comigo resquícios de avaliações do meu tempo de aluna” (Narrativa 2 – Anexo C).

Luísa: - “Espero que quando eu for professora, eu tenha a consciência que tenho hoje, sabe?.. Que fazer prova não é punir...” (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom – linha 564).

“(...) E..., eu não acho que professor tem que trabalhar na guilhotina, sabe... ser professor, você não tem que ser torturador, você não tem que punir ninguém... E, é... quando eu for professora, eu vou tentar, eu vou tentar, eu penso muito nisso..., eh..., tentar avaliar o aluno.... e me ver naquela avaliação, sabe?” (Entrevista 1 - 29/04/04 – Cd-rom – linha 570).

O sentimento de dó, mencionado por Esmeralda, tem resquícios de avaliações de seu tempo de aluna-avaliada, pois vivenciou uma avaliação de cunho punitivo. Essa aluna-professora destaca os erros como referencial da avaliação que visa ressaltar o fracasso dos estudantes. A avaliação como punição é recorrente nos papéis de aluna-avaliada e professora-avaliadora.

Maria Luiza resgata essa imagem da avaliação como sofrimento pela imagem utilizada na Atividade para Reflexão 2 como professora-avaliadora:

Maria Luiza: “Avaliar meus alunos em língua inglesa é como arrancar um dente, pois tanto o aluno que está sendo avaliado quanto o professor de certa forma ‘sofrem’, aquele porque está sendo avaliado e este pelo sofrimento que vê do outro. Mas, assim como arrancar um dente, a avaliação é necessária, tanto para direcionar o

aluno quanto ao seu aprendizado, como também ao próprio professor quanto ao seu ensino” (Atividade para Reflexão 2 – Anexo D).

Em contrapartida, a imagem utilizada pela informante Joana Dark na Atividade para Reflexão 2 não traz a idéia de sofrimento, mas sugere uma idéia de impotência do professor diante dos resultados que serão apresentados pelos alunos. Ao mesmo tempo, a informante alega que a aprendizagem é um processo que depende da observação e de ações dos próprios estudantes e não está somente ligado à forma de ensinar do professor.

Joana Dark: “Avaliar meus alunos em língua inglesa é como querer voar e não ter asas, pois às vezes espero que um aluno saiba responder bem as questões da avaliação e vejo que isso não é possível porque isso depende dele mesmo, do seu aprendizado. Ao avaliar e ao perceber que se um aluno não foi bem, tento não me responsabilizar disto. (...) (Atividade para Reflexão 2 – Anexo D).

Para concluir esta seção, assim como foi constatado no contexto de alunas-avaliadas, é possível dizer que as metáforas que descrevem a avaliação como **‘medida e julgamento’**, por terem sido encontradas em duas ou mais narrativas, representam as experiências coletivas (MICCOLI, 1997) com avaliação no papel de professoras-avaliadoras. Essas metáforas focalizam a nota a partir de avaliações que julgam os erros e acertos dos alunos, mas fazem com que as alunas-professoras se sintam frustradas com os procedimentos avaliativos adotados.

A outra metáfora que representa a avaliação como **‘punição’**, por ter aparecido uma vez, manifesta as experiências individuais das informantes, embora possam ser compartilhadas com outras informantes quando essas refletem sobre o trabalho desenvolvido em avaliação com seus alunos. É o caso de Luísa, ao relatar em entrevista o caráter punitivo percebido por ela na avaliação, mas que já havia sido mencionado na narrativa de Esmeralda.

Na próxima subseção, apresento as metáforas que fazem parte da categoria dos Modelos de Avaliação Idealizados decorrentes da reflexão sobre os modelos de avaliação experienciados no contexto de professoras-avaliadoras.

4.7. 2 – Metáforas de avaliação no Modelo de Avaliação Idealizado

Cinco metáforas são detectadas nos MAI no contexto de professoras-avaliadoras. Elas são: avaliação como plano, avaliação como observação e observação no espelho, avaliação como instrumento de auxílio e avaliação como justiça.

A primeira metáfora, a **avaliação como plano**, é nova e envolve uma intenção. A avaliação, nessa metáfora, é compreendida como conjunto de ações decididas por alguém para alcançar um propósito ou objetivo. Os objetivos, como no ensino, são elementos indispensáveis no processo avaliativo. Desta forma, a avaliação deve ser planejada e elaborada a partir da definição prévia de objetivos que, em educação, devem ser compatíveis com o ensino. Pelo excerto abaixo, pode-se constatar que a aluna-professora, com pouca experiência como avaliadora, demonstra dificuldades em planejar uma avaliação.

Joana Dark: “As primeiras experiências que tive como avaliadora foi na disciplina de Prática de Ensino de LI, que por sinal difícil inicialmente em pensar como iria avaliar estes alunos. A partir de textos teóricos da disciplina e das experiências trocadas entre as estagiárias e a prof^a supervisora (sic) foi que percebi dificuldade não somente em planejar uma avaliação, mas como dividir valores, principalmente em avaliar a participação dos alunos” (Narrativa 2 – Anexo C).

Da narrativa de Maria Luiza surge a metáfora **avaliação como observação** e de Esmeralda a metáfora **avaliação como espelho**, em que ambas destacam a avaliação como forma de refletir o processo de aprendizagem do aluno e, sobretudo, o processo de ensino do professor, conforme excertos abaixo:

Maria Luiza: “Como professor-avaliador, percebi a importância da avaliação, no que se refere às observações quanto ao desenvolvimento do aprendiz do aluno, e também quanto à avaliação do próprio ensino do professor” (Narrativa 2 – Anexo C).
Esmeralda: “Contudo vejo que as avaliações não podem ser desvinculadas do processo ensino-aprendizagem porque muitas vezes os erros dos alunos refletem uma falta do professor e assim o professor podem procurar melhorar cada vez mais seus métodos de ensinar” (Narrativa 2 – Anexo C).

A observação, como instrumento de avaliação traz características de uma avaliação qualitativa, interessada no desenvolvimento do processo mais do que na

verificação do produto da aprendizagem, e atende os verdadeiros propósitos para os quais se destina a avaliação. Como professora-avaliadora, Maria Luiza percebe que a observação do processo de aprendizagem do aluno auxilia também na avaliação dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor.

Essa última idéia é manifestada na narrativa de Esmeralda pela metáfora avaliação como espelho, em que o reflexo desse objeto está diretamente vinculado ao trabalho do professor. A avaliação não só reflete a capacidade de ensinar desse profissional como pode diagnosticar, ou seja, identificar os pontos fracos de seu ensino e remediá-los. Dessa forma, os resultados da avaliação realizada pelos alunos fornecem elementos representativos do trabalho desenvolvido pelo professor através de uma observação sistemática, pois, nesse sentido, o processo avaliativo serve de subsídio para futuras tomadas de decisão do professor em suas aulas.

Já a avaliação como reflexo da aprendizagem é manifestada por Joana Dark ao comentar sobre os erros dos alunos. No excerto abaixo, essa participante ilustra a avaliação da seguinte forma:

Joana Dark: “Ou, é, reflete, eu acho que..., talvez a falha no ensino do professor pode ser também eh..., a dificuldade do aluno ou porque ele não estudou ou porque ele realmente tem dificuldade nesse ponto..., então eu acho que reflete várias coisas (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom- linha 639).

Essa concepção da avaliação é resgatada na imagem retratada por Luísa na Atividade para Reflexão 2, em que, como professora avaliadora, a avaliação é considerada parte do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Luísa: “Avaliar meus alunos em língua inglesa é como soltar pela primeira vez a mão de uma criança que começa a andar. Você sabe das dificuldades do outro, mas sabe também que aquilo deve servir no seu crescimento. Assim como a criança precisa passar por este estágio, o estudante precisa da fase de avaliação (...)” (Atividade para Reflexão 2 – Anexo D).

As dificuldades não são vistas como impedimentos para o desenvolvimento do aluno, nem como falhas do ensino do professor. A avaliação é inerente ao processo maior de ensino e aprendizagem e auxilia a sua formação.

A penúltima metáfora, **avaliação como instrumento de auxílio**, que foi recorrente no contexto das participantes como alunas-avaliadas nos MAI, no contexto de professoras-avaliadoras, serve para ajudar o professor a crescer no processo de ensino junto ao seu aluno. Os excertos demonstram essa idéia:

Esmeralda: “Mas estas avaliações ajudam no crescimento como professora. Observei que as avaliações fazem parte do processo-aprendizagem, pois fazem com que o professor cresça junto com o aluno” (Narrativa 2 – Anexo C).

Maria Luiza: “(...) o papel do professor-avaliador, o ideal seria, eu acho que hum, eh..., pra ele... é... orientar o aluno (...), as falhas dele de ensino dele mesmo. Prova é também pra orientar o próprio professor....” (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom – linha 577).

Maria Luiza: “Eu acho que avaliação é super importante por causa disso, porque a partir dela a gente consegue ver mais ou menos como que a gente deve direcionar o nosso ensino o que que a gente deve enfatizar ...” (Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 233).

A avaliação serve para redirecionar o trabalho do professor e auxilia em suas tomadas de decisão. Esse objetivo da avaliação corrobora a idéia de Luckesi (2001), ao argumentar que a avaliação deve oferecer ao professor condições para que ele aja e opte por uma decisão clara sobre o que está sendo feito e para onde estão sendo encaminhados os resultados de suas ações.

Para finalizar, a **avaliação como justiça** foi detectada na narrativa de Luísa.

Luísa: “Acredito que avaliar seja um tópico que precisa de bastante reflexão e discussão, aprendi um pouco sobre esse assunto, nem sempre de maneira fácil. Avaliar no nosso curso foi simples porque tínhamos parâmetros a seguir, mas espero crescer mais no assunto e aprender a avaliar de maneira mais justa (se é que se tem como avaliar de maneira mais justa)” (Narrativa 2 – Anexo C).

O professor-avaliador, comumente, deseja ser o mais justo e imparcial possível na avaliação de seus alunos. Esse desejo passa a ser limitado pelos procedimentos práticos adotados na avaliação derivados do próprio cotidiano da sala de aula, que resume a avaliação em classificação, punição e meio para alcançar a

disciplina dos alunos. A prática avaliativa justa depende do sentido e da percepção que o professor possui acerca dos conceitos e funções da avaliação vivenciados e incorporados por ele na sua experiência formadora em avaliação, e deve estar de acordo com a abordagem, métodos e técnicas de ensino aplicados por ele. Por meio de uma avaliação eficiente, o professor pode alcançar a justiça. Essa ação, no entanto, requer o conhecimento da teoria da avaliação e dos procedimentos tradicionais e alternativos de avaliação, para que cada instrumento seja utilizado de maneira apropriada e válida no sentido de apreciar a aprendizagem e o ensino.

Terminada a apresentação das metáforas sobre avaliação, detectadas nas narrativas das participantes no papel de professoras-avaliadoras nos dois modelos existentes, MAE e MAI, passo a discutir, na próxima seção, as crenças sobre avaliação nesse contexto.

4.8 – Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Experienciado (professoras-avaliadoras)

Nesta seção, apresento as experiências com avaliação das participantes como professoras-avaliadoras no estágio da Prática de Ensino, as categorias de metáforas detectadas a partir dessas experiências, e, em seguida, relaciono as crenças sobre avaliação, atentando para a relação direta entre as experiências, as metáforas utilizadas para descrevê-las e as crenças advindas dessas metáforas.

Cinco crenças foram detectadas pelo Modelo de Avaliação Experienciado (MAE) no contexto de professoras-avaliadoras, sendo que quatro delas já haviam sido retratadas e comentadas nos MAE no contexto de alunas-avaliadas.

Avaliação é nota e avaliação é prova são duas crenças que apareceram nos MAE das alunas-avaliadas. A primeira faz parte de uma das características mais recorrentes no processo avaliativo devido à importância que lhe é atribuída para classificar, controlar, motivar e/ou promover o aluno (FREITAS, 2003). No papel de professoras-avaliadoras, nota-se uma preocupação vigente entre as informantes para

dividir os valores das notas durante o curso com o intuito de verificar o desempenho final de seus alunos, embora não haja referência a critérios que tenham sido utilizados para a divisão de pontos. A segunda crença é decorrente do predomínio da prova ou teste como instrumento avaliativo na verificação do que o aluno aprendeu. No contexto de professoras-avaliadoras, a avaliação através da prova resulta das metáforas ‘avaliação como medida e como julgamento’, em que as participantes copiam as experiências com avaliação vivenciadas por elas e/ou pela sua professora-supervisora.

A próxima crença, **a avaliação é verificação de erros e acertos**, é também originada na metáfora ‘avaliação como julgamento’ e foi também detectada nas narrativas das informantes como alunas-avaliadas. É decorrente da avaliação como prova e nota, porque esses instrumentos são utilizados para resgatar a função de checar o que o aluno aprendeu através de seus acertos e erros. Como professoras-avaliadoras, as participantes destacam os erros que servem mais para avaliar o método de ensino do professor do que a aprendizagem do aluno.

A crença seguinte, **a avaliação não aponta para as dificuldades dos alunos** também foi detectada no contexto como aluna-avaliada. Como professora-avaliadora, essa crença é proveniente da metáfora ‘avaliação como julgamento’ que atribui às alunas-professoras a responsabilidade de ter que reconhecer a dificuldade de seus alunos a partir de uma avaliação bem planejada, pela escolha de instrumentos avaliativos eficientes.

Essa crença é decorrente da experiência frustrante que as alunas-professoras vivenciaram ao aplicarem o plano de avaliação que propuseram para seus alunos, em especial a prova oral ao final do curso, pois era preciso estar atento ao processo avaliativo como um todo. Vianna (1999: 14), em seu estudo sobre avaliação educacional, diz que “o planejamento da avaliação pressupõe uma definição de objetivos que refletem as expectativas de uma sociedade”. Para a avaliação de rendimento ou de sala de aula, também é preciso elaborar objetivos que reflitam as

concepções de ensino e aprendizagem de línguas de alunos e professores, para em seguida fazer opções quanto ao método avaliativo (qualitativo ou quantitativo) e, a partir dessas definições, escolherem instrumentos que correspondam aos objetivos da aprendizagem.

A última crença, a **avaliação faz o aluno sofrer**, é retratada pela metáfora ‘avaliação como punição’ evidenciada na narrativa de Esmeralda, que diz ter dó de seus alunos ao serem avaliados. Esse sentimento a remete às suas experiências como aluna ao vivenciar a avaliação como ‘trauma e castigo’ em situações em que a avaliação está acima do que os alunos dão conta de fazer ou quando o professor se livra da responsabilidade da avaliação.

No Quadro 7 exponho a síntese do levantamento das experiências vivenciadas com avaliação das alunas-professoras, as metáforas e as crenças detectadas a partir dessas metáforas expressas na Narrativa 2.

Quadro 7 – Modelo de Avaliação Experienciado (MAE) – Síntese das experiências, categorias de metáforas e crenças sobre avaliação (professoras-avaliadoras)

Experiências	Categorias de metáforas	Crenças
Divisão de valores entre os instrumentos avaliativos.	Medida.	Avaliação é nota.
Verificação dos erros dos alunos na prova oral; julgamento do trabalho dos alunos.	Julgamento	Avaliação é verificação de erros e acertos; avaliação é prova; avaliação não aponta para as dificuldades dos alunos.
Sentimento de dó do professor pelo aluno.	Punição.	Avaliação faz o aluno sofrer.
Seguir parâmetros avaliativos já propostos pelo contexto.	Medida.	Avaliação não aponta para as dificuldades dos alunos; avaliação é prova.

Nessa seção, apresentei as crenças derivadas das metáforas encontradas nos MAE a partir das narrativas que relatam experiências com avaliação no papel de

professoras-avaliadoras. Na próxima seção, apresento as crenças decorrentes dos MAI no mesmo contexto.

4.9 – Crenças decorrentes do Modelo de Avaliação Idealizado

Nesta seção, apresento as crenças derivadas da idealização das participantes sobre a avaliação no papel de professoras-avaliadoras. São os Modelos de Avaliação Idealizados, através dos quais as participantes projetam como gostariam que a avaliação ocorresse.

A primeira crença, a **avaliação requer pesquisa e elaboração**, é decorrente da metáfora ‘avaliação como plano’ já que o plano de avaliação deve ser pensado em termos de validade, utilidade e exequibilidade (VIANNA, 1999). Essa idealização é resultado do relato de experiência de Joana Dark, quando essa participante relata sua preocupação em planejar as avaliações de forma adequada, embora o que esteja sendo considerado em sua experiência prática seja a divisão de notas pelos instrumentos avaliativos já propostos pela disciplina Prática de Ensino de LI 1. Essa experiência foi também compartilhada por Luísa, que na primeira entrevista menciona a falta de discussão sobre o plano de avaliação e o fato de este ter sido elaborado tão rapidamente.

A próxima crença, a **avaliação como momento inerente ao processo de ensino e aprendizagem**, já havia sido detectada no relato de experiências no contexto de alunas-avaliadas como MAI. No contexto de professoras-avaliadoras, ela também é decorrente da metáfora ‘avaliação como instrumento de auxílio’. Essa metáfora indica que o processo avaliativo ajuda, em especial, o professor na avaliação de sua própria aula e, ainda, no seu crescimento profissional.

A crença seguinte, a **avaliação é um processo dinâmico e contínuo** retrata também uma visão mais contemporânea, que prioriza observar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essa crença é retratada pela metáfora ‘avaliação como

observação’, detectada na narrativa de Maria Luiza, que ao final do estágio da Prática de Ensino percebeu que deveria atribuir um valor maior ao processo do que ao produto da aprendizagem.

A próxima crença, **a avaliação como diagnóstico do ensino**, é resultante da metáfora ‘avaliação como espelho’, que retrata a avaliação como reflexo do trabalho do professor. A avaliação sob a perspectiva do professor-avaliador, na narrativa de Esmeralda, está relacionada mais ao controle do desempenho do professor do que ao desempenho do aluno.

A penúltima crença, **a avaliação é um processo justo e imparcial**, é decorrente da metáfora “avaliação como justiça”, detectada na narrativa de Luísa que se queixa de avaliar o aluno de forma inadequada e prejudicial pela falta de experiência. Para essa informante, avaliar requer um senso de justiça e, para isso, é necessário, a princípio, estudo e conhecimento sobre a prática avaliativa.

