

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Mariana Rabelo Rocha

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE A AVALIAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS

2019

Mariana Rabelo Rocha

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE A AVALIAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira.

MANAUS

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R672c Rocha, Mariana Rabelo
Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE / Mariana Rabelo Rocha. 2019
107 f.: 31 cm.

Orientador: Herbert Luiz Braga Ferreira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Crenças. 2. avaliação. 3. ensino-aprendizagem de LE. 4. ensino-aprendizagem de espanhol. I. Ferreira, Herbert Luiz Braga II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

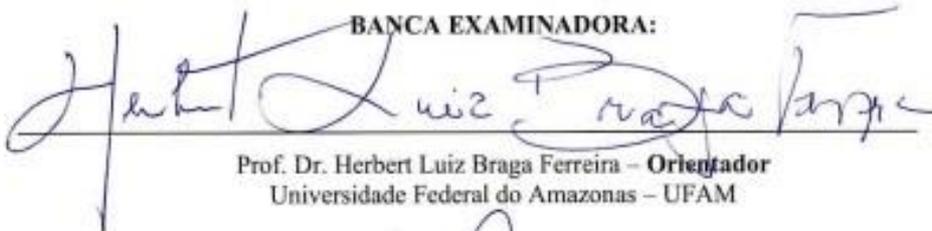
Mariana Rabelo Rocha

“Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 09 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira – **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano – **Membro**
Instituto Federal do Amazonas – IFAM



Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e mantenedor da minha vida, pelo cuidado e proteção a cada dia.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade que me proporcionou de galgar mais um degrau na minha vida acadêmica.

Ao Prof. Herbert Luís Braga Ferreira, pela disposição de me conduzir à realização deste trabalho. Agradeço por seu profissionalismo, ética e paciência na condução de minha orientação. Sinto-me honrada por ter sido sua orientanda.

À Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, por sua inestimável contribuição à realização desta pesquisa. Sinto-me privilegiada por ter sido sua aluna e agradeço pela inspiração que suas aulas me proporcionaram.

À Angélica Gonçalves, secretária do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), por sua amizade e pela eficiência nos trâmites burocráticos do curso.

Às minhas queridas amigas Elaine Sousa e Luana Araújo por todas as contribuições oferecidas para a realização desta pesquisa e pelo carinho e palavras de incentivo ofertadas a mim.

À minha querida mãe, Elanilde Rabelo, por todo amor e dedicação devotados a mim.

Ao meu amado esposo, Franderson Rocha, pela compreensão, incentivo e apoio aos meus estudos.

À minha estimada irmã, Fernanda Cintra, por estar sempre disposta a me auxiliar e assistir nos momentos de incertezas e dúvidas.

Aos colegas do curso de mestrado, pela troca de experiências e pela torcida mútua.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

Por fim, agradeço a todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

ROCHA, M. R. **Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE.** 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as crenças de professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE (Línguas Estrangeiras), e como específicos, levantar as crenças que os professores têm sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE, identificar as crenças sobre os papéis do professor e do aluno na avaliação e verificar as crenças dos professores sobre a contribuição da graduação para as suas práticas avaliativas. O referencial teórico abordou questões relacionadas às crenças (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2011; PAJARES, 1992) e à avaliação (DEMO, 1996; HADJI, 1994, 2000; LUCKESI, 2002, 2003, 2005; PERRENOUD 1999, 2000; RABELO, 2004). Este é um trabalho de natureza qualitativa, situando-se no domínio do estudo de caso (NUNAN, 1992; YIN, 2001) como metodologia. O contexto de realização da pesquisa foi o Curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola da UFAM, tendo como participantes cinco professoras egressas desse curso. Para geração de dados, foram utilizados um questionário investigativo e uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que as crenças sobre a avaliação ainda estão pautadas em abordagens tradicionais, majorando-se o uso da avaliação somativa em detrimento da diagnóstica e formativa. Evidenciou-se, também, que o professor exerce um papel centralizador na prática avaliativa, competindo ao aluno apenas ser avaliado. Por último, mostrou-se a necessidade de que os cursos de formação inicial possibilitem maiores discussões e reflexões sobre a avaliação e uma real aproximação da realidade de sala de aula.

Palavras-chave: Crenças; Avaliação; Ensino-aprendizagem de LE; Ensino-aprendizagem de espanhol.

ROCHA, M. R. **Spanish teachers' beliefs about assessment in LE teaching and learning**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the beliefs of teachers, who have graduated from UFAM Letters Course - Spanish Language and Literature, on the evaluation in the teaching and learning of FL (Foreign Languages), and as specific, to raise the beliefs that teachers have about assessment in the teaching and learning of FL, identify beliefs about teacher and student roles in assessment, and verify teachers' beliefs about the contribution of undergraduate students to their assessment practices. The theoretical framework addressed issues related to beliefs (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2011; PAJARES, 1992) and to evaluation (DEMO, 1996; HADJI, 1994, 2000; LUCKESI, 2002, 2003, 2005; PERRENOUD 1999, 2000; RABELO, 2004). This was a qualitative research, in the field of case study (NUNAN, 1992; YIN, 2001) as a methodology. The context of the research was the UFAM Spanish Letters Course - Language and Literature, with five egressed teachers. For data generation, an investigative questionnaire and a semi-structured interview were used. The results revealed that the beliefs about the evaluation are still based on traditional approaches, with the use of summative evaluation in detriment of the diagnostic and formative ones. It was also noticed that the teacher still plays a centralizing role in the evaluative practice, and the student the evaluated one. Finally, the research also has shown the need for initial training courses to enable greater discussions and reflections on the assessment and a real approximation to the classroom reality.

Keywords: Beliefs; Evaluation; Teaching and learning of foreign languages; Spanish teaching and learning.

ROCHA, M. R. **Creencias de profesores de español sobre la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de LE.** 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Facultad de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general investigar las creencias de los profesores egresados del Curso de Letras con habilitación en Lengua y Literatura Española de la UFAM sobre la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de LE (Lenguas extranjeras), y como objetivos específicos, recopilar las creencias que los profesores tienen sobre la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de LE, identificar las creencias sobre los roles del profesor y del alumno en la evaluación y verificar las creencias de los profesores sobre la contribución de la graduación para sus prácticas de evaluación. El referencial teórico abordó cuestiones relacionadas a las creencias (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2011, PAJARES, 1992) y la evaluación (DEMO, 1996; HADJI, 1994, 2000; LUCKESI, 2002, 2003, 2005; PERRENOUD, 1999, 2000; RABELO, 2004). Este es un trabajo de naturaliza cualitativa, situándose en el ámbito del estudio de caso (NUNAN, 1992; YIN, 2001) como metodología. El contexto de realización de la investigación fue el Curso de Letras – Letras con habilitación en Lengua y Literatura Española de la UFAM, teniendo como participantes cinco profesoras egresadas de ese curso. Para la generación de datos, fueron utilizados un cuestionario investigativo y una entrevista semiestructurada. Los resultados revelaron que las creencias sobre la evaluación todavía están pautadas en abordajes tradicionales, acentuándose el uso de la evaluación sumativa en detrimento de la diagnóstica y formativa. Se evidenció, también, que el profesor ejerce un papel centralizador en la práctica evaluativa, siendo competencia del alumno solo ser evaluado. Por último, se mostró la necesidad de que los cursos de formación inicial posibiliten mayores discusiones y reflexiones sobre la evaluación y una real aproximación de la realidad del aula.

Palabras clave: Creencias; Evaluación; Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; Enseñanza-aprendizaje de español.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 O CONSTRUTO CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	14
1.2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE	27
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO	41
2.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	44
2.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	46
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	47
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	49
3.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LE.....	49
3.2 CRENÇAS SOBRE OS PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO NA AVALIAÇÃO	69
3.3 CRENÇAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA GRADUAÇÃO PARA A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	95
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL.....	97
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO.....	100
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	104
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	106

INTRODUÇÃO

A inquietude é o estímulo essencial à pesquisa científica.

Anderson Vailati Ritzmann

Em minha experiência como aluna no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, doravante LE, passei momentos que me causavam ansiedade e inquietação. Eram aqueles para os quais me preparava com afinco, pois criava as maiores expectativas em relação as minhas notas. Esses momentos eram as avaliações ou provas, como normalmente são conhecidas. Lembro-me de que era considerada boa aluna porque fazia as tarefas, era comportada e tirava boas notas. Contudo, em disciplinas como matemática, física e química, eu necessitava de um esforço bem maior, porque tinha dificuldades para entender os conteúdos e as provas eram a confirmação dessas minhas dificuldades. Nessa época, a meu ver, as avaliações eram entidades hostis que eu enfrentava com temor e com muita ansiedade. Continuou assim por toda a minha formação acadêmica e durante a minha profissão, de modo que o resultado dessa minha inquietação referente à avaliação tornou-se meu objeto de estudo.

A avaliação está intrinsecamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem; por isso, tanto alunos quanto professores se mostram interessados nas questões que subjazem aos seus objetivos e funções. Muitas vezes, apenas conhecer conceitos como avaliação diagnóstica, formativa ou somativa não se configura uma prática avaliativa de qualidade, centrada na aprendizagem do aluno, com vistas à melhoria do processo de ensino. A avaliação vai além de conceitos puramente ditos e carece de estudos e reflexões aprofundadas, para que, assim, possam ocorrer efetivas mudanças em sua prática (ROLIM, 1998).

Segundo Carvalho (2016), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a avaliação tem sido praticada nos moldes tradicionais, com foco nos “conteúdos”, o que confirma minhas experiências com as línguas estrangeiras. Em minha trajetória escolar, até mesmo na graduação, essa prática avaliativa sempre esteve presente. Mas de todas as minhas experiências com a avaliação, uma me marcou profundamente. Certa vez, em uma prova de inglês no ensino médio, eu obtive uma nota muito baixa apesar de ter me dedicado e ainda ajudado meus colegas, o que

me deixou muito abalada. Fui acometida pelo famoso “branco” e após esse episódio, o professor da disciplina realizou outra prova, que valeria uma segunda nota e, nessa apresentei um melhor resultado, ao contrário da primeira. Contudo, a minha média não foi suficiente e só obtive aprovação porque o professor me “julgava” uma aluna esforçada.

Naquele momento, eu não tinha conhecimento do papel da avaliação no ensino-aprendizagem, mas já considerava as provas como algo, essencialmente, injusto. Hoje, quando reflito sobre esse fato, concordo com o pensamento de Luckesi (2005) quando afirma que há uma confusão na utilização do termo avaliar quando de fato o que se realiza é o ato de examinar. Para ele, o ato de examinar não considera se todos os alunos aprenderam com qualidade ou não, o que importa é a classificação do aluno. Ao contrário do exame, a avaliação considera o que o aluno sabe e o que não sabe, é uma forma de diagnosticar as suas necessidades. Sendo assim, não se pode separar o ensino da avaliação, pois ambas devem estar interligadas, considerando-se cada situação de aprendizagem como fonte de informações preciosas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

No episódio que relatei sobre minha experiência com as provas, percebe-se o uso do exame no lugar da avaliação e, por um lapso de memória, causado, talvez, pela ansiedade, quase fui reprovada. Naquele contexto, o que importava eram minhas notas, ou seja, não havia a intenção de uma avaliação no sentido de melhorar o meu e desenvolvimento formativo, mas de se verificar o conteúdo aprendido. Ainda hoje, percebo que no âmbito educacional há esse equívoco na utilização dos termos “avaliar” e “examinar”. Muitos professores, talvez inconscientemente, realizam os exames sem reflexão ou objetivos definidos. Apenas reproduzem uma ação introduzida há muito tempo na educação (LUCKESI, 2011). Esse foi, portanto, um dos motivos para o meu interesse em investigar sobre a avaliação do ensino-aprendizagem de línguas.

Como aluna, eu me sentia injustiçada com minhas notas baixas e as relacionava ao meu sucesso ou fracasso escolar. Em consequência disso, até na universidade, minha maior preocupação relacionava-se às “boas notas”, pois nunca havia parado para refletir sobre os objetivos e finalidades da avaliação e como esta prática poderia auxiliar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem de uma língua.

Já como professora, meus sentimentos e questionamentos quanto às avaliações mudaram e, por muitas vezes, indaguei se estava sendo justa ao avaliar meus alunos e que sentido eu estava dando à avaliação.

Na graduação, não tive um estudo aprofundado sobre as questões avaliativas, pois esse era um tema que costumava ser abordado de modo muito superficial, o que corrobora o pensamento de Lucena (2012) ao tratar da negligência dos cursos de graduação no que concerne a avaliação. Complementando esse pensamento, Perrenoud (1999, p.16) declara que “[...] a formação de professores trata pouco de avaliação”. Talvez por isso, eu me sentisse insegura para avaliar. Então, para realizar as avaliações, baseei minhas ações nas memórias de quando eu era aluna e também segui as orientações avaliativas da instituição na qual trabalhei. Logo me vi reproduzindo as práticas de um modelo de avaliação focado em notas, o que resultou em outro fator decisivo à minha escolha de investigação. Assim, ponderando minhas inquietações e dificuldades para avaliar o ensino-aprendizagem de línguas foi que surgiu minha curiosidade de conhecer mais sobre a prática avaliativa de outros professores, uma vez que, além dos motivos já citados, percebi, por meio de conversas informais, que meus colegas de profissão também apresentavam dificuldades e interesse nas questões avaliativas.

Atualmente, nos cursos de formação de professores de LE, tem crescido o interesse pelas crenças que norteiam a prática docente (AVILA, 2013; BARCELOS, 1995; MARQUES, 2001; MESQUITA, 2008; SILVA, 2005; entre outros), bem como pelas crenças que estão relacionadas à avaliação. Diante disso, me propus a investigar as crenças acerca da avaliação no âmbito acadêmico de minha formação. Ressalto que realizar uma pesquisa nessa vertente é, para mim, tanto um desafio como uma realização pessoal. Diante do exposto, proponho-me a contribuir para o desenvolvimento das questões avaliativas no processo de ensino-aprendizagem de LE, para a formação inicial e continuada dos professores de espanhol, bem como para uma reflexão que, possivelmente, conduza professores e alunos à busca de uma avaliação significativa e democrática.

No que concerne à relevância acadêmica e social desta pesquisa, ela se justifica pelo fato de a avaliação e suas implicações terem parte significativa no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, não apenas no sentido de mensurar a aprendizagem dos alunos, mas para uma conscientização e construção de novos

significados do ato de ensinar e aprender. Acrescento ainda que, por meio do conhecimento das crenças e concepções que os professores têm acerca da avaliação, pode-se contribuir para a compreensão das escolhas e decisões tomadas pelos professores no ato de avaliar, assim como entender as divergências entre teoria e práticas avaliativas (BARCELOS, 2007).

Apresentadas as motivações e relevâncias, exponho, a seguir, as questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa:

1. Quais são as crenças de professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM quanto à avaliação no ensino-aprendizagem de LE?
2. Quais são as crenças sobre o papel do professor e do aluno na avaliação no ensino-aprendizagem?
3. Quais são as crenças de professores sobre a contribuição da graduação para as suas práticas avaliativas?

Para encontrar as respostas para tais questões, esta pesquisa teve como objetivo geral: investigar as crenças dos professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE.

Além do objetivo geral, elenco três objetivos específicos, quais sejam:

- a) Levantar as crenças que os professores têm sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE;
- b) Identificar as crenças sobre os papéis do professor e do aluno na avaliação;
- c) Verificar as crenças de professores sobre a contribuição da graduação para suas práticas avaliativas.

A presente pesquisa se estrutura em 3 capítulos, resumidos a seguir:

No capítulo 1 – *Fundamentação Teórica* – apresento as bases teóricas que serviram de orientação e fundamentação para este trabalho e se divide em dois momentos: no primeiro, exponho o construto crenças no âmbito da Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas; no segundo,

são apresentados os pressupostos teóricos acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de LE.

No Capítulo 2 – *Procedimentos Metodológicos* – especifico a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Nele, justifico e descrevo as abordagens e métodos escolhidos, o contexto, o perfil das participantes, os instrumentos e os procedimentos para geração e análise de dados.

No Capítulo 3 – *Análise dos dados* – realizo a análise dos dados obtidos em campo, por meio do questionário e entrevista, à luz das teorias aqui apresentadas.

Por último, apresento as *Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Apêndices e Anexos*.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conhecimento é uma ferramenta, e como todas as ferramentas, o seu impacto está nas mãos de quem o usa.

Dan Brown

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos e neles são apresentados os suportes teóricos que dão embasamento ao desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro, trago os conceitos de crenças no campo da Linguística Aplicada, sua relação com práticas docentes e um resumo da trajetória dos estudos de crenças e crenças acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No segundo, são expostos os conceitos teóricos que norteiam o termo avaliação nos dias atuais, bem como as funções, tipos e instrumentos a ela relacionados.

1.1 O CONSTRUTO CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As pesquisas sobre crenças, como, por exemplo, as de autoria de Avila (2013), Barcelos (1995; 2004; 2006), Borg (2003), Marques (2001), Pajares (1992), entre outras, têm demonstrado a relevância desses estudos para a reflexão sobre as práticas realizadas no ensino-aprendizagem de línguas, bem como contribuído para a reformulação de processos formativos no que tange à formação inicial e continuada de professores. Conforme Baptista (2015), estudar as crenças dos professores é necessário, pois suas atividades são, geralmente, reflexos daquilo que eles acreditam e sabem. Sendo assim, apresento os conceitos de crenças dentro da Linguística Aplicada, um resumo de sua trajetória de estudos e relação com práticas docentes.

1.1.1 Desvelando o termo crenças e suas abordagens de estudo

No campo da Linguística Aplicada, a literatura mostra que não há um termo ou uma definição homogênea e uniforme para as crenças. Assim, pode-se inferir que as crenças são conceitos e opiniões, originadas das experiências, que os professores e alunos têm sobre como ensinar e aprender uma língua.

Pajares (1992) relaciona algumas palavras tais como atitudes, julgamentos, concepções, ideologia, preconceito, perspectiva, entre outras, e as apresenta como pseudônimos de crenças, pois a literatura que versa sobre o assunto não se mostra precisa na escolha de um único termo, de forma que, para o autor, a definição de crenças é o melhor jogo de escolha do jogador. O autor declara, ainda, haver uma confusão na distinção entre crenças e conhecimento, mas que “a crença é baseada na avaliação e julgamento; o conhecimento é baseado no fato objetivo” (PAJARES, 1992, p. 313). Sendo assim, como não se chegou a uma definição de nomenclatura, tampouco se alcançou uma definição uniforme de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, dentre todos os termos e definições, destaco “cognição” e “cultura de aprender” como sinônimos de crenças por considerá-los os mais compatíveis com o corpus desta pesquisa.

Borg (2003) usa o termo “cognição” para se referir à dimensão cognitiva não observável do ensino, ou seja, àquilo que os professores sabem, acreditam e pensam. Ele argumenta que:

[...] há uma ampla evidência de que as experiências dos professores como aprendizes podem informar cognições sobre o ensino e a aprendizagem que continuam a exercer uma influência sobre os professores ao longo de suas carreiras (BORG, 2003, p. 81).¹

Já no Brasil, Barcelos (1995) define os conhecimentos e ideias que os aprendizes têm sobre a aprendizagem de línguas como “cultura de aprender”. Esses conhecimentos não dependem de um conhecimento empírico, conceitos racionais ou uma avaliação mais específica, pois se constituem de mitos, pressupostos culturais, ideias e crenças existentes no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, baseando-se nas experiências educacionais, nas leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995).

Como se pode observar, os autores anteriormente citados concordam que as experiências vivenciadas pelos professores e alunos influenciam naquilo que eles concebem como necessário ao ensino-aprendizagem de línguas e que essas experiências podem influenciá-los em suas práticas educacionais. Sendo assim, por também acreditar na influência das experiências sobre o conhecimento e

¹ Tradução minha do original: “In brief, there is ample evidence that teachers’ experiences as learners can inform cognitions about teaching and learning which continue to exert an influence on teachers throughout their career” (BORG, 2003, p. 81).

comportamento dos indivíduos, a definição de crenças que adoto para nortear este trabalho é a de Barcelos (2006) que afirma serem as crenças:

[...] uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de representação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Como se vê, por meio da citação anterior, as experiências vivenciadas pelos indivíduos são fatores relevantes na construção de suas crenças e exercem influência em suas ações no decorrer da vida. Nesta perspectiva, Barcelos (2006) enfatiza que o caráter experiencial das crenças as torna passíveis de mudanças e ressignificações, em virtude de sua contextualização e dinamicidade. Dessa forma, pode-se inferir que as práticas em sala de aula podem ser alicerçadas nas crenças do que é ser um professor, do seu papel na sala de aula, das opiniões do que é ensinar, de como avaliar, etc. Baseados em experiências anteriores, os professores podem refletir ações, comportamentos e atitudes na sala de aula, pois:

[...] muito do que os professores acreditam sobre a "escola" vem de suas próprias experiências como estudantes. Durante os 16 ou mais anos de escola, eles formaram crenças sobre si próprios e suas capacidades, sobre a natureza do conhecimento, e sobre como o conhecimento é adquirido ou "aprendido". Essas crenças geralmente são inconscientes. Por serem tão habituais, elas são raramente questionadas – mesmo quando a pesquisa demonstra que são falhas. Mas sua influência não é menos poderosa sobre as escolhas que os professores fazem, seus comportamentos, e a atmosfera de suas salas de aula (YERO, 2003, p. 01).

