

AS CRENÇAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO¹

ALVES, Adriana Célia²

Universidade Federal de Uberlândia

c4.adriana@gmail.com

Resumo: Este estudo visa discutir as crenças sobre avaliação de um professor de língua inglesa recém formado em uma Universidade do interior de Minas Gerais. Primeiramente, mostramos a concepção de avaliação e de crenças em que nos baseamos. A seguir, discutimos sobre as características das crenças, algumas concepções de língua (gem), ensino-aprendizagem e avaliação, para assim, fazermos uma análise dos enunciados proferidos pelo professor, compreendendo as crenças sobre o processo avaliativo que percebemos por meio de seus dizeres. Dessa forma, percebemos que o professor é constituído de crenças influenciadas pela prática, pelas experiências, pelo contato (ou pela falta dele) com as teorias, que caracterizam seu modo de avaliar.

Palavras-chave: avaliação, crença, ensino-aprendizagem.

Introdução

Este estudo objetiva problematizar as crenças sobre o processo avaliativo presente nos enunciados de um professor de língua inglesa atuante no ensino público e privado, egresso do curso de Letras de uma Universidade Federal.

Pontuamos como entendemos a avaliação no contexto educacional atual. Para isso, partimos do que apregoam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB - e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - PCN - sobre o tema avaliação. Podemos observar que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos e dos resultados ao longo

¹ Trabalho apresentado para a conclusão da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada 1: Crenças no ensino/aprendizagem de línguas: interfaces afetivas e contextuais ministrada pela Professora Doutora Fernanda Costa Ribas, no 2º semestre de 2012, do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

² Aluna do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia.

do período sobre as eventuais provas finais” (LDB, 1996, Art. 24 V). E ainda, nos PCN (1998, p.81), a avaliação deve ser: “contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”.

Apesar de termos uma concepção de avaliação mais formativa postulada pelos documentos oficiais, percebemos, ainda, que há práticas avaliativas classificatórias presentes no contexto educacional, visto que professores cumprem a burocracia de aplicar provas e alunos de tirar nota e passar de ano. Deste modo, a avaliação, muitas vezes, parece existir em momentos isolados, apenas para verificar como o aluno está naquele determinado instante, e a nota parece rotular os alunos: excelentes, bons, ruins, aptos e não aptos, sem pensarmos o que esses números representam, sem um direcionamento para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, acreditamos que a avaliação é parte integrante e indissociável do ensino-aprendizagem, já que ela não está presente apenas para diagnosticar, mas tem a função de reorientar, refletir e regular o processo de ensino aprendizagem.

Uma forma de compreender as bases não formativas da avaliação seria identificando as crenças que cada professor possui sobre o processo avaliativo, para assim, tendo consciência dessas crenças, repensar o processo avaliativo.

Para entender as crenças de um professor de língua inglesa sobre avaliação, tentaremos inferir através dos enunciados proferidos suas crenças sobre língua (gem) e ensino-aprendizagem, pois acreditamos que essas estão extremamente relacionadas às crenças sobre o processo avaliativo que o professor possui.

No próximo item apresentamos breves conceitos para o termo crenças

Fundamentação Teórica

Quando falamos de crença muitas são as definições e as discussões em torno desse tema. Dessa forma, compartilho um conceito bem difundido na área da autora que iniciou as discussões no Brasil sobre o tema: Ana Maria Barcelos.

entendo crenças de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo e interpretativo e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p.18)

Definir crenças é algo bastante complexo, pois muitos são os termos e definições existentes para conceituar crença. De acordo com Silva (2007), a palavra crença é derivada do latim “credentia”, do verbo “credere”. Ferreira (1986) define crenças como “opiniões dotadas com fé e convicção”. Para Doron Parot (1998), a crença pode se apresentar como uma opinião ou como saber. Prince (1969), Parajares (1992), Woods (1996) e Jonhson (1999) mostram alguns termos e definições utilizados para se referir as crenças: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, ideologias, opiniões, percepções, conceituações, disposições, teorias implícitas e explícitas, teorias pessoais, dentre outros. Gimenez (1994) e Garcia (1995) ampliam os termos: teorias populares, conhecimentos prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, teorias da ação, paradigmas funcionais e filosofias instrucionais.