Finalmente, a crença **avaliação exige conhecimento teórico e prático** resgata o sentido da anterior, uma vez que pouca atenção tem sido dispensada ao tópico avaliação nos cursos de formação de professores. Nos últimos semestres, durante os estágios supervisionados da Prática de Ensino, o aluno enfrenta uma sala de aula e, nesse momento, além de ‘aprender a ensinar’ é preciso que o aluno ‘aprenda a avaliar’.

No Quadro 8, sintetizo as categorias de metáforas e crenças decorrentes da reflexão sobre as experiências com avaliação das informantes como professoras-avaliadoras, bem como sua idealização em torno da avaliação nesse contexto.

Quadro 8 – Modelo de Avaliação Idealizado (MAI) – Síntese das categorias de metáforas, idealização e crenças sobre avaliação (professoras-avaliadoras)

Categorias de metáforas	Idealizações	Crenças
Plano	Elaboração do plano de avaliação adequadamente.	Avaliação requer pesquisa e elaboração.
Instrumento de auxílio	Importância da avaliação como ajuda no processo de ensino do professor e aprendizagem do aluno..	Avaliação como momento inerente ao processo de ensino e aprendizagem.
Observação	Importância de observar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno	Avaliação é um processo dinâmico e contínuo.
Espelho	Reflexo do ensino do professor.	Avaliação como diagnóstico do ensino.
Justiça	Professor quer ser justo.	Avaliação é um processo justo e imparcial; avaliação exige conhecimento teórico e prático.

A partir das metáforas e crenças detectadas através das narrativas das participantes como alunas-avaliadas e como professoras-avaliadoras, na próxima seção, passo a analisar o plano de avaliação implementado pelas informantes durante seus estágios supervisionados; em seguida, apresento e discuto trechos das aulas que apresentem algum episódio de avaliação, verificando se há congruência entre a prática avaliativa dessas alunas-professoras e as crenças sobre a avaliação que foram apresentadas acima.

Parte III – Prática da avaliação no estágio supervisionado

Início esta subseção apresentando, primeiramente, o plano de avaliação exposto pelas alunas-professoras aos seus alunos no primeiro dia de aula do estágio supervisionado e, em seguida, as transcrições de aulas para analisar se as crenças detectadas pelas metáforas nas narrativas das informantes correspondem à prática de avaliação implementada por elas durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1.

4.10 – O plano de avaliação

O primeiro dia de aula das alunas-professoras foi 05 de abril de 2004. Joana Dark, Maria Luiza, Esmeralda e Luísa se apresentam aos alunos como estagiárias e, sem muita explicação, elas expõem o programa do curso, o calendário das aulas e o plano de avaliação com as datas das provas e distribuição das notas, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Plano de Avaliação das alunas-professoras

Avaliação Escrita	2 X 30,0 = 60,0 pontos
Avaliação Oral	10,0 pontos
<i>Listening</i>	10,0 pontos
<i>Homework</i>	10,0 pontos
Participação / Atividade extra	10,0 pontos

O plano de avaliação utilizado pelas alunas-professoras foi definido pela professora-supervisora da disciplina, deixando para elas a responsabilidade pela distribuição de pontos. Essa distribuição foi feita sem critérios, conforme excerto abaixo:

(...)

P - Que critérios foram utilizados para elaborar o plano de avaliação? (pausa)

L - (...) a gente pensou isso tão rápido, sabe? Acho que a gente pensou esse plano de avaliação tipo em vinte minutos. Porque eu acho que esse plano de avaliação (inaudível) é o que a gente sempre teve. (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom – linha 398)⁶³

(...)

L - É, foi muito rápido. Oh! Prova escrita, duas. Então vai ser 30 (trinta), 30 (trinta). Dez para participação, dez para *listening*, dez..., sabe? Mas eu acho que é porque..., isso foi mesmo copiado de nossa vivência, todo mundo faz prova assim.. Todo mundo assim, a maioria das pessoas fazem prova assim então, a gente nem pensou muito sabe? E. (Entrevista 1 – 29/04/04 – Cd-rom – linha 412)

⁶³ Nas entrevistas: P – Pesquisadora; JD – Joana Dark; ML – Maria Luiza; Es – Esmeralda; L – Luísa.

A avaliação foi implementada a partir da utilização de métodos avaliativos tradicionais, pois 60% do valor das notas foi destinado à avaliação (prova) escrita. Dez pontos foram destinados a uma prova oral, e dez pontos para uma prova de *listening* (Anexo E). Os vinte pontos restantes foram distribuídos entre *homework* e participação em sala e realização de atividades extras.

Vale ressaltar que a avaliação seguiu os parâmetros vivenciados por essas informantes, pois as experiências anteriores em avaliação foram determinantes na hora de elaborar o plano avaliativo. A prova ou teste, por ter sido valorizado nos relatos de experiência como alunas-avaliadas, foi também explorado no plano de avaliação como professoras-avaliadoras.

As informantes, embora muitas vezes houvessem discordado do sistema de avaliação utilizado por seus antigos professores nas entrevistas, questionários e narrativas, durante a prática repetiram os mesmos modelos sem muita clareza de sua significação, de uma forma intuitiva, ora para classificar, ora para promover.

A partir dessas considerações sobre o plano avaliativo, é possível destacar as crenças como avaliação é ‘prova’, é ‘nota’ e ‘mede o que o aluno aprendeu’ como crenças presentes na prática das informantes. Na próxima seção, apresento trechos das aulas ministradas pelas alunas-professoras, para, em seguida, relacionar o contexto vivenciado em avaliação de LI como alunas e suas crenças com as ações em sala de aula em relação à prática avaliativa.

4.11 - Análise das aulas

Os excertos das aulas que são transcritos a seguir visam exemplificar como as alunas-professoras desenvolvem as suas aulas e como a avaliação é tratada na prática. O primeiro excerto foi retirado da aula do dia **07/04/04** e corresponde ao segundo encontro, Aula 01, regida pela aluna-professora Esmeralda. Na sala, havia 30 alunos presentes.

(...)

P⁶⁴ - 'Where are you from? Repeat.'
 Al - 'Where are you from.'
 P - Where (...) are (...) you (...) from. (a professora fala pausadamente)
 I'm (...) from (...) Araguari.
 Todos ouviram?
 'What's your name?' Ok?
 Al - ((...))
 P - My name is Tatiana.
 Al - My name is Tatiana.

(...)

P - Então, ok, pay attention. Where are you from?
 Repeat, todos.
 Als - 'Where are you from.'
 P - Ok, very good. Não é 'whir' não, tá? É 'where'. 'Where are you from.'
 (alunos repetem junto com a aluna-professora)
 P - Ok. Very good.
 Roginer, what's his name?
 Al - ((...)).
 P - Leandro ou his name is Leandro, ok?

(...)

A maioria das aulas acontece de forma semelhante ao trecho transcrito acima e dá uma idéia de como a aula segue uma abordagem estrutural, explorando a pergunta "Where are you from?" e a sua resposta "I'm from ...". Não há evidências de avaliação nas aulas, há correção de alguns erros de pronúncia que é feita de forma aleatória, não criteriosa e assistemática.

Ao final da aula, eu observo na nota de campo (transcrita abaixo) que a aluna-professora pede aos alunos que façam o *homework*, pois eles valem nota. Nesse momento, os alunos já estão saindo da sala e esse fato não foi registrado por vídeo. Há, portanto uma valorização evidente da nota que acompanha todo o processo de ensino, já que o *homework* é cobrado toda aula.

- A aluna-professora pede um *homework* para a próxima aula e diz que vale ponto (ponto para avaliação).
- Observação final: Não há prática comunicativa durante a aula.

Não há evidência de avaliação. Apenas tratamento dos erros de pronúncia feita pela aluna-professora imediatamente após o aluno ou aluna falarem a palavra na língua

⁶⁴ - Nos excertos das transcrições de aulas: P - Professora; Al - Aluno ou aluna;
 Als - Alunos; (...) - Pausa; ((...)) - Inaudível.

estrangeira. A correção é realizada de forma descontextualizada (Nota de campo, 07/04/04 – Cd-rom).

O próximo excerto é da aula de Joana Dark, do dia **28/04/04**, e havia 29 alunos presentes.

(...)

P - (...) Look (lê no quadro “She’s Japanese” and “Maria Luiza’s bag” — aponta para a primeira frase) Esse apóstrofo ‘s’ o que vocês acham que é?

Als - Is.

P - Ok. Is the verb and, e esse aqui, olha. Esse apóstrofo aqui. (aponta a segunda frase).

Al - Is.

P - Is?

Al - De.

P - Is?

Al - De. De, de, de.

P - Her? Porque que é o ‘her’?

Al - ((...))

P - A bag não é da Maria Luiza?

Als - É.

P - Her bag, não é?

Als - É.

(...)

P - Então aqui, olha. Pedro’s book’s red. Esse book aqui é de quem?

Als - Pedro.

P - E como é que a gente vai saber que é do Pedro? Usando o apóstrofo ‘s’. E se tiver esse aqui também, e se eu quiser falar que ele é red, vou usar “is red”. Porque olha só. Aqui nós temos um nome. Pedro é um nome, um substantivo. E book? Também é um nome. (10.0) Ah? O livro do Pedro é vermelho. It’s red, ok? Pedro’s book is red. Então, his book is red, ok? [escreve no quadro]. E se tivesse por exemplo aqui, João car new? Marcos, come here, please [chama o aluno para o quadro]. Marcos vai colocar... qual você usaria aqui Marcos? (20).

Al - [aluno escreve no quadro]

Joana Dark utiliza a língua portuguesa para ensinar a língua inglesa. As aulas são centralizadas no professor e pouca oportunidade é dada aos alunos em utilizar a língua estrangeira para a comunicação. Não há evidências de que as alunas-professoras sejam orientadas para avaliar seus alunos de forma contínua e processual. Quando os alunos são solicitados para trabalharem em pares, eles apenas praticam trechos isolados dos diálogos encontrados no livro didático.

O tempo de fala do professor é também relatado na nota de campo:

- A aluna-professora Joana Dark explora o vocabulário da folha “Family Tree” que entregou. Ela fala o tempo todo, a aula é teacher-centered. Pouca prática da pronúncia pelos alunos. A aluna-professora tem um pouco de problema com pronúncia também. Há um aluno na sala que é bastante solicitado para responder às perguntas (Nota de campo, 28/04/04 – Cd-rom).

Há, no entanto, uma preocupação de sempre preparar um *homework* com o objetivo de os alunos fixarem o conteúdo explorado nas aulas.

P - Em casa vocês vão fazer esse exercício aqui ó. O number one da page thirteen. Page fifteen o number three e o number four, Ok? Lembre-se que aqui ó, tá vendo? Tem um boy e uma girl. Já vai ter um boy aí né? Então vocês vão colocar nessas lacunas o nome de alguma pessoa, boy, man, o que tem desenhado... [professora dá outras instruções e faz chamada].

A próxima aula é da informante Luísa, foi ministrada no dia **12/05/04**. Estavam presentes 25 alunos.

A aula é expositiva e segue o conteúdo do livro didático. Em contrapartida, Luísa busca atividades variadas para serem exploradas durante a aula. Ela propõe uma atividade com tiras de papel, para que os alunos elaborem perguntas utilizando o vocabulário da unidade ‘Família’ e ‘Profissões’.

(...)

P - [Pede para alunos fazerem determinado exercício. Mostra fichas com dois substantivos cada]. O que está escrito em meu papel?

Als - Cousin / Nurse

P - E no da Aline?

Als - Brother / Postman

P - Postman. Muito bem. Eu estou com esta ficha. Então, (...), is your cousin a nurse?

JD - No, he isn't. Or yes, he is.

P - Is his brother a postman? (para um aluno)

Al - No, he isn't.

P - Or yes, he is.

(...)

Quanto aos procedimentos avaliativos, a observação da participação e do desempenho dos alunos, por exemplo, não é focalizado pelo estágio da Prática de Ensino em função do número de alunos, que é muito grande e foge do controle das alunas-professoras. Luísa menciona esse fato na Entrevista final:

L – “É, metade saíram, quer dizer, a gente terminou com vinte alunos. Se a gente tivesse vinte alunos, desde o começo, teria sido diferente. A gente não teria, assim, ficado com tanto medo, porque a prova escrita para quarenta, ainda vai gente, agora, avaliar processo de quarenta alunos, o tanto que foi difícil gravar os nomes Como que você ia avaliar o processo de quarenta alunos. É muito complicado” (Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 91).

A próxima aula é de Maria Luiza, no dia **31/05/04**, e havia 21 alunos presentes.

P - Naiara. How do you come to school?
 Al - I come by bus.
 P - What are the ((...)) questions
 Al - What, why,
 P - Que mais?
 Al - When, who, where, how.
 P - ((...)) rapidinho. [A aluna-professora fornece o significado das palavras e escreve no quadro]. Tomas, ask Juliano: What time does he get up in the morning...
 Al - What time do you get up in the morning?
 Al - ((...))
 P - I get up...
 Als - ((...))
 Al - Como eu falo 09 horas, eh...
 Als - Nine o'clock.
 P - Ok. I...
 Al - I get up 09 o'clock
 P - Ok. Ask again.
 Al - De novo? What time do you get up in the morning?
 Al - I get up at nine o'clock.
 P - Ok. ((...))

Embora Maria Luiza não tivesse experiência alguma em docência, a sua capacidade de se comunicar em LI e sua proficiência são fatores que favoreceram o desenvolvimento de sua aula. De acordo com as observações de campo, essa aluna-professora consegue fazer os alunos se comunicarem na LI.

- A aluna-professora revisa a partir de perguntas aos alunos e eles respondem (...). Como os alunos praticam pouco a língua oral (pelo que foi detectado pelas aulas anteriores), eles têm dificuldade em falar inglês, em se comunicar nessa LE. A aluna-professora Maria Luiza reforça a revisão com perguntas em inglês, os alunos têm muita dificuldade com preposições. (...) Muitas vezes, a aluna-professora corrige o aluno, ela também insiste que todos os alunos falem. Os alunos não estão acostumados, mas Maria Luiza fala inglês durante a aula (Nota de campo, 31/05/04 – Cd-rom).

(....)

P - Ok. Open your books on page 28. Ok. Look at the pictures. Eh, where, where are they?
 Als - ((...))

P - They are at a studio. [escreve]. Ok? What does she do? She...
 Al - Pergunta?...
 P - She.... interviews.
 Al - Interview?
 Als - ((...))
 P - She interviews, ok. She is an interviewer [escreve] Uh, let's repeat, interviews.
 Als - Interviews.

As aulas de LI desse grupo de alunas-professoras seguem os parâmetros de uma abordagem estrutural que, segundo Silveira (1999:61), acredita que

línguas são códigos estruturados, aprender a LE é adquirir suas estruturas gramaticais através de automatismos lingüísticos, utilizando-se de exercícios graduados para o treinamento da pronúncia, dos padrões sintáticos da língua e de particularidades gramaticais.

Nesse sentido, é importante destacar que não há evidência de avaliação por observação, auto-avaliação ou outro método alternativo que contemple uma avaliação de cunho qualitativo nas aulas das quatro informantes, ou seja, a avaliação durante as aulas práticas foi baseada nas provas e atividades de *homework*. Além disso, a concepção de ensino e aprendizagem de língua não cria espaço para esse tipo de avaliação.

Na próxima subseção, passo a analisar as avaliações que foram aplicadas para os alunos durante o estágio supervisionado da Prática de Ensino de LI 1.

4.12 – A prática avaliativa

A partir da análise das aulas e o plano avaliativo, pôde-se notar que os momentos de avaliação informal durante as aulas não aconteceram, salvo algumas anotações sobre as tarefas de casa.

As alunas-professoras, em todas as aulas, recolham e/ou verificavam o *workbook* e outras tarefas que valiam nota. O *workbook* foi a única tarefa em que os

alunos tiravam nota integral por a terem entregado no dia certo, e esse fato foi discutido na Entrevista final.

(...)

P – Que critérios vocês usaram para dar a nota do *homework*?

T – Quem fez ...

JD – Quem fez o *homework*, quem fez as, as e (...)

(...)

E – Acho que foi um erro da gente também ter colocado lá o (...)

JD – [as respostas

E – As respostas no final.

L – Mas mesmo se não tivesse as respostas, eles teriam copiado uns dos outros.

(...)

ML – Acho que seria menos pior, mas é porque a gente colocou as respostas é .. no final, porque a gente estava com medo, a gente não sabia como que a gente deveria trabalhar, no caso, na correção da das *homework*, a gente não sabia que, se a gente ia ter que pedir para eles conferirem em casa, não é? Lembra? ...

E – Ou se ia corrigir durante as aulas, que o tempo não ia dar, a gente já fez, fez o cronograma desde o início e viu que não ia dar tempo,, não é? Mas eu acho que é um caso a se pensar, não colocar (...)(Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 113).

No excerto acima, as informantes apontam o problema do *workbook*. Elas discutem que não tinham tempo para corrigir os exercícios, então as respostas foram colocadas no final do livro para os alunos se corrigirem. Essa atividade era para ajudar o aluno a se tornar mais autônomo e consciente de seus erros, além de auxiliar a aprendizagem, mas não funcionou, pois os alunos copiavam as respostas e entregavam a tarefa, como se tivessem feito sozinhos. Esse fato aconteceu em razão da nota atribuída a esse item, pois as alunas-professoras colocaram 10 pontos para *homework*.

Portanto, é preciso salientar que esse tipo de prática é comum nas salas de aula, exige-se do aluno, mas na realidade a exigência não é cobrada pelo professor.

Quanto à nota de participação, o grande número de alunos na sala pode ter prejudicado esse tipo de avaliação, pois o interesse em sala de aula era o fator mais relevante para esse aspecto. A opinião das alunas-professoras ficou dividida:

L – Participação foi fácil porque que, sobrou o que? Dezoito alunos para dar nota de participação, aí é muito fácil, você saber quem participou desde o começo ou não. Nós somos quatro pessoas e não teve discussão tipo, nós percebemos as mesmas coisas dos mesmos alunos e não foi pela cara, foi por mesmo, por participação ao

perguntar mesmo, durante, em atividades. Se o aluno chegava e falava assim, “ah, eu não quero participar da atividade hoje”, sempre fazendo isso, aí não tinha como dar nota não.