Isso significa, a meu ver, que os estudos sobre a natureza das crenças de professores é um campo vasto e valioso a ser desvendado, considerando-se que muitas delas podem ser inconscientes e se mostrarem resistentes a outros conceitos e procedimentos teórico-metodológicos apresentados a eles.

Até aqui, atentou-se para o caráter contextual das crenças, sua influência no comportamento e a pertinência do estudo e da pesquisa nesta área para o ensino-aprendizagem de línguas. A seguir, discorro sobre as abordagens utilizadas nos estudos das crenças.

Os estudos sobre crenças de alunos e professores têm sido realizados à luz das propostas da análise de crenças sugeridos por Barcelos (2001), nas quais a autora apresenta três abordagens, definindo-as de acordo com suas definições de

crenças, metodologias e relação entre crenças e ações. São elas: a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual.

Na abordagem normativa, as crenças são definidas como “[...] opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo” (BARCELOS, 2001, p. 77). O instrumento nela utilizado é o questionário tipo *Likert*, em que os alunos respondem se concordam ou não com as informações. Não há, nessa abordagem, investigação sobre a relação entre crenças e ações.

Na abordagem metacognitiva, porém, as crenças são definidas como conhecimento metacognitivo, ou seja, o indivíduo constitui suas teorias em ação, refletindo sobre suas ações para o desenvolvimento de seu potencial. Os instrumentos utilizados nessa abordagem são basicamente entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários também podem ser usados (BARCELOS, 2001).

Já na abordagem contextual, as crenças são concebidas como específicas de um contexto. Buscam considerar as influências anteriores e não apenas as crenças, mas também suas ações. Os principais instrumentos são as entrevistas e as observações de sala de aula (BARCELOS, 2001).

A seguir, discorro sobre a relação entre crenças e práticas docentes.

1.1.2 Relação entre as crenças e práticas docentes

De acordo com Barcelos (1995), há uma estreita relação entre as crenças e as práticas docentes, que estão determinadas, também, por outros fatores como contexto, conhecimentos prévios, experiências, motivação, etc. Corroborando com esse pensamento, Pajares (1992) assegura que as crenças são fundamentais na definição de tarefas e na seleção de ferramentas cognitivas para interpretar, planejar e tomar decisões sobre elas. Essa relação, segundo Barcelos (2006), pode ser classificada em três tipos: a relação causa e efeito, a relação interativa e a relação hermenêutica.

Enquanto na relação causa e efeito as crenças são vistas como fortes influenciadoras das ações dos indivíduos, na relação interativa, por sua vez, as

influências são mútuas, ou seja, tanto as crenças influenciam as ações como as ações influenciam as crenças e, dependendo dos contextos em que ocorram, podem sofrer modificações ou formação de novas crenças. Já a relação hermenêutica, mostra-se como uma relação complexa, na qual existem contradições e, por isso, as crenças nem sempre condizem com as ações, dependendo da influência do contexto em que ocorrem.

Como se pode observar, a relação entre as crenças e as ações docentes não é um tema fácil. Ao contrário, é permeado de complexidades, uma vez que os fatores externos podem influenciar significativamente as crenças que os professores têm, assim como o contexto em que estão inseridos podem modificá-las ou até mesmo gerar novas crenças. Nesse contexto, surge a necessidade da busca pela compreensão das crenças e sua relação com a ação docente. Consideram-se oportunas, nesse momento, as palavras de Bomfim e Conceição (2009, p. 58) ao ponderarem que,

Se é verdade que os professores pensam, fazem escolhas e tomam decisões baseadas em um sistema de conhecimento, pensamentos e crenças e que esse sistema é complexo, pessoal e baseado na prática e no contexto (CALDERHEAD, 1996), precisamos compreender as origens das crenças e como essas se formam, desde os momentos iniciais no processo de educação e formação do professor de línguas.

Outro fator a se considerar é que, de acordo com Barcelos (2004), nem sempre as ações vão coincidir com as crenças. Os fatores que levam a essa ocorrência são os aspectos da personalidade, falta de esforço, motivação, tempo, recursos, etc. Ou seja, as crenças influenciam a prática docente, mas outros fatores também atuam na concretização das atividades do professor. De acordo com Vieira-Abrahão (2012, p. 457), “[...] diferentes contextos moldam as maneiras como os docentes pensam e constroem suas práticas [...]”.

No que tange à relação entre crenças e avaliação, é possível afirmar, por meio do exposto até aqui, que as concepções, conhecimentos prévios e experiências dos professores com a avaliação exercem influência em suas práticas avaliativas. De acordo com Barata (2006, p. 27), as crenças sobre avaliação são tomadas como:

[...] um conjunto de conceitos, ideias 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.

A citação acima leva-me a crer que grande parte do que os professores realizam em sala de aula, principalmente nas questões avaliativas, não são originadas nos estudos realizados na graduação, mas provenientes de suas próprias experiências, primeiramente como alunos e, posteriormente, como professores. Sendo assim, a prática avaliativa baseia-se em concepções errôneas sobre a avaliação e sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Nesta perspectiva, Rolim (1998) afirma que, na prática, há uma falta de compreensão, por parte dos professores, de qual seria a real função educativa da avaliação, resultando em práticas voltadas para a verificação de erros e acertos por parte dos alunos e para o uso das notas como forma de punição. Para ela,

Subjacente a qualquer uma dessas formas reducionistas de conduzir a avaliação está a constatação de que as disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas no curso de Letras têm falhado em não proporcionar oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções contemporâneas da avaliação. Na falta de uma formação adequada, o professor acaba se baseando em concepções (intuitivas) ultrapassadas, crenças e mitos, construídos e transmitidos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem do que seja avaliar, isto é, a "cultura de avaliar do professor" (Scaramucci, 1997), resultando na legitimação, inconsciente, de uma prática fundamentada nessa cultura de avaliar (ROLIM, 1998, p. 11).

Nesse sentido, é necessária uma maior preocupação a respeito da relação entre crenças e as experiências de professores, bem como o seu processo de formação, pois, segundo Ferreira (2015, p. 23),

Na hipótese do professor não refletir sobre a importância, a complexidade e as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LE, ele tende a enxergar as suas próprias experiências como o caminho certo e, muitas vezes, único a ser trilhado, ainda que este seja constantemente frustrante para todos os envolvidos no processo.

Pelo que foi exposto, parece evidente a relação entre crenças e práticas avaliativas de professores, bem como a influência das experiências anteriores que eles experimentaram e que se reflete em suas ações. Dessa forma, os estudos sobre as crenças dos professores e as influências que determinam a sua prática, tornam-se relevantes ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE.

Após ter discorrido sobre a relação entre crenças e práticas docentes, traço, a seguir, considerações sobre pesquisas acerca de crenças e crenças sobre avaliação em línguas estrangeiras.

1.1.3 As pesquisas sobre crenças e crenças sobre avaliação em línguas estrangeiras

Os estudos sobre crenças de alunos e de professores no campo de ensino-aprendizagem de LE vêm se estabelecendo no Brasil desde os anos 90 e, no exterior, esta data remonta aos anos 70 e 80. Segundo Barcelos (2004), nessa época houve uma mudança significativa nos rumos da Linguística Aplicada, especificamente na área dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE, quando o aluno passou a ser visto como centro do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, seus anseios, interesses, necessidades, expectativas tornaram-se relevantes e o enfoque deixou de ser apenas a língua propriamente dita. Essa mudança resultou do surgimento da abordagem comunicativa que, num primeiro momento, centrou o interesse de investigação no aluno e, posteriormente, concentrou o interesse também no professor.

Segundo Barcelos (2004), as investigações acerca das crenças sobre aprendizagem apresentam três momentos distintos. No primeiro momento, com os estudos de Horwitz (1985), as crenças eram investigadas por meio de questionários fechados, tendo como principais características as afirmações abstratas, sendo que o aprendiz era visto como inadequado e as explicações eram baseadas numa lógica de causa e efeito. Nesse período, a perspectiva do aluno como centro do processo de aprendizagem era ignorada. Num segundo momento, houve uma aproximação do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes, no qual era contínua a preocupação com a noção prescritiva das crenças em caracterizá-las como certas ou erradas e quais delas se constituíam obstáculos à autonomia do aluno. Já no terceiro momento, houve uma pluralidade nas metodologias e nas percepções para as pesquisas sobre crenças, de modo que o contexto e as questões identitárias passaram a ser consideradas. Logo, surgiu a influência de visões teóricas que levavam em conta fatores de ordem sócio-histórico e cultural.

Já no Brasil, os estudos sobre as crenças tiveram início com o trabalho de Leffa (1991) e Almeida Filho (1993), este colocou a cultura ou abordagem de aprender como capazes de influenciar consideravelmente todo o processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2004). Após esses trabalhos pioneiros, outros pesquisadores também contribuíram para o estabelecimento dos estudos das crenças no Brasil, entre os quais estão: Barcelos (1995), Félix (1999), Gimenez (1994), e Silva (2005). De acordo com Barcelos (2004, p. 143), o valor desses estudos “[...] está em entender as crenças como recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”. Da mesma forma, os professores, quando conscientes de seus conceitos, opiniões e pensamentos sobre os fundamentos de sua prática, também podem lançar mão desse conhecimento na tentativa de compreender não apenas suas escolhas e decisões, mas as divergências no que diz respeito às suas práticas em relação às teorias que eles, eventualmente, julgam subsidiar tais práticas.

No que tange aos professores, Barcelos (2008) fez uma seleção de 21 estudos sobre suas crenças no ensino-aprendizagem de LE, focalizando as crenças mais comuns entre os professores em formação inicial, professores em serviço e professores iniciais– em serviço (aqueles que ainda estão em formação inicial, mas que já atuam na sala de aula); além de se ater às questões mais investigadas e suas contribuições em relação à prática. Em suas considerações sobre esses estudos, Barcelos (2008, p. 273) declara:

As pesquisas analisadas confirmam a existência da (des)crença no ensino de línguas estrangeiras em contextos públicos bem como na (in)capacidade dos alunos desse contexto. O que veio primeiro? A crença que influencia o contexto ou o contexto que influencia a crença? Qualquer que seja a resposta, é preocupante que, em um país onde a maioria é pobre, ainda convivamos com um sistema onde exista essa desvalorização do professor de escola pública e de seus alunos e que esses mesmos professores que trabalham (e os de formação inicial) não acreditem nesse ensino. Dessa forma, a profecia auto-realizadora se cumpre.

Pode-se observar, nos estudos realizados, que as questões contextuais estavam intimamente relacionadas às crenças ou (des)crenças que os professores têm sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o que elas refletem na atuação dos professores em sala de aula. Sendo assim, as crenças, como construção social, não apenas influenciam comportamentos, mas também podem sofrer influência e até mesmo serem modificadas, pois interagem com outros fatores, tais como contextos,

emoções e identidades (BARCELOS, 2011). Por esse motivo, é necessário conhecer, descrever e refletir sobre as crenças que professores e alunos trazem consigo, bem como os contextos em que se apresentam.

As pesquisas sobre as crenças em torno do ensino-aprendizagem de LE trouxeram muitas contribuições para a descrição e compreensão das tomadas de decisões que norteiam a prática de ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, mais que respostas, esses estudos suscitaram perguntas e questionamentos acerca da influência dessas crenças. Dessa forma, as crenças passam a ser, segundo a autora citada, ferramentas que auxiliam na interpretação de experiências, pois elas:

[...] não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004, p. 132).

No que concerne às crenças acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de LE, considerando sua relevância, poucos são os estudos voltados a esta temática (AVILA; MARCHESAN, 2017). No entanto, as pesquisas existentes revelam que experiências anteriores podem influenciar na prática avaliativa dos professores, assim como o conhecimento dessas crenças e reflexão sobre elas podem proporcionar mudanças na prática docente. Com intuito de exemplificar o que foi dito, apresento um quadro, elaborado por mim, resumindo as pesquisas encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre crenças acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tanto, delimito aquelas realizadas entre 1998 a 2015, que utilizaram as palavras-chave crenças; avaliação; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, expostas a seguir, em ordem cronológica.

Quadro 1 – Pesquisas acerca de crenças sobre a avaliação em LE)

Autor/Ano	Título da pesquisa	Método de pesquisa	Objetivos da pesquisa	Resultados da pesquisa
Rolim (1998)	A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública	Etnográfica	Caracterizar a cultura de avaliar de três professoras de inglês de escola pública	Avaliação classificatória; verificação por meio de prova/testes e observação; ênfase no uso de notas para promoção, retenção e disciplina do aluno; influência de experiências anteriores; influência das crenças na abordagem de ensinar/avaliar
Avelar (2001)	Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico	Pesquisa-ação de base etnográfica	Implementar uma proposta de avaliação coerente com a realidade do contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de uma escola de ensino médio e técnico	Desmotivação dos alunos como resultado da utilização de conteúdos apenas do material didático; avaliação de caráter promocional e discriminatória; crenças no papel do professor como provedor e aplicador, e papel do aluno como receptor; constatação de que a avaliação reflexiva pode ampliar as percepções de professores e alunos
Barata (2006)	Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das	Estudo de caso	Investigar as crenças sobre avaliação no discurso de professores de língua inglesa em formação inicial de	Similaridade de crenças nos contextos de experiência como alunas-avaliadas e no contexto de

	metáforas no discurso de professores em formação		uma universidade pública no interior de Minas Gerais	vivência como professoras-avaliadoras; apoio a ideia de haver estreita relação entre experiência, crenças e ações
Mesquita (2008)	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no TANDEM a distância: um estudo de caso	Estudo de caso e natureza etnográfica	Investigar as crenças sobre avaliação trazidas por uma interagente brasileira e uma mediadora (aluna de doutorado) ao teletandem ² , e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância	A interagente, no papel de professora, se aproxima dos princípios de avaliação mediadora, no papel de aluna, se aproxima das concepções de avaliação tradicional; a mediadora se apresenta centrada na comunicação, e se aproxima da avaliação mediadora; observou-se reflexos de influência da ação da mediadora no comportamento da interagente
Avila (2013)	Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras	Estudo de caso	Analisar as crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem em cursos instrumentais de línguas estrangeiras à luz do perfil de professor	Crenças coerentes com a proposta teórica de ensino instrumental de línguas; compatibilidade com as teorias sobre abordagem comunicativa;

² Projeto desenvolvido pela UNESP e vários parceiros, tendo como objetivo colocar pares de alunos universitários estrangeiros em contato com alunos universitários brasileiros para aprenderem as línguas um do outro por meio de um contexto virtual. Fonte: MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: Um estudo de caso.** 2008, 238f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

			reflexivo	menor grau de identificação com abordagens tradicionais de ensino de línguas; crenças coerentes à modalidade instrumental de ensino de línguas; traços de avaliação formativa
Ferreira (2015)	A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação	Estudo de caso	Investigar as crenças de um professor de língua inglesa como língua estrangeira no tocante a avaliação de seus alunos	O professor possui crenças sobre seu próprio agir e pensar acerca da avaliação e também da forma que seus alunos concebem este construto; a prática do professor reflete suas crenças; oportunizou-se a reflexão sobre a prática avaliativa, que propiciou abertura para moldes diferenciados de avaliações e ressignificação de crenças

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Portal da CAPES em 06 de novembro de 2018.

Mapeando, ainda, os estudos sobre crenças no contexto do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da UFAM, encontrei as dissertações de Vale (2014), Branquinho (2017) e Ferreira (2019). A seguir, apresento cada uma de forma resumida.

A primeira pesquisa foi um estudo de caso que teve como objetivo investigar as crenças de ensinar de professores e crenças de aprender de alunos de inglês como língua estrangeira, além de contrapor essas crenças aos eventos de sala de aula e tentar encontrar convergências e discrepâncias entre o dizer e o fazer deles. Os resultados mostraram que os participantes compartilhavam praticamente das mesmas crenças e que elas influenciavam seus comportamentos na sala de aula. Além disso, levantou-se a hipótese de que a relação entre crenças e comportamento/ações dos indivíduos é indireta.

A segunda pesquisa, a de Branquinho (2017), também foi um estudo de caso, cujo objetivo foi investigar a formação de professores quanto ao estatuto do Inglês como Língua Franca e um de seus desdobramentos foi compreender as crenças dos professores e alunos sobre esse assunto. A pesquisa revelou que há tentativas de possibilitar a discussão sobre o estatuto de Inglês como Língua Franca e que as crenças dos participantes apontaram que o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira ainda é privilegiado.

Já a dissertação de Ferreira (2019), intitulada “Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica” apresentou as crenças como um dos traços pessoais que têm origem no aspecto emocional de discentes de LE e mostrou, em seus resultados, a influência dos aspectos afetivos no desempenho deles. A autora enfatiza a necessidade de se viabilizar a promoção de vínculos afetivos positivos com vistas a reduzir a pressão em sala de aula e, conseqüentemente, minimizar os fatores negativos que incidem sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Pelo que foi visto até aqui, constata-se que as crenças têm seu papel norteador nas decisões, escolhas e comportamentos dos indivíduos e que investigá-las tem auxiliado professores na construção de uma formação voltada às reflexões sobre suas práticas profissionais, sobre os processos formativos, seja na formação inicial ou na formação continuada, bem como na configuração dos novos caminhos e possibilidades a serem consideradas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Até aqui, foram apresentados os conceitos de crenças no campo da Linguística Aplicada, sua relação com práticas docentes e um breve resumo da trajetória do estudo das crenças e crenças sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A seguir, exponho teorias referentes a conceitos, funções, tipos e instrumentos avaliativos.

1.2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Este subcapítulo, no qual disserto sobre a avaliação, está dividido em três seções. Na primeira, exponho alguns conceitos sobre a avaliação; na segunda, discuto os tipos de avaliação e suas funções na prática avaliativa; na terceira seção, faço considerações sobre os instrumentos avaliativos.

1.2.1 Conceituando a avaliação

A ação de avaliar está presente em diversos momentos no cotidiano dos indivíduos e, no âmbito escolar, não é diferente. No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é usada com distintos significados: testar ou medir os conhecimentos, verificar se os objetivos foram alcançados, entre outros (MELCHIOR, 1999). Sendo assim, a avaliação tem se mostrado uma das tarefas mais difíceis na prática pedagógica, pois além de receber vários significados, trata-se também de uma ação subjetiva (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Em minha concepção, parte da dificuldade que os professores têm de avaliar, resulta da ausência de entendimento e do uso dos conceitos de avaliação e seu papel no ensino-aprendizagem. Essa opinião é corroborada por Bachman (1990), que constata o uso frequente dos termos “medição”, “teste” e “avaliação” como sinônimos e que, geralmente, quando se pede uma avaliação de proficiência linguística, recebe-se uma pontuação nela. Ademais, para o autor, as semelhanças superficiais entre os termos tendem a obscurecer as características distintivas entre eles (BACHMAN, 1990). Complementando essa linha de pensamento, no qual os equívocos conceituais se manifestam, Haydt (1995) enfatiza que, diferentemente do testar e medir, o avaliar se configura na coleta de dados e na sua interpretação com base em critérios previamente elaborados, sendo que esses dados podem ser de natureza tanto quantitativa como qualitativa. Já Luckesi (2002) ressalta as distinções

entre o avaliar e o examinar, de modo que o primeiro tem como objetivo diagnosticar para reorientar ações e melhorar os resultados, enquanto que o segundo é classificatório, seletivo e excludente, uma vez que só objetiva verificar o que o aluno aprendeu. Sendo assim, esses autores defendem que há contradições relacionadas ao uso desses termos, denominando-se avaliação, quando na verdade, praticam-se essas outras atividades. A partir das considerações de Bachman (1990), de Haydt (1995) e de Luckesi (2002), apresento, de forma simplificada, a conceituação de avaliar, examinar, testar e medir.