Além disso, para tratar de crenças, alguns estudiosos como Borg (2003) utilizam o termo “cognição”, tratando as crenças dentro deste sistema cognitivo. Ele aponta “para origem da cognição na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos” (p. 16), se referindo “ao que os professores pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar línguas” (p.17). Dessa forma, temos uma variedade de termos e definições e muitas vezes estes termos são indistintos, e não delimitáveis em relação ao conceito de crença. Contudo, nosso objetivo não é estabelecer uma definição dos termos, mas sim entender crenças dentro de uma especificidade: o processo de avaliação.

Pela abordagem normativa de investigação de crenças (anos 70-80 no exterior e 90 no Brasil) acreditava-se que as crenças eram fixas e estáveis, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Julgavam-se as crenças como certas ou erradas. Posteriormente, com o desenvolvimento e a ampliação dos estudos na área, temos uma perceptiva mais situada; as crenças não são vistas mais como certas ou erradas, fixas e estáticas, mas sim dinâmicas e mutáveis; ainda, os fatores contextuais passam a ter enorme influência na análise das crenças. Por isso, mostramos um perfil da natureza das crenças, segundo Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), que acreditamos que caracteriza as crenças como entendemos:

Dinâmicas: isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação.

Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente As crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à

medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas.

Experienciais: Essa experiência é entendida no sentido Deweyano, ou seja, ela é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores.

Mediadas: As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas.

Paradoxais e contraditórias: as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas. Assim, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 233).

Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa. As crenças não necessariamente influenciam as ações. Tanto as crenças podem influenciar as ações como as ações podem influenciar as crenças.

Não tão facilmente distintas do conhecimento: de acordo com Woods (2003) “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Depois de mostramos como entendemos as crenças e sua natureza, visamos analisá-la através dos enunciados proferidos por um professor, pois, cremos como pontua Barcelos (2006) que crença e linguagem são indissociáveis:

De acordo com Dufva (2003), qualquer discussão sobre crenças deve pensar sobre esse aspecto já que “uma crença não existe completamente antes que seja articulada e tenha uma formulação verbal” (p. 137). Para a autora, a discussão sobre linguagem é duplamente importante porque a linguagem “não somente verbaliza as crenças, mas é também o objeto dessas crenças”. (BARCELOS, 2006, p.36)

Por isso, para relacionar a crença sobre avaliação de um professor necessitamos entender sua concepção de língua (gem). De acordo com Wood (1996, p. 186 apud Silva, 2007) “as pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas”.

Compreendido os conceitos de crenças, passamos a metodologia utilizada na pesquisa.

METODOLOGIA:

Primeiramente, construímos uma entrevista semiestruturada com doze perguntas (em anexo), tentando por meio das questões identificar algumas crenças do professor sobre o processo avaliativo. Posteriormente, fizemos a entrevista com um professor de Língua Inglesa atuante no ensino público e privado, formado no primeiro semestre de 2012 no curso de Letras de uma Universidade Federal com habilitação dupla Português/Inglês. Ele atua como professor de língua inglesa há mais ou menos um ano. A entrevista foi gravada e depois transcrita, não foi seguida uma ordem sistemática das perguntas; a entrevista se desenvolveu, conforme a pesquisadora queria entender sobre determinado tema. Assim, por meio dos enunciados proferidos pelo professor tentamos identificar as crenças que norteiam suas práticas avaliativas.

Para a interpretação dos dados coletados utilizaremos as bases da pesquisa qualitativa interpretativista, surgido no século XX nas ciências sociais, na busca de uma outra metodologia para entender os fenômenos humanos, alegando que o paradigma quantitativo das ciências naturais de perspectiva positivista não atendia a complexidade dos fenômenos sociais. Em oposição a uma visão empirista da ciência, não há uma postura neutra do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, segundo Mason (1998), está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Segundo a autora, esse processo exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

Conforme afirma Alderson (1986), a dimensão quantitativa da pesquisa em avaliação geralmente é bem compreendida e talvez seja o paradigma mais comum para a metodologia de avaliação, sobretudo quando a pesquisa em avaliação se refere a dados que podem ser generalizados. Quando se está mais interessado em relatar eventos particulares, entretanto, a dimensão qualitativa se mostra mais apropriada. Nesse caso, os questionários e outros instrumentos, como as entrevistas com indivíduos ou grupos, e os relatos de experiências poderão apresentar dados e variáveis que não haviam sido previamente imaginados (FELICE, 2009).

Dessa forma, utilizaremos como instrumento para coletar e entender os dados obtidos dentro de um determinado contexto sócio-cultural uma entrevista semiestruturada (anexo 1), segundo