JD – Ah, eu não achei tão fácil não, porque as vezes, é muito difícil avaliar um aluno por participação. As vezes, o aluno é tímido, ele tem insegurança em falar, então, é eu acho complicado, por exemplo, a gente tem alunos ali que eles devem ter algum problema, assim, eles têm (...) ? (Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 140)

Por Joana Dark, as informantes não conseguiam ter controle sobre os alunos que participavam por vontade própria ou não, e muitas vezes se sentiam inseguras quanto às notas. A assiduidade também foi outro fator levado em conta, além da disciplina e, por essa razão, a observação do desempenho dos alunos acabou comprometida. No início havia muitos alunos, mas no final, a turma reduziu-se à metade. O excerto, abaixo, da Entrevista 1, ilustra esse fato:

P - (...) E quais são os critérios para a nota de participação? (pausa)

L- Atividade extra.

ML - Atividade extra, exercício em sala, presença em sala....

P - Aí, tira nota integral e vai diminuindo, ou não? (pausa)

T - É. (risos)

ML - Na verdade, a gente colocou *homework* e participação junto, dez pontos, então..., eh..., eh... a participação inclui falta, eh..., eh... se eles fizeram os exercícios do *homework*, as atividades extras, tudo que a gente propuser, no caso, a gente vai fazer outras atividades (...). Tudo isso vai contar...

P - Então quem veio a todas as aulas..., supostamente, tem... os cinco, por exemplo, desses dez.

L - Quem veio à aula...

ML - Quem entregou, quem fez as atividades extras que a gente pediu para casa..., eh... quem participou durante a aula... (Entrevista 1 – 29/04/04 - Cd-rom – linha 686)

Em decorrência dessas dificuldades, e tendo em vista o plano avaliativo, as avaliações formais que compreendem as provas escritas, a oral e a de *listening* foram as mais significativas, pois elas decidiram a promoção do aluno.

A avaliação foi aplicada em momento à parte do ensino, a sala de aula saiu da rotina para realizar essas provas.⁶⁵ A primeira, escrita, aconteceu dia 10/05/04 e valeu 30 pontos. A partir da nota de campo, é possível descrever o momento avaliativo:

⁶⁵ A cópia das provas se encontra no Anexo E.

- Os alunos colocam as carteiras em fila e se sentam diferentemente de como se sentam durante as aulas.
 - Ao receberem as provas, os alunos perguntam se devem responder os exercícios da prova com respostas completas. As alunas-professoras dizem que sim.
 - Há uma expressão de surpresa entre os alunos, quando as alunas-professoras dizem que a prova vale trinta pontos.
- Obs: Esse aspecto já tinha sido apresentado no primeiro dia de aula, mas acho que os alunos esqueceram.
- A prova (Anexo E) é composta por:
 - 1- Reading comprehension – (...)
 - 2- Structure and vocabulary – (...).
 - A sala fica em silêncio e os alunos se concentram, há um clima formal na sala de aula, pois é o momento de avaliação propriamente dito e entendido por todos (Nota de campo, 10/05/04 – Cd-rom).

As alunas-professoras elaboraram seus testes de acordo com o que haviam ensinado, ou seja, prepararam cada item a ser avaliado a partir dos exercícios trabalhados em sala de aula. Além disso, tiveram que dividir os valores das questões e o tempo para o teste ser resolvido.

A segunda prova escrita aconteceu no dia 14/06/04, também valendo 30 pontos. Havia 23 alunos na sala de aula para essa prova. Conforme a observação de campo abaixo, a segunda prova transcorreu como a primeira, também em momento distinto do momento de ensino e aprendizagem.

- Antes de o teste escrito ser iniciado, alguns alunos procuraram as alunas-professoras para tirarem suas dúvidas. Algumas dúvidas sobre o exercício de revisão da aula do dia 09/06/04 (aula anterior), outras de exercícios do *workbook*. Alunos que não haviam entregado algum *workbook* ou *composition* de aulas anteriores também entregaram antes da prova.
- A prova foi bem estrutural. As carteiras se encontram enfileiradas, bastante silêncio na sala e o ambiente formal e tenso, aliás, mais tenso que nos dias de aula (Nota de campo, 14/06/04 – Cd-rom).

Na aula seguinte, foram aplicadas as provas de *listening* e a oral, pela nota de campo, pode-se notar que elas também foram realizadas em um ambiente bem formal, em especial, a prova oral.

- Primeiramente, as quatro alunas-professoras aplicaram a prova de *listening* (Anexo E) que foi da seguinte maneira: As alunas-professoras entregaram as provas que os alunos deixaram viradas para baixo na carteira, em seguida, os alunos leram em silêncio a prova. Havia duas alternativas em cada questão.

- A aluna-professora Luísa lê a prova em voz alta e diz que vai tocar a fita cassete apenas três vezes. Essa prova é para a habilidade de *listening* e vale 10 pontos. Antes das alunas-professoras iniciarem a prova, uma aluna pergunta qual a média para passar e Maria Luiza responde que é 60% (Nota de campo, 16/06/04 – Cd-rom).

A prova oral foi dividida em três partes e englobou o conteúdo inteiro trabalhado no curso (Anexo E). As questões da primeira parte foram gerais e em forma de entrevista, em seguida, foi pedido aos alunos que relatassem o perfil de uma pessoa através de um ‘cartão de identidade’ (identity card) e, finalmente, a leitura de um pequeno texto em voz alta.

O primeiro aluno que fez a prova saiu bem satisfeito com seu desempenho. Conforme observação abaixo, as alunas-professoras se dividiram para aplicar a prova oral e a prática da avaliação transcorreu de maneira padronizada com todos os alunos.

- A prova oral (Anexo E) se inicia tão logo todos os alunos tenham entregado a prova de *listening*. As quatro alunas-professoras se dividem em duas duplas e chamam os alunos individualmente para aplicar a prova. O primeiro aluno a fazê-la diz que estava muito fácil (Nota de campo, 16/06/04 – Cd-rom).

No final do estágio supervisionado, as alunas-professoras não ficaram satisfeitas com o modelo de avaliação adotado. Esses depoimentos na entrevista final comprovam esse fato:

L – Por isso que eu digo da irrealidade da prova oral, porque na hora que a pessoa senta naquela cadeira ... (inaudível)

ML - [Mas toda prova oral é assim, toda prova oral é assim, todas as que, mesmo as que eu, eu particularmente tive.

L – Então, mas é isso que eu estou falando ML, durante a aula, a gente poderia ter ... ter avaliado certas atividades e a gente não fez isso.

(Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 53)

(...)

L - [Não, eu concordo, por isso que eu estou falando. Se a gente pudesse voltar atrás, a gente mudaria muita coisa, muita coisa mesmo, 60 pontos numa prova escrita, foi muito injusto ... foi muito injusto.

ML – Mas eu acho que a parte estrutural, a gramática, acho que a gente precisa dessa prova...

L - [É bom, é bom, lembrar ...

ML – (inaudível) porque é o momento que faz com ele estude, porque a gente vê também a produção dele ...

L - [Não, claro, ML, só que não podia valer 60 pontos ... só que eu também acho assim, lembra? Lembra da primeira gravação nossa, eu acho que vai ser bem

diferente, porque a gente estava com medo de quarenta alunos, como que a gente ia dar conta de avaliar o processo de quarenta alunos ...

ML – É.

(Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 78)

Os dados sugerem que as experiências com avaliação vivenciadas pelas informantes, como alunas, exerceram um papel importante na execução de suas ações práticas em avaliação como professoras-avaliadoras.

Embora essas informantes tenham mencionado a importância de uma avaliação qualitativa como complemento da avaliação quantitativa, foi observada uma predileção pela aplicação de instrumentos avaliativos como provas, correção de *homeworks* e a resolução de alguma tarefa em sala de aula, indícios de uma prática avaliativa bem tradicional. As informantes alegam que essas ações se basearam na cópia de suas experiências anteriores, vivenciadas durante a sua formação, da falta de experiência em docência, do número de alunos em sala de aula e da forma com que o curso da Prática de Ensino foi estruturado.

P – Eu acho que essas reflexões, vocês estão colocando, veja se eu entendi. A ... esse problema da avaliação, sessenta pontos na prova escrita, tudo, pelo número de alunos e falta de tempo essas foram as maiores justificativas.

L – É... a maior mesmo é a inexperiência, não é? Claro porque a gente poderia ter dado muito mais nota em writings em em atividades de sala de aula mesmo, sabe? Se a gente tivesse a noção que a gente tem agora, antes, a gente sabe que daria para fazer até com quarenta alunos, eu acho ... mas a gente ficou com medo, assim ... tanto é que na primeira gravação quando a gente falou quarenta alunos, a gente estava com assim, não é?

(Entrevista final – 17/06/04 – Cd-rom – linha 201)

Finalmente, as ações práticas em avaliação revelam possuir um caráter classificatório e promocional, com foco no produto da aprendizagem e em especial com ênfase na nota. Essas características são atribuídas ao sistema de avaliação praticado há décadas no contexto escolar (FREITAS, 2003). As alunas-professoras de LI repetem modelos avaliativos tradicionais já descritos em outros estudos na área da educação (FREITAS, 2003) e também na área de ensino e aprendizagem de LE (ROLIM, 1998; PORTO, 2003; BELAM, 2004).

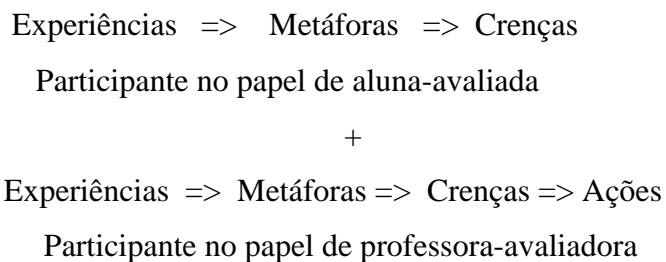
Para finalizar, o modelo de avaliação que vigora na prática das informantes é similar ao apresentado por Sordi (1993 apud FREITAS 2003), que descreve o processo avaliativo da maneira explicitada no quadro abaixo:

Quadro 9 - Características da prática avaliativa das informantes

- a) Predomínio da concepção classificatória, sentença na prática da avaliação.
 - Avaliação usada para cumprir exigências burocráticas periódicas
 - Ênfase na nota e não no conhecimento
- b) Negação do caráter processual da avaliação
 - Ênfase no produto e não no processo
 - Centrada em provas
- a) Subjetividade na atribuição de notas
 - Visão distorcida do erro
 - Ausência de resgate do aluno no processo
 - Arbitrariedade do professor ao atribuir notas
 - Tendenciosidade na avaliação
 - Relatividade da nota como expressão do conhecimento adquirido
- b) Ausência de relação entre avaliação e conhecimento
 - Privilégio da memorização
 - Questionabilidade dos instrumentos usados para avaliação
- c) Sistemática da avaliação em crise
 - Falta de uniformidade, coerência e divulgação de critérios de avaliação
 - Falta de diversificação das técnicas de avaliação
 - Formulação inadequada dos instrumentos de avaliação: forma, conteúdo, periodicidade.

Fonte: Freitas (2003: 222)

Esses foram os resultados da segunda parte dos dados, na qual se considerou o contexto vivenciado pelas participantes como professoras-avaliadoras que, em conjunto aos resultados obtidos na primeira parte, conseguiram alcançar os objetivos da pesquisa representados pelo esquema abaixo:



4.13 – Considerações finais

Nesse capítulo, apresentei e discuti os resultados obtidos nesta pesquisa pelos dados que geraram a análise do papel e perfil das alunas-professoras, do levantamento de metáforas e crenças sobre a avaliação da aprendizagem em LI como alunas-avaliadas e professoras-avaliadoras e, finalmente, da prática avaliativa implementada por elas no estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino de LI 1.

No próximo capítulo, apresento as conclusões finais deste trabalho.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

5.1 – Introdução

Neste último capítulo, passo à conclusão do trabalho. Primeiramente, discuto as experiências das participantes deste estudo em diferentes papéis e como essas experiências possibilitaram a identificação de metáforas que subjazem às crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI. Em seguida, discuto o significado dos resultados quanto à maneira como a avaliação foi tratada por essas professoras de LI em formação inicial para, então, verificar se ou quais crenças se evidenciaram nas suas ações práticas.

Para esse fim, venho, então, responder as quatro perguntas direcionadoras desta pesquisa, assim como apresentar o resumo das conclusões as contribuições deste estudo, suas limitações e sugestões para outras investigações.

5.2 – Perguntas de pesquisa

Passo a responder a primeira pergunta desta pesquisa: Quais são as metáforas que alunos-professores de LI utilizam para expressar as suas experiências em relação à avaliação como alunos e como professores?

Como alunas-avaliadas e como professoras-avaliadoras, as metáforas detectadas nas narrativas de experiência com avaliação foram divididas em dois modelos: o Modelo de Avaliação Experienciado (MAE), que engloba as metáforas identificadas nas narrativas sobre alguma experiência vivida com avaliação em LI pelas informantes, e Modelo de Avaliação Idealizado (MAI), que engloba as metáforas levantadas a partir das reflexões sobre essas experiências vivenciadas pelas participantes, conforme tabela abaixo:

Tabela 8 – Metáforas das alunas-avaliadas sobre avaliação da aprendizagem de LI

Alunas-professoras	MAE – Avaliação como	MAI – Avaliação como
Joana Dark	Ameaça – Sufocação	Instrumento de auxílio
Maria Luiza	Tensão Sufocação – Limitação	Relaxamento – Investigador Instrumento de auxílio
Esmeralda	Julgamento – Trauma – Ameaça - Punição	Objeto frágil – Instrumento de auxílio - Meio
Luísa	Troca – Tensão - Medida	Prova – Instrumento de auxílio

Como professoras-avaliadoras, as seguintes metáforas foram detectadas também nos dois modelos.

Tabela 9 – Metáforas das professoras-avaliadoras sobre avaliação da aprendizagem de LI

Alunas-professoras	MAE – Avaliação como	MAI – Avaliação como
Joana Dark	Medida	Plano
Maria Luiza	Julgamento – Medida	Observação
Esmeralda	Punição	Instrumento de Auxílio – Espelho
Luísa	Julgamento – Medida	Justiça

As metáforas que indicam sensações e sentimentos causados no estudante pela avaliação são representadas pelas experiências coletivas como **‘ameaça,**

sufocação e tensão' detectadas nos MAE das participantes como alunas-avaliadas. Já outras metáforas, que revelam a avaliação como **'medida, julgamento e punição'**, e são compartilhadas nos MAE tanto no contexto de alunas-avaliadas como professoras-avaliadoras, dizem respeito às funções da avaliação que, pelas experiências das informantes, se resumem a medir e julgar o conhecimento, além de punir o aluno.

Nos MAI, a metáfora mais recorrente é a avaliação como **'instrumento de auxílio'**, que foi detectada nos dois contextos, como alunas-avaliadas e como professoras-avaliadoras, pois a avaliação é entendida para assistir o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e também o desempenho do professor. Outra metáfora, também detectada nos MAI dos dois contextos, foi a avaliação como **'relaxamento'**, que tem como idealização transformar o momento de avaliar em um momento informal e inerente ao processo de ensino e aprendizagem. As outras metáforas que ocorrem uma vez em cada contexto dizem respeito às experiências individuais e específicas de cada informante e revelam como elas descrevem ou idealizam a avaliação.

Através dessas metáforas detectadas nos dois contextos, surgem, então, as crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI que responde a segunda pergunta de pesquisa: Que tipos de crenças essas metáforas revelam sobre a avaliação da aprendizagem de LI?

No quadro abaixo, apresento uma síntese das crenças mais recorrentes advindas das metáforas levantadas nas narrativas das quatro participantes como alunas-avaliadas e como professoras-avaliadoras.

Quadro 10 – Síntese das categorias de crenças nos contextos alunas-avaliadas e professoras-avaliadoras

Alunas-avaliadas	Professoras-avaliadoras
<p>Avaliação – MAE</p> <ul style="list-style-type: none"> • como prova • como nota • como verificação de erros e acertos • mede o que o aluno aprendeu e sabe (produto) • gera nervosismo e insegurança • como punição • não aponta as dificuldades para dos alunos <p>MAI</p> <ul style="list-style-type: none"> • como diagnóstico da aprendizagem • ajuda o processo de aprendizagem • como momento inerente à aprendizagem • interage com o processo de aprendizagem • como prova ou atestado da aprendizagem • controla a eficiência do ensino • como reelaboração do trabalho do professor 	<p>Avaliação – MAE</p> <ul style="list-style-type: none"> • como prova • como nota • como verificação de erros e acertos • gera nervosismo e insegurança • não aponta para as dificuldades dos alunos • faz o aluno sofrer <p>MAI</p> <ul style="list-style-type: none"> • como diagnóstico do ensino • como um processo dinâmico e contínuo • como momento inerente ao processo de ensino e aprendizagem • requer pesquisa e elaboração • como processo justo e imparcial • exige conhecimento teórico e prático

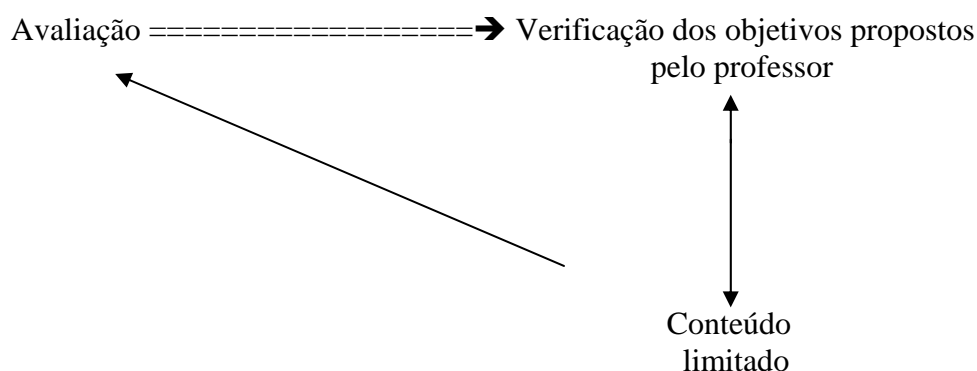
As crenças mais comuns, derivadas das metáforas que representam o MAE no contexto de aluna-avaliada, são avaliação é momento de prova, de nota, que tende à verificação de erros e acertos; a avaliação mede e revela o que o aluno aprendeu, não aponta para as dificuldades, gera nervosismo e insegurança, além de punir o aluno.

As crenças como ‘avaliação é prova’, ‘avaliação é nota’ e ‘avaliação é verificação se o aluno aprendeu o conteúdo’ são resultantes da experiência com

avaliação das participantes deste estudo como alunas, caracterizada, em sua maioria, por se realizar através de métodos avaliativos tradicionais, tais como: as provas e a valorização da nota vivenciados em contextos como escola de ensino fundamental e médio, escola de idiomas e na universidade.