Quadro 2 – Conceitos de avaliar, examinar, testar e medir	
Avaliar	É o ato de diagnosticar, por meio da coleta de informações qualitativas e quantitativas, e interpretar os dados obtidos com base em critérios bem definidos com vistas a melhorar os resultados obtidos.
Examinar	É pontuar o que o aluno aprendeu, por meio da aplicação de provas e testes, com intuito de aprovar ou reprová-los.
Testar	É verificar o desempenho por meio de amostras quantitativas.
Medir	É um conjunto de etapas com regras e procedimentos específicos para determinar o que é quantitativo em um fenômeno

Fonte: elaborado pela autora com base em Bachman (1990), Haydt (1995) e Luckesi (2002).

Pode-se perceber que a avaliação possui um caráter mais qualitativo, informativo e diagnóstico, que deveria servir de suporte às decisões e ações no âmbito educacional. No entanto, alguns autores (DEMO, 2002; HADJI, 2001; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1999) consideram que, no contexto brasileiro, a avaliação ainda se respalda em práticas mais tradicionais, afirmando seu uso como forma de poder, punição, exclusão e seleção.

Ainda nesse contexto, de acordo com Romão (2001), a avaliação pode ser dividida em avaliação tradicional e avaliação progressista. Na avaliação tradicional, o que importa são os aspectos quantificáveis, ou seja, a periodicidade e os registros dos resultados obtidos ao final de uma aula, unidade ou conjunto de unidades. Na segunda avaliação, a progressista, de caráter mais qualitativo, leva-se em consideração a finalidade diagnóstica, com vistas ao levantamento de dificuldades,

reformulação de procedimentos, objetivos e metas, estabelecendo-se como uma atividade contínua e paralela ao processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que a polarização dessas formas de avaliar não contribui nem para a finalidade da prática educativa, nem para a prática avaliativa. Logo, o mais adequado seria a prática de uma avaliação consciente de objetivos e metas a serem alcançadas e que, assim, utilizem-se do tipo de avaliação mais eficaz a essa finalidade. Sobre essa questão Demo (1996, p. 9) aponta que:

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.

Quanto ao desenvolvimento da avaliação, recorro a Sacristán (1998) e a Veiga (2006). O primeiro divide essa prática em dois elementos constituintes: a expressão de um juízo por parte do professor e a tomada de decisão, que se apoia em diferentes evidências e indícios obtidos por meio de algum procedimento técnico. O segundo autor, por sua vez, apresenta três momentos interdependentes da avaliação: a coleta de dados por meio de um procedimento técnico, a expressão de um juízo e a tomada de decisão. No primeiro momento, a coleta de dados, antes de organizar os procedimentos e técnicas para coleta de informações dos alunos, o professor deverá ter em mente respostas para questões como: O que avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar e quem avalia? No segundo momento, a expressão de juízo, o valor dado às informações obtidas se dará por meio de indicadores da realidade da sala de aula que delimitam a qualidade e quantidade a ser atingida, tendo em vista a finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. As informações, nesse momento, consideradas menos importantes são relegadas, pois se busca o crescimento do aluno e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; já na tomada de decisão, cabe ao professor, baseado ou não nas exigências institucionais, o julgamento de valor que conduza à valorização concreta do objeto ou sujeito avaliado (VEIGA, 2006).

Pelo exposto até aqui, resumo a conceituação de avaliação com as palavras de Rolim (2008, p. 59-60) que a define como:

[...] um componente essencial do processo de ensino, que se inicia com o planejamento. Sendo assim, as decisões sobre conteúdo, metodologia e

objetivos de ensino produzem efeito na avaliação e por isso precisam das informações que esta pode fornecer.

Considero também o que postulam os PCN (1998, p. 79) sobre a avaliação e seu papel no ensino-aprendizagem:

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos, [...] é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, deste modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Vê-se, então, que a avaliação não se resume a verificação da aprendizagem, mas integra toda a construção do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a obtenção dos resultados, pautando-se em informações que regulem a prática docente, possibilitem a autonomia do aluno e promovam a melhoria do ensino-aprendizagem.

A seguir, discorro sobre os tipos de avaliação, bem como suas funções no ensino-aprendizagem.

1.2.2 Tipos de avaliação e suas funções no ensino-aprendizagem

Aqui exponho alguns tipos de avaliação e suas funções no ensino-aprendizagem. O objetivo, nesta subseção, é salientar a importância de se ter o conhecimento dos diferentes tipos de avaliação e o papel que cada uma desempenha na construção da melhoria do ensino-aprendizagem. Mais que conceitos, mostro formas de agir que podem subsidiar a ação docente com vistas à construção de uma prática avaliativa mais participativa e reflexiva.

Iniciando esta exposição, recorro a Rabelo (2004), o qual afirma que todas as formas de avaliar pressupõem objetivos e critérios a serem empregados. Neste sentido, segundo o autor, a avaliação toma variadas formas e princípios que podem ser classificados quanto à sua regularidade, ao avaliador, à comparação, à explicitidade³ e a sua formação. A regularidade de uma avaliação pode ser contínua, que acontece de forma regular e continuamente, na sala de aula; ou pontual, na qual

³ Trata-se de um neologismo criado por Rabelo (2004) que será explicitado adiante.

a avaliação acontece apenas em momentos finais, como, por exemplo, ao final de um período letivo. Quanto ao avaliador, a avaliação pode ser interna ou externa. Quando o próprio professor avalia, é interna, porém quando alguém de fora avalia, é externa. Como exemplo desses tipos de avaliação, pode-se citar as provas e os testes orais, como internas e Já o ENEM⁴ ou o ENADE⁵ como externas. Quanto à comparação, o autor afirma que a avaliação pode ser normativa ou criterial. A normativa, “[...] é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. Procura-se informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos do que os outros” (RABELO, 2004, p. 71). A criterial, por outro lado, busca informar o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não pode fazer, situando-o em relação à obtenção ou não dos objetivos propostos. Já em relação à explicitidade, pode ser implícita ou explícita, dependendo da informação ou não do que está ocorrendo na avaliação. Se a avaliação está clara e definida para os avaliados, tem-se a avaliação explícita, caso contrário, a implícita (RABELO, 2004).

No que se refere às formas de avaliação, enquanto Rabelo (2004) as classifica- como avaliação diagnóstica, formativa e somativa, Hadji (2001), as classifica, respectivamente, como prognósticas, formativas e cumulativas. Para esses autores, cada uma dessas avaliações tem sua função, contribuição e momento específico para ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, adotarei as nomenclaturas propostas por Rabelo (2004).

A avaliação diagnóstica, segundo Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 87), é uma ação que inicia o processo avaliativo e tem o objetivo de verificar a existência ou ausência de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos e também verificar se os alunos dominam esses pré-requisitos necessários para novas aprendizagens. Dentro desta perspectiva, a avaliação é vista como uma ferramenta de geração de informações necessárias ao estabelecimento dos objetivos a serem alcançados. Corroborando esse pensamento, Haydt (1988, p. 16-17) assegura que:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A fim de diagnosticar as necessidades, torna-se importante a participação dos alunos no processo de construção do planejamento pedagógico e o diálogo entre professores e alunos passa a ser considerado na elaboração dos objetivos e metas. Sobre essa questão, Luckesi (2003, p. 165) argumenta que essa avaliação tem a função de subsidiar a construção de resultados satisfatórios, sendo assim, “[...] um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”. Dessa forma, a avaliação diagnóstica não é um instrumento de medida, mas uma ferramenta de auxílio para a construção do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que, por meio dela, criam-se subsídios para a criação de metas e tomadas de decisão. Na opinião de Rabelo (2004, p. 72):

O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las.

Sendo assim, a avaliação diagnóstica revela-se como instrumento inicial a serviço da construção do processo de ensino-aprendizagem, tendo a função de subsidiar as decisões e planejamentos quanto à ação pedagógica.

Já a avaliação somativa, de acordo com Haydt (2000), é aquela que tem o objetivo de classificar os resultados da aprendizagem dos alunos ao final do processo, com a função de classificar o aluno e quantificar o processo avaliativo.

Para Menezes e Santos (2001, p. 1), esse tipo de avaliação:

[...] ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução; visa à atribuição de notas; fornece feedback ao aluno (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançado), se este for o objetivo central da avaliação formativa; e presta-se à comparação de resultados obtidos com diferentes alunos, métodos e materiais de ensino.

Sendo assim, a avaliação somativa ocorre depois da ação de ensino, com o objetivo de averiguar o aprendizado. Essa avaliação tem um papel mais global, verificativo e socialmente significativo, pois nas palavras de Hadji (2001, p. 19), ela

faz “[...] um balanço das aquisições no final da formação, [...] tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma)”.

Sobre a avaliação formativa, Rabelo (2004, p. 73) pondera que “É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação”. Logo, a avaliação formativa visa contribuir para a regulação das propostas de ensino-aprendizagem, considerando o levantamento de informações úteis à regulação do processo educacional (HADJI, 2001). Perrenoud (1999) considera que a avaliação formativa tem caráter mais pragmático, pois é desenvolvida no cotidiano escolar, sempre antes e depois de uma unidade ou atividade de estudos, com o objetivo de averiguar as necessidades para a formulação dos objetivos e posteriores alcances dos mesmos. Ainda segundo o autor, “[...] seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. (PERRENOUD, 1999, p. 49). Sendo assim, esse tipo de avaliação não está preocupado com notas, mas visa assegurar o bom andamento do plano pedagógico, mostrando indícios para a construção de estratégias de ensino mais adequadas. Nas palavras de Aparício e Andrade (2016, p. 45), a avaliação formativa

[...] tem o propósito de mostrar se a ação docente está caminhando adequadamente. Ela dá indicadores para a intervenção do professor, possibilitando a construção de estratégias de ensino mais adequadas. É uma avaliação que tem como meta principal contribuir para a progressão das aprendizagens. [...] colabora na estruturação de boas intervenções por parte do professor, favorecendo as aprendizagens.

Dessa forma, essa avaliação se constitui como um instrumento regulador da prática docente, mas também pode ser considerada aliada do discente, pois considera os aspectos que contribuem para sua aprendizagem, suas formas de aprender e raciocinar, aspectos afetivos, interesses e motivações, bem como o contexto em que está inserido (PERRENOUD, 1999).

Até o momento, apresentei os tipos e funções da avaliação de forma individualizada, conforme os autores consultados. Conforme explanei anteriormente, cada tipo de avaliação, com suas funções e objetivos, remete a um dado momento de aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, identifico-me com as considerações de Carvalho (2016, p. 26) quando declara que:

As três instâncias (ou tipos) de avaliação tradicionalmente conhecidas são, na verdade, três *momentos* do processo de verificação da aprendizagem. Dizer de uma avaliação inicial diagnóstica, depois de uma outra avaliação processual formativa e, por último, uma avaliação final somativa não faz

sentido, pois, o que há, de fato, considerando-se o processo educativo por completo, são três MOMENTOS de se avaliar e os três são, igualmente, momentos de Avaliação Diagnóstica.

O autor argumenta que o diagnóstico ocorre durante todo o transcurso de um processo e que “[...] sempre é tempo de aprender e com os resultados da avaliação diagnóstica, em qualquer tempo, será possível readequar os recursos pedagógicos para que os alunos realizem as atividades esperadas” (CARVALHO, 2016, p. 27). Desse modo, o modelo de avaliação diagnóstica apresenta-se como “[...] a forma mais apropriada para avaliar objetos *em construção*, isto é, aplica-se ao acompanhamento de uma ação, de uma atividade e, com isso, buscam-se os resultados desejados” (CARVALHO, 2016, p. 27).

Para finalizar as argumentações em favor de uma avaliação em seu aspecto diagnóstico, recorro a Santos e Varela (2007, p. 11) ao afirmarem que realizar avaliação diagnóstica:

[...] com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem.

Ainda sobre a função didático-pedagógica da avaliação, Melchior (1999) argumenta que a avaliação se torna eficaz a partir do momento em que se torna dinâmica, participativa e sistemática. A avaliação dinâmica promove situações ação-reflexão-ação, tanto por parte do professor como do aluno. Na participativa, há a interação entre professor e aluno, que participa da avaliação desde a elaboração dos critérios avaliativos até a expressão dos resultados. Já a sistemática, para que não corra o risco de se tornar espontaneísta, deve ser objetiva, eliminando ou reduzindo o máximo possível a subjetividade do avaliador; e válida, transmitindo confiança e segurança, no sentido de ser fiel a um determinado fim ou propósito. Nesse sentido, a função da avaliação auxilia na construção de um ensino-aprendizagem significativo, participativo e de qualidade, possibilitando a identificação das dificuldades e redirecionando a caminhada (MELCHIOR, 1999, p. 23).

A seguir, discorro sobre os instrumentos aos quais os professores podem recorrer para o alcance de seus objetivos e metas na avaliação.

1.2.3 Instrumentos avaliativos

Para a realização de uma boa avaliação é preciso levar em conta os aspectos pertinentes às necessidades e objetivos estabelecidos pelos professores e alunos. Para isso, os instrumentos avaliativos são fundamentais na obtenção das informações necessárias ao desenvolvimento do plano pedagógico.

No entanto, a escolha dos instrumentos que subsidia a ação docente está intimamente relacionada à concepção que se tem de avaliação e sua função no ensino-aprendizagem, uma vez que a maneira como o professor avalia está intimamente “[...] ligada à concepção de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar os instrumentos” (VASCONCELLOS, 2003, p. 124). Isso significa que os instrumentos avaliativos refletem as concepções e finalidades dos professores em relação ao ensino-aprendizagem de LE e que há a necessidade de repensar o uso desses instrumentos para construção da aprendizagem, ou seja, implica que os instrumentos:

a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem); c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educador compreenda exatamente o que se está pedindo dele); d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas) (LUCKESI, 2000, p. 10).

Complementando esse pensamento, Hadji (1994) declara ter a avaliação uma diversidade de instrumentos que servem tanto para produzir observações, quanto para analisar e interpretar, ou para comunicar o juízo formulado. Isso, entretanto, depende do que o avaliador tem como objetivo a ser alcançado. Para ele, “[...] esses instrumentos devem ser utilizados como uma estratégia de ensino – com a finalidade de promover a aprendizagem – ou como técnica de avaliação – visam coletar dados

para julgamento de valor dos desempenhos dos alunos, para orientar onde melhorar” (HADJI, 1994, p. 62).

De acordo com Barata (2006), o uso exclusivo de provas e testes limita a capacidade de produção dos alunos, bem como o processo avaliativo, pois não revela o desenvolvimento do aluno. Para ela, 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 (BARATA, 2006, p. 114).

Sendo assim, considero que para a escolha adequada dos instrumentos avaliativos, os professores devem ter claramente definidos a finalidade da avaliação (para quê avaliar?) e quais instrumentos utilizar (como avaliar?).

Até aqui, observou-se que os instrumentos avaliativos devem colaborar para formulação de objetivos, finalidades, bem como para análise de necessidade de possíveis reformulações e mudanças de estratégias. Logo, entre os diversos instrumentos disponíveis, apresento alguns instrumentos que a literatura do campo tem considerado relevantes para a construção de uma prática avaliativa a serviço da aprendizagem e autonomia dos alunos.

a) Questionários e entrevistas

Os questionários e as entrevistas podem ser utilizados na obtenção de informações e subsídios para a construção do plano de ensino, pois por meio deles “[...] pode-se identificar opiniões, preferências, crenças, valores, padrões de ação” (Gil, 2015). Complementando essa linha de pensamento, recorro à Barata (2006, p. 40) para quem 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.

Quanto à entrevista, a autora complementa que ela:

[...] 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 (BARATA, 2006, p. 40).

A utilização ou não de um ou de ambos os instrumentos fica a critério do professor, a depender do que o mesmo julga ser necessário ou não à melhoria de sua prática na sala de aula.

b) Observação em sala de aula

Outra forma de avaliar o ensino-aprendizagem de línguas é por meio da observação em sala de aula, pois esse instrumento permite aos professores conhecer o seu contexto e melhor situar-se nele, além de ser, talvez, “a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos” (MELCHIOR, 1999, p. 76). No entanto, a observação em sala de aula é uma atividade complexa e requer grande capacidade dos profissionais envolvidos. De acordo com Mesquita (2008), a observação é um dos instrumentos que o professor pode utilizar para complementar os resultados obtidos por meio das provas.

Segundo Barata (2006), a observação em sala de aula conta com variados recursos que possibilitam o alcance de sua finalidade. As anotações e as listas são exemplos citados por ela. Com esse instrumento, os professores conseguem registrar informações que podem servir de parâmetros para o desenvolvimento das competências dos alunos, bem como oferecer *feedback* não apenas aos alunos, mas ao próprio professor.

Para que a observação cumpra sua função, é fundamental que o professor “[...] registre as observações realizadas durante todo o processo, para ter condições de ir redirecionando o seu trabalho no sentido de ajudar os alunos a construir novos conhecimentos” (MELCHIOR, 1999, p. 77). Nesse sentido, a autora enfatiza que a observação deve ser pautada em registros e anotações sistematizadas, pois:

Na ausência de anotações, o professor poderá perder de vista quais os alunos que não estão conseguindo avançar, quais os que necessitam retomar determinados aspectos e, enfim, quem são os que podem prosseguir com as tarefas mais avançadas (MELCHIOR, 1999, p. 77).

c) Autoavaliação

Para Melchior (1999, p. 123), a autoavaliação é “[...] necessária em todos os momentos da vida do indivíduo, ajudando-o a desenvolver um conceito mais realista de si próprio”. Nesse sentido, a autoavaliação no ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento tanto do trabalho do professor como para o desempenho dos alunos.

Destaco, neste momento, que para Mesquita (2008, p. 60) a autoavaliação é um processo

[...] no qual o próprio aluno avalia o seu desempenho, seja ele um trabalho escolar, uma conduta ou qualquer ação por ele praticada, este instrumento tem como finalidade um melhor conhecimento de si mesmo, incentivando o aluno a melhorar cada vez mais seu desempenho, identificando o que ele aprendeu e o que ainda precisa ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem. A auto-avaliação é também de suma importância para que os professores conheçam melhor os seus alunos e para que isso aconteça, ela deve estar inserida no projeto pedagógico da escola.

Percebe-se que para o uso adequado desse instrumento, o professor deve orientar bem o aluno a realizar a autoavaliação de forma consciente, pois dessa forma, o aluno pode fornecer informações necessárias ao trabalho docente e desenvolve sua própria autonomia. Para complementar as vantagens da utilização da autoavaliação na sala de aula, cito Haydt (1988, p. 147-148) que declara ter o aluno, neste tipo de avaliação,

[...] uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a auto-avaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.

Para Vasconcellos (2003), esse instrumento proporciona o exercício da autocrítica, da auto-observação, da reflexão, no sentido mais radical da avaliação, a função crítica por excelência. Dessa forma, visto que a avaliação envolve não só o aluno, mas também o professor, faz-se necessário que este também realize a autoavaliação. De acordo com Melchior (1999, p. 124), a autoavaliação dos alunos, na verdade, “deve servir mais como um subsídio para a auto-avaliação do professor. Também o professor deve comparar a sua percepção sobre si mesmo com a

percepção que os outros têm dele”. Para a autora, dependendo do nível dos alunos e dos critérios estabelecidos,

O aluno vai auto-avaliar-se principalmente em relação a suas atitudes e habilidades, mas também quanto ao nível de seu desenvolvimento intelectual. O professor vai considerar toda a sua organização pedagógica, desde o momento inicial do processo, quando são estabelecidos os objetivos, a significância do que está sendo trabalhado, a forma como está sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem e a interação professor-aluno. (MELCHIOR, 1999, p. 124)

Diante disso, nota-se que a prática da autoavaliação parece ser fundamental à ação tanto dos professores quanto dos alunos, pois serve de subsídio para o autoconhecimento. No entanto, o uso deste instrumento deve apresentar critérios claros e objetivos, caso contrário, pode fugir da finalidade para a qual foi planejado.

d) Portfólio

O portfólio, segundo Miccoli (2006, p. 10), “[...] é uma coleção das melhores produções dos aprendizes, selecionadas por eles mesmos”. Mostra-se, então, como instrumento que promove a autonomia do aluno, despertando-o para uma prática avaliativa participativa e eficaz. Na perspectiva de Vasconcellos (2003), o portfólio não é um mero arquivo de provas, mas um dossiê que contém várias atividades que o aluno desenvolve, tanto em sala de aula como fora dela.

Vê-se, então, que na construção do portfólio, o aluno tem a possibilidade de participação, tornando-se corresponsável pela progressão da sua aprendizagem, pois nela “[...] terá autonomia para escolher as evidências que irão fazer parte de seu portfólio [...] desenvolvendo, assim, a sua aprendizagem, análise crítica e o sentimento de ele próprio ter “construído” sua avaliação” (ARAÚJO, 2019).