Além disso, pelas narrativas das alunas-professoras, muitas vezes, a avaliação ficou restrita à verificação do cumprimento dos objetivos que são elaborados a partir do estabelecimento do conteúdo em LI, que é limitado à formalidade de seu conhecimento, não contemplando o uso ou sua aplicação. Esse conteúdo é geralmente proposto pelo professor ou instituição que o torna orientador do ensino e também da avaliação. Em suma, a avaliação é derivada do conteúdo ensinado, esse conteúdo determina os objetivos que são formalmente estabelecidos pelo plano de curso (FREITAS, 2003) e, dessa maneira, o conteúdo determina a avaliação, como exposto no diagrama abaixo:

Figura 1 - Diagrama de relação conteúdo, objetivos do professor e avaliação



A relação estreita entre esse tipo de conteúdo, objetivos e avaliação gera a idéia que, para o aluno obter uma boa nota, é preciso que ele domine o conteúdo ensinado e requisitado pelo professor. Essa premissa gera outras crenças, tais como: o objetivo da avaliação é fazer o aluno estudar o conteúdo estabelecido pelo professor, os erros dos alunos são falhas do ensino do professor e, também, identifica a avaliação como momento distinto do ensino.

Um outro conjunto de crenças é formado a partir do MAI e deriva da reflexão sobre as experiências com avaliação da aprendizagem de LI vivenciadas pelas informantes no papel de alunas-avaliadas. Elas idealizam o processo avaliativo de forma oposta aos modelos experienciados por elas. Por exemplo, a avaliação é vista como um momento inerente ao processo de aprendizagem, uma vez que essa atividade poderia auxiliar no diagnóstico das dificuldades dos alunos, identificando-as e sugerindo soluções. Nesse sentido, a avaliação interage com o processo de ensino e essa interação transforma a avaliação em um elemento controlador da eficiência do ensino e auxiliador na adequação do trabalho do professor de acordo com os resultados da avaliação, visando sempre a aprendizagem do aluno.

Essas crenças estão relacionadas à avaliação como mostras válidas da realidade de aprendizagem do aluno e se referem à dimensão pedagógica desse processo (BERBEL, 2001). As provas ou testes podem ser utilizados para esses propósitos, mas devem ser aplicados com outros instrumentos avaliativos (*portfolios*, auto-avaliação, conversas, entre outros) para que se possa chegar a um retrato fiel do desenvolvimento da aprendizagem do aluno (SCARAMUCCI, 1997). Essas crenças vêm de encontro à teoria contemporânea, pois conferem à avaliação um papel de acompanhante do processo de aprendizagem que, caso implementado, transformaria em realidade as crenças na avaliação como processo contínuo e informal, sem gerar nervosismo ou punição, que neste estudo ainda se mostram como idealizações.

A última crença na avaliação como busca de evidências (atestado) da aprendizagem do aluno, consiste em identificar positivamente se houve aprendizagem. No seu sentido pleno, a avaliação deve transformar de alguma maneira aquele que aprende, deixando de ser uma formalidade para fins de atribuição de nota para ser um meio de diagnosticar e corrigir problemas nos processos de ensinar e aprender.

Quanto às crenças de quem desempenha o papel de professor, acredita-se que a avaliação auxilia nas decisões ao longo do processo de ensino, orientando o

professor a tomar decisões e a definir quais ações pedagógicas são adequadas. Quanto ao aluno, a avaliação auxilia identificar áreas que precisam de atenção, visando direcioná-lo quanto a sua formação na aquisição ou aperfeiçoamento de habilidades na LE, incluindo, eventualmente, o estímulo ao uso de estratégias de aprendizagem.

Para realizar de forma plena essas funções que subjazem ao processo avaliativo tal como é concebido atualmente, Xavier (1998/1999: 106) propõe que o professor, em primeiro lugar, assuma “uma postura crítica e sincera em relação ao seu trabalho, cabendo a ele achar soluções ou alternativas para redirecionar o aluno para uma aprendizagem efetiva.” No entanto, mais que achar soluções, ao professor cabe esclarecer o significado dos resultados das avaliações de forma a dar ao avaliado a oportunidade de conhecer e superar suas deficiências. Uma nota não diz nada, mas um comentário que traduza o número naquilo que representa de bom e do que pode ser melhorado transforma o papel da avaliação. A partir desse momento, o professor coloca o avaliado no papel de compartilhar a responsabilidade pela busca de soluções ou de possibilidades para superar as limitações.

As crenças que surgiram a partir das experiências das participantes como professoras e avaliadoras durante o estágio supervisionado da Prática de Ensino de LI replicam crenças detectadas no Modelo de Avaliação Experienciado e no Modelo de Avaliação Idealizadas a partir das suas experiências como alunas-avaliadas. As crenças mais recorrentes são a avaliação como prova, como nota, como verificação de erros e acertos, como punição, e ainda a avaliação que não aponta para as dificuldades dos alunos e gera nervosismo e insegurança.

Como as alunas-professoras se vêem no papel de professoras-avaliadoras, a crença ‘avaliação como verificação de erros e acertos’ transforma o erro em uma falha do ensino e as informantes, raramente, o associam ao desempenho do aluno, ou seja, não vêem o aluno como co-responsável pelo seu sucesso ou fracasso na aprendizagem. Pela sua experiência como avaliadoras, as participantes demonstram insatisfação em relação à escolha que fizeram dos instrumentos avaliativos na prática

e chegam à conclusão de que a avaliação pode ser profícua se o professor fizer uso de métodos ora quantitativos ora qualitativos.

Por outro lado, há um grupo de crenças citadas no MAI que compõem o universo das alunas-professoras como professoras-avaliadoras, tendo surgido a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas com avaliação durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de LI 1, e que também se relaciona com a formação dessas alunas-professoras. A avaliação passa a ser vista como um processo dinâmico e contínuo além de justo e imparcial, mas as informantes concluem que para alcançar tais objetivos é preciso adquirir conhecimento teórico e prático.

A partir dessa ‘não-experiência’, a crença na avaliação como um processo que requer planejamento, pesquisa e elaboração se manifesta. A própria disciplina da Prática incentiva as alunas-professoras a pesquisarem e elaborarem suas aulas e atividades junto a seus alunos, mas não há evidência prática de que essa postura se repita na avaliação. Conforme os resultados no capítulo anterior, não é dada a oportunidade às professoras de elaborarem um plano avaliativo, pois ele vem pronto, cabendo a elas, conjuntamente, estabelecer e dividir valores para cada instrumento avaliativo já definido. Nesse sentido, há uma perda da oportunidade de a avaliação ser também um conteúdo que merece ser valorizado em vista de sua importância para uma verdadeira aprendizagem. No entanto, o que permanece é a concepção da avaliação como instrumento para aferir notas, especialmente por meio de provas com vistas ao resultado, mas não ao seu significado.

Após apresentar, de forma breve, as crenças sobre a avaliação da aprendizagem de LI, passo a responder a terceira pergunta de pesquisa: Essas crenças são influenciadas pelas experiências vividas pelas alunas-professoras?

A partir dos resultados obtidos, é possível reconhecer que as experiências vivenciadas pelas alunas-professoras em avaliação de LI em diferentes contextos podem influenciar a formação de crenças sobre a avaliação da aprendizagem dessa

LE. Pela Narrativa 1, relatos de experiência com avaliação quando eram alunas, nota-se que a forma com que as informantes foram avaliadas reflete-se nas crenças que elas trazem sobre a avaliação, em especial no MAE, uma vez que as alunas-professoras sempre recorrem às situações como prova, nota e verificação do conteúdo aprendido.

Em contrapartida, quando refletem sobre esses modelos experienciados, surgem crenças em modelos idealizados que reconhecem a avaliação como processo oposto àquele vivenciado. Nesse sentido, as experiências anteriores dessas professoras têm influência na constituição de suas crenças em dois sentidos, atribuindo-lhes diferenças e contradições. As diferenças se manifestam em sintonia com duas teorias que orientam a prática da avaliação: as teorias denominadas tradicional e progressista (ROMÃO, 1998; PORTO, 2003). A primeira é aquela que é vivenciada através da própria experiência com avaliação em LI das informantes e a segunda é o que se espera desse processo, que só é chamado de idealizado porque não faz parte da realidade vivenciada em sala de aula por falta de implementação. Para alcançá-la é preciso, primeiro, que ocorra uma tomada de consciência, para, em seguida, alterar a prática e, como afirma Freitas (2003: 262), não é apenas isso, mas é preciso “subsidiar o profissional de conhecimentos científicos, para que não fique no domínio do senso comum”. Sendo assim, a avaliação deve ser mais discutida, pesquisada e analisada para que novas ações sejam construídas com base nas contradições atuais.

Finalmente, passo a responder a quarta e última pergunta desta pesquisa: Essas crenças correspondem à prática da avaliação que esses professores implementam junto aos seus alunos em suas aulas, durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1?

As experiências anteriores dessas professoras têm influência na constituição de suas crenças e na maneira como implementam a avaliação em sala de aula. As crenças levantadas no MAE retratam o processo avaliativo vivenciado pelas informantes que orienta a concepção de avaliação implementada de forma bem tradicional, com ênfase em provas e notas. Essas crenças são resultantes do conjunto

de experiências coletivas e individuais adquiridas no tempo em que as participantes eram alunas e vincula a avaliação à verificação do produto da aprendizagem, carregando um caráter classificatório, punitivo e/ou promocional.

Em oposição a essas crenças, após momentos de reflexão, outras são reveladas. Elas fazem parte do MAI e se referem à avaliação como processo contínuo, diagnóstico e dinâmico, que visa o desenvolvimento do conhecimento e habilidades do aprendiz na LI, além de sua autonomia. Em se tratando do professor, a avaliação é o instrumento que o auxilia em suas tomadas de decisão e ações.

Percebe-se uma oscilação no conteúdo das crenças das alunas-professoras entre os dois modelos de avaliação, o MAE e o MAI, mas na prática não há evidências de oscilação nas ações das participantes que implementam seu plano avaliativo e o seguem até o final do período do estágio prático.

A opção pelo plano avaliativo baseado na utilização de testes ou provas como instrumento de avaliação quase único, valorizando a nota sem referência ao conhecimento, é decorrente, em primeiro lugar, da falta de conhecimento teórico e prático sobre avaliação e da falta de experiência em docência das participantes. Não há utilização de métodos qualitativos como observação, auto-avaliação e outros tipos de instrumentos.

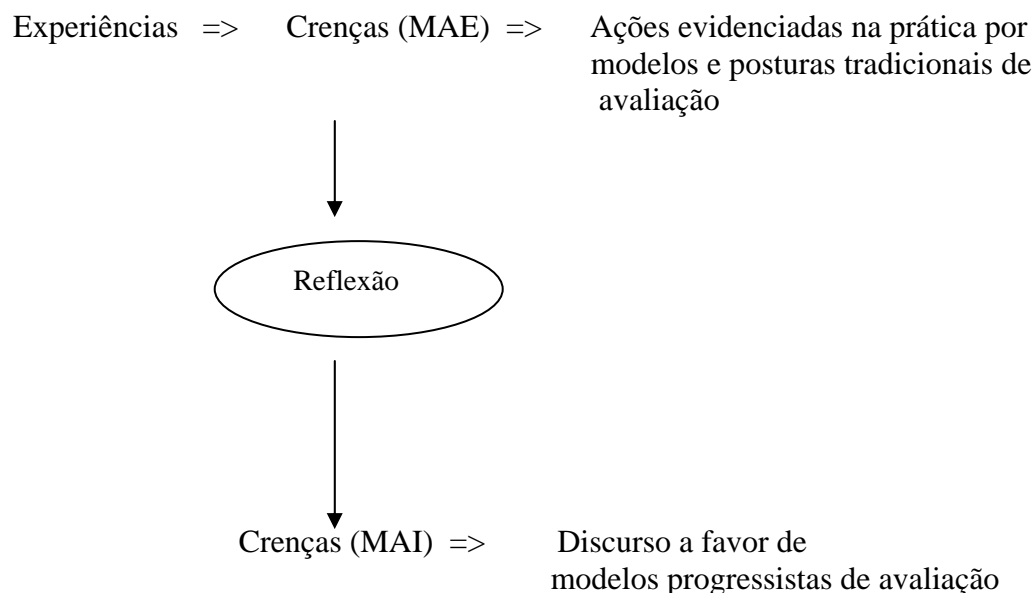
Outros fatores decorrentes do contexto podem influenciar ainda as ações dessas participantes, como a quantidade de alunos com que elas trabalham em sala de aula, o pouco tempo para avaliar, consumido pelo tempo para ensinar, pois é preciso cumprir o plano de curso, e ainda, o plano avaliativo definido previamente pela estrutura da disciplina da Prática de Ensino. Portanto, acredito que a influência desses outros fatores também tenha contribuído em grande parte para a repetição dos modelos avaliativos tradicionais implementados pelas informantes na prática.

Vale ressaltar que uma das causas é a falta de oferta às alunas-professoras de disciplinas teóricas e práticas que tratem da avaliação como mais que provas e notas, o que resulta na manutenção do sistema avaliativo tradicional com foco na nota. Além disso, a maneira como a Prática de Ensino está estruturada no currículo do curso de Letras não tem auxiliado e incentivado ações diferenciadas para serem executadas na área da avaliação. Nesse sentido, a prática avaliativa das informantes tem por origem suas experiências, que são mantidas, além da contribuição advinda da instituição.

Para finalizar, é importante destacar, assim como foi evidenciado no estudo de Porto (2003), que a maior parte das experiências em avaliação vivenciadas pelas informantes deste estudo, em contexto de alunas-avaliadas, tem uma grande influência nas ações avaliativas implementadas junto aos seus alunos.

Em contrapartida, as crenças evidenciadas nos modelos idealizados são encontradas no discurso decorrente da reflexão das alunas-professoras sobre os modelos avaliativos experienciados por elas, e resultam em posições contrárias aos modelos tradicionais, evidenciando posturas alternativas e progressistas (ROMÃO, 1998). Nesse contexto, a avaliação visa o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em detrimento das funções de classificação, punição e disciplina, conforme explícito no diagrama abaixo:

Figura 2 – Diagrama da relação das experiências, crenças e ações



Vale ressaltar que essas diferenças encontradas nos dois grupos fazem parte de uma das características referentes à formação de crenças, enumeradas por Nespor (1987)⁶⁶, que, ao confrontar crenças e conhecimento, destaca a alternatividade como parte das primeiras. Essa característica geralmente inclui representações de realidades ou mundos alternativos em que situações ideais se diferenciam de maneira significativa da realidade e são resultantes da complexidade que envolve a formação das crenças e do seu caráter dinâmico, já que os processos de aprender, ensinar e, conseqüentemente, de avaliar recebem influências diversas de diferentes contextos, nos quais professores e aprendizes atuam a partir das oportunidades que criam e enfrentam.

Como professoras-avaliadoras, as crenças das informantes também são caracterizadas de acordo com os dois modelos de avaliação identificados (MAE e MAI) nas crenças como alunas-avaliadas e, ainda, de acordo com outras crenças a partir desses dois modelos, formadas pelas experiências vivenciadas no papel de professoras. Nesse contexto, as crenças sobre avaliação estão mais diretamente

⁶⁶ Sobre as características das crenças versus conhecimento, consultar Nespor (1987).

relacionadas às questões de ensino do que às questões concernentes à aprendizagem, e se alternam entre as ações práticas e o discurso.

Essa questão da prática das alunas-professoras versus o discurso das mesmas foi evidenciada nos estudos de Gimenez (1994), Sakui & Gaies (2003), entre outros pesquisadores, que afirmam que os fatores contextuais com os quais alunos e professores se deparam podem interferir na transferência das crenças em ações, causando incongruências entre o dizer e o fazer. Essa falta de coerência entre o dizer e o fazer é comum em pesquisas que caracterizam o pensamento do professor e dos alunos, pois o ser humano está em constante mudança devido à variedade de contextos e interações sociais a que se submete no dia-a-dia.

É importante, no entanto, destacar que embora as alunas-professoras tenham desenvolvido um plano de avaliação dentro de um paradigma tradicional, o processo avaliativo está de acordo com a abordagem utilizada nas aulas de LI que essas informantes ministraram, a qual se baseou evidentemente em uma abordagem estruturalista, em que a forma da LI foi mais enfatizada sem muita preocupação em ensinar a LE para a comunicação. As aulas, de uma maneira geral, foram centradas no professor, que focalizou o ensino da gramática e vocabulário, além de utilizar demasiadamente a língua materna. Por outro lado, houve uma preocupação entre as informantes em levar a seus alunos tarefas diversificadas daquelas que constavam no livro didático, mas pela falta de experiência em docência e pela pouca proficiência na língua inglesa para a maioria das alunas-professoras, seu esforço foi pouco aproveitado pelos alunos.

Na próxima seção, passo às considerações finais, às limitações desta pesquisa e à apresentação de alguns encaminhamentos.

5.3 – Resumo das conclusões

Este estudo investigou as crenças de avaliar de quatro alunas-professoras de LI ao final de sua formação inicial. As crenças foram detectadas através da identificação de metáforas utilizadas nos discursos dessas informantes por meio de relato de experiências com avaliação em dois contextos, como alunas e como professoras estagiárias na disciplina Prática de Ensino de LI 1.

Os resultados apresentados confirmam a idéia de que essas alunas-professoras, ao iniciarem seus estágios, trazem interiormente as experiências que já vivenciaram ao serem avaliadas e essas experiências se manifestam em crenças que, na maior parte das vezes, são difíceis de serem transpostas e modificadas (JOHNSON, 1994). Nesse sentido, foi constatado que existe uma relação estreita entre crenças e experiências de aprendizagem, de ensino e de avaliação, assim como já foi constatado em outros estudos como o de Barcelos (2000). No entanto, este estudo avança em relação ao que já foi feito, pois partiu da análise de metáforas e imagens utilizadas pelas participantes na descrição de suas experiências. Além disso, apesar de haver estudos sobre crenças de aprendizagem de línguas de professores em formação em contexto universitário no Brasil (GIMENEZ, 1994; SILVA, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005), e sobre avaliação em contexto de professores em serviço (ROLIM, 1998; PORTO, 2003; BELAM, 2004) este estudo é o primeiro a investigar as crenças sobre avaliação da aprendizagem de línguas de professores em formação inicial.

Ainda em relação às crenças, foi possível identificar a relação entre as crenças sobre avaliar e as ações práticas desse processo. Mais ainda, os resultados permitiram compreender o pensamento das alunas-professoras e confirmou a distinção apontada na literatura em relação à avaliação e que Romão (1998) denomina como posturas tradicional e progressista.

No caso deste estudo, a primeira, avaliação tradicional, foi experienciada pelas alunas-professoras durante um grande período de sua formação e documentada na prática de sala de aula durante o estágio da Prática de Ensino, através de um plano de avaliação baseado apenas em provas e notas que demonstram conhecimentos de gramática e vocabulário na LI. A segunda não se constitui como postura, mas foi manifestada no discurso das informantes a partir da reflexão sobre suas experiências com avaliação nos dois papéis, como alunas e professoras. Essas orientações foram identificadas neste trabalho através dos modelos avaliativos denominados de experienciados e idealizados.

A Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002), utilizada como base da análise das metáforas utilizadas pelas informantes, foi relevante para a compreensão das crenças em avaliação, já que essa teoria parte da premissa de que grande parte de nossa maneira de agir e pensar vem da compreensão metafórica de nossas experiências. Nesse sentido, analisei as expressões lingüísticas utilizadas pelas alunas-professoras para relatar suas experiências com avaliação para, então, detectar a metáfora conceitual subjacente e, a partir dela, extrair as crenças em avaliação, levando em conta o contexto vivenciado por cada informante.

Devo acrescentar que ter trabalhado com narrativas escritas pelas alunas-professoras no relato de suas experiências também foi muito produtivo, pois, como coloca Sakui & Gaies (2003), trata-se de um recurso que auxilia na compreensão das experiências. Além disso, as narrativas corroboram a experiência como um construto importante para compreender a sala de aula de LI, confirmando conceitos já identificados em outros estudos (MICCOLI, 1997; CONCEIÇÃO, 2004), além de ser componente crucial na formação de crenças.

Na próxima seção, apresento as contribuições deste estudo no que tange à análise das crenças, via metáforas.

5.4 – Contribuições do estudo

Os resultados desta pesquisa apresentam contribuições que podem ser divididas em três ordens: contribuições teóricas, contribuições metodológicas e contribuições práticas.

5.4.1 – Contribuições teóricas

Primeiramente, este estudo contribui para aumentar e valorizar as pesquisas que se referem à avaliação da aprendizagem de LI. Scaramucci (1997) destaca a importância de pesquisas voltadas para a avaliação para que seja imperativo mudar a prática, aproximando-a da teoria neste aspecto tão importante na aprendizagem de uma LE.

Estudos como os de Rolim (1998), Porto (2003) e Belam (2004) contribuíram imensamente para a análise do pensamento e das ações de professores em avaliar na LI, e se destacam como respostas às questões relacionadas a esse tópico no contexto de professores já em serviço. O presente estudo analisa o pensamento e investiga as crenças sobre avaliar de professores em fase de formação inicial que estão se preparando para entrar no mercado de trabalho na área do ensino de línguas. Esse momento, a meu ver, é de crucial importância, pois os cursos de formação de professores constituem o lugar em que reflexões e mudanças são vivenciadas para que esses professores recém-formados possam dar continuidade ao trabalho de transformação que precisa dele, como egresso, para viabilizá-lo, seguro de que seu trabalho não será uma aventura, mas embasado em teoria e prática de mãos dadas.

Uma outra contribuição está relacionada ao estudo de crenças, já que poucos estudos lidam com crenças sobre um aspecto específico no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato é mencionado por Barcelos (2000), que aponta para a carência de estudos que analisem o pensamento tanto de aprendizes como de

professores sobre questões que englobem tópicos pertinentes que contribuam para a análise da formação do sistema de crenças como um todo.

5.4.2 – Contribuições metodológicas

Para alcançar o objetivo primordial deste trabalho, as crenças sobre avaliação, foi preciso categorizar as metáforas que as alunas-professoras utilizam em seu discurso sobre avaliação. Para tal, a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2002), como base da análise, foi adequada como referência teórica e metodológica a este estudo, pois a partir da compreensão da metáfora lingüística foi possível determinar a metáfora conceitual subjacente e detectar no discurso das informantes como elas interpretam e representam suas experiências em avaliação. É importante ressaltar, portanto, que mesmo com a constante realização de estudos sobre o pensamento de professores e aprendizes, a partir da análise de metáforas no discurso desses sujeitos e/ou de pesquisadores (OXFORD ET AL., 1998; ELLIS, 2001; OXFORD, 2001; MELLO & MELLO, 2003; OSÓRIO, 2003; entre outros), o formato desta pesquisa é inovador. Isso porque, além de tratar de um aspecto específico do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, este trabalho procura demonstrar como a metáfora é detectada e como ela reflete a compreensão das experiências, as quais revelam as crenças. Ademais, este estudo recorre a múltiplos instrumentos para a coleta e geração de dados, seguindo a abordagem contextual na investigação de crenças que é considerada bem atual e sugerida por pesquisadores da área, como Barcelos (2001). Além disso, a preocupação com o método como parte fundamental em qualquer pesquisa propiciou o acesso a dados primários, dando autenticidade e credibilidade aos resultados.

A partir dos resultados deste estudo, chego à conclusão de que é preciso haver mais trabalhos sobre crenças, via metáforas, em outras áreas que compreendam o processo de ensino e aprendizagem, porque esse tipo de estudo permite a sua identificação a partir da visão de quem as vivencia, seja o professor ou o aprendiz,

como um ser social que pode criar novas realidades, sendo constituído através de suas interações e experiências no mundo e com outros indivíduos.

5.4.3 – Contribuições práticas

Este estudo apresenta algumas contribuições práticas e implicações para o processo de ensino e aprendizagem, em especial ao tema avaliação da aprendizagem de LI e também para os cursos de formação de professores.

De acordo com Miccoli (2001), as experiências que cada indivíduo vivencia o levam ao desenvolvimento de construtos e nesse sentido; como este estudo lida com crenças, acredito que as experiências podem tanto alimentá-las, reproduzindo experiências similares, quanto podem propiciar um processo de mudança, pois as crenças só podem ser eliminadas a partir da reflexão que se faz sobre elas. A reflexão envolve um processo de reconhecimento de hábitos (ou crenças) que levam à conscientização sobre o que as sustenta. Sob esse novo olhar, as experiências, sua avaliação e monitoração, podem vir a desencadear ações que levem a transformação e mudanças. A prática reflexiva (SCHÖN, 1983; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000/2001; 2004) pode ser um meio para o questionamento, incentivando alunos e professores a conhecerem e descobrirem, através de suas experiências, as suas crenças e transformá-las.

Em segundo lugar, por este estudo, nota-se que é preciso conferir uma maior atenção ao tema avaliação da aprendizagem de línguas nos cursos de formação de professores de LI, já que a avaliação contribui sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem. Os cursos de Letras não têm contribuído na preparação de seus alunos para a docência, prejudicando a sua formação (ALMEIDA FILHO, 2000; PORTO, 2003).

O curso de licenciatura que as informantes dessa pesquisa vivenciaram lhes ofereceu atividades de ensino e avaliação mais práticas apenas no último semestre do

curso de Letras. Esse fato acabou por comprometer demasiadamente a competência dos professores de LI que se formam nas universidades. Apenas uma reforma rigorosa, como a que está em andamento nos currículos dos cursos de Letras, é capaz de resolver esse problema. Além disso, há pouca exploração do tópico ‘avaliação da aprendizagem’ nos cursos destinados à Prática de Ensino. As alunas-professoras são colocadas nas salas de aula e preparadas para elaborar planos de aulas, escolher materiais e técnicas para ensinar o conteúdo de LI, mas para avaliar não são orientadas devidamente. A avaliação parece ser uma atividade comum e cotidiana, já que se entende que avaliar é uma tarefa executada em boa parte do tempo de nossas vidas. É importante implementar práticas de avaliação que lhe devolvam o valor da apreciação para que a promoção educacional e pedagógica seja uma realidade, acabando com a predominância do caráter classificatório, disciplinatório e punitivo que não cabe no processo educacional em geral e, em especial, no ensino de uma LE.

Um outro fator é que a prática das alunas-professoras foi organizada e controlada pela professora-supervisora. Esse fator contribuiu para o alto grau de formalidade em que a avaliação foi implementada, tendo em vista que se valorizou o uso de provas, testes e notas como a forma de avaliação a ser realizada pelas alunas-professoras. Esse fato inibiu essas professoras em formação de implementarem e avaliarem a eficácia de outros métodos avaliativos, chamados de alternativos, como portfólios, conversas contínuas, auto-avaliação, entre outros. Mesmo assim, a prática desses outros métodos de avaliar não seria possível, dado o pouco conteúdo sobre avaliação ministrado no curso de licenciatura em Letras, embora uma pequena mudança hoje pudesse gerar outras grandes no futuro.

Dessa forma, nota-se que, embora a avaliação não seja explorada de forma adequada nos contextos das universidades, é um grande passo a inquietação encontrada nos alunos em formação. Com essas considerações finais, podemos notar que a insatisfação com a situação real da avaliação e o desejo de implementar o ideal da avaliação são uma constante e que esse fato irá contribuir para mudar a forma de avaliar LI.

5.5 - Limitações do estudo

A limitação mais evidente deste estudo pode decorrer da própria abordagem contextual (BARCELOS, 2001) para investigar crenças, pois são utilizados procedimentos característicos de pesquisas de caráter etnográfico, tais como observações com anotações de campo, entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas) e gravações de aulas, que acabam consumindo muito tempo e promovem a participação de um número pequeno de informantes. Mesmo assim, esse tipo de limitação não foi intencional, embora um número maior de informantes possa ser investigado no futuro.

5.6 - Sugestões para futuras investigações

Considerando os resultados deste trabalho, acredito que futuras pesquisas poderiam contribuir de forma profícua para que o aspecto avaliativo seja valorizado e modificado no processo de ensino e aprendizagem:

i) futuras pesquisas sobre crenças de avaliação poderiam ser conduzidas entre um maior número de alunos, desde as escolas de ensino fundamental e médio até as universidades, englobando cursos de graduação e pós-graduação para que a base da concepção do processo avaliativo seja modificada (SCARAMUCCI, 1997);

ii) esta pesquisa aponta a necessidade de outros estudos sobre crenças longitudinais que englobem a trajetória de professores de LI em formação inicial, desde o ingresso no curso de Letras até o final do mesmo;

iii) um estudo que analisasse as crenças sobre avaliação de professores e seus alunos traria uma contribuição relevante para que fossem analisadas as congruências e divergências sobre o processo avaliativo na prática docente;

iv) outros estudos poderiam ser conduzidos com o intuito de verificar crenças sobre avaliação em LI em informantes de outras áreas que não possuam formação em estudos da linguagem para investigar se as crenças resultantes deste estudo são evidenciadas em outros contextos diferentes;

v) seria interessante desenvolver uma pesquisa-ação em contextos de ensino médio, fundamental e universitário para que fossem analisados os resultados da aplicação de métodos avaliativos mais progressistas e contemporâneos.

Para finalizar, na próxima subseção, apresento as considerações finais deste estudo.

5.7 - Considerações finais

Partindo do princípio de que a avaliação existe e sempre existirá por ser uma atividade natural e social (CHARDENET, 2000), é importante manter sempre o debate sobre o papel da avaliação na educação.

Esta pesquisa sobre crenças acerca desse aspecto no processo de ensino e aprendizagem de línguas vem contribuir, sobretudo, para que professores e alunos sejam capazes de relacionar suas experiências anteriores com avaliação às ações e pensamentos que conduzem suas práticas avaliativas no exercício da docência.

Creio que cada vez mais será preciso ampliar estudos sobre crenças em avaliação com o objetivo de fazer os indivíduos, profissionais da educação ou não, pensarem e refletirem sobre esse aspecto que deve procurar ser o mais justo possível no meio educacional.

Espero que esta tese tenha conseguido dar um primeiro passo para que seja possível repensar os cursos de formação de professores em relação às práticas de ensino, as quais, além de orientar o professor a como ensinar, possam também servir

como ponto de partida para discussões sobre como avaliar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Para concluir, é fundamental que estudos como este sejam conduzidos, pois quanto maior é o conhecimento acerca das crenças sobre avaliação, mais controle se adquire sobre pensamentos e ações no sentido de iniciar uma mudança significativa em todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Referências bibliográficas:

ALDERSON, J.C. **The nature of evaluation**. Mimeo de trabalho apresentado em The National Seminar on ESP, Embu, 1986. 22p.

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

_____. (Org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997. 151 p.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. 184p.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33 – 47.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p. 15 – 29, 2001.

ARAÚJO , A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança / XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.139-145.

ARAÚJO, D. R. & SÓL, V. S. A. A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Orgs.) **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. p. 301 - 312.

BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408p.

BARCELOS, A .M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**, 1995, 140 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**, 2000, 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Alabama, Tuscaloosa.

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

_____ As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança / XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.55 - 65.

_____ Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123 – 156, 2004.

BARCELOS, A. M.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p.11-29.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**, 2004, 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BERBEL, N.A.N. Dimensão pedagógica. In: BERBEL, N. A. N. et al. (Org.) **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior – um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2001. p. 19 – 88.

BLOCK, D. Student and teacher metaphor for language learning. In: RIBE, R. **Towards a new decade (ELT): Novenes Jornades Pedagogiques per a l'ensenyament de l'Anglès**. Barcelona: ICE, 1990. p. 30-42.

BLOCK, D. Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 135 - 148.

BRINDLEY, G. Assessment. In: NUNAN, D. & CARTER, R. (Eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p 137 – 143.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994. 347 p.

BROWN, J. D. & HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. **TESOL Quarterly**, v. 32, n, 4, p. 653 – 675, 1998.

CABRAL, L. G. Metáforas e Leitura. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 51 – 71.

CAMERON, L. Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 3-28.

CAMERON, L. Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p. 105 – 132.

CAMERON, L. & LOW, G. **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. 295 p.

CAMERON, L. & LOW, G. Metaphor. **Language Teaching**, v. 32, p. 77 – 96, 1999b.

CANOLLA, C. As metáforas da produção: Reflexões sobre o discurso de operárias. **D.E.L.T.A**, v. 16, n. 1, p. 55-82, 2000.

CARVALHO, M. B. de Uma abordagem sócio-construtivista para as metáforas. **Morpheus, Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, n.2, 2003.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17 – 32.

_____. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CHARDENET, P. A avaliação: formação social, cognitiva e discursiva. Desafio para a educação. In: PAIVA, M. G.G. & BRUGALLI, M. (Orgs.) **Avaliação: Novas tendências / novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 44 - 57

CHAUDRON, C. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: A view of the second language classroom. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 709 – 717, 1986.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. Narrative and story in practice and research. In: SCHON, D. A. (Ed.) **The Reflective Turn: case studies of reflective practice**. New York: Teachers College Press, 1991. p. 258 – 281.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**, 2004, 296f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORTAZZI, M.& JIN, L. Bridges to learning: metaphors of teaching, learning and language. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149 – 176.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989. 91 p.

_____. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papirus, 1991. p. 51-79.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões.** Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p.31-43.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford university Press, 1997. 147p.

_____. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. P. (Ed.) **Learner contributions to language learning: New directions in research.** London: Longman, 2001. p. 65-85.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. The Cultures of Teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 505-524..

FRANÇA, J.L. et al. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas.** 5. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 211p.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 6ed. Campinas: Papirus, 2003. 288 p.

GENESSE, F. & UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in Second Language Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIBBS, R. W. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R. W. & STEEN, G. J. (Org.) **Metaphor in cognitive linguistics / Selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. p. 145 – 166.

_____. Researching metaphor. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 29-47.

_____. Cognitive linguistics and metaphor research: Past success, skeptical questions, future challenges. **D.E.L.T.A. - Essays on Metaphor in Language and Thought**, v. 22, Especial, p. 1-20, 2006.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**, 1994, 346f. Tese (Doutorado em Língua) –Universidade de Lancaster, Lancaster, Reino Unido.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p.171-187.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HAYDT, R.C.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. 159 p.

HEATON, J. B. **Classroom testing**. New York: Longman, 1990. 127p.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 237p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação, mito & desafio: Uma perspectiva construtivista**. 26 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. 128 p.

_____. **Avaliação Mediadora**. 19 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. 197p.

HORWITZ, E.K. Surveying student beliefs about language learnig. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.

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

HOUAISS, A. et al. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. 9 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 172 p.

JOHNSON, D. Case Study Approaches. In: JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1990. p. 75-103.

JOHNSON, K.E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Training and Teacher Education**, v.10, n. 4, p. 439-452, 1994.

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

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p. 191-204, 1995.

_____. Research on student beliefs about about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Ed). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 87-108.

KÖVECSESE, Z. Metaphor: Does it constitute or reflect cultural models? In: GIBBS, R. W. & STEEN, G. J. (Org.) **Metaphor in cognitive linguistics / Selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. p. 167 – 188.

_____. **Metaphor in Culture: Universality and Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 314 p.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Ed). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G. & TURNER, M. **More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Eds.) **Metaphor and thought**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. (coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto) Campinas: Mercado de Letras, 2002. 360p. (original publicado em 1980)

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. Second language acquisition research methodology. In: **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991. Cap. 2 – pp.12-51.

LATHER, P. Research as Praxis. **Harvard Educational Review**, v. 56, n. 3, p. 257 – 277, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, P. L. C. About Primary Metaphors. **D.E.L.T.A. - Essays on Metaphor in Language and Thought**, v. 22, Especial, p. 109-122, 2006.

LOPES, C. R. **A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa: uma análise de testes escritos**, 2002, 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LUCIANI, M. de las M. **Metáfora y adquisición de una segunda lengua**, 2001, 71p. Dissertação (Maestria em Didáticas Específicas) – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002. p. 39-58.

MAHON, J. E. Getting your sources right: What Aristotle didn't say. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 69-80.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002. p. 3-14.

McNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140 p.

MELLO, H. R. & MELLO, A. C. Metaphors in EFL teachers' discourse. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança / XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.139-145.

MEZZAROBBA, L. & ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (Org.) **Avaliar: Um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Universidade Estadual de Londrina, 1999. p. 29 – 81.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: A joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depths of learners' classroom experiences**, 1997, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Toronto, Toronto.

_____. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA P. M. e BENN-IBLER, V. (Orgs.) **O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-140.