Na perspectiva de Araújo (2019, p. 27), o portfólio é:

[...] um recurso que possibilita o despertar da autonomia discente por meio de suas escolhas, da demonstração de seu progresso nos estudos, como, também, da preparação desse indivíduo para a vida real, sendo a escola o local de produções e práticas para a vida [...].

É possível perceber, pela citação acima, que além de promover a progressão e desenvolvimento da aprendizagem discente, o portfólio também pode ajudar a desenvolver os alunos como cidadãos, pois os motiva a buscar novas formas de

pensar e agir, a conhecer novos caminhos, novas habilidades e interesses. Dessa forma, o discente toma consciência de sua responsabilidade no desenvolvimento de sua aprendizagem e também de sua avaliação.

Encerro esta subseção afirmando que esses instrumentos avaliativos são ferramentas às quais os professores podem recorrer quando julgarem necessários, levando em conta os objetivos, propostas e metas a serem alcançados, bem como as particularidades de cada contexto.

Neste capítulo, foi apresentado o Referencial Teórico que fundamentam a realização da pesquisa. Na primeira seção, foram expostos os alicerces dos estudos sobre crenças e no segundo, apresentadas as bases da avaliação no ensino-aprendizagem de LE.

A seguir, exponho os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em meio ao objetivismo científico, às fórmulas numéricas contrastantes e à metodologia sistemática, há meu coração que sustenta uma vida carregada de subjetivismos.

Ana Carolina

As decisões sobre a metodologia empregada em uma pesquisa são parte fundamental para o desenvolvimento e êxito do trabalho investigativo, já que é por meio delas que se orienta e organiza a geração de dados e a análise. A escolha adequada da metodologia depende, portanto, do que o investigador quer saber e aonde quer chegar. Sendo assim, discorro, neste capítulo, sobre os princípios metodológicos que nortearam este estudo, expondo a abordagem e a metodologia escolhidas, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de geração e a análise de dados da pesquisa.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

Uma vez que se pretendem responder a questões características de um contexto específico, a abordagem escolhida para a condução desta pesquisa foi a qualitativa. De acordo com Minayo (2013), esse tipo pesquisa busca responder a questões muito particulares, em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Fundamento minha escolha também em Chizzotti (2000, p. 79), para quem a abordagem qualitativa se fundamenta na relação dinâmica, interdependente e indissociável entre o sujeito e o contexto que o cerca. Segundo o autor,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa também se preocupa em compreender e explicar essa relação entre o sujeito e o mundo real, pois reconhece que cada indivíduo se

desenvolve sob influência de distintos contextos e também considera que a subjetividade de cada indivíduo reflete em seu agir no mundo, impondo limites ou ampliando suas perspectivas e ações. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Ainda segundo Oliveira (2012), nesta abordagem, todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, sendo trabalhados, principalmente, por meio das técnicas de entrevistas, observações, estudos etnográficos e estudos de caso.

Quanto à metodologia, optei por realizar um estudo de caso, considerando que o foco desta pesquisa esteve centrado em um fenômeno particular de um contexto específico que é o Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM, pois de acordo com Martins (2008, p. 12), o estudo de caso se aplica para:

[...] avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Chizzotti (2000) corrobora esse pensamento ao afirmar que por meio dessa metodologia se coletam e registram dados de casos particulares ou variados, os quais são tomados como parte significativa de um todo e fundamentam julgamentos, propostas de intervenção, tomada de decisão ou proposta de ação transformadora. Ainda sobre o estudo de caso, Nunan (1992) lembra que essa ferramenta estuda um acontecimento em ação e se define pelo reconhecimento e não pela definição teórica. Além de observar e descrever, o autor defende que é necessário analisar, dar opinião, de forma que o leitor saiba que a opinião do pesquisador está sendo dada e que pode haver outras inferências.

Note-se que, nesse método de pesquisa, o objetivo não é generalizar amostragens e estatísticas, mas, nas palavras de Yin (2001, p. 29)

[...] expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). [...] o objetivo é fazer uma análise “generalizante” e não “particularizante”.

Portanto, considerando os objetivos desta pesquisa e que não há a intenção de se generalizar resultados, mas contribuir para o conhecimento e a compreensão de um contexto específico, promover reflexões e tomadas de decisões, esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso em uma abordagem qualitativa. A seguir, apresento o contexto e os seus participantes.

2.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contexto da presente pesquisa foi o Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas, que teve sua criação homologada em de 2003. O curso fez parte do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras – DLLE do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL que foi autorizado a funcionar por meio da Resolução nº 02/65 – GR de 10 de março de 1965. O curso conta, atualmente, com sete professores efetivos e quatro substitutos, oferece trinta e quatro vagas anuais para novos alunos e funciona no turno matutino. As disciplinas obrigatórias totalizam quarenta e três, das quais duas, que são Metodologia do ensino de língua espanhola II e Estágio II, incluem a avaliação no ensino-aprendizagem como conteúdo em suas ementas.

A escolha desse contexto se deu por uma inquietação minha a respeito das discussões sobre a avaliação e conhecer as crenças que os professores, egressos do curso, manifestam. No que concerne aos participantes, inicialmente, seriam os professores do curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas. No entanto, por motivos de força maior, o público alvo da pesquisa teve que ser mudado, optando-se pelos professores (alunos) egressos do curso.

A seguir, apresento o resumo dos perfis de cada participante, resultantes do instrumento Questionário de Perfil (APÊNDICE B), ressaltando que os nomes são fictícios em virtude do resguardo da identidade das participantes da pesquisa, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa.

1. Renata tem entre 31 e 40 anos, é licenciada em Letras – Língua Espanhola pela UFAM e especialista em Língua Espanhola, Portuguesa,

Inglesa, Educação Infantil e anos iniciais, leciona espanhol entre 10 e 20 anos e atualmente trabalha com o ensino superior.

2. Márcia tem entre 31 e 40 anos, é licenciada em Letras – Língua Espanhola pela UFAM e cursa pós-graduação stricto sensu, leciona espanhol entre 3 e 10 anos e, atualmente, trabalha com ensino médio em um curso livre de espanhol.
3. Sandra está entre os 51 e 60 anos, é licenciada em Letras – Língua Espanhola pela UFAM e especialista em Ensino de Espanhol e leciona espanhol há mais de 20 anos.
4. Kelly tem até 30 anos, é licenciada pela UFAM em Letras – Língua Espanhola, especialista e leciona espanhol de 3 a 10 anos e atualmente trabalha com o ensino médio.
5. Sara tem até 30 anos, é licenciada em Letras- Língua Espanhola pela UFAM, especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e leciona espanhol de 3 a 10 anos e trabalha com ensino médio.

Após apresentação do contexto e das participantes desta pesquisa, a seguir discorro sobre os instrumentos de geração de dados.

2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de geração de dados escolhidos para a realização desta pesquisa foram dois questionários: um de perfil e outro investigativo e um roteiro de entrevista semiestruturada. Por meio desses instrumentos, busquei responder às questões propostas nesta pesquisa e apresento, a seguir, cada um deles.

2.3.1 Questionários

O questionário é um instrumento de geração de dados definido por Chizzotti (2000, p. 55) como:

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Sobre os questionários, Marconi e Lakatos (2016), afirmam que por meio deles, o pesquisador pode obter informações que podem ser exploradas mais tarde com a entrevista. No entanto, segundo as autoras, esse instrumento encontra dificuldades na devolução de respostas ao pesquisador, sendo que, em média, 25% dos questionários expedidos alcançam respostas, por isso, a necessidade de uma nota explicativa sobre a importância da pesquisa e a necessidade das respostas (MARCONI; LAKATOS, 2016).

A escolha por questionários, de perfil e investigativo, deu-se, entre outras vantagens, pela economia de tempo, maior número de pessoas atingidas, respostas mais rápidas e precisas, e maior liberdade de resposta em razão do anonimato (MARCONI; LAKATOS, 2016). O questionário de perfil constou de doze perguntas, com a finalidade de levantar informações pessoais e profissionais para se delinear o perfil dos participantes da pesquisa. Já o questionário investigativo, composto por quinze perguntas abertas e fechadas, objetivou responder às perguntas de pesquisa. Ressalto que os dois questionários foram baseados em instrumentos já existentes (AVILA, 2013; MONTEIRO, 2009; 2014), e, após produzidos, foram testados, conforme recomenda Marconi e Lakatos (2016, p. 186).

2.3.2 Roteiro de Entrevista Semiestruturado

Para Chizzotti (2000, p. 45), a entrevista é:

[...] uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada (o informante responde sobre algumas perguntas específicas), ou semi-estruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves).

Por isso, a entrevista é um instrumento muito utilizado nas Ciências Sociais e seu principal objetivo é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2016), a entrevista tem a vantagem de oferecer maior oportunidade para a obtenção de dados e a avaliação de atitudes, condutas, reações, gestos etc., além de fornecer maior flexibilidade de ação para a obtenção da informação que se deseja ter. A entrevista deve ser planejada e necessita considerar normas que assegurem o seu êxito (MARCONI; LAKATOS, 2016).

Concernente a este trabalho, para complementar os dados obtidos por meio dos questionários, foi realizada uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Minayo (2002), concilia as formas estruturadas e não-estruturadas, caracterizando-se por apresentar perguntas mais ou menos dirigidas. Sendo assim, entende-se que o entrevistador tem maior liberdade para desenvolver a entrevista e explorar melhor as questões propostas. As entrevistas com as participantes desta pesquisa foram previamente agendadas e gravadas em áudio para posterior transcrição, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), assinado pelas participantes da pesquisa. Em seguida, apresento os procedimentos para a geração de dados deste estudo.

2.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

De acordo com Celani (2005), questões fundamentais na pesquisa educacional são as relações de poder, o papel dos participantes e a responsabilidade social, por isso, o trabalho do pesquisador deve estar pautado em questões éticas que visem garantir o respeito e a prevenção de danos aos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, antes de iniciar a pesquisa em campo, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa e, somente após o parecer favorável (ANEXO A), apliquei os instrumentos de pesquisa. Saliento que, por meio do TCLE (APÊNDICE A), as participantes foram informadas sobre do que se tratava a pesquisa e tiveram as suas dúvidas esclarecidas, conforme orienta Celani (2005, p. 110):

[...] é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

Considerando-se o pensamento de Celani (2005), os dados desta pesquisa foram gerados por meio de dois questionários e uma entrevista semiestruturada e, após a elaboração dos instrumentos de pesquisa, foi realizado o levantamento de

endereços eletrônicos de professores de língua espanhola, formados pela UFAM, junto à coordenação do curso e secretaria da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas – APEAM. Assim, foi enviado o convite de participação na pesquisa para cerca de 25 professores, anexando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e os questionários de perfil (APÊNDICE B) e investigativo (APÊNDICE C). Após o tempo previsto para obtenção das respostas, 30 dias, resultou a participação de nove professores, dos quais cinco aceitaram continuar na pesquisa e realizar a entrevista. Então, as entrevistas foram realizadas, individualmente, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Na sequência, realizei a transcrição dos áudios das entrevistas e organizei os conteúdos, de ambos os instrumentos, de forma que facilitassem a visualização dos dados e sua análise. A seguir, exponho os procedimentos de análise de dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação dos instrumentos de geração de dados e sua organização, analisei-os utilizando as abordagens normativa e contextual de análise de crenças, propostas por Barcelos (2001), conforme foi apresentado na fundamentação teórica. Optei pela combinação entre essas abordagens, por entender que meus objetivos de pesquisa buscavam conhecer as crenças dos professores participantes, procurando entendê-las, sem deixar de evidenciar o caráter contextual em que essas crenças foram construídas, ou seja, não descartei, mas considerei a influência de suas experiências anteriores.

Com o objetivo de fortalecer essa escolha, cito Barcelos (2001, p. 83), ao afirmar que:

[...] tanto a abordagem normativa quanto a metacognitiva consideram crenças como uma característica mental, como apontado por Kalaja (1995). Não se quer dizer com isso que as crenças não tenham um componente cognitivo, mas não se deve esquecer também que as crenças, assim como o conhecimento, estão embutidas no contexto. Uma definição de crenças que leve em consideração o contexto seria essencial na compreensão do papel que as crenças exercem na experiência de aprendizagem de línguas dos alunos.

Barcelos indica que pesquisas recentes têm utilizado a combinação de diferentes abordagens e que, na prática, as diferenças entre elas podem não ser tão distintas assim. A escolha da abordagem, ou abordagens, depende do tipo de pergunta que se pretende responder (BARCELOS, 2001).

Após a apresentação da escolha metodológica que orientou esta pesquisa, passo ao Capítulo 3 – Análise dos Dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresento e analiso os dados gerados por meio do Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e do Roteiro de Entrevista Semiestruturado (APÊNDICE D), orientando-me pela fundamentação teórica exposta anteriormente. Para proceder à análise, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, a saber:

1. Quais são as crenças de professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM quanto à avaliação no ensino-aprendizagem de LE?
2. Quais são as crenças sobre o papel do professor e do aluno na avaliação no ensino-aprendizagem?
3. Quais são as crenças de professores sobre a contribuição da graduação para as suas práticas avaliativas?

Com o objetivo de facilitar a compreensão da análise dos dados, organizei-os em três subcapítulos, que abordam cada uma das questões mencionadas acima.

3.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Com base na análise, foi possível perceber a existência de crenças variadas sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE. Para melhor apresentação, organizei-as em quatro seções: crenças sobre o que é a avaliação; crenças sobre a função e objetivos da avaliação; crenças sobre momentos, instrumentos e critérios avaliativos e crenças sobre habilidades difíceis de avaliar.

3.1.1 Crenças sobre o que é a avaliação

De acordo com os relatos das participantes sobre como elas veem a avaliação no ensino-aprendizagem de LE (E- 1)⁶, pude concluir que, para elas, **a avaliação é difícil, porém, de grande importância**. A seguir, exponho as crenças das professoras acompanhadas de comentários sobre elas.

Ah, é um método importante para que a gente tenha um... uma prévia se o aluno está, realmente, conseguindo assimilar o conteúdo ou não (Kelly).

[...] é importante sim, para gente testar os níveis do aluno e ter aquele feedback do que a gente pode estar melhorando, o que pode estar fazendo de melhor (Sara).

Bom, a avaliação no ensino-aprendizagem ela é superimportante, é como se fosse um termômetro. Mas também ela pode ser utilizada para trabalhar as dificuldades, né? (Márcia)

Ao mesmo tempo em que assinalou a importância da avaliação, Kelly escolheu o termo “método” para se referir a ela, o que pode pressupor um *modus operandi* para alcançar os objetivos propostos no plano de ensino. No entanto, logo a seguir, a professora expôs sua visão de avaliação como instrumento para verificação do que o aluno está aprendendo ou deixando de aprender, adotando-a como ferramenta de aferição. Para Luckesi (2011, p. 51), essa prática “[...] é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados” e sua aplicação se encerra na obtenção e registro dos resultados. A fim de gerar mais dados para pesquisa, questionei-a se gostaria de acrescentar mais informações, porém sua resposta foi negativa.

Sara e Márcia também revelaram conceber a avaliação como forma de verificação da aprendizagem. Contudo, elas foram além, demonstrando uma visão de avaliação fornecedora de “*feedback*”, ou seja, de informações necessárias ao trabalho do professor, assim como indicadora de necessidades, como um tipo de “*termômetro*” para medir as progressões do ensino-aprendizagem e que possa prover subsídios tanto ao trabalho do professor quanto ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, Márcia vê a avaliação como uma forma de trabalhar as dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, o que está de acordo com o que a literatura preconiza ser o papel da avaliação no ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

⁶ Doravante a letra E, seguida do número, fará referência ao Roteiro de Entrevista Semiestruturado (APÊNDICE D) e ao número da pergunta.

As respostas das participantes evidenciaram a avaliação como um tema importante e presente em suas atividades pedagógicas, visto que é utilizada como instrumento de auxílio na verificação das aprendizagens. Entretanto, percebe-se também, nos dois últimos excertos, a percepção de uma avaliação voltada para a obtenção de informações que permitam trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa forma, é possível dizer que, além do caráter verificativo, as professoras veem a avaliação como a possibilidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para Renata, por exemplo, a avaliação é “[...] um tema importante, né? Porém difícil. Mas é importante sim”. A sua resposta, a meu ver, foi bastante sucinta, o que me leva a pensar que, provavelmente, a professora não se sentiu segura para argumentar sobre o tema, reservando-se o direito de apenas indicar a importância e a dificuldade do tema. A partir disso, pode-se inferir que, apesar de reconhecer a importância e a dificuldade de avaliar, a professora não consiga embasar sua opinião em termos teóricos e que, por meio de sua experiência, como aluna e professora, internalizou tal opinião, o que demonstra que o conhecimento adquirido com a prática educacional exerce influência em suas crenças e, conseqüentemente, em suas ações.

Complementando essa concepção, Sandra manifesta sua opinião dizendo que a avaliação “[...] é um tema complexo e que não é fácil falar sobre esse tema”. Então, para fundamentar o que diz, argumenta que ainda se utiliza muito a avaliação somativa, em detrimento da avaliação formativa que, em sua opinião, é a avaliação mais recomendada ao professor.

Outra crença inferida por meio dos depoimentos, é que **a avaliação não é como deveria ser**. Nas respostas de Sara, Márcia e Sandra, constata-se que a avaliação, embora importante, não se configura como deveria, pois, ainda é possível perceber práticas que não coincidem com as propostas educacionais da avaliação. Sendo assim, as professoras entrevistadas manifestaram seus pontos de vista com diferentes argumentos.

Para Sara, a avaliação no ensino-aprendizagem de LE se apresenta de forma irreal à sua própria realidade, pois a professora se vê obrigada a realizar tipos de

avaliações que, em sua opinião, não contemplam as habilidades que deveriam ser avaliadas. A professora explica que,

[...] se eu tenho como proposta as estratégias de leitura, eu faço uma prova que não tem nada a ver com essas estratégias de leitura e que acaba fugindo da avaliação. Até mesmo quando eu vou fazer um trabalho de vocabulário [...] eu sou obrigada a fazer uma prova escrita. (Sara)

Nesse excerto, é possível perceber que a professora não se sente confortável com a obrigatoriedade de realizar a prova escrita. No entanto, não fica claro o porquê dessa obrigatoriedade, mas a experiência tem demonstrado haver certa exigência das instituições de ensino pela prova escrita como instrumento avaliativo. Além disso, notei que a professora toma avaliação como sinônimo de prova, o que parece ser bastante comum no meio acadêmico (BARATA, 2006; FERREIRA, 2015).

Já na opinião de Márcia, a avaliação ainda é bastante utilizada fora de suas funções educativas. Para ela, a avaliação, nesse contexto também associado a provas, carrega o estigma de sistema punitivo, como se vê abaixo, ao afirmar que:

[...] é um pouco complicado isso, porque nosso sistema avaliativo ainda é aquele sistema para punir, né?(Márcia)

Vale ressaltar que a opinião da entrevistada encontra respaldo nas constatações de Rolim (1998), que destaca o uso da avaliação como forma de punição aos alunos, pois, nesse sistema, ela é confundida com testes e prova, servindo para o controle e disciplina da turma.

Outro fator interessante, levantado pela professora, é a afirmação de que:

[...] a gente ainda tem aquele aluno, na sala de aula, que vai se tremendo mesmo e isso é algo que a gente precisa mudar (Márcia).

Essa declaração vai ao encontro de Barata (2006), que identificou a crença de que a avaliação gera nervosismo e insegurança, bem como Ferreira (2015), ao sustentar que os alunos têm medo de avaliações formais. Por esses motivos, a entrevistada considera haver a necessidade de mudança nos moldes em que a avaliação se realiza.

Na crença de Sandra, a avaliação não é como deveria ser porque a avaliação somativa ainda se sobressai aos demais tipos de avaliação. A professora se declara

a favor da prática avaliativa nos moldes formativos e parece inconformada com a utilização da avaliação somativa. Observa-se que a professora procura entender a avaliação não como uma prática pontual, a ser utilizada ao final das unidades de ensino, mas contínua, visando à construção das aprendizagens, o que se harmoniza à Hoffmann (2014) que concebe a avaliação tomando novos rumos e voltando-se para “[...] a organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais” (HOFFMANN, 2014, p. 47). Percebe-se isso na crença de que:

[...] ainda não está como deveria [...] porque ainda se utiliza muito a avaliação somativa [...] A avaliação sempre está junto com o processo [...] então, a gente tem que usar constantemente (Sandra).