_____. **A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa** (aguardando publicação)

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: ALDERSON, J.C. & HUGHES, A. (Eds.) **Issues in Language Testing: ELT Documents 11**. London: The British Council, 1981. p. 143 – 157.

MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. **Instructional Science**, v. 11, p. 201-225, 1982.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v.19, n.4, p. 317-328, 1987.

NEVES, M. de S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Editora Pontes, 1996. p. 69 – 80.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, C. C. de Dimensão instrumental. In: BERBEL, N. A. N. et al. (Org.) **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior – um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2001. p. 89 – 142.

ORTONY, A.(Ed) **Metaphor and Thought**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.678 p.

OSÓRIO, K. **Descrição metafórica do professor de língua estrangeira**, 2003, 161 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OXFORD, R.L. et al. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. **System**, v.26, p. 1- 48, 1998.

OXFORD, R.L. “The bleached bones of a story”: learners' constructions of language teachers. In: BREEN, M. P. (Ed.) **Learner contributions to language learning: New directions in research**. London: Longman, 2001. p. 86-111.

PAIVA, M.G.G. Avaliação contemplando estilos: Novos olhares, novos paradigmas. In: PAIVA, M. G.G. & BRUGALLI, M. (Orgs.) **Avaliação: Novas tendências / novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 141-149.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1998. 193 p.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVÃO, Z. M. **Avaliação da aprendizagem: concepções e teoria da prática**. Curitiba: Champagnat, 1998. 79 p.

PONTES, E. (Org.) **A metáfora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PORTO, C. V. **Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem : um estudo de caso**, 2003, 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RABELO, E.H. **Avaliação: Novos tempos/novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998. 144 p.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. Exploring teachers' beliefs. In: RICHARDS, J. & LOCKHART, C **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 29- 49.

ROLIM, A .C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**, 1998, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 136 p.

SAKUI, K. & GAIES, S. J. A Case Study: Beliefs and Metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Ed). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 153-170.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 137 p.

SANTOS, L. L. F. **Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso**, 2001, 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, P. B. **Avaliação: representações da instituição, dos professores e alunos**, 2003, 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

_____. Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n.4, p. 115 – 124, 1998/1999.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: Potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n.5, p. 97 – 109, 2000/2001.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. Basic Books, 1983.

SEARLE, J. R. Metaphor. In: ORTONY, A.(Ed.) **Metaphor and thought**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 83 – 111.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. (Edição experimental) Tel Aviv University, 1985.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**, 2000, 115 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**, 2005, 243 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999. 104 p.

SOUSA, S.Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus Editora, 2003. p. 27 – 49.

STEEN, G. Metaphor in Applied Linguistics: Four cognitive approaches. **D.E.L.T.A. - Essays on Metaphor in Language and Thought**, v. 22, Especial, p. 21 - 44, 2006.

SWAN, J. Metaphor in action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education. **ELT Journal**, v. 47, n. 3, p. 242- 249, 1993.

TELLES, J. A . A trajetória narrativa: Histórias sobre a Formação de Professor de Línguas e sua Prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 34, p.79- 92, 1999.

_____. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. **Qualitative Studies in Education**, v. 13, n. 3, p. 251 – 262, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998. 125 p.

VIANNA, H. M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. In: ALVARENGA, G. M. (Org.) **Avaliar – um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Universidade Estadual de Londrina, 1999. p. 1 – 27.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & PAIVA, V. L . M. O. Repensando o curso de Letras: Habilitação em Língua Estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador) **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n.5, p. 153 – 159, 2000/2001.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

_____. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WEIR, C. **Understanding & Developing Language Tests**. London: Prentice Hall, 1995. 203 p.

WENDEN, A . Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

_____ How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A . & RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

_____ Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 515-537, 1998.

_____ An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

WOLFSON, N. Research methodology and the question of validity. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 689-699, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 316 p.

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, Netherlands: Kluwer, 2003: 201-229.

XAVIER, R.P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n.4, p. 99 – 114, 1998/1999.

XAVIER, R. P. & GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras- Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 153-169.

ZANOTTO, M. S. T. Metáfora e Indeterminação: Abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: FALE - UFMG, 1998. p. 13-38.

ZANOTTO, M. S. T. et al. Apresentação à Edição Brasileira. In: LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.p. 9 - 37.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. Understanding reflective teaching. In: ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. **Reflective teaching: An introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. p. 1-7.

ANEXO A

CURSO: LETRAS – LICENCIATURA PLENA EM PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS																							
1ª			2ª			3ª			4ª			5ª			6ª			7ª			8ª		
20	0	300	20	0	300	20	0	300	20	0	300	14	6	300	17	3	300	20	0	300	08	12	300
LEIT. E PROD. TEXTOS 1 LETH4	→	LEIT E PROD. TEXTOS 2 LETH5	→	LÍNG. PORT. 5: FONE E FON. PORT. LETC5	→	LÍNG. PORT. 7: SINTAXE 1 LETA7	→	MET ENS. LÍNG. PORTUGUESA LETH6	→	METODOL. ENS. LITERATURA LETE9	→	LÍNG. PORT. 9: ESTILÍSTICA LETE2	→	PRÁTICA ENS. LÍNG. PORTUG LETH1									
4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	1	3	60	1	3	60	4	-	60	2	4	90
LÍNGUA INGLESA 1 LEZ9	→	LÍNGUA INGLESA 2 LETA2	→	LÍNGUA INGLESA 3 LETA5	→	LÍNGUA INGLESA 4 LETB4	→	MET ENS. LÍNG. ESTRANGEIRA 1 LETR8	→	LITERATURA NORTE-AMER. 1 OU 2 *	→	LÍNG. PORT. 10: SEMÂNTICA 1 LETG2	→	PRÁTICA ENS. LITERATURA LETD1									
4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	1	3	60	4	-	60	4	-	60	2	4	90
LÍNGUA FRANCESA 1 LETA0	→	LÍNGUA LATINA 1 LEZ8	→	LÍNG. PORT. 6: MORFOLOGIA 1 LETB8	→	LITERATURA BRASILEIRA 1 LETG5	→	LITERATURA BRASILEIRA 2 LETD5	→	LITERATURA BRASILEIRA 3 LETF7	→	REDAÇÃO EM LÍNG. INGLESA 1 OU 2 *	→	PRÁTICA ENS. LÍNG. INGLESA 1 LETH2									
4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	2	4	90
TEORIA LITER. 1: INTR. EST. LITER. LETA1	→	TEORIA LIT. 2: POÉTICA LETA4	→	TEORIA LIT. 3: NARRATIVA LETA8	→	LITERATURA PORTUGUESA 1 LETE8	→	LITERATURA PORTUGUESA 2 LETD9	→	LITERATURA INGLESA 1, 2 OU 3 *	→	CONVERS. EM LÍNG. INGLESA 1 OU 2 *	→	OPTATIVA									
4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	2	-	30
INTR. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS LEZ7	→	PSICOLOGIA EDUCAÇÃO HLP15	→	ESTR. FUNC. ENS. FUND. MÉD. PED90	→	LGST. APLIC. ENS. L. PORT. LETN2	→	DIDÁTICA GERAL HLP16 **	→	LGST. APLIC. ENS. L. ESTR. LETG9	→	OPTATIVA	→										
4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60	4	-	60			

OBS.: * O ALUNO FARÁ OPÇÃO POR 1 (UMA) DESTAS DISCIPLINAS.
 ** DIDÁTICA GERAL – HLP16 CONSTITUI CÓ-REQUISITO DAS DISCIPLINAS METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1.

NÚMERO DO CURRÍCULO: DIURNO - 5.565
 NOTURNO - 5.265

TOTAL DE CARGA HORÁRIA: 2.400 HORAS

LEGENDA

T - Aulas teóricas semanais.
 P - Aulas práticas semanais.
 h/a - Número de horas/aulas semestrais

→ Pré-requisito
 ⇨ Co-requisito

Nome Código		
T	P	h/a

ANEXO B

Uberlândia, de de 2004

Senhor Diretor do Instituto de Letras e Linguística da UFU

Senhor Diretor

Considerando o fato de estar cursando pós-graduação, doutorado, na Universidade Federal de Minas Gerais e ser professora Assistente deste Instituto, gostaria de pedir a permissão de coletar dados para a minha pesquisa no curso de graduação em Letras deste Instituto durante o primeiro semestre de 2004.

Pesquisadora:

Maria Clara Carelli Magalhães Barata, doutoranda, Universidade Federal de Minas Gerais.

Telefone: (73) 208- 1034

(34) 3238- 7029

e-mail: residencialmaica@uol.com.br

(34) 9971- 2010

Título do Projeto de Pesquisa: A cultura de avaliar de professores de língua inglesa em formação: uma análise a partir das metáforas utilizadas no discurso.

A coleta se realizará da seguinte maneira:

- 1- Aplicação de um questionário para todos os alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 (LET H2) das turmas J, K (curso diurno) e M (curso noturno).
- 2- Após a aplicação do questionário 1, dois grupos de quatro alunos participarão efetivamente da pesquisa, um grupo do curso de Letras diurno e outro do curso noturno. Os participantes da pesquisa responderão um segundo questionário que abordará alguns tópicos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e avaliação. Nesse questionário, também haverá uma lista de crenças sobre avaliação, alunos-avaliados e professores-avaliadores que será

- acompanhada de alternativas que demonstrarão as suas opiniões acerca do tema.
- 3- Os oito alunos-professores escreverão uma narrativa pessoal sobre uma experiência positiva e/ou negativa que tenham vivido ao serem avaliados em língua inglesa.
 - 4- Esses alunos-professores escreverão uma outra narrativa relatando uma experiência positiva e/ou negativa como professor-avaliador de seus alunos durante o estágio de aulas práticas realizado durante o curso de Prática de Ensino de Língua Inglesa 1.
 - 5- Durante o período das aulas práticas, serão gravadas trinta horas/aulas ou seja, quinze encontros que serão observados e analisados pela pesquisadora quando esta julgar pertinente. As gravações das aulas se iniciam dia 05 de abril de 2004 às 14 horas para o grupo de alunos do curso diurno e às 17 horas para o grupo do curso noturno.
 - 6- A última fase da coleta de dados consta de entrevistas que serão realizadas, se houver necessidade, para esclarecimentos de alguns pontos não compreendidos no questionário, nas aulas e/ou nas narrativas.

Quero ainda ressaltar que todos os alunos-professores assinarão uma carta consentindo que estão de acordo em participar do estudo.

Na certeza de poder contar com a sua compreensão.

Atenciosamente,

Maria Clara Carelli Magalhães Barata
Professora Assistente do ILEEL
Doutoranda da UFMG

Uberlândia, de _____ de 2004

Prezadas alunas-professoras,

Como já é de conhecimento de vocês, pretendo, através da minha pesquisa de doutorado, investigar a cultura de avaliar de um grupo de professores de língua inglesa em formação a partir da investigação de suas crenças.

A pesquisa compreenderá um estudo de caso, portanto dois grupos de alunos foram escolhidos, sendo estes um grupo da turma do curso diurno e um grupo da turma do curso noturno.

Vocês, alunas que concordaram em participar da pesquisa, responderão um questionário na presença da pesquisadora (fora do horário de aula) que abordará alguns tópicos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e avaliação. Nesse questionário, também haverá uma lista de crenças sobre avaliação, alunos-avaliados e professores-avaliadores que será acompanhada de alternativas que demonstrarão as suas opiniões acerca do tema.

Em um outro encontro, que será marcado pela pesquisadora, vocês escreverão uma narrativa pessoal sobre uma experiência positiva e/ou negativa que tenham vivido como aluna-avaliada em língua inglesa e, ao terminarem o estágio das aulas práticas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1, escreverão uma outra narrativa relatando uma experiência positiva e/ou negativa como professora-avaliadora de seus alunos durante o estágio.

Ainda durante o período das aulas práticas, serão gravadas trinta horas/aulas ou seja, quinze encontros que serão observados e analisados pela pesquisadora quando esta julgar pertinente. As gravações das aulas se iniciam dia 05 de abril de 2004 às 14 horas para o grupo de alunas do curso diurno e às 17 horas para o grupo do curso noturno. Entrevistas serão realizadas, se houver necessidade, para esclarecimentos de alguns pontos não compreendidos no questionário, nas aulas e/ou nas narrativas.

É importante salientar que os dados coletados neste estudo serão confidenciais e nenhuma informação dos questionários ou desempenho durante as aulas do estágio prático irão refletir nas notas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 do primeiro semestre de 2004.

Como vocês podem constatar pelo exposto acima, a participação de vocês é muito importante para o sucesso da minha pesquisa que visa trazer contribuições para a área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Agradeço, desde já, a colaboração de vocês.

Atenciosamente,

Maria Clara Carelli Magalhães Barata
Doutoranda da UFMG
residencialmaica@uol.com.br

Ciente: _____

02/04/04

ANEXO C

Narrativas 1:

1- Joana Dark

-“Tive várias experiências negativas tanto no ensino fundamental e médio, quanto na escola de idiomas. Primeiro porque quando ouvia falar de prova, eu já sentia um frio na barriga(1). Segundo, porque me sentia ‘sob pressão’(2) quando fazia alguma prova (avaliação). Uma das experiências que tive foi quando no ensino fundamental fui fazer uma prova. Me senti tão pressionada(2) pelo tempo, por pensar que precisava acertar as questões (nota) e para piorar me deu um branco, tudo o que eu iria responder, vinham várias dúvidas: se estava certo ou errado. Então vinha o resultado, eu me desesperava e começava a chorar.

Isto acontecia principalmente quando eu estava fazendo prova de writing, pelo fato de ter um determinado tempo para fazer aquilo.

A avaliação de língua inglesa na minha opinião é um processo em que determina um certo tempo para o aluno concluir suas respostas.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação poderia ser algo que possa ajudar o aluno (3) a perceber suas dificuldades e não como punição. A avaliação de LI deve ser feita no intuito de ajudar o aluno (3) a melhorar o conhecimento da língua e sobre a língua culturalmente”.

1- AVALIAÇÃO COMO AMEAÇA –

Os sentimentos causados pelo frio na barriga são insegurança, medo e ansiedade. Esses sentimentos são comuns quando nos sentimos ameaçados por algo e se revela pela palavra ‘frio’ que se baseia na metáfora primária oposta “Afeição é calor”. Nesse trecho, a aluna se sente insegura e ansiosa ‘pelos instrumentos de ameaça e tortura prévia imposta aos alunos’ que Luckesi (2001) chama de provas.

2- AVALIAÇÃO COMO SUFOCAÇÃO -

Esses trechos passam a idéia que a avaliação exerce uma sensação de pressão sobre o aluno que o deixa sem espaço, sem ar. Essa sensação causa uma repressão das manifestações verbais ou escritas do pensamento (HOUAISS, 2001), provocando ansiedade. Nesses termos, a avaliação é concebida por uma metáfora ontológica que a coloca como uma entidade, a causadora da pressão, derivada de outra metáfora maior “CAUSAS SÃO FORÇAS”.

3- AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO –

Um instrumento é um objeto simples ou constituído de várias peças que se usa para executar uma obra ou levar a efeito uma operação ou atividade (HOUAISS, 2001). A avaliação como objeto é uma metáfora ontológica. A avaliação se encontra inserida em um outro objeto, recipiente, que é o processo de ensino e aprendizagem. Nesses termos, a avaliação faz parte desse processo como um todo e se encontra dentro do mesmo. A idéia que essa metáfora traz é a avaliação através de um caráter diagnóstico em um primeiro momento, e em seguida, é retratada pela função transformadora que a avaliação exerce durante o percurso da aprendizagem do aluno. A avaliação desempenha o papel de auxiliar o aluno no reconhecimento de suas dificuldades, não prioriza os acertos e ajuda o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem.

2- Maria Luíza

- “Para mim todas as avaliações que continham redações e interpretações de textos foram e são negativas, pois para realizar tais tipos de atividades é necessário estar relaxado(6) para podermos pensar, refletir de forma que tenhamos a possibilidade de organizar nossas idéias. E quando fazemos avaliações além da tensão causado(4) (sic) pelo fato de não só estarmos fazendo uma avaliação, há ainda a pressão do tempo(2) o que no meu caso reduz muito minha capacidade de concentração(5) e conseqüentemente minha capacidade de produção(5).

Assim, posso afirmar com seguridade que minhas piores produções de textos e atividades de interpretações de textos foram realizadas em avaliações. Um exemplo disso foi quando fiz a prova para o FCE, que embora tenha passado, tenho a consciência que não produzi o tanto quanto esperava ou poderia em função daquilo que foi dito acima, ou seja, a tensão causada pela avaliação e a pressão do tempo.

Considerando o que foi dito anteriormente, acredito que a avaliação em língua inglesa é positiva quando se quer dar atividades de gramática na prova, por exemplo, nas atividades como a produção de textos e conversação devem ser avaliadas no dia-a-dia no decorrer do curso.

O papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem deve ser avaliar se realmente o aprendizado foi efetivado(7), para auxiliar(3) não só o aluno, mas também o próprio professor na avaliação de sua própria aula”.

4- AVALIAÇÃO COMO TENSÃO

Essa metáfora tem origem na metáfora ontológica, avaliação como entidade que identifica a avaliação como causa da tensão. Essa metáfora parece pressupor, mais uma vez, o estado de insegurança e ansiedade que o instrumento avaliativo, prova ou teste, da maneira que é utilizado, impõe ao aluno-avaliado.

2- AVALIAÇÃO COMO SUFOCAÇÃO -

Ao constatar essa metáfora novamente, devo ressaltar o papel do tempo durante a realização de uma prova ou teste. É muito comum em alguns testes de LI, especialmente, de proficiência, vir junto ao enunciado da questão o número de minutos correspondentes à solução da mesma. O mesmo acontece em uma situação cotidiana de sala de aula em que há o tempo de duração da aula quando uma prova é aplicada. O aluno está comumente pressionado pelo tempo destinado à realização da avaliação, todavia se esta for bem elaborada, o tempo passa a não ser mais problema.

5- AVALIAÇÃO COMO LIMITAÇÃO –

Essa metáfora é consequência da anterior já que o aluno ao se sentir pressionado, se sente incapaz. A avaliação é vista como uma dificuldade ou impedimento de capacidades como concentrar e produzir.

6 – AVALIAÇÃO COMO RELAXAMENTO -

O relaxamento significa, entre outros, diminuir a força, a tensão ou a compressão (HOUAISS, 2001), portanto é o oposto das metáforas da avaliação como ameaça e sufocação. A avaliação, nessa metáfora, parece dar um outro significado a esse processo.

7- AVALIAÇÃO COMO INVESTIGADOR–

Personificação da avaliação e faz parte da metáfora ontológica, a avaliação como pessoa. O investigador é aquele que verifica o cumprimento de qualquer ordem, regulamento ou determinação, fiscaliza. Essa ação verifica se algo está se realizando como fora previsto, observa e examina (HOUAISS, 2001).

3- AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO –

O conceito de avaliação subjacente a essa metáfora, nesse trecho, ultrapassa a função transformadora da avaliação na aprendizagem do aluno e engloba também a tomada de decisões do professor. A metáfora ontológica ‘avaliação como objeto’ aparece mais uma vez e se encontra inserida em um outro objeto, recipiente, que é o processo de ensino e aprendizagem.

3 – Esmeralda

-“Eu tive uma experiência no 3º ano do Ensino Médio que foi para mim muito negativa. A professora dividiu a turma em duplas e deu para cada dupla um artigo de revista ou jornal. A minha dupla pegou um texto que falava sobre as forças armadas Americana. Depois de distribuído os textos ela deu um tempo para as duplas fazerem uma leitura silenciosa. Ao término do tempo as duplas iriam à frente da sala e leriam o texto para toda a sala, estava sendo avaliadas a pronúncia das palavras e a compreensão do texto(8). Quando eu comecei a ler o texto a professora e todos os outros alunos começaram a rir, porque eu estava pronunciando as palavras erradamente. A professora ficou vermelha de tanto rir de mim, e eu saí correndo da sala tamanha vergonha que senti.

Mas imagine eu nunca tinha estudado inglês fora da escola pública, nunca tinha lido um texto em voz alta, isso foi para mim traumático(9) não participei mais das aulas dela (ficava muda) a única coisa que eu fiz, foram as provas escritas. Desde então eu carregava(1) comigo o medo(1) de falar inglês e errar.

Vejo a avaliação no ensino-aprendizagem de inglês como LE, algo delicado(10), pois dependendo da situação proposta pelo professor, ele não estará avaliando o aluno e sim punindo(11). Isto pode trazer consequências graves, principalmente para um aluno iniciante.

A avaliação não pode ser algo com intuito de punir o aluno, penso que ela seria útil com intuito de ajudar o aluno(3) a ‘crescer’, aumentar seus conhecimentos pois leva o aluno a(12) se esforçar para melhorar(3) suas habilidades, desde que esta (avaliação) não seja um trauma que fará o aluno odiar a língua estrangeira. Como por exemplo, um teste de compreensão de um texto, mas escrita e não oral”.

8 - AVALIAÇÃO COMO JULGAMENTO -

O julgamento é um evento em que a pessoa que julga, delibera, aprecia, tem poder e autoridade para dirigir qualquer coisa. O fato dos alunos irem à frente da sala para apresentarem a leitura dos textos, em voz alta, nos dá a idéia de um julgamento

da performance dos participantes em diversas atividades. Pela narrativa, percebe-se que não há apresentação de critérios para a realização da avaliação.

9 – AVALIAÇÃO COMO TRAUMA –

A avaliação como entidade, metáfora ontológica, permite que identifiquemos um aspecto particular dela, a forma como a avaliação foi conduzida tornou esse processo traumatizante.

1- AVALIAÇÃO COMO AMEAÇA -

Essa metáfora está condicionada à metáfora anterior, em especial pela maneira como a avaliação foi realizada. O trauma gera medo e insegurança e o indivíduo se sente coagido.

10 - AVALIAÇÃO COMO OBJETO FRÁGIL

A metáfora ontológica ‘avaliação como objeto’ aparece mais uma vez e se encontra inserida em um outro objeto, recipiente, que é o processo de ensino e aprendizagem. A prática avaliativa no processo de ensino-aprendizagem é vista através de um objeto quebrável, cheio de cuidados. Embora deva fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de forma natural, sua função e aplicação exigem grandes cuidados.

11- AVALIAÇÃO COMO PUNIÇÃO –

Essa característica da avaliação punitiva vem da atenção centralizada nas provas, usadas muitas vezes para reprovar (LUCKESI, 2001). A pena ou punição que se inflige a pessoa ou animal através da observação sobre um erro ou falta é a definição de castigo (HOUAISS, 2001). Há uma predisposição, entre os professores, por causas diversas (ameaça, questões de provas desvencilhadas do conteúdo trabalhado em sala), em utilizar a avaliação em forma de castigo ao invés de transformá-la em um momento de aprendizagem (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2001).

3- AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO –

Como já foi mencionado, outras vezes, a avaliação como instrumento (derivada da metáfora ontológica ‘avaliação como objeto’) é utilizada para levar a efeito uma operação ou chegar a um resultado que, nesse caso, seria a efetivação da aprendizagem.

12 – AVALIAÇÃO COMO MEIO -

Essa metáfora emerge de outra metáfora, ‘Meios são caminhos para algum destino’(LAKOFF, 1993), quer dizer, meio é aquilo que serve ou permite alcançar um fim. Nesse sentido, a avaliação é considerada um meio para se chegar a um destino que recai sobre a concretização da aprendizagem.

4 - Luísa

- “Eu não tive nenhuma experiência avaliativa traumática, a maioria de minhas avaliações foram muito positivas. Uma delas foi um vídeo, nosso grupo deveria gravar um programa de entrevistas, tudo foi muito divertido, tanto fazer quanto assistir, outro ponto importante dessa avaliação foi que todos que fizessem o trabalho **ganhariam**(13) a mesma nota, isto é a nota era só um resultado do trabalho.

As provas orais, durante todo meu tempo de estudo, foram um pouco mais **estressantes** (5), porém eu sempre contei com a paciência de todos meus professores no final eu sempre me saía bem porque sempre me colocavam numa atmosfera aconchegante e segura.

As provas escritas foram sempre iguais, **medindo**(14) conhecimento, mas eu nunca tive problemas com elas também, o tempo sempre foi suficiente a as **notas foram compatíveis**(14)com o **quanto eu havia me esforçado**(14).

Todos os pontos positivos de minhas experiências no ensino de inglês refletem o meu otimismo em relação ao assunto. Acredito que possam haver boas avaliações que sirvam para **auxiliar**(3) o professor e aluno na busca do conhecimento. Sem dúvida nenhuma uma boa avaliação é aquela que deixa o aluno à vontade e serve para **ajudá-lo**(3), não para puní-lo.

Eu sempre me senti avaliada dessa maneira, mesmo quando minhas **notas não eram tão boas**(14) eu sabia que **não tinha me esforçado o bastante**(14)”.

A avaliação deve ser uma **prova**(15) de que as aulas obtiveram bons resultados, no entanto é importante que todas as habilidades sejam avaliadas e que essa avaliação não seja estressante. O mais importante é que a nota não seja dada depois de uma atividade, o aluno deve ser avaliado durante todo o curso, a cada atividade dada, assim a melhora do aluno será avaliada e não seu medo da prova”.

13- AVALIAÇÃO COMO TROCA

Mesmo, indicando o caráter positivo da avaliação, essa não se libera do estigma “contabilístico” (Depresbiteris,1991). Troca significa transferência mútua de qualquer coisa entre seus respectivos donos, substituição (HOUAISS, 2001) e nesse sentido, está explícito o valor quantitativo da avaliação, já que os alunos que fizeram a atividade receberam a nota e foram recompensados.

5- AVALIAÇÃO COMO TENSÃO –

Embora os professores da aluna-professora Luísa propiciem um ambiente menos tenso que os professores das outras informantes, ela destaca que as provas orais não são tão tranquilas. O instrumento avaliativo, prova oral, foi colocado em evidência e sua característica marcante é o desconforto que causa no aluno. Estressante é algo que traz estresse ou tensão e essa metáfora tem origem na metáfora ontológica, avaliação como entidade que identifica a avaliação como causa da tensão ou estresse.

14 – AVALIAÇÃO COMO MEDIDA -

Medida é a quantidade fixada por um padrão para determinar dimensões ou valor de uma grandeza da mesma espécie e figurativamente, é um elemento de referência, critério de valor, das qualidades de alguém ou da importância de alguma coisa, grau ou alcance (HOUAISS, 2001). A avaliação é caracterizada como medida do conhecimento por muitos estudiosos, e sem dúvida, é um de seus conceitos, mas não pode se esgotar apenas nessa função. Podemos ainda mencionar que, implicitamente, foi detectada a metáfora ‘aprendizagem como esforço’, já que o texto relaciona a nota (medida) com o esforço do aluno em aprender.

15 - AVALIAÇÃO COMO PROVA –

O termo “prova”, utilizado nesse trecho, indica que a avaliação é algo que demonstra que uma afirmação ou fato são verdadeiros, evidência, comprovação (HOUAISS, 2001). Nesse sentido é um documento confiável para atestar e comprovar

de maneira inquestionável a eficiência do ensino ministrado pelo professor. Não há como confirmar a aprendizagem sem a avaliação.

3 – AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO –

Essa metáfora formada a partir da metáfora ontológica ‘avaliação como objeto’ significa que a avaliação serve como instrumento para auxiliar alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. O conceito de avaliação, subjacente a essa metáfora, ultrapassa a noção de julgamento e valor do conhecimento do aluno e engloba a tomada de decisões do professor.

Narrativas 2:

1- Joana Dark

“As primeiras experiências que tive como avaliadora foi na disciplina de Prática de Ensino de LI, que por sinal difícil inicialmente em pensar como iria avaliar estes alunos. A partir de textos teóricos da disciplina e das experiências trocadas entre as estagiárias e a prof^{ta} supervisora (sic) foi que percebi dificuldade não somente em planejar uma avaliação(16), mas como dividir valores(14), principalmente em avaliar a participação dos alunos.

Eu como avaliadora tentei deixar os alunos calmos, conversando tentando explicar sobre a importância de se sentirem bem e que a avaliação não era algo como ‘um bicho de sete cabeças’, mesmo porque na minha experiência como aprendiz eu ficava muito nervosa e isso atrapalhava minha produção nas provas”.

16 – AVALIAÇÃO COMO PLANO-

Um plano envolve uma intenção ou um propósito, significa escolher um conjunto de métodos, técnicas e medidas para a execução de algo, nesse caso, a atividade de avaliar. Há um retorno à metáfora “Purposes are destinations”, derivada de nossa cultura em que a vida é preenchida por objetivos que comparada à viagem são os destinos preestabelecidos.

14 – AVALIAÇÃO COMO MEDIDA -

A medida é um elemento de referência, critério de valor das qualidades de alguém ou da importância de alguma coisa (HOUAISS, 2001), e o valor é uma qualidade que torna estimável algo ou alguém, traduz importância, legitimidade e validade. A avaliação como medida pressupõe um modelo quantitativo para esse procedimento. Em um primeiro momento, pode garantir os resultados da aprendizagem, mas deve seguir critérios bem estabelecidos.

2 – Maria Luíza

Como professor-avaliador, percebi a importância da avaliação, no que se refere às observações quanto ao desenvolvimento do aprendizado do aluno, e também quanto à avaliação do próprio ensino do professor(17). No momento da aplicação da prova oral, por exemplo, percebi a partir de(8) alguns erros(8) praticados pelos alunos (ex. erro de pronomes he, she, his, her ...) que talvez, tivesse sido uma falha nossa, não porque não tivéssemos dado a matéria, mas porque não detectamos como problemática essa dificuldade dos alunos.

E apesar de termos escolhido formas tradicionais de avaliação (escrita, oral e listening), devido à necessidade imposta pelas orientações que recebemos de nossa disciplina Prática de ensino, continuo acreditando que avaliações realizadas no decorrer do curso, principalmente das habilidades de ‘speaking’ e ‘writing’, são opções mais eficazes para serem adotadas. Poucos alunos fizeram as tarefas pedidas de ‘writing’ durante o curso, mas alguns poucos que fizeram apresentaram grande capacidade de desenvolvimento. Assim acredito que se tivéssemos exigido mais, ou tivéssemos colocado uma pontuação maior(14) nessas redações feitas durante o curso, do que na redação colocada na prova, os alunos talvez tivessem um melhor aproveitamento”.

17 – AVALIAÇÃO COMO OBSERVAÇÃO -

Nesse trecho, a imagem que representa a observação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno de maneira detalhada poderia ser como a imagem de se observar o desenvolvimento de um filho. Observar o ensino do professor poderia ser representado pela observação do desempenho dos pais sobre a criação do filho. A observação, como instrumento de avaliação, ressalta uma das características da avaliação qualitativa interessada mais no desenvolvimento do processo do que na verificação do produto da aprendizagem.

8 – AVALIAÇÃO COMO JULGAMENTO –

Essa metáfora representa uma postura antagônica à metáfora anterior porque se baseia na apreciação das falhas dos alunos. Essa metáfora representa o evento julgamento e a personificação do professor como juiz. Essa postura é decorrente de uma avaliação classificatória, de produto e quantitativa, aplicada a partir de uma abordagem de ensino mais estruturalista. Os objetivos reais da avaliação devem ser assegurados pela observância dos avanços da aprendizagem dos alunos e seu aproveitamento no curso e não apenas pelos erros cometidos.

14 – AVALIAÇÃO COMO MEDIDA -

Os pontos ou notas são bem valorizados e indicam o progresso do aluno através da avaliação do produto final. Há uma supervalorização do que o aluno consegue fazer ao final do período do curso. A prática de avaliar ocorre sob a preocupação da nota que induz a classificação do aluno. Há certa dificuldade em distribuir os valores em pontos entre as avaliações propostas pelo plano de avaliação elaborado pelas alunas-professoras.

3 – Esmeralda

- “A experiência como ‘professor-avaliador’ foi uma sensação interessante, porque pela 1ª vez eu estava avaliando alguém. Mas me senti ainda um pouco como aluna, pois às vezes **tive dó**(11) dos alunos, quando estes erravam nas avaliações. Percebi que tenho comigo resquícios de avaliações do meu tempo de aluna*. Mas estas avaliações **ajudam**(3) no crescimento como professora. Observei que as avaliações fazem parte do processo-aprendizagem, pois fazem com que o professor **cresça**(3) junto com o aluno. E também vejo que não é tão fácil como imaginava ser avaliadora. Contudo vejo que as avaliações não podem ser desvinculadas do processo ensino-aprendizagem porque muitas vezes os erros dos alunos **refletem**(18) uma falta do professor e assim o professor pode **procurar melhorar**(18) cada vez mais seus métodos de ensinar.

*Do meu tempo de aluna todas as experiências que não foram boas para mim e que não pretendo fazer como professora”.

11 – AVALIAÇÃO COMO PUNIÇÃO-

Demonstrar o sentimento de dó é um aspecto decorrente de sua experiência como aluna já que Esmeralda cita em sua narrativa, mais adiante, que tem resquícios de avaliações de seu tempo de aluna-avaliada. A informante vivenciou uma avaliação de cunho punitivo que transformou o processo avaliativo em um castigo, pois ela se apega aos erros de seus alunos como professora-avaliadora.

3 – AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO -

A avaliação como objeto é uma metáfora ontológica e como instrumento de auxílio é uma das metáforas que apareceu com mais frequência no Modelo de Avaliação Idealizado (MAI) no contexto de aluna-avaliada. No contexto de professora-avaliadora, a avaliação como instrumento de auxílio serve para ajudar o professor a crescer no processo de ensino junto ao seu aluno. Sob a perspectiva pedagógica a avaliação serve para redirecionar o trabalho do professor e auxilia em suas tomadas de decisão junto aos procedimentos que serão adotados nas aulas.

18 – AVALIAÇÃO COMO ESPELHO -

Como na metáfora anterior, o reflexo do objeto espelho está diretamente vinculado ao professor. Conseqüentemente, através da observação de sua imagem o professor pode, por sua iniciativa, procurar melhorar o ensino que vem ministrando.

4 –Luísa

“Sem dúvida a parte avaliativa de nosso estágio foi a mais difícil. Avaliar o trabalho dos outros(8) não é uma experiência tão simples como os leigos podem imaginar.

Eu não tinha experiência anterior em dar aula e nunca imaginei que essa parte da prática pudesse ser tão complicada. Tivemos que avaliar nossos alunos de acordo com os parâmetros dados por nossa professora(14). Não acho que foram os melhores, mas fizemos o possível para fazê-los o melhor possível.

Infelizmente posso afirmar que ainda não sei qual a melhor maneira de se avaliar e espero aprender muito com os anos de experiência que estão por vir. Acredito que avaliar seja um tópico que precisa de bastante reflexão e discussão, aprendi um pouco sobre esse assunto, nem sempre de maneira fácil. Avaliar no nosso curso foi simples porque tínhamos parâmetros a seguir, mas espero crescer mais no

assunto e aprender a avaliar de maneira **mais justa**(19) (se é que se tem como avaliar de maneira **mais justa**(19))”.

8- AVALIAÇÃO COMO JULGAMENTO –

Personificação da avaliação. Se partirmos do significado de avaliar como determinar o valor de algo, o julgamento faz parte desse processo. A aluna-professora relata a dificuldade de avaliar pela falta de prática na docência e destaca a complexidade desse processo, já que julgar o que os alunos fazem, embora seja uma das definições de avaliar, muitas vezes, não seja resultado de uma ação imparcial e requer conhecimento teórico-prático que, como essa informante já relatou, ela não possui e sente falta de uma formação adequada para lidar com o processo avaliativo.

14 – AVALIAÇÃO COMO MEDIDA -

A falta de experiência e conhecimento teórico sobre a avaliação transforma essa prática na cópia da experiência vivenciada por elas e orientada pela professora-supervisora. Os parâmetros usados pela professora eram a distribuição de notas. Muitas vezes, a avaliação por ser considerada uma atividade complexa, raramente, é discutida e quando é preciso utilizá-la, na situação de avaliador, o modelo tradicional de avaliar é utilizado.

19 - AVALIAÇÃO COMO JUSTIÇA –

Julgar reincide em justiça. O professor-avaliador, comumente, deseja ser o mais justo e imparcial possível na avaliação de seus alunos. Esse desejo passa a ser limitado pelos procedimentos práticos adotados na avaliação derivados do próprio cotidiano da sala de aula que resume a avaliação em classificação, punição e meio para alcançar a disciplina dos alunos. Alcançar a justiça requer o conhecimento da teoria da avaliação, dos métodos tradicionais e alternativos para que cada instrumento seja utilizado de maneira profícua e válida no sentido de desenvolver a aprendizagem e o ensino.