Em síntese, é possível perceber que há certa inquietação das entrevistadas com as formas com que a avaliação se desenvolve em suas próprias práticas pedagógicas ou no contexto que as cerca, mostrando a percepção que elas têm a respeito da necessidade de mudanças nos moldes em que a avaliação se configura nos contextos em que elas estão inseridas. É interessante notar que nos comentários de Kelly e Sara a avaliação é tomada, outra vez, como sinônimo de prova, o que corrobora a tendência em confundir ou tomar como sinônimos os termos que estão imbricados à avaliação (BACHMAN, 1990). Essa concepção também se aproxima do que foi verificado por Avelar (2001), em que a avaliação aparece como sinônimo de elaboração, aplicação e correção de testes e provas no final de cada bimestre.

Como se vê, as participantes acreditam na importância da avaliação e a veem como um tema complexo e difícil. Nota-se, também, uma conscientização da necessidade de reflexão e de mudanças nas práticas avaliativas, pois elas sentem a avaliação como sendo realizada longe dos parâmetros os quais julgam adequados à avaliação no ensino-aprendizagem de LE, bem como sua utilização com vistas ao auxílio na construção das aprendizagens. No entanto, quando perguntei “Em sua opinião, o que é a avaliação?” (Q-1)⁷, as respostas foram quase unânimes em afirmar que **a avaliação é a verificação dos conhecimentos adquiridos**, conforme a seguir:

⁷ Doravante a letra Q, seguida do número, fará referência ao Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e ao número da pergunta.

[...] é a forma de verificar os conhecimentos aprendidos (Kelly).

Verificar conceitos ou conhecimentos adquiridos e/ou atribuir notas conforme esta constatação (Renata).

[...] verificar o conhecimento (Sara).

[...] a avaliação é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois é a etapa utilizada para a verificação da aprendizagem, bem como indicar o êxito do ensino na sala de aula. Faz parte da formação do aprendiz em todas as etapas do processo (Márcia).

As concepções dessas professoras sobre o que é a avaliação corroboram a ideia de que ela tem sido realizada baseada nos pressupostos tradicionais que a caracterizam (ROMÃO, 2001), em que o valor está em quantificar o que os alunos sabem, assim como classificá-los e promovê-los (SCARAMUCCI, 2006). O que torna essa visão avaliativa preocupante no âmbito acadêmico é o caráter limitador que ela tem, uma vez que ao levar em conta apenas o que o aluno produz, esquece-se de considerar os demais aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de LE.

Pode-se considerar que essas concepções, reveladas pelas entrevistadas, tenham origem em suas experiências avaliativas enquanto alunas e que, na falta de entendimento, leituras e discussões sobre o papel da avaliação no ensino-aprendizagem, as professoras reproduzam o que, inconscientemente, internalizaram ao longo de suas vidas acadêmicas, corroborando o que Barcelos (2004) advoga sobre o papel que as experiências desempenham na formação das crenças e sua inter-relação com o meio em que vivem.

É importante salientar que essas concepções se distanciam das propostas de avaliação preconizadas pela literatura da área, que diz ser a avaliação o momento para a coleta de dados e informações, com vistas à construção e melhoria do processo de ensino-aprendizagem (BACKAMN, 1990; HAYDT, 1995; LUCKESI, 2002), e se aproximam do que Luckesi (2002) afirma estar sendo realizado em lugar da avaliação, o exame.

Como se pode observar, a crença de Márcia não se resume apenas à verificação das aprendizagens, mas também vê a avaliação como instrumento indicador do êxito do ensino na sala de aula. Sendo assim, Márcia demonstra preocupação também com o próprio desempenho, sendo a avaliação, para ela, um indicador do êxito de sua prática.

Outra crença sobre o que é a avaliação no ensino-aprendizagem de LE, de acordo com os depoimentos de Márcia e Sandra é que **a avaliação é parte fundamental do processo**. Para exemplificar essa crença, destaco as palavras de Sandra. Para ela, a avaliação é:

Parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem, pois proporciona valiosa informação, tanto da aprendizagem do aluno quanto do trabalho do professor, permitindo refletir e tomar importantes decisões para melhorar esse processo e atingir os objetivos traçados (Sandra).

As palavras das professoras revelam que, por meio da avaliação, é possível ao professor saber sobre o andamento de sua própria prática na sala de aula, bem como o desenvolvimento dos alunos. Como a própria Márcia declarou anteriormente, a avaliação, em sua concepção, é como se fosse um termômetro que indica o êxito ou o fracasso de sua prática. Complementando tal perspectiva, Sandra diz que por meio das informações obtidas nas avaliações é possível que o professor reflita para tomar decisões importantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o alcance dos objetivos traçados. Essas crenças se aproximam das constatações de Barata (2006), que concebe a avaliação como um momento inerente ao processo de aprendizagem e como instrumento de auxílio, pois fornece elementos para a reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem, bem como a conquista de sua autonomia.

3.1.2 Crenças sobre a função e os objetivos da avaliação

Ao perguntar às participantes quais seriam a função e os objetivos da avaliação no ensino-aprendizagem de ELE (Q-2; E- 2) e que tipos de avaliação elas realizam (Q-3), percebi que houve convergências e divergências nas respostas. Ao serem questionadas sobre que tipo de avaliação as professoras realizam em sala de aula, Kelly, Márcia e Sandra afirmaram realizar as avaliações diagnóstica, formativa e somativa; enquanto Sara disse realizar a formativa e a somativa e Renata, por sua vez, disse que realiza a diagnóstica e a formativa.

Sabe-se que os diferentes tipos de avaliação remetem a diferentes funções no processo avaliativo. O conhecimento e compreensão das funções que cada tipo

de avaliação desenvolve no ensino-aprendizagem configura uma prática educativa mais próxima de seu verdadeiro papel na educação. A falta de discernimento entre os tipos de avaliação e a função que cada uma exerce na prática avaliativa pode levar ao equívoco e limitação das funções da avaliação. Sendo assim, além de perguntar os tipos de avaliação que cada professora utilizava em sala de aula, perguntei também qual seria a função da avaliação no ensino-aprendizagem de LE. Por meio das respostas, vê-se que Sara, Renata e Kelly, apesar de terem utilizado palavras diferentes, convergem para a crença de que a função da avaliação é **verificar o nível de conhecimento do aluno**.

Diante da aplicação do questionário, percebe-se que as respostas formuladas coadunam a crença de que a avaliação é a verificação da aprendizagem dos alunos. Portanto, as professoras parecem ter internalizado os conceitos e práticas de uma avaliação puramente somativa, embora, em seus depoimentos, afirmem utilizar outros tipos de avaliação. Entretanto, em sua resposta, Renata excluiu a avaliação somativa do rol de suas escolhas.

Um ponto interessante a ser levantado é que em nenhum momento as professoras mencionaram haver relação entre a função e o tipo de avaliação utilizada, o que, a meu ver, remete à falta de percepção da relação entre os tipos de avaliação e suas funções no processo avaliativo. Um fator que pode embasar minha opinião, é que as respostas das professoras sobre essa questão foram bastante sucintas, conforme mostram os excertos abaixo:

Conhecer o nível do aluno (Sara).

Verificar conceitos ou conhecimentos adquiridos e/ou atribuir notas conforme esta constatação (Renata).

Verificar se o aluno entendeu e aprendeu o conteúdo trabalhado (Kelly).

Percebe-se, nesses depoimentos, a preocupação com a assimilação do conteúdo ministrado, com o que os alunos sabem ou precisam saber, ou seja, há uma necessidade de certificar as aprendizagens dos alunos. Essa preocupação faz parte da atividade docente e tem seu valor no sentido de construir um planejamento voltado às necessidades dos alunos. No entanto, a função da avaliação, resumida a essa concepção, perde seu caráter diagnóstico, limitando-se à mera aplicação de provas e testes de conhecimento, sem a função de regular o ensino-aprendizagem,

o que reflete a falta de conhecimento sobre a real função da avaliação (BARATA, 2006) e reafirma a histórica pedagogia do exame (LUCKESI, 2011).

Como mencionado anteriormente, a opinião das participantes sobre a função da avaliação remete à função da avaliação somativa (HAYDT, 2000). Esse tipo de avaliação, como relatado no referencial teórico, tem seu papel no ensino-aprendizagem de LE, mas não pode ser o único tipo de avaliação, pois sua função, isolada das outras formas de avaliação, promove uma prática educativa meramente quantitativa.

Observa-se também que, em nenhum momento, as participantes mencionam a avaliação como um meio de gerar informações para um redirecionamento de ações, para novas tomadas de decisões que melhorem, reformulem ou modifiquem as práticas pedagógicas, mas para constatar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo ministrado, o que caracterizaria uma avaliação formativa ou diagnóstica, citadas pelas três participantes como utilizadas em suas práticas avaliativas. Sendo assim, é possível inferir que as crenças que elas revelaram sobre a função da avaliação no ensino-aprendizagem, não confirmam a prática de uma avaliação diagnóstica ou formativa.

A crença de que a função da avaliação é **fornecer feedback/informação, servir de comunicação direta com os alunos e acompanhar a evolução do processo** foi levantada por meio dos depoimentos de Márcia e Sandra. Essas crenças se mostraram coerentes com o que elas defenderam ser a avaliação no ensino-aprendizagem de LE, pois, mesmo que Márcia acredite que a avaliação seja destinada a verificar a aprendizagem dos alunos, ela não se restringe a isso. Ela acredita, pois, que a avaliação deve ser vista como um instrumento de troca de informações entre professores e alunos, ou seja, um meio de comunicação entre eles, como visto abaixo:

Ela [a avaliação] deve ser vista como um feedback das suas práticas pedagógicas, bem como servir de meio de comunicação direta com o aluno visando a melhoria no processo de aprendizagem individual do aluno (Márcia) .

Sandra, por sua vez, opina que a função da avaliação é

[...] acompanhar a evolução do processo de ensino/aprendizagem fornecendo informações significativas para o professor sobre o progresso da aprendizagem do aluno, assim como do seu trabalho pedagógico. A

avaliação permite que o aluno reflita sobre sua própria aprendizagem ajudando-o no seu desenvolvimento pessoal (Sandra).

Ambas as crenças das participantes se aproximam das funções de avaliação propostas por Rabelo (2004), em que a avaliação é formativa, incorporada ao processo de ensino-aprendizagem e tem função reguladora, fornecendo informações necessárias às tomadas de decisão dos professores. Por outro lado, Santos e Varela (2007) afirmam que a avaliação é diagnóstica e tem a função de autocompreensão, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, diagnosticando as necessidades e facilitando a tomada de decisão. Note-se, então, que as visões dessas professoras não se restringem a verificação das aprendizagens, mas ao trabalho em conjunto com os alunos, por meio de informações que auxiliem tanto seu trabalho como docentes quanto dos próprios alunos, para que possam refletir sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento acadêmico.

Com relação aos objetivos da avaliação, acredito que as respostas se assemelharam às crenças anteriores sobre o que seria a avaliação e sua função, com algumas diferenças de palavras. A meu ver, isso confirma o que as professoras revelaram, inicialmente, sobre a dificuldade e a complexidade da avaliação. Percebeu-se que houve, da parte da maioria das participantes, uma tendência a repetir suas afirmações diante de perguntas diferentes, o que possibilita agrupar os conceitos, funções e objetivos da avaliação em um único bloco de definição, a saber, medir/verificar o que o aluno aprendeu, como se pode verificar a seguir:

Medir o interesse do aluno e verificar o que ele está aprendendo para poder trabalhar com o que ele ainda não aprendeu (Kelly).

[...] medir o que esse aluno está aprendendo, mas não somente, ela também tem a função de formar, de desenvolver competências [...] dar esse tipo de oportunidade, nesse momento, eu também acredito que seja o papel da avaliação (Márcia).

Não é só avaliar, é também conhecer, ter um conhecimento prévio daquele aluno (Sara).

Teoricamente é a gente avaliar os conhecimentos do aluno. Em tese é isso. Mas na prática, na verdade, é gerar notas e resultados para a instituição. E tenho dito! (Renata)

Observa-se que **o caráter verificativo da avaliação se destaca** nos depoimentos. No entanto, pelos relatos expostos, pode-se inferir que suas

concepções não se restringem apenas à ação verificativa. No relato de Kelly, por exemplo, mesmo acreditando que o objetivo da avaliação seja verificar e medir a aprendizagem dos alunos, também se percebe uma intenção de (re)formulação do planejamento e estratégias de ensino a partir do que foi verificado. Da mesma forma, Márcia não limita sua concepção à verificação das aprendizagens. Para ela, a avaliação tem o objetivo de **formar e desenvolver competências** e dar oportunidade de expor os alunos a situações reais de uso dessas competências.

Por outro lado, por meio do revelado por Renata, nota-se que ela sustenta a opinião sobre o caráter verificativo da avaliação, mas se revela incomodada com a conduta proposta pela instituição de converter o aproveitamento escolar em notas ou conceitos. Sobre essa questão, Luckesi (2011) observa que essa prática, quase que em sua totalidade, volta-se à classificação dos alunos em aprovados ou reprovados e que, quando há uma revisão de conteúdo, a intenção não é favorecer a aprendizagem, mas a aprovação do aluno. Vale ressaltar neste ponto que, desde o início, Renata recorre aos verbos verificar, indicar, atribuir e (re)conhecer para definir suas concepções sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE. Além disso, estão acompanhados de palavras como **conhecimentos**, **nível** e **conceitos** que os alunos têm ou não têm, **precisam** ou não **precisam adquirir**. Pode-se afirmar que, a partir do que foi explicitado sobre esses termos, Renata apresenta concepções avaliativas somativas, restritas à função classificatória e promocional (SCARAMUCCI, 2006), apesar de ter afirmado, anteriormente, que realiza apenas as avaliações formativa e diagnóstica. Essa realidade se alinha à visão de Barcelos (2004), que afirma não haver coincidência entre crenças e ações o tempo todo, pois os professores podem afirmar uma coisa, mas, na prática da sala de aula, fazer outra.

Ao contrário de Renata, Sandra confirma sua opinião sobre o caráter informativo que a avaliação deve ter no ensino-aprendizagem e considera que “os objetivos da avaliação são e deveriam ser”, conforme demonstrado a seguir:

[...] **fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno**, a evolução e para ver quais são as aprendizagens que ele está tendo, as dificuldades deles, para que o professor possa tomar medidas, mudar estratégias para trabalhar essas dificuldades do aluno (Sandra).

Durante o tempo de pesquisa, em que me debrucei sobre os objetivos da avaliação, percebi que o seu principal objetivo é, de fato, desenvolver competências e habilidades linguísticas. Essa concepção foi inferida, inicialmente, por meio do depoimento de Sara, uma vez que foi mencionada pela participante, a questão da necessidade de se desenvolver as habilidades, enfatizando-se a habilidade escrita, pois em sua opinião, é preciso que o aluno saiba escrever um texto na língua estrangeira, ou seja, para ela, o objetivo da avaliação seria auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades. A partir desse ponto, pude retornar à visão de Kelly que começou seu argumento sobre os objetivos da avaliação afirmando que no caso da língua estrangeira,

[...] a gente vai trabalhar a questão das quatro habilidades [...] é importante que você trabalhe essas quatro avaliações para ter um...uma percepção de onde o aluno está melhor ou onde ele precisa melhorar (Kelly) .

Dessa forma, na crença das participantes mencionadas, os objetivos da avaliação seriam desenvolver as habilidades linguísticas nos alunos. Contudo, não foi possível estipular como a avaliação seria elaborada com vistas a atender esse propósito.

3.1.3 Crenças sobre momentos, instrumentos e critérios avaliativos

Com a intenção de evidenciar as crenças sobre os momentos, instrumentos e critérios avaliativos, perguntei às entrevistadas que momentos elas escolhiam para realizar as avaliações (Q- 5), quais instrumentos elas utilizam e por que (Q- 8; E- 5) e quais critérios elas utilizam nas avaliações (Q- 9).

Quanto aos momentos em que costumam avaliar, percebe-se a regularidade de avaliar **após o término de uma unidade do manual didático**, conforme se verificou a partir da resposta de quatro entre as cinco participantes. Essa realidade, a meu ver, remete a uma prática avaliativa essencialmente tradicional e somativa, pois revela a preocupação com os resultados quantificáveis da aprendizagem ao final de um conteúdo ministrado, sua periodicidade e seu registro em forma de nota ou conceito (ROMÃO, 2001).

No entanto, além de revelar que avaliam após o término de uma unidade, as professoras Márcia e Renata assinalaram, também, que realizam a avaliação **no início e no final do curso**. Essa prática, provavelmente, demonstra, da parte de Renata e Márcia, uma iniciativa de coleta de informações necessárias ao planejamento e desenvolvimento dos planos de aula. Isso corrobora as crenças de Márcia até aqui e revelou um aspecto mais diagnóstico na prática de Renata que, em suas concepções, vem apresentando uma tendência às práticas de avaliação essencialmente quantitativas. Dessa forma, as professoras se aproximam de uma prática avaliativa mais progressista, com vistas aos aspectos qualitativos e diagnósticos da avaliação.

Surpreendeu-me que, nesta questão, a professora Sandra não tenha assinalado as opções dadas no questionário; ao contrário, ela utilizou o espaço para comentar as opções, explicou que, para ela, o momento da avaliação é relativo e afirmou que avalia “**continuamente durante as atividades propostas**”. A professora demonstra uma grande valorização do caráter formativo e do diagnóstico da avaliação, na medida em que considerou a avaliação um instrumento de auxílio tanto para o professor como para o aluno.

Analisar as respostas dessas três participantes remeteu-me à questão das polarizações das vertentes tradicional e progressista da avaliação (ROMÃO, 2001). Como já discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, essa polarização não traz benefícios ao ensino-aprendizagem, pois os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação não são excludentes, mas complementares (DEMO, 1996). No entanto, os professores precisam ter clareza e compreensão do papel que cada tipo de avaliação tem no ensino-aprendizagem de LE, pois, caso contrário, a avaliação arrisca-se a não cumprir seu papel de auxílio à progressão da aprendizagem.

Sobre os instrumentos avaliativos, as professoras revelaram utilizá-los de forma diversificada. No entanto, como principais instrumentos foram citados, unanimemente, **provas escritas e orais**. Esse fato pode sugerir a complementariedade da visão verificativa sobre a avaliação que as professoras têm, pois, nessa visão, esse tipo de instrumento tem sua importância, uma vez que cumpre seu papel verificativo. Pode-se dizer, também, que as professoras consideram importante e necessária a utilização desses tipos de instrumentos

porque o veem como inerente à prática avaliativa e já consolidado pela tradição escolar. Além disso, pode haver a questão institucional, mencionada anteriormente, que impõe a realização das provas escritas. Por isso, para aprofundar essa questão, perguntei na entrevista quais instrumentos avaliativos elas mais utilizavam e por que, e os resultados estão descritos a seguir.

O que mais eu utilizo é a avaliação escrita. Porque para mim, é mais fácil e para o aluno também. É a mais fácil, mas claro, não é absoluta. É um respaldo que aquele aluno se saiu bem ou ele teve uma média baixa; então, a partir dali a gente [...] pode melhorar essa avaliação (Kelly).

Percebe-se nas palavras de Kelly que a prova escrita é o instrumento considerado mais fácil de ser utilizado, tanto por ela como pelos alunos. Talvez essa facilidade se deva pelo caráter quantitativo que a prova escrita assume e por sua finalidade puramente verificativa. Essa visão sobre a facilidade da prova escrita que, segundo a professora, é partilhada pelos alunos, vai ao encontro do que Avila (2013) apresentou em sua pesquisa. Segundo a autora, foi revelado o desejo dos alunos pelas provas, porque sentiam a necessidade de reconhecer seu grau de desenvolvimento e já estavam adaptados a esse instrumento.

Ainda sobre essa questão, vale ressaltar as crenças de Sara e Márcia, que veem a prova escrita como um instrumento mais formal e como um protocolo que, de certa forma, atrapalha o desempenho do aluno, conforme seus depoimentos a seguir:

Gosto muito de usar exercícios. Dois exercícios que eu faço, é um exercício de compreensão auditiva e um exercício escrito e oral para testar as habilidades. Eu deixo a gramática para uma coisa mais formal, que é a parte da prova, e as outras habilidades, nos exercícios no decorrer da aula (Sara).

A prova escrita, né? Na oral, entrevista, conteúdo de criações digitais, tenho usado bastante...seminário, tento usar um pouco de tudo [...] e eu, particularmente, estou tentando mudar, melhorar muito a prova escrita que é algo que ainda me...apesar de tentar fazê-la da forma mais comunicativa, mas eu sinto que os alunos ainda se sentem naquela "ai, meu Deus. Ai, meu Deus!", então isso me incomoda, porque eu vejo alunos que são bons, na hora da prova não se saem bem, e isso me incomoda muito, eu não entendo. Eu percebo que esse protocolo da prova, é o que está atrapalhando ainda (Márcia).