ANEXO D

Atividade para Reflexão 1 – Aluna – avaliada

1- Joana Dark

Ser avaliado em língua inglesa é como uma sardinha enlatada; pressão, falta de ar, aperto.

Numa avaliação por exemplo, eu me sinto sem ar, apertada sem poder me movimentar e ao passar o tempo, vou ficando cada vez mais sem ar, sem respirar. Parece que o mundo vira-se para mim com um ponto de interrogação bem grande.

E cada vez que meus sentidos se sentem pressionados por este ponto de interrogação, me sinto diminuir, diminuir e sinto uma enorme vontade de sair correndo.

2- Maria Luiza

Ser avaliado em língua inglesa é como um mal necessário. É um mal, pois a maioria das pessoas, na qual eu também me incluo, não gostam nem mesmo de ouvir falar em ‘avaliação’ e isso se deve, creio eu, ao sentimento de tensão, ansiedade que a avaliação causa e também pelo próprio ‘peso’ que ela geralmente representa em nossa vida, que é de refletir o nosso sucesso ou fracasso em alguma área. E é necessário, pois não há outra forma de avaliar se podemos ou não passar de um nível para outro, e além disso, a avaliação não apresenta só pontos negativos, mas também tem o seu lado positivo, que é o de direcionar o aluno quanto ao seu próprio aprendizado e orientar o próprio professor quanto ao desempenho de seu ensino.

3- Esmeralda

Ser avaliado em língua inglesa é como levar um susto muito grande e perder a fala. Por exemplo, quando se está andando em um campo bonito, calmo e de repente do nada aparece uma vaca preta, com enormes chifres correndo enfurecida para te pegar. Você corre, corre, olha pros lados e não vê saída, até que enfim encontra uma cerca e mais que depressa se enfia por baixo da cerca se arranhando toda. Quando se vê salva, não consegue falar nem uma palavra, porque o susto foi tão grande que chegou mesmo a perder a fala” Em uma avaliação oral é como se a fala sumisse, porque aparecem várias dúvidas quanto à pronúncia, e estas dúvidas são as vacas pretas vindo pro meu lado e aí eu lembro do tempo que tenho para responder oralmente e do avaliador(a) e não vejo pra onde correr à não ser arriscar gaguejando até sair as palavras.

4- Luísa

Ser avaliado em língua inglesa é como sair num dia nublado sem guarda-chuva, pode chover ou não, mas a preocupação com o tempo é constante. Comigo nunca choveu, mas a preocupação de sair mal em avaliação era um problema recorrente no começo do meu curso em LI, entretanto eu nunca tive problemas durante as avaliações, eu me lembro mais dos momentos anteriores a elas. Hoje eu não me preocupo mais, pois se chover não há nada que eu possa fazer durante a chuva, o jeito é estudar mais para sair melhor na próxima avaliação. No entanto a preocupação em não saber nada, ou o medo da avaliação em si faz com que muitas pessoas não consigam mostrar o que realmente sabem em suas avaliações. Muitas vezes se preocupar demais com a chuva é bem mais estressante que ficar todo molhado.

Atividade para Reflexão 2 – Professora-avaliadora

1- Joana Dark

Avaliar meus alunos em língua inglesa é como querer voar e não ter asas, pois às vezes espero que um aluno saiba responder bem as questões da avaliação e vejo que isso não é possível porque isso depende dele mesmo, do seu aprendizado.

Ao avaliar e ao perceber que se um aluno não foi bem, tento não me responsabilizar disto. Querer que um aluno saiba responder as questões e no entanto perceber que a perfeição pode não ser possível.

2- Maria Luiza

Avaliar meus alunos em língua inglesa é como arrancar um dente, pois tanto o aluno que está sendo avaliado quanto o professor de certa forma ‘sofrem’, aquele porque está sendo avaliado e este pelo sofrimento que vê do outro. Mas, assim como arrancar um dente, a avaliação é necessária, tanto para direcionar o aluno quanto ao seu aprendizado, como também ao próprio professor quanto ao seu ensino.

3- Esmeralda

Avaliar meus alunos em língua inglesa é como tomar sorvete em dia de verão, ou seja, não pode faltar sorvete no verão, não pode separar os dois. Um verão bem ‘verão’ tem que ter sorvete e todo sorvete pede um verão bem quente. O sorvete é tudo de bom, ou seja, algo muito gostoso e gelado que ajuda amenizar o calor escaldante e terrível do sol do verão. O verão muito quente não é algo muito agradável, pois fica-se sem lugar, dá um suadouro terrível e uma sensação desagradável. A avaliação é como o verão, ou seja algo não muito agradável e o ensino é algo como o sorvete algo bom agradável, mas ambos não podem ser desvinculados, um precisa do outro.

4 - Luísa

Avaliar meus alunos em língua inglesa é como soltar pela primeira vez a mão de uma criança que começa a andar. Você sabe das dificuldades do outro, mas sabe também que aquilo deve servir no seu crescimento. Assim como a criança precisa passar por este estágio, o estudante precisa da fase de avaliação e da mesma maneira que a mãe espera confiante um bom resultado, o professor espera ter ensinado bem o bastante para que o aluno possa passar por este estágio da maneira mais indolor possível.

ANEXO E

10.05.04



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
 CURSO DE LETRAS - DIURNO
 DISCIPLINA: Prática de Ensino de Língua Inglesa I
 PROFESSORA SUPERVISORA:
 CURSO BÁSICO DE INGLÊS I



AVALIAÇÃO ESCRITA


Professoras estagiárias: Turma: segunda-feira e quarta-feira Horário: 14h00 às 15h30 Local: Sala 215 – Bloco G Valor da avaliação: 30,00 points worth	GRADE: _____
---	--------------

★ STUDENT
FIRST NAME: _____
SURNAME: _____

PART I: Reading Comprehension.

1) Read the text below:

My name's Emina Sato and I'm a teacher. I'm twenty-six years old and I am Brazilian. My grandparents are from Japan. My father's name's Takeshi Sato and my mother's name's Mitiko Sato and they speak Japanese. I live with my parents and two brothers. I have four brothers and a niece, her name's Sayra Kimie and I have five dogs and one cat. My dogs' names are Heck, Pixoxo, Yuuki, Lulu, and Funki and my cat's name's Meiga.

PERSONAL IDENTITY CARD	
	FIRST NAME: Emina
	SURNAME: Sato
	COUNTRY: Brazil
	JOB: Teacher
	ADDRESS: Sunshine Street, Apt. 3
	PHONE NUMBER: (020) 9178- 6654
	AGE: 26
MARRIED?: No	

According to the text and to the identity card, answer the questions below.
 Write **complete answers**. (10,00 points - 1,00 point each)

- 1.1- What's her first name? _____
- 1.2- Is her surname "Suzuki"? _____
- 1.3- Where is she from? _____
- 1.4- How old is she? _____

- 1.5- Is she single? _____.
- 1.6- Where are her grandparents from? _____.
- 1.7- What's her parents' name? _____.
- 1.8- Who is "Sayra Kimie"? _____.
- 1.9- What's her telephone number? _____.
- 1.10- What's her cat's name? _____.

PART II: Structure and vocabulary.

2) Tick (✓) the correct answer. (2,00 points – 0,2 point each)

- | | |
|---|---|
| 2.1- () I'm a teacher.
() I am teacher. | 2.6- () My car is blue.
() My's car blue. |
| 2.2- () She's 18.
() She a 18. | 2.7- () Paul's grandfather are John.
() Paul's grandfather's John. |
| 2.3- () He isn't married.
() He's no married. | 2.8- () Kate's from Italy.
() Kate his from Italy. |
| 2.4- () Mary's sister is Sarah.
() Mary is sister's Sarah. | 2.9- () He's an uncle.
() He is a uncle. |
| 2.5- () They're students.
() They's a student. | 2.10- () We're 15 years old.
() We's 15 old. |

3) Complete the sentences with "your", "are", "is", "her", "am", "his" or "my". (2,4 points – 0,3 point each)

- 3.1- What's _____ name?
- 3.2- He's _____ Brazil.
- 3.3- Where _____ she from ?
- 3.4- His dog _____ black.
- 3.5- _____ car is red.
- 3.6- I _____ 20 years old.
- 3.7- _____ name is Paulo.
- 3.8- This is _____ teacher. _____ name's João.

4) Put into the plural. (2,00 points – 0,1 point each)

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 4.1- ticket: _____. | 4.11- woman: _____. |
| 4.2- man: _____. | 4.12- girl: _____. |
| 4.3- class: _____. | 4.13- stamp: _____. |
| 4.4- address: _____. | 4.14- sandwich: _____. |
| 4.5- boy: _____. | 4.15- book: _____. |
| 4.6- friend: _____. | 4.16- child: _____. |
| 4.7- kiss: _____. | 4.17- door: _____. |
| 4.8- baby: _____. | 4.18- day: _____. |
| 4.9- table: _____. | 4.19- morning: _____. |
| 4.10- car: _____. | 4.20- dictionary: _____. |

5) Complete the sentences using the opposite of the adjectives. (2,1 points – 0,3 point each)

- 5.1- Renato's car is _____. (new)
- 5.2- My sister's _____. (old)
- 5.3- Today is _____. (hot)
- 5.4- This chocolate cake is _____. (horrible)
- 5.5- My dog's very _____. (slow)
- 5.6- I have a _____ house. (big)
- 5.7- This bag is _____. (cheap)

6) Match the sentences on the right with the ones on the left. (1,5 points – 0,3 point each)

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| (1) Hi, I am Phillip. | () Hello, I'm Bob. |
| (2) What's your name? | () Fine. |
| (3) What's his name? | () His name is Jason. |
| (4) Nice to meet you. | () My name is Lucy. |
| (5) How are you? | () Nice to meet you, too. |

PART II: *Writing.*

- 7) Write about you and use the words: **job, country, family, age, adjectives, etc.** Write 10-15 lines. (10,00 points)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

 **GOOD LUCK!!!**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
 CURSO DE LETRAS - DIURNO
 DISCIPLINA: Prática de Ensino de Língua Inglesa I
 PROFESSORA SUPERVISORA:
 CURSO BÁSICO DE INGLÊS I



“LISTENING TEST”

Professoras estagiárias:

Turma: segunda-feira e quarta-feira

Horário: 14h00 às 15h30

Local: Sala 215 – Bloco G

Valor da avaliação: 10,00 points worth

GRADE: _____

★ STUDENT

FIRST NAME: _____

SURNAME: _____

☞ Tick (✓) the write sentence according to what Bobbi says about her weekdays:
 (10 points - 1,25 point each)

- 1- () She has two sons.
 () She has one son.
- 2- () She gets up at 7:00 every morning.
 () She gets up at 6:00 every morning.
- 3- () She sometimes go shopping on Mondays.
 () She always go shopping on Mondays.
- 4- () She likes cooking.
 () She doesn't like cooking.
- 5- () She visits her mother on Tuesdays and Thursdays.
 () She visits her father on Tuesdays and Thursdays.
- 6- () She picks up her kids from school every afternoon.
 () She picks up her kids from work every afternoon.
- 7- () In the evenings Bobbi and her husband usually go to the gym.
 () In the evenings Bobbi and her husband usually relax.
- 8- () Bobbi and her husband never go out on Friday evenings.
 () Bobbi and her husband sometimes go out on Friday evenings.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
 CURSO DE LETRAS - DIURNO
 DISCIPLINA: Prática de Ensino de Língua Inglesa I
 PROFESSORA SUPERVISORA: _
 CURSO BÁSICO DE INGLÊS I



WRITTEN TEST II

Professoras estagiárias: .

Turma: segunda-feira e quarta-feira

Horário: 14h00 às 15h30

Local: Sala 215 – Bloco G

Valor da avaliação: 30,00 points worth

GRADE: _____

★ STUDENT

FIRST NAME: _____

SURNAME: _____

PART I: Reading Comprehension.

1) Read the texts below:



TEXT 1: “MANUELA DA SILVA from PORTUGAL”

People think it's always warm and sunny in Portugal, but January and February are often cold, wet, and grey. I don't like winter. I usually meet friends in restaurants and bars and we chat. Sometimes we go to a Brazilian bar. I love Brazilian music. But then suddenly it's summer and at weekends we drive to the beach, sunbathe, and go swimming. I love summer.



TEXT 2: “TOSHI SUZUKI from JAPAN”

I work for Pentax cameras, in the export department. I don't have a lot of free time, but I have one special hobby – taking photographs, of course! I like taking photographs of flowers, especially in spring. Sometimes, after work, I relax in a bar near my office with friends. My friend Shigeru, likes singing pop songs in the bar. This has a special name “Karaoke”. I don't sing – I'm too shy!

According to the texts answer the questions below.

Write **complete answers**. (7,5 points - 0,75 point each)

1.1- Where are Manuela and Toshi from?

1.2- Do Manuela and Toshi like going to bars?

1.3- Is it always warm and sunny in Portugal?

1.4- What ^{do} Manuela and her friends do in summer?

1.5- When does Toshi like taking photographs of flowers?

1.6- Where does Toshi go after work?

1.7- Who is Shigeru?

1.8- Why doesn't Toshi sing in the bar?

1.9- What's Manuela's favourite season?

1.10- What is your favourite season? Why? (talk about you)

PART II: Structure and vocabulary.

2) Put the words in the correct order. (7,5 points – 0,75 point each)

2.1- do / at / what / weekends / you / do / ?

2.2- work / she / does / where / ?

2.3- usually/ on / evenings / play football / we / Tuesday

2.4- do / with / who / live / you / ?

2.5- homework / he / do / does / when / his / ?

2.6- brothers / does / have / she / sisters / ? / and

2.7- always / newspaper / in / morning / I / read / the

2.8- likes / to / listening / she / music.

2.9- aunt / your / married / is / ?

2.10- she / does / children / ? / have

3) Complete the sentences with "IN", "ON", "AT", "TO", "BY" or "IN THE" (1,5 points – 0,15 point each gap)

- 3.1- She gets up early _____ weekdays.
 3.2- I usually study English at UFU _____ Monday and Wednesday afternoons.
 3.3- They often go swimming _____ morning.
 3.3- John starts work _____ 7:00 o'clock.
 3.4- Do you travel _____ holidays?
 3.5- He loves going out _____ Friday evenings.
 3.6- We travel to the beach _____ summer.
 3.7- I go _____ work _____ car.
 3.8- He usually sleeps _____ midnight.
 3.9 – She doesn't work _____ weekends.

4) Match the jobs with the right verb: (2,00 points - 0,2 point each)

- | | |
|---------------------------|-------------------------------------|
| 4.1- (1) a pilot | () delivers letters |
| 4.2- (2) a nurse | () looks after money |
| 4.3- (3) a journalist | () serves drinks |
| 4.4- (4) a postman | () translates things |
| 4.5- (5) a shopkeeper | () writes for a newspaper |
| 4.6- (6) an architect | () sells things |
| 4.7- (7) an accountant | () designs buildings |
| 4.8- (8) an interpreter | () flies planes |
| 4.9- (9) a barman | () works with nurses |
| 4.10- (10) a doctor | () looks after people in hospital. |

5) Look at the clocks. Write the times. (1,5 points - 0,25 point each)
WRITE COMPLETE ANSWERS!!!

“WHAT TIME IS IT?”

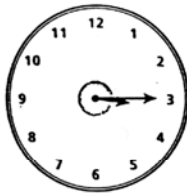
5.1)



5.4)



5.2)



5.5)



5.3)



5.6)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
 CURSO DE LETRAS - DIURNO
 DISCIPLINA: Prática de Ensino de Língua Inglesa I
 PROFESSORA SUPERVISORA:
 CURSO BÁSICO DE INGLÊS I



“ORAL TEST”

Professoras estagiárias:
Turma: segunda-feira e quarta-feira
Horário: 14h00 às 15h30
Local: Sala 215 – Bloco G
Valor da avaliação: **10,00** *points worth*

❖ **PART I: “General Questions”**

- **For everybody:**

- 1) *What's your first name?*
- 2) *What's your surname?*
- 3) *How old are you?*

- **Questions A:**

- 1) *What's your address?*
- 2) *Are you a journalist?*
- 3) *What's your favourite season? Why?*
- 4) *What time do you get up on weekdays?*

- **Questions B:**

- 1) *Are you married?*
- 2) *What's your teacher's name?*
- 3) *Who do you live with?*
- 4) *What day is it today?*

- **Questions C:**

- 1) *What's your mother's name?*
- 2) *Are you happy?*
- 3) *When do you have English classes?*
- 4) *What do you do?*

- **Questions D:**

- 1) *Is your mother's name Maria?*
- 2) *What's your job?*
- 3) *Where do you have English classes?*
- 4) *Do you study at weekends?*

- Questions E:

- 1) *How do you spell your name?*
- 2) *Where are you from?*
- 3) *What do you usually do on Sunday afternoons?*
- 4) *What month is it now?*

- Questions F:

- 1) *What's your telephone number?*
- 2) *Is it hot today?*
- 3) *Why do you study English?*
- 4) *What time do you go to school?*

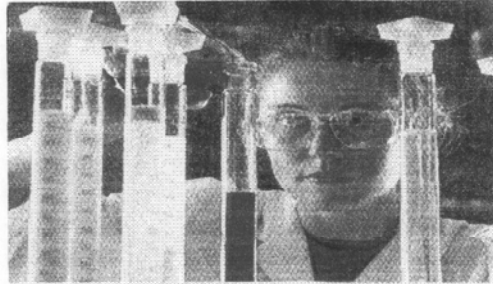
- Questions G:

- 1) *Are you American?*
- 2) *What's your grandfather's name?*
- 3) *What are the seasons of the year?*
- 4) *What does your mother do?*

❖ **PART II: "Profile"**
- Identities cards:

❖ PART III: "Reading"

Text A:



Alison is a scientist. She comes from Cambridge in England but now she lives in Switzerland. She works three days a week at the Institute of Molecular Biology in Geneva. She speaks three languages: English, French, and German. She's married and has a daughter. She likes skiing in winter and going for walks in summer.

Alison Hauser

Text B:



Bob is a doctor. He's English but now he lives in Australia in the small town of Alice Springs. He isn't an ordinary doctor, he's a *flying* doctor. Every day, from 8 a.m. to 10 a.m. he speaks to people on his radio, then he flies to help them. He works 16 hours a day non-stop but he loves his job. He isn't married. He has no free time.

Bob Nelson