Outros instrumentos foram mencionados pelas professoras, entre os mais recorrentes estão: **seminários, observação em sala de aula e autoavaliação**. No entanto, as professoras não justificaram o porquê do uso desses instrumentos.

Apenas a professora Sandra justificou o uso dos trabalhos em grupo, principalmente dos seminários. Segundo ela, esses são os instrumentos que mais se aproximam dos objetivos que ela tem, uma vez que, com esse tipo de instrumento,

[...] o aluno vai pesquisar, vai correr atrás pesquisando e trazer informações...antes da avaliação em si, eu faço tipo revisões [...] um grupo avalia o outro [...] o aluno vai consertar os erros que ainda tem no seminário [...].

Como se vê, nos depoimentos das professoras, os tipos de instrumentos podem se diversificar dependendo da necessidade. No entanto, há a prevalência do uso das provas orais e escritas. Essa prática está enraizada nas práticas avaliativas nos dias atuais, sendo defendida tanto por professores quanto pelos alunos que, baseados em suas experiências acadêmicas, concebem a avaliação com critérios seguros, garantidos e ideais que a avaliação somativa oferece (SOUZA, 2007).

O uso da prova escrita e oral como principal instrumento avaliativo leva a crer que a avaliação ainda se fundamenta nos moldes de uma avaliação quantitativa, preocupada com notas, erros e acertos, relegando ao segundo plano as questões qualitativas da avaliação. Neste momento, remeto ao que Vasconcellos (2003) afirma sobre a estreita relação entre as concepções existentes sobre educação (neste caso, avaliação) e a maneira como o professor, efetivamente, avalia. Segundo o autor, não adianta mudar os instrumentos se não se muda a finalidade. Sendo assim, não é de estranhar o uso desses recursos como principais instrumentos de avaliação. É interessante notar que a observação em sala de aula e a autoavaliação foram mencionadas por três professoras, Kelly, Renata e Sandra, e os questionários e entrevistas foram citados por apenas uma professora, a Márcia. No entanto, as participantes não embasaram a escolha pelo uso desses instrumentos.

Já no que diz respeito aos critérios que perpassam o momento da avaliação, em termos gerais, as respostas convergiram para a escolha de critérios relacionados à pronúncia correta, ortografia, escrita e leitura. Sendo assim, **os critérios parecem estar mais relacionados à gramática, fonética e fonologia da língua**. Para tanto, destaco que as professoras Kelly, Sara e Renata foram sucintas em suas respostas, sem revelar motivos ou explicações por suas escolhas, como se vê nos excertos seguintes:

Depende do tipo de avaliação proposta, os critérios são pronúncia, entonação, escrita e leitura (Kelly).

Pronúncia correta, ortografia, etc.(Renata).

Depende do tipo (Sara).

Analisando suas respostas, percebe-se um grau de insegurança em expressar suas opiniões sobre os critérios que utilizam em suas avaliações e, ao mesmo tempo, nota-se que os critérios citados são aqueles já conhecidos no âmbito de ensino-aprendizagem de LE, como: pronúncia, ortografia, escrita e leitura. É possível que tais concepções sejam o reflexo daquilo que as próprias professoras tenham experienciado como alunas no período da graduação, apenas reaplicando aquilo que aprenderam ser necessário avaliar no processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que, determinados conhecimentos que os professores têm são internalizados por meio da pedagogia comum, resultantes de uma socialização comum (experiências e vivências como discentes) e que, em alguns casos, podem ser difíceis de superar e eliminar (IMBERNÓN, 2011).

Essa falta de critérios mais elaborados, claros e objetivos na prática avaliativa, de acordo com Ferreira (2015), pode dificultar o entendimento do por que e para que as atividades e tarefas estão sendo desenvolvidas, assim como pode levar os alunos a proceder de forma mecânica, sem favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Sendo assim, a definição de critérios auxilia tanto o trabalho dos professores, conferindo clareza, objetividade e diminuindo o grau de subjetividade na avaliação, quanto auxilia os alunos, já que torna possível precisar em quais aspectos os alunos necessitam de mais atenção para desenvolver melhor sua aprendizagem (FERREIRA, 2015).

Ainda sobre os critérios de avaliação, Márcia explicitou um pouco mais as suas colocações, afirmando que os critérios são principalmente aqueles que **estão relacionados à competência linguística**. Dessa forma, a professora se mostrou mais preocupada com o uso das habilidades em situações reais de uso da língua, afirmando que “[...] em geral, leva-se em consideração critérios de diversas competências, a fim de garantir o uso comunicativo real da língua (Márcia)”.

Com o intuito de sondar um pouco mais sobre suas visões acerca dos momentos, instrumentos e critérios escolhidos para realizar a avaliação, perguntei

às professoras “como avaliam seus alunos?” (E-5), ao que as professoras manifestaram diferenças e semelhanças em seus pontos de vista, como se vê a seguir.

Na resposta de Kelly, é possível perceber alguns pontos de completividade, contradição e novidade com o que foi dito anteriormente por ela. Por exemplo, ao afirmar que na avaliação escrita são trabalhadas as quatro habilidades, a professora acrescentou como critérios que utiliza em suas provas, a pronúncia, a entonação, a escrita e a leitura. Contudo, notam-se contradições em relação aos momentos que ela escolhe avaliar, pois, anteriormente, a professora havia afirmado realizar as avaliações ao término de um conteúdo ou unidade didática, enquanto na entrevista ela afirma que sua avaliação é contínua. A novidade está em ter como critérios avaliativos, além dos citados anteriormente, a avaliação do comportamento dos alunos, bem como a boa escrita em seus cadernos. Além disso, cabe ressaltar que a professora se mostrou preocupada com que suas atividades envolvam a realidade de seus alunos, como se vê abaixo:

[...] a todo momento eles [os alunos] estão sendo avaliados em questão de comportamento, questão de caderno, uma boa letra, uma letra que se entenda, principalmente, porque a gente trabalha com língua estrangeira e eles têm dificuldade... Às vezes, não se entende uma letra...ele não vai entender, ele não vai conseguir entender uma frase se não estiver bem escrita. Mas eu tenho...sempre tenho critérios. Na minha avaliação escrita eu vou trabalhar as quatro habilidades. Eu utilizo, muitas vezes, um texto, no caso da avaliação escrita, que não seja uma leitura muito difícil, mas que traga para a realidade deles. Pode ser um conto de fadas, uma piada, uma charge, alguma coisa que traga eles para nossa realidade, que traga um aprendizado para nossa realidade. Trabalho com música ou com vídeo...na minha sala de aula sempre tem os critérios avaliativos, que é também o falar, se você pergunta ou fala espanhol, isso também vai ser avaliado (Kelly).

Não muito distante da opinião de Kelly, os aspectos referentes à participação e ao comportamento dos alunos também se manifestam nas crenças de outra participante:

Eu gosto de anotar tudo que meu aluno faz porque eu gosto da participação dele [...] você só ganha se participar, se não participa, por mais que faça prova no final [...] não vai ter aquela nota boa por que não participou (Sara)”.

Verifica-se, na opinião de Sara, uma postura já bem conhecida no âmbito educacional que é o uso de nota como um instrumento para incentivar a participação

dos alunos nas atividades propostas ou, até mesmo, como uma forma de punição, caso o aluno não participe.

A resposta de Renata, por sua vez, mostra um grau de preocupação em conhecer as habilidades e dificuldades dos alunos inicialmente, quando ela afirma que “Nas primeiras aulas, eu faço uma avaliação [...] mas não é bem uma prova. Eu tenho condições de ouvir onde que está errando na pronúncia, na criação de frases, no sentido das palavras”. Diante da resposta, pode-se dizer que esta é uma forma de diagnosticar o estágio de aprendizagem dos alunos, de analisar seus conhecimentos anteriores, observar a situação de cada aluno e, a partir dos resultados, traçar as estratégias pedagógicas (SANT’ANNA, 2014).

Outro ponto a analisar na fala de Renata é que, ao tratar dos instrumentos que utiliza, ela conclui dizendo “[...] e infelizmente, provas escritas, no mínimo três”. O que chama atenção é que, mais uma vez, ela evidencia sua insatisfação com esse instrumento, mas, apesar de não se sentir confortável com ele, suas concepções estão sempre voltadas às práticas tradicionais de avaliação, privilegiando sempre os aspectos da avaliação somativa, conforme explicita em suas respostas anteriores. Sendo assim, pode-se inferir que talvez desconheça acerca dos tipos e funções da avaliação, bem como de instrumentos que possibilitem uma avaliação mais participativa e qualitativa.

Márcia e Sandra afirmam, na entrevista, que seus critérios avaliativos estão mais voltados a avaliar as habilidades comunicativas e a interação, mas não é possível saber como e quais são esses critérios, como se vê:

Bom, se for escrito, avalio as quatro habilidades. Também a interação agora [...] eu tenho adotado muitas tecnologias também. Eu tenho critérios tais como...agora eu estou mais para o quadro comum europeu⁸..., mas, o básico que a gente precisa, como fluência, usar a gramática e claro os tópicos vistos em sala de aula (Márcia).

As avaliações são permanentes. Eu utilizo como instrumento, os seminários, as autoavaliações, os trabalhos que eu observo os trabalhos em grupo [...] como trabalha o aluno e as provas. Eu tento utilizar que...o aluno interaja com as provas, nas provas. Eu gosto de utilizar imagens, assim como nas aulas eu utilizo imagens para eles trabalharem com isso, criarem alguma história, criar alguma coisa, trabalhar também gramática, fazendo comparações, e eu tento usar isso também nas provas (Sandra).

⁸ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um padrão europeu, utilizado também em outros países, que serve para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita numa determinada língua.

Encerrando essa subseção, percebe-se que as professoras manifestam percepções de uma avaliação mais verificativa, apesar de que, em alguns momentos, apareça em seus discursos uma visão mais qualitativa da avaliação.

3.1.4 Crenças sobre habilidades difíceis de avaliar

Ao serem questionadas sobre a preocupação em avaliar uma habilidade específica (Q- 6), três professoras afirmaram se preocupar em avaliar as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Uma professora afirmou se preocupar em avaliar leitura e escrita, enquanto outra, escrita e fala. Como se pode ver, a maioria das professoras afirmou se preocupar em **avaliar as quatro habilidades**. Pode-se inferir que essa crença esteja baseada no senso comum de que em línguas estrangeiras há a necessidade de avaliar todas as habilidades.

Entre as habilidades consideradas mais difíceis de avaliar (Q- 7), **duas professoras afirmaram ser a compreensão leitora**. Kelly, no entanto, não justificou sua resposta, enquanto Renata afirmou que é na leitura que encontra maior dificuldade em avaliar porque o entendimento do que se lê é algo muito subjetivo e por isso “[...] não posso precisar se realmente o que o aluno leu foi compreendido, ou mesmo o entendimento do tema pode ser diferente para cada um. No geral, os alunos apresentam dificuldades na leitura em LM⁹ também”.

É perceptível que Renata se preocupa com a leitura e afirma que essa dificuldade se encontra na formação do aluno, uma vez que também é encontrada na leitura em língua materna. No entanto, para a professora Sara, a **habilidade mais difícil de avaliar é a produção escrita**, pois “temos que ser críticos tanto na normativa quanto no conteúdo a ser passado”. Já Márcia e Sandra acreditam que **a compreensão auditiva é a habilidade mais difícil de avaliar**, pois o que se ouve pode ser influenciado pelo ambiente e recursos utilizados, assim como não é fácil precisar o que o aluno de fato ouviu.

Pode-se inferir dos depoimentos apresentados uma carência que as próprias professoras podem eventualmente ter e que, inconscientemente, projetam em sua prática. Dessa forma, a dificuldade que as professoras apresentam pode ser um espelho de suas próprias necessidades. Após a identificação e análise das crenças

⁹ Sigla utilizada pela professora Renata para se referir a Língua Materna.

dos professores sobre a avaliação, concluiu esta subseção apresentando uma síntese no quadro que segue.

Quadro 3 – Síntese das crenças sobre avaliação em LE		
CATEGORIA	CRENÇAS	
1. Como veem a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?	Difícil, porém, de grande importância	
	Não é como deveria ser	
2. O que é avaliação?	É a verificação dos conhecimentos adquiridos	
	É parte fundamental do processo	
3. Qual a função da avaliação?	Verificar o nível de conhecimento do aluno	
	Fornecer feedback/informação	
	Servir de comunicação direta com os alunos	
	Acompanhar a evolução do processo	
4. Qual o objetivo da avaliação?	Medir/verificar o que o aluno está aprendendo	
	Formar e desenvolver competências	
	Fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos	
	Desenvolver competências e habilidades linguísticas	
5. Quais os momentos, instrumentos e critérios avaliativos?	Momentos	Após o término de unidade Início e no final do curso
	Instrumentos	Provas escritas e orais Seminários Observação em sala de aula Autoavaliação
	Critérios avaliativos	Competências linguísticas
		Habilidades comunicativas
	6. Avalia alguma habilidade específica?	3 participantes avaliam todas as habilidades
	7. Habilidades difíceis de avaliar	2 participantes - Compreensão leitora
2 participantes - Compreensão auditiva		
1 participante - Produção escrita		

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados pelo Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e Roteiro de Entrevista Semiestruturado (APÊNDICE D).

3.2 CRENÇAS SOBRE OS PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO NA AVALIAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados com vistas a responder à segunda pergunta de pesquisa que norteou este estudo: Quais as crenças sobre os papéis do professor e do aluno na avaliação? Sendo assim, ele está dividido em duas partes. Na primeira, são expostas as crenças das participantes sobre o papel do professor, e na segunda, sobre o papel do aluno na avaliação no ensino-aprendizagem de LE.

3.2.1 Crenças sobre o papel do professor

As crenças sobre os papéis do professor foram inferidas das respostas às perguntas “qual o papel do professor e do aluno na avaliação” (E- 3). Nesta seção, utilizarei apenas os excertos sobre o papel do professor, deixando para a próxima seção as crenças sobre o papel do aluno.

Ao responderem sobre o papel que o professor exerce na avaliação, as professoras concordaram sobre a importância desse papel e utilizaram diferentes adjetivos para defini-lo, conforme exponho a seguir.

A primeira crença sobre o papel do professor foi que ele **é mediador**. Para Libâneo (1998), o professor mediador é aquele que considera os conhecimentos, experiências e significados que os alunos levam para a sala de aula. Nesta perspectiva, Kelly acredita que “o professor é mediador em todos os sentidos; por isso, na avaliação não seria diferente”. Para ela, professores e alunos têm que trabalhar juntos, na construção da aprendizagem, no qual o aluno exerce papel central. No entanto, a professora não explicou em definir de que forma o professor poderia mediar o ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresento um trecho da fala de Márcia, que reforça o caráter mediador que o professor deve exercer na sala de aula. Para ela,

O papel do professor é justamente mediar esse processo e transformá-lo. Tentar fazê-lo da forma menos traumática possível, afinal todos nós sabemos, já passamos...querendo ou não, a gente tem essa da escola tradicional, acaba sendo...acaba estando em nós...mesmo ora como professor, ora como aluno (Márcia).

A professora deixa claro que cabe ao professor o papel de mediar a avaliação e torná-la menos traumática. Nesse contexto, verifica-se que a professora reconhece que, se aplicada de forma equivocada, a avaliação perde sua função de auxiliadora e passa a ser uma barreira ao desenvolvimento do aluno. Nota-se também que a professora se remete a seu tempo de aluna e relembra que, de alguma forma, a avaliação a marcou negativamente. Por isso, Márcia demonstra certa preocupação com a forma pela qual a avaliação se realiza e acredita ser necessária uma mudança nessa questão. É interessante que a professora toma a avaliação como provas, as classifica como traumatizantes, as reconhece como um modelo tradicional de avaliação. Apesar disso, ela se utiliza das provas porque são instrumentos já internalizados na sua prática docente e na sua memória discente.

Outra crença identificada, neste estudo, foi que **o professor é facilitador**. Para Masetto (2001) essa característica, associada aos adjetivos incentivador e motivador, é atribuída ao professor que se dispõe a ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, bem como contribuir para que o aluno alcance seus objetivos. Nesse sentido, Sara reconhece o professor como “facilitador do ensino, mas na parte de direção ele tem que ser neutro. Ele deve, sim, tirar pequenas dúvidas que não influenciem nas respostas. [...] esse é o objetivo como professor, transformar os alunos em pensadores”.

Percebe-se, no relato de Sara, a ênfase dada ao fato de que facilitar a avaliação não significa dar respostas prontas aos alunos, mas provocá-los a chegar às respostas corretas. A escolha dos termos facilitador e motivador remete à visão de um professor que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas que se preocupa com o desenvolvimento do aluno, buscando maneiras de proporcionar um ambiente adequado ao seu progresso, autonomia e às aprendizagens. Sendo assim, a professora acredita que o papel do professor seja dar oportunidades aos alunos para que eles próprios se desenvolvam e construam seus conhecimentos e formas de aprender.

Outro adjetivo encontrado para descrever o papel do professor na avaliação foi o de **orientador**. A respeito disso, Sandra afirmou que:

O papel do professor na avaliação é de orientador, ele tem que estar em constante, vendo as dificuldades dos alunos durante as avaliações, falar com os alunos, com o aluno que está com dificuldades, saber quais são, qual foi o motivo, talvez a causa, por que ele não está respondendo como

deveria ser para mostrar ao aluno seus erros e ajudar o aluno para que ele mude essa realidade.

Assim como os demais adjetivos dado ao professor, o adjetivo “orientador” mencionado pela professora Sandra é caracterizado como aquele responsável por acompanhar o desenvolvimento do aluno, ajudando-o em suas dificuldades. Um ponto interessante mencionado pela professora diz respeito à motivação ou causa do desempenho não satisfatório dos alunos, pois, muitas vezes, o aluno falha não porque não conhece ou sabe o que está sendo avaliado, mas por fatores externos à sala de aula e até mesmo emocionais.

Já na visão da professora Renata, o papel que o professor exerce na avaliação é caracterizado pelas atividades que ele realiza nela, ou seja, para ela, **o professor é um agente ativo**, pois ele “[...] planeja as atividades, planeja provas, elabora exercícios, atividades”. Nesta perspectiva, a prática avaliativa se revela centralizada na figura do professor, podendo ser, conseqüentemente, concebida de forma autoritária e unilateral. No entanto, para conceber o professor como um agente ativo na avaliação, acredito ser necessário um olhar mais crítico e consciente sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a avaliação nesse processo.

Cabe aqui esclarecer que, na Linguística Aplicada, o termo “agente”, empregado por Renata, está relacionado à agência¹⁰. De acordo com Van Lier (2008), esse termo é utilizado como guarda-chuva para abrigar construtos intrínsecos à autonomia, tais como: vontade, intencionalidade, iniciativa e motivação, que os agentes aplicam ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor agente é aquele que, consciente de seu papel, focaliza seus esforços agentivos para a construção de um ensino mais significativo (LIMA, 2014). Para Monteiro (2014), a agência requer do agente um papel de mobilizador das capacidades dos alunos, com vistas à transformação social e, em suas palavras, o professor agente necessita ter

[...] um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações, assumindo o papel de mobilizador de capacidades, de parceiro, de não centralizador, coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais, sob perspectivas éticas (MONTEIRO, 2014, p. 53).

¹⁰ Considerei pertinente trazer o conceito de agência (LIMA, 2014; VAN LIER, 2008) não abordado na fundamentação teórica desta pesquisa, mas que se fez necessária na análise de dados.

Finalizo esta seção, ressaltando que, apesar de Renata ter sido a única a declarar a centralidade da responsabilidade do professor sobre a avaliação, a experiência tem demonstrado que essa é uma prática recorrente nas salas de aulas.

3.2.2 Crenças sobre o papel do aluno

Nesta seção, apresento e analiso as crenças das professoras sobre o papel do aluno na avaliação (Q- 4) e (E- 3), as quais divergem e concordam em alguns pontos.

Nos depoimentos de Kelly e Sara, por exemplo, apareceram as palavras **central e importante**, respectivamente, para definir o papel dos alunos na avaliação, porém as professoras não se aprofundam em suas definições. Analisando a resposta de Kelly, percebe-se que a professora reconhece que o aluno deveria ter participação mais ativa na avaliação, no entanto, ela não consegue explicar claramente a sua opinião. Sara, por sua vez, remete à importância do papel do aluno ao aprimoramento do trabalho do professor, ou seja, o papel do aluno seria o de servir como fonte de informações sobre a prática do professor, conforme se observa nos trechos a seguir:

Papel central. Pois ele estará no processo de aprendizagem (Kelly, **Q- 4**).

[...] o aluno é a questão do aprender, ele tem esse objetivo de aprender, tem que trabalhar juntos, se não, não há um aprendizado (Kelly, **E- 3**).

Importante, pois é através dele que aprimoramos nosso ensinar (Sara, **Q- 4**).

É tentar mostrar o que ele sabe [...] é através dele, da realidade dele, [...] que a gente tem aquele retorno, então ele tem que ser real, ser verdadeiro nessa parte da avaliação (Sara, **E- 3**).

Examinando os trechos de fala das outras três professoras, é possível levantar dois adjetivos que definem as crenças sobre o papel do aluno na avaliação. O primeiro adjetivo é **ativo**, denotando que o aluno tem, ou deveria ter, a capacidade de agir, participar e influenciar nos aspectos que fazem parte da avaliação, como se pode ver nos trechos a seguir:

Papel ativo, visto que ele deve ser o principal autor no processo de sua aprendizagem (Márcia).

É de ter responsabilidade, envolvendo-se nas aulas, participando ativamente das atividades propostas pelo professor e estudando. Também de ser protagonista de sua própria avaliação (Sandra).

A crença de que o aluno deve exercer um papel ativo na avaliação foi levantada por meio dos depoimentos das professoras Marcia e Sandra. Márcia considera que o aluno deve ser o principal autor no processo de sua aprendizagem e, por isso, acredita que ele deve ser ativo. No entanto, por meio de seu argumento, não é possível inferir de que forma a professora definiria essa atividade. Já Sandra, argumenta que o aluno deve se envolver nas aulas e participar das atividades, bem como ser protagonista da sua avaliação. A escolha da palavra “protagonista” indica que a professora vê o aluno como alguém importante e autônomo na avaliação.

Nesse enquadramento, foi identificada a crença de que o aluno é **passivo na avaliação**, o que foi inferido por meio das respostas de Renata. De acordo com a professora o aluno é passivo porque “[...] geralmente ele não sabe por que ou como será avaliado”. A fala da professora pode, de certa forma, causar estranheza, pois comparada às demais participantes, parece haver uma grande discrepância de opiniões. No entanto, a meu ver, essa concepção é a que mais se aproxima da realidade avaliativa.

Apesar de que as professoras tenham definido o papel do aluno como ativo, nota-se que essa questão está muito mais relacionada à participação nas atividades que o professor propõe do que em sua construção, ou seja, o aluno participa estudando e se esforçando para se sair bem nas avaliações. Essa percepção pode ser verificada nas respostas apresentadas à pergunta “De que forma o aluno participa em suas avaliações”? (E- 6), conforme segue:

Na minha sala de aula ele [o aluno] tem autonomia de ter a opinião dele. Ele tem a total liberdade de expressar a opinião dele e também para falar espanhol. Então ele tem a liberdade de trocar esse feedback comigo sempre (Kelly).

Nas minhas avaliações, de nenhuma. Só quando eles fazem autoavaliação e quando, às vezes, eu peço para eles indicarem quais são os pontos que eles consideram importantes num seminário, num trabalho escrito e numa prova, mas na parte da prova, eles não participam muito (Renata).

Depende da minha avaliação. Se for avaliação oral, ele vai participar conversando, fazendo aquela conversa informal, se for escrita, ele vai participar desenvolvendo a prova...fazendo as atividades que são propostas (Sara).

Depende. [...] em geral, eu mesma elaboro, mas sempre tem um tópico, algo que a gente discute em sala, algo que interesse à turma como um todo (Márcia).

De forma ativa, principalmente, nas autoavaliações. Eu gosto que ele faça autoavaliações, ele mesmo se avalie para fornecer... e para que perceba seus erros. E isso também vai ajudar no desenvolvimento pessoal. Para que tenha sua própria autonomia, sobre ele, sobre seu trabalho, a aprendizagem em si (Sandra).

Observa-se que nos depoimentos das participantes, a maioria delas acredita que o aluno tenha participação ativa nas avaliações. No entanto, é possível perceber que essa questão está relacionada à participação nas provas e exercícios propostos. Em nenhum momento, as professoras revelaram a participação dos alunos na construção da avaliação, nos objetivos a serem alcançados ou nos critérios estabelecidos. Sendo assim, parece certa a afirmação da professora Renata, a definir o aluno como passivo, pois se percebe que ele não é envolvido na construção da avaliação, mas somente cumpre seu papel de avaliado. A seguir, finalizo apresentando o quadro síntese das crenças das participantes sobre o papel do professor e do aluno na avaliação referentes a segunda pergunta desta pesquisa.

Quadro 4 – Síntese das crenças sobre o papel do professor e do aluno na avaliação	
CATEGORIA	CRENÇAS
1. O papel do professor	Ele é mediador
	Ele é facilitador
	Ele é orientador
	Ele é um agente ativo
2. O papel do aluno	Ele tem papel central
	Ele é importante
	Ele tem papel ativo
	Ele é passivo

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados pelo Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e Roteiro de Entrevista Semiestruturado (APÊNDICE D).

3.3 CRENÇAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA GRADUAÇÃO PARA A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR

Esta seção objetiva responder à terceira questão de pesquisa deste trabalho e, apesar de ter como foco principal as crenças das professoras sobre a contribuição da graduação para suas práticas avaliativas, considerearei ser necessário averiguar se

elas já tinham alguma noção sobre como realizar uma avaliação antes de entrar no curso e como foram suas experiências com a avaliação enquanto alunas. Sendo assim, dividi a seção em duas partes: na primeira, foram expostas as crenças e as experiências das professoras sobre o conhecimento em realizar uma avaliação antes do curso; já na segunda, as suas crenças sobre a contribuição do curso para a prática avaliativa.

3.3.1 Crenças e experiências sobre a avaliação antes da graduação

Para averiguar as crenças das participantes sobre a avaliação antes da graduação, perguntei a elas se já sabiam realizar uma avaliação antes de entrar no curso (Q- 10) e como foram suas experiências com a avaliação enquanto alunas (E- 7). Assim, no tocante ao conhecimento sobre a realização da avaliação, duas participantes afirmaram que “não” sabiam como realizá-la, duas disseram que “mais ou menos” e uma disse que “sim”, conforme destaque a seguir:

Não, pois os exemplos de avaliação que tinha eram os aplicados na escola em seus níveis de série (Kelly).

Não. As diferentes opções que utilizo hoje apenas tinha noção a partir das avaliações das quais participei como estudante (Márcia).

Mais ou menos. Avaliação oral sim, escrita apenas num padrão C/E¹¹ (Renata).

Mais ou menos, pois você tira como base a avaliação feita por você como aluno (Sara).

Sim. Já sabia porque lecionava em uma escola (Sandra).

Considerando que as crenças são construídas por meio das experiências que os sujeitos vivenciam e que, muito do que os professores fazem em sala de aula, se baseia no que eles acreditam ser o modelo ideal, é possível embasar a crença da maioria das participantes que consideraram já ter um conhecimento sobre a realização de uma avaliação, mesmo que não fundamentado em teorias, mas em suas experiências anteriores. Esse conhecimento, vivenciado ao longo de mais ou menos dezesseis anos de estudos como alunas, passa a fazer parte do rol de crenças que essas professoras têm sobre a avaliação e, conseqüentemente, se manifestam em sua prática na sala de aula (BARCELOS, 2006; YERO, 2003).

¹¹ Forma utilizada pela participante para se referir a certo (C) e errado (E).

Sendo assim, na tentativa de inteirar-me um pouco mais sobre as crenças das participantes sobre seus conhecimentos acerca da avaliação antes da graduação, perguntei a elas se as leituras, discussões e reflexões sobre o tema no curso formaram, complementaram ou modificaram esse conhecimento (Q- 11). Quanto a isso, Kelly e Sara afirmaram que formaram, enquanto Renata e Sandra acreditam que complementaram e Márcia acredita que suas concepções foram mudadas. Logo, a única participante que permaneceu na afirmativa de não possuir conhecimento sobre a avaliação foi a professora Kelly.

Diante do exposto, mesmo que as professoras Kelly e Márcia tenham afirmado não saber como realizar uma avaliação antes da graduação, considero ser possível dizer que sim, que mesmo que de forma inconsciente, elas possam ter internalizado algo a respeito do tema. Essa inferência pode ser confirmada por meio dos trechos “os exemplos de avaliação que tinha” e “apenas tinha noção” ditos por Kelly e Márcia, respectivamente. Outra inferência a ser levantada é que, possivelmente, as participantes tenham considerado esse conhecimento insuficiente ou inapropriado, optando por negá-lo.

Acredito ser oportuno, nesse momento, retomar o que foi dito no aporte teórico desta pesquisa sobre o fato de que certas crenças se baseiam na ação e no julgamento dos sujeitos (PAJARES, 1992) e que ao negarem ter o conhecimento sobre a realização da avaliação, as professoras julgaram optar pela negativa, baseando-se em seus conhecimentos atuais, chegando à conclusão que seus conhecimentos anteriores não condiziam com o que creem ser uma avaliação no ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Prosseguindo e visando a um maior conhecimento das participantes enquanto eram alunas, perguntei-lhes como foram suas experiências com a avaliação e obtive as seguintes respostas. Kelly, Sara e Renata afirmaram que **a experiência com a avaliação foi positiva**, enquanto Márcia a classificou como **traumática** e Sandra como **contínua**, mas que sempre ficava nervosa, pois geralmente as provas exigiam memorização. Primeiramente, destaco fragmentos das contribuições de Renata e Sara que apresentaram crenças, a meu ver interessantes, em relação a suas experiências avaliativas:

É, no geral, boa. Porque eu tirava notas ótimas. Mas, uma vez tirei umas notas muito baixas sem explicação nenhuma. Mas no geral, foi boa (Renata).

Na faculdade foi boa, que eu percebi que o nosso nível de desempenho, que é isso que eu falo para os meus alunos, é que transforma a tua avaliação sendo bom ou não, não adianta eu fazer uma avaliação, fazer por fazer, eu tenho que me empenhar. A partir do momento que eu me empenhei, as minhas avaliações melhoraram. Então, esse feedback que eu passo para os meus alunos, me empenhei e tirei nota boa (Sara).

Destaco o uso das crenças “Porque eu tirava notas ótimas” e “me empenhei e tirei nota boa” de Renata e Sara, respectivamente. Percebe-se, em ambos os depoimentos, a valorização da nota e do esforço que os alunos devem empreender para alcançá-las como fator determinante para o sucesso ou fracasso na avaliação. A meu ver, as professoras resgatam o senso comum sobre a excelência e êxito escolar, ancorados em notas ou conceitos e bastante difundidos no âmbito acadêmico. Essa visão de avaliação, muitas vezes, é processada em um ritual de exposição de conteúdo, formulação de instrumentos avaliativos, aplicação desses instrumentos, correção e registro das notas que os alunos obtiveram, importando apenas os resultados quantificáveis, subsidiados pelo sistema educativo e social vigentes, o que caracteriza a pedagogia do exame postulada por LUCKESI (2011).

Sandra e Márcia convergiram em relacionar o momento avaliativo à tensão e ao nervosismo. Sandra relatou que sempre que se falava em prova, ela ficava nervosa, pois as provas exigiam memorização e, às vezes, pelo nervosismo, algumas palavras poderiam ser esquecidas. Por isso, ela afirmou que, prefere as questões em que o professor pede a opinião dos alunos sobre determinado tema, às de decorar os conteúdos. Márcia, por sua vez, utilizou os adjetivos “traumática” e “aterrorizante” para descrever sua experiência com a avaliação, enquanto aluna, e se justificou afirmando que o momento da avaliação é bastante estressante, o que pode levar o aluno ao esquecimento momentâneo. De acordo com a professora,

[...] você fica naquele momento de...poxa! Eu sei, mas talvez não sei tudo ou não sei responder da forma que o professor está querendo, né? Então, são muitos...a gente fica...é muito estressante, a gente sabe, por isso, justamente, que eu me preocupo, porque eu sei do...todos nós sabemos, né? Já passamos por isso (Márcia).

O relato dessas duas professoras vai ao encontro da concepção de Luckesi (2011) sobre o uso da avaliação como instrumento de ameaça e tortura dos alunos

por parte dos professores que utilizam frases como “Estudem! Caso contrário, vocês podem se dar mal no dia da prova”, “o dia da prova vem aí” ou “estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês” alegando ser essa uma forma de incentivar os alunos a estudarem.

Cabe ressaltar, neste momento, que as crenças são fortes indicadores de como as pessoas agem e podem influenciar nas ações e estratégias que os professores implementam em sala de aula (Barcelos, 2001) e, como dito no referencial teórico, na falta de estudos e reflexões sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, os professores tendem a enxergar suas próprias experiências como o único e melhor caminho a seguir, reproduzindo aquilo que aprenderam ao longo de sua trajetória acadêmica.

3.3.2 Crenças sobre a contribuição do curso de graduação que cursaram em suas práticas avaliativas

Tomando por base os depoimentos das participantes, foi possível destacar as crenças que elas têm sobre a contribuição da graduação que cursaram em suas práticas avaliativas. Assim, inicio esta seção expondo a crença que se apresenta como a mais recorrente entre as participantes: **o curso ajudou, mas poderia ter aprofundado mais o tema**. Em todas as contribuições, é possível perceber que o curso proporcionou discussões sobre a avaliação, mas com enfoque nos documentos que tratam sobre a avaliação, entre os quais, os PCN e as Leis de Diretrizes e Bases. No entanto, cada participante acredita que o tema foi tratado de forma rápida e que poderiam ter aprendido mais sobre a avaliação e seu papel no ensino-aprendizagem, conforme segue em seus depoimentos.

Kelly acredita que na graduação pôde aprender a trabalhar com as quatro habilidades e que **passou a ver a prova escrita como um documento que respalda a prática avaliativa** e que, por esse motivo, as escolas exigem a utilização desse instrumento. A professora também acredita que a graduação contribuiu para o desenvolvimento de **um olhar mais flexível para com a avaliação dos alunos**, no sentido de não se limitar ao uso da prova escrita, mas procurar aplicar instrumentos avaliativos diversificados. Essa percepção também surgiu de sua experiência como professora, uma vez que ao trabalhar com alunos surdos, ela teve que se adaptar e

procurar outras formas para avaliá-los. Nesse ponto, a professora acredita **que o curso de graduação poderia tê-la preparado melhor**, pois a avaliação de alunos com necessidades especiais não foi um tema contemplado no curso. Nas palavras da professora,

Na universidade a gente sempre aprende os tipos de avaliação [...] na língua estrangeira que você tem que trabalhar as quatro habilidades [...] eles falam muito da questão escrita, né? Questão escrita como documento, a escola exige que você faça uma avaliação escrita, porque ela tem que ter um respaldo [...] Quando eu me formei, não tinha libras como ensino obrigatório, não era matéria obrigatória, e então, eu tive dificuldades, sim, como essa questão [...] Então, a universidade me deu mais a questão da formação que você não pode... não ter um olhar para o seu aluno, como aquela prova somente formal, ter um olhar mais flexível, mais contínuo (Kelly).

Não muito distante da opinião de Kelly, as professoras Sara, Sandra e Márcia acreditam que a graduação contribuiu bastante, mas poderia ter aprofundado mais as questões que tangem à prática avaliativa. Mediante as contribuições delas, deparei a crença de que **a universidade deveria ter proporcionado situações reais de avaliação**, e utilizo como exemplo a contribuição de Sara, que diz:

[...] a gente conhece as teorias de aprendizado e tudo mais, mas a gente não coloca na prática, né? A gente não coloca, para o professor conhecer a prática. Aí, a gente é cobrada depois, dentro da escola, mas a gente não viu na prática, aí a gente vai fazer a prática dentro, né? Depois que a gente é formada.

Compartilhando dessa opinião, Márcia ressalta a necessidade de colocar o futuro professor na sala de aula desde o início da graduação, garantindo que o professor possa relacionar a teoria à prática da sala de aula e também construir sua formação por meio de experiências. A participante acredita que o professor deva “[...] ter a oportunidade de dar aula desde já, mesmo na formação. E aí, desde aí, você vê o que se repete, que o que acontece contigo, também acontece com os teus alunos”.

Outra crença inferida dos relatos de Sandra e Renata foi que **o curso pouco contribuiu para as suas práticas avaliativas**. Notei que apenas essas duas professoras mencionaram a disciplina de metodologia como fonte dos estudos sobre a avaliação. Contudo, para ambas as participantes, o espaço reservado à avaliação não foi satisfatório; inclusive, Sandra acredita que “[...] seria bom ter uma disciplina só sobre a avaliação mesmo”. Ela ainda comenta:

Nem tanto sobre a avaliação. Sobre a avaliação em si, a gente viu pouco, mas eu acho que falta muito ainda, falta aprofundar mais, assim, trabalhar a avaliação, porque a avaliação é algo permanente, constante no processo. Então, a gente estudou um pouco, em algumas disciplinas. Acho que foi só uma disciplina [...] mas, pouco. Mas estudou mais com a legislação, né? A legislação...como, que orientações dão sobre a avaliação, sobre isso se trabalhou. Mas outras coisas, não.

Sobre essa temática, Renata acredita que, no geral, o curso de graduação não contemplou, de forma satisfatória, o tema da avaliação. De acordo com a docente, o conhecimento que adquiriu sobre o assunto foi buscado em diferentes fontes, pois até mesmo nos cursos de pós-graduação que realizou, a avaliação foi tratada de forma periférica, como se vê abaixo:

Da graduação, pouco, porque na graduação a gente mal tocou no assunto de avaliação. Estudou sim, que a gente teve metodologia 1 e 2, mas a gente passou bem...assim, bem rapidamente. E da pós-graduação, pasme, porque a gente estuda pouco [...] o que eu sei, já é por estudos meus, não é propriamente pela graduação ou pela pós-graduação em espanhol (Renata).

Ainda com intuito de inferir suas crenças sobre a contribuição da graduação na formação das participantes, perguntei se elas se sentiam preparadas para avaliar (Q-13), se buscavam atualização sobre o tema (Q-14) e como se definiam como avaliadoras (Q- 15).

As professoras acreditam, em unanimidade, que estão **parcialmente preparadas para avaliar**. Esse cenário, a meu ver, decorre da falta de disciplinas específicas sobre a avaliação e de estudos mais aprofundados sobre esse tema nos cursos de graduação. Além desse sentimento de formação parcial, a questão específica concernente à avaliação pode incorrer pela ausência de compreensão e de interesse dos aspectos avaliativos, uma vez que, apesar de todas as participantes se sentirem parcialmente preparadas para avaliar, três delas disseram que raramente buscam atualização sobre o tema e duas disseram que buscam atualização sempre.

Isto posto, finalizo esta seção expondo um quadro síntese das experiências avaliativas das professoras e suas crenças sobre a contribuição da graduação para a prática avaliativa.

Quadro 5 – Síntese das experiências avaliativas anteriores a formação e crenças sobre a contribuição da graduação para a prática avaliativa	
CATEGORIA	CRENÇAS
1. Experiências anteriores à graduação	<p><i>Ela foi positiva</i></p> <p>Ela foi traumática</p> <p>Ela foi contínua</p>
2. Crenças sobre a contribuição da graduação para a prática avaliativa	<p>Ajudou, mas poderia ter aprofundado mais o tema</p> <p>Passou a ver a prova escrita como documento que respalda a prática avaliativa</p> <p>Passou a ter um olhar mais flexível para com a avaliação dos alunos</p> <p>Poderia ter preparado melhor</p> <p>Poderia ter proporcionado situações reais de avaliação</p> <p>Contribuiu pouco</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados pelo Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e Roteiro de Entrevista Semiestruturado (APÊNDICE D).

Este capítulo teve por objetivo apresentar e analisar os dados obtidos, bem como correlacioná-los às perguntas que nortearam esta pesquisa. Diante do que foi apresentado, considero que as crenças das participantes exercem bastante influência na sua prática avaliativa em sala de aula e que nem sempre as crenças convergem com as ações. Em suma, afirmo que as inferências e interpretações aqui manifestadas foram embasadas nas teorias aqui apresentadas, bem como em minha experiência como docente, discente e pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

PAULO FREIRE

Começo essas considerações relembrando que os fatores que me motivaram a desenvolver esta pesquisa foram minhas inquietações de ordem pessoal e também profissional sobre a avaliação. Baseada em minhas experiências, percebi haver a necessidade de se pesquisar mais sobre a avaliação, uma vez que tais inquietações eram compartilhadas por meus colegas de profissão. Sendo assim, retomo minhas questões de pesquisa para, em seguida, dar prosseguimento às minhas considerações.

1. Quais são as crenças de professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM quanto à avaliação no ensino-aprendizagem de LE?
2. Quais são as crenças sobre o papel do professor e do aluno na avaliação no ensino-aprendizagem?
3. Quais são as crenças de professores sobre a contribuição da graduação para as suas práticas avaliativas?

Por meio do questionário e roteiro de entrevista utilizados como instrumento de geração de dados, foram apreendidas as crenças sobre o que é a avaliação, qual a sua função e objetivos, momentos, instrumentos e critérios avaliativos, bem como as habilidades consideradas mais difíceis de avaliar.

A partir da análise dessas crenças, viu-se que a prática avaliativa está predominantemente voltada para o ato de examinar, pois as funções diagnóstica, informativa e qualitativa, características do ato de avaliar, são relegadas a um segundo plano, favorecendo-se a função verificativa da avaliação. Dessa forma, é possível dizer que há a propensão ao uso da avaliação somativa, apesar de que a maioria das professoras tenha afirmado que também fazem uso das avaliações diagnóstica e formativa. Entretanto, também é possível dizer que há uma

conscientização, da parte das participantes da pesquisa, de que a avaliação é mais do que a simples verificação da aprendizagem; que ela perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e que é essencial ao estabelecimento de objetivos e metas, além de proporcionar subsídios para um diagnóstico real da situação do grupo de alunos (MELCHIOR, 1999).

Em relação à segunda questão de pesquisa, constatei que as participantes acreditam que, na avaliação, o papel do professor é auxiliar o aluno a se desenvolver e buscar autonomia, além de tentar proporcionar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Também foi possível inferir que é papel do professor tornar a avaliação menos ‘traumatizante’, como dito por uma participante. Ainda sobre o papel do professor, foi possível perceber um grau de centralidade no planejamento, elaboração e critérios avaliativos, evidenciando uma avaliação não participativa ou democrática, como defende Luckesi (2011). Quanto ao papel do aluno na avaliação, embora as professoras tenham dito que eles têm papel central, é possível perceber que cabe ao aluno apenas estudar para realizar as provas, sem participação efetiva no planejamento, escolha de critérios e instrumentos. Diante disso, pode-se dizer que o aluno, como disse uma participante, tem papel passivo na avaliação.

Sintetizo as crenças das participantes sobre os papéis do professor e do aluno afirmando que há, entre as participantes deste estudo, a crença na responsabilidade avaliativa do professor, desconsiderando a participação dos alunos no que concerne à construção da avaliação. Sobre esse fato, comungo a ideia de Melchior (1999, p. 45) ao afirmar que “O aluno tem que perceber em si mesmo, e não só no professor, um dos elementos co-responsáveis pelos resultados obtidos na avaliação do processo de ensino e aprendizagem”, uma vez que, como reconhecido pelas próprias professoras, eles têm papel central nesse processo. Dessa forma, para que haja mudanças nos moldes em que a avaliação vem se realizando, é necessário, como postula Melchior (1999, p. 45), que:

[...] a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser realizada através de uma relação dinâmica entre professor e aluno, não sendo competência exclusiva do professor, mas de ambos, analisando e discutindo todos os elementos do contexto de cada um e do projeto educativo como um todo.

Quanto à última pergunta de pesquisa, foi possível identificar crenças que apontam para a necessidade de que os cursos de formação inicial possibilitem

maiores discussões e reflexões sobre a avaliação e uma real aproximação à realidade de sala de aula. As crenças das professoras evidenciam que é preciso investir nas questões avaliativas, não apenas no que rege a teoria, mas também a prática, pois ambas são igualmente necessárias para a ação pedagógica. Sobre essa questão, Nóvoa (1992) argumenta ser necessária a diversificação dos modelos de formação de professores, possibilitando uma real aproximação do futuro professor à realidade da sala de aula e, conseqüentemente, formando-o melhor para a realidade que o aguarda. Logo, por entender que a avaliação faz parte do processo de desenvolvimento do plano educacional, acredito que os estudos sobre a avaliação no ensino-aprendizagem devam ser otimizados nos cursos de graduação e pós-graduação.

Inicialmente minha proposta seria pesquisar as crenças sobre a avaliação dos professores do curso de graduação e a influência que elas exerciam sobre os alunos em sala de aula. No entanto, o tempo disponível para a elaboração e aplicação de instrumentos de geração de dados, bem como a análise desses dados não seria suficiente. Então, optei por alterar minha proposta inicial de pesquisa, que seriam as crenças dos professores do curso, passando a direcioná-la aos alunos, mais precisamente, aos alunos egressos desse curso. Por esse motivo, foi inevitável a reformulação dos instrumentos, dos objetivos e das questões de pesquisa.

No que concerne às contribuições desta pesquisa, considero que a avaliação deve ser um instrumento de auxílio ao ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Mas para que isso ocorra, é necessário que professores e alunos tenham consciência do papel da avaliação no processo educativo, bem como o que cada um pode fazer para promovê-la de forma significativa. No entanto, isso só será possível quando as discussões e reflexões sobre a avaliação sejam uma realidade no contexto da formação de professores. Nesse sentido, acredito que conhecer as crenças de professores sobre a avaliação é fundamental para a construção de uma prática avaliativa mais consciente e reflexiva, uma vez que, conhecedor de suas próprias crenças, o professor pode agir de forma crítica e analítica, buscando novos caminhos para uma prática avaliativa em prol da aprendizagem.

Considero também que a consciência por parte dos professores, sobre a importância da avaliação e de seu papel no ensino-aprendizagem pode favorecer

novas reflexões, promover a autocrítica, bem como possibilitar mudanças de concepções e de comportamentos, promovendo o uso eficaz da avaliação, pois “[...] é obvio que sua concepção de avaliação vai direcionar toda a atividade e todo o resultado dessa atividade, pois é ele [o professor] que organiza e promove a atuação de todos os outros” (MELCHIOR, 1999, p. 54). Nesse sentido, conhecer o que professores acreditam ser a avaliação é fundamental para o desenvolvimento do processo avaliativo.

Como sugestão para próximos estudos, ressalto a importância da realização de pesquisas que abordem questões relacionadas a crenças sobre a avaliação e suas implicações na prática do professor, considerando-se os fatores que influenciam essa prática. Ademais, acredito ser interessante contrastar crenças de graduandos iniciantes e finalistas, mostrando as possíveis diferenças de perspectivas acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de ELE. Destaco também a necessidade do desenvolvimento de pesquisas-ação, de intervenção, com vistas à avaliação, ao diagnóstico e à reorientação de práticas quando necessárias.

Concluo este trabalho, destacando que, por meio de todos os momentos de estudo proporcionados pelo curso de mestrado, pude ponderar e refletir sobre aspectos relacionados a este tema, bem como ampliar e desenvolver conhecimentos a ele relacionados. Sintetizando minhas considerações a respeito desta pesquisa, recorro a Luckesi (2011, p. 65) ao constatar que:

[...] já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação de conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados.

Sendo assim, entendo que para a realização de uma prática avaliativa em prol da melhoria do ensino-aprendizagem, é preciso oportunizar a realização de discussões e reflexões sobre a avaliação nos cursos de formação de professores, assim como a conciliação entre teoria e prática avaliativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas. Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. – Temas Básicos de Educação e Ensino.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. Avaliação no processo de construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor em foco. In: Silvio Ribeiro da Silva; Sebastião Carlúcio Alves Filho (orgs.). **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso**. 2019, 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.
- AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001, 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.
- AVILA, A. P. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 2013, 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.
- AVILA, A.; MARCHESAN, M. T. N. Crenças Sobre Avaliação Da Aprendizagem: O Dizer De Uma Professora De Espanhol Da Escola Pública. *Línguas & Letras*, v. 18, n. 39, p. 144-163, 2017.
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Construção identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. In: Darcilia Marindir Pinto Simões; Francisco José Quaresma de Figueiredo (orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o Professor de Línguas**. Campinas: Pontes editores, 2015.
- BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: Um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006, 224f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. 1995, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte 1**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, (71-92), 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, (123-156), 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, (145-175), 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2. p. 109-38, 2007.

BARCELOS, A. M. F. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Editora da Universidade de Uberlândia, 2008 (CD ROOM). Disponível em:

<http://www.academia.edu/2084128/o_que_dizem_as_pesquisas_sobre_cognição_de_professores_de_línguas_no_brasil_algumas_reflexões>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: Mariney Pereira Conceição (org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. **Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. Language Teaching 36(2), 81-109. 2003.

BRANQUINHO, .D. B. **Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017, 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CARVALHO, R. S. Avaliação diagnóstica de habilidades de leitura: nova concepção, nova forma de agir. In: Silvio Ribeiro da Silva; Sebastião Carlúcio Alves Filho (orgs.).

Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e Ensino*. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000

DEMO, P. **Avaliação sob olhar propedêutico**. Papyrus, Campinas, São Paulo. 1996.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 51- 79.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.), **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 93-110, 1999.

FERREIRA, A. M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

FERREIRA, T. R. S. **A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças reflexões e ressignificação**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 33ª Edição, São Paulo, Paz e Terra S/A, 2006, 148 páginas.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. **Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica**. *Revista Meta: Avaliação*. v. 6, n. 16, p. 85-98, Rio de Janeiro, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

FURTADO, J. **Habilidades e competências na sala de aula: o que sai e o que fica?**. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20d>

e%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

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

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HAYDT, R.C.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série idéias. n. 22. (51-59). 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf> acesso em: 28 fev. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOHNSON, M. D. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17, p. 57- 65, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que eu posso”:** experiências, agência e complexidade no ensino da língua inglesa. 216 f. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LUCENA, M. I. P. **Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação.** In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA, 2004. Disponível em: <www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/.../051_lucena.pdf> Acesso em: 28 fev. 2018.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2012.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia.** N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

LUCKESI, C. C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese.** Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/ FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem... mais uma vez.** Eccos Revista Científica, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Revista ABC EDUCATIO nº 46, junho de 2005, p. 28-29, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: visão geral.** Disponível em: <www.luckesi.com.br/txtos/art.../art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf> Acesso em: 20 out. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura.** 2001, 247p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2001.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MELCHIOR, M. C.. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1999.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes avaliação somativa**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <www.educabrazil.com.br/avaliacao-somativa>. Acesso em 29 abr. 2018.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: Um estudo de caso**. 2008, 238f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBLCE, 2008.

MICCOLI, L. **Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca**. Trab. Linguistic. apl. Vol. 45 no. 1 Campinas, jan./jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100007>. Acesso em: 26 abr. 2018.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014, 224p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009, 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridg: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAJARES, M. F. (1992). **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, 62 (3), p.p 307-332.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REIS, E. M.; MATOS, M. G. O. **A avaliação da aprendizagem e as concepções dos alunos do curso de licenciatura em matemática**. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.3, n. 3. p. 284-309. Ago./Dez. 2012.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998, 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, G. J. **El curriculum. Una reflexión sobre la practica**. Madrid. Editorial Morata. 1998, p. 373-403.<<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Curri.pdf>> Acesso em 15 mai. 2018.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, G. C. V et al. **“Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame de Diretrizes Curriculares**. *Revista Interação em Psicologia*. v. 13, n. 1. p. 131-145. jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/12279/10492>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. **Avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental**. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, No 01, ago. / dez. 2007. Disponível em <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

SCARAMUCCI, M.V. R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira**. In: Rottava, L. & Santos, S.R.

(orgs.) Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, pp 49–64, 161 páginas, 2006.

SCARAMUCCI, M.V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trab. linguistic. apl. Campinas, vol. 36, p.11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**, 2005, 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

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

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan/jun. 2007.

SOUZA, J. P. J. Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso, 2007, 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

VALE...

VAN LIER, L. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (ed.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008. p. 163-186.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma reflexão intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. Signum: estudos linguísticos**. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

YERO, J. L. **PNL e Educação – A influência das crenças dos professores**. Trad. Hélia Cadore. Disponível em <<https://golfinho.com.br/artigo/pnl-e-educacao-2-a-influencia-das-crencas-dos-professores.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você para participar da Pesquisa **CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Mariana Rabelo Rocha**, aluna de mestrado e secretária executiva na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Amazonas, fone institucional: (92) 3305-1479, celular: (92) 99334-1538, E-mail: mariana_rg7@hotmail.com, e de seu orientador, **Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira**, fone celular: (92) 99142-8452, E-mail: herbertlbf@uol.com.br, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras – FLet, da Universidade Federal do Amazonas, situado à Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181 Ramal 2113, e-mail: flet@ufam.edu.br; ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as crenças dos professores egressos do curso de licenciatura em Letras – Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de ELE. Os objetivos específicos são levantar as crenças que os professores têm sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de ELE, identificar as crenças sobre os papéis do professor e do aluno na avaliação e verificar as crenças dos professores sobre a contribuição da graduação para suas práticas avaliativas.

Sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de questionários e uma entrevista com data, horário e local previamente estabelecidos. Solicitamos, desde já, sua permissão para que a entrevista seja gravada, em áudio, para posterior transcrição. Você terá a liberdade de responder ou não a qualquer uma das questões apresentadas e poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem nenhum constrangimento, penalidade ou prejuízo. Os dados gerados por esta pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados e não identificados. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados. Você poderá ter acesso aos dados coletados a qualquer momento.

Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro,
Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181 Ramal 2113, e-mail:

flet@ufam.edu.br ; ppgl@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é a divulgação de sua identidade. Para evitar tal risco, a pesquisadora afirma total ética e sigilo no manuseio das informações e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à imagem ou informação pessoal. Para manter o anonimato e confidencialidade serão tomadas as seguintes precauções: proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reproduções que possam comprometer o sigilo das informações e o total sigilo da identidade dos participantes que receberão nomes fictícios.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Caso haja algum gasto procedente da pesquisa, previamente acordado com a pesquisadora, você será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios da pesquisadora responsável, que pode ser localizada por meio dos telefones e endereços disponíveis neste documento. Também estão assegurados os direitos a indenização e cobertura material para reparação de quaisquer danos causados pela pesquisa, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e nº 510/16.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo, poderá contribuir para novos estudos e reflexões acerca das crenças e da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como para a formação de professores, seja em estágio inicial ou continuado.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço institucional do 1º parágrafo ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar que é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas

Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro,

Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181 Ramal 2113, e-mail:

flet@ufam.edu.br ; ppgl@ufam.edu.br.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

envolvendo seres humanos, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, li e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei remunerado por isso e que posso deixar de participar quando quiser. Autorizo a gravação de áudio na entrevista e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Este documento é emitido em duas vias, ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por seu orientador, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

 Assinatura do participante



Data: ___/___/___

Impressão dactiloscópica do participante

 _Mariana Rabelo Rocha

(Assinatura da Pesquisadora Responsável)

 Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira

(Assinatura do Orientador Responsável)

Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro,

Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181 Ramal 2113, e-mail:

flet@ufam.edu.br ; ppgl@ufam.edu.br.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL¹²

Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL**QUESTIONÁRIO DE PERFIL**

Caro professor(a),

Ao responder a este questionário, você estará ajudando a traçar o perfil dos participantes da pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Mestrado em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da UFAM. Caso haja a divulgação de informações constantes neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço a sua colaboração.

Mariana R. Rocha.

Endereço de E-mail: _____

Fone: _____

Nome: _____

Idade:

- até 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- acima de 60 nos

Local de nascimento (cidade/UF): _____

Curso de formação: _____

- Letras – Língua e Literatura Espanhola

outro

Instituição:

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

outra

Ano de conclusão: _____

Cursa ou já cursou pós-graduação?

sim

não

Se sim, em qual instituição? _____

Há quanto tempo é professor (a) de língua espanhola?

há menos de 3 anos

entre 3 e 10 anos

entre 10 e 20 anos

mais de 20 anos

Atualmente, em que nível de ensino você trabalha?

nível fundamental

nível médio

nível superior

curso livre de espanhol

outros

¹² Instrumento elaborado pela pesquisadora, tomando por base os instrumentos utilizados em Avila (2013) e Monteiro (2009; 2014).

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO¹³

Universidade Federal do Amazonas

**Programa de Pós-Graduação em
Letras - PPGL****QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO**

Caro professor(a),

Este questionário tem o objetivo de gerar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Caso haja a divulgação informações constantes neste instrumento, asseguro-lhe o sigilo de sua identidade. Agradeço a sua colaboração.

Mariana R. Rocha.

1. Em sua opinião, o que é a avaliação?

2. Qual a função da avaliação no ensino-aprendizagem de LE (Língua Estrangeira)?

3. Em sua prática avaliativa, que tipos de avaliação você realiza?

() diagnóstica

() formativa

() somativa

() outros

Caso tenha escolhido a opção “outros”, utilize este espaço para comentar.

4. Em sua opinião, qual o papel do aluno na avaliação?

5. Que momentos você escolhe para realizar as avaliações?

() ao iniciar o curso

() após um conteúdo ministrado

() após o término de unidades

() ao final do curso

() outros

Caso tenha escolhido a opção “outros”, utilize este espaço para comentar.

6. Você se preocupa em avaliar uma habilidade específica?

() ler

() escrever

() ouvir

() falar

7. Qual habilidade você considera mais difícil avaliar? Comente a sua resposta.

8. Dos instrumentos avaliativos relacionados, quais você utiliza?

prova escrita

- prova oral
- portfólio
- seminários
- trabalhos
- questionários e entrevistas
- observação de sala de aula
- autoavaliação
- outros: _____

Caso você tenha escolhido a opção “outros”, utilize este espaço para comentar.

9. Que critérios você utiliza em suas avaliações?

10. Antes da graduação, você já sabia como realizar uma avaliação? Comente a sua resposta.

11. Na graduação, as leituras, discussões e reflexões sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE:

- () formaram meu conhecimento sobre a avaliação
- () mudaram minhas concepções sobre a avaliação
- () complementaram meu conhecimento prévio sobre a avaliação

12. Sua experiência com a avaliação enquanto aluno(a) influencia na sua forma de avaliar enquanto professor?

- () sempre
- () as vezes

nunca

13. Sobre a afirmação 'me sinto preparado(a) para avaliar, você:

concorda totalmente

concorda Parcialmente

não concorda

14. Busca atualização sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE?

sempre

raramente

nunca

15. Como você define a sua formação enquanto avaliador no ensino-aprendizagem de LE?

¹³ Instrumento elaborado pela pesquisadora, tomando por base os instrumentos utilizados em Avila (2013) e Monteiro (2009; 2014).

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA¹⁴



Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Caro professor (a),

Dando prosseguimento a pesquisa que trata das crenças sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, solicito que responda às perguntas abaixo. Asseguro-lhe, mais uma vez, que caso haja a divulgação de alguma informação resultante deste instrumento, sua identidade será preservada. Desde já agradeço sua participação.

Mariana Rocha.

1. Como você vê a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?
2. Na sua opinião, quais são os objetivos da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?
3. No que concerne a avaliação, qual o papel do professor e do aluno?
4. Como você avalia os seus alunos (usa critérios, instrumentos, anotações)?
5. Quais instrumentos avaliativos você mais utiliza e porquê?
6. De que forma o aluno pode participar em suas avaliações?
7. Como foi sua experiência com a avaliação enquanto aluno?

8. Você consegue ver diferenças entre a forma que era avaliado quando aluno e a forma como avalia enquanto professor?
9. Em sua opinião, de que forma a sua formação contribui/contribuiu para sua prática avaliativa?
10. Como você descreveria uma boa avaliação do ensino-aprendizagem de línguas?

¹⁴ Instrumento elaborado pela pesquisadora, tomando por base os instrumentos utilizados em Avila (2013).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: CRENÇAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: A VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES

Pesquisador: MARIANA RABELO ROCHA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88670918.5.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.304

Apresentação do Projeto:

Não se aplica.

Objetivo da Pesquisa:

Não se aplica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda aceita.

Os pesquisadores atenderam todas as pendências solicitadas nos pareceres substanciados anteriores.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

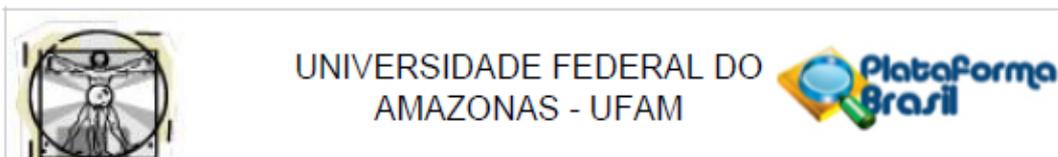
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.942.304

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1222324_E1.pdf	17/09/2018 17:24:00		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_segundo_PARECER.docx	17/09/2018 17:20:45	MARIANA RABELO ROCHA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_Primeiro_PARECER.docx	17/09/2018 17:19:38	MARIANA RABELO ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA1.docx	17/09/2018 17:01:45	MARIANA RABELO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PDF.pdf	12/07/2018 22:06:39	MARIANA RABELO ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/07/2018 22:04:10	MARIANA RABELO ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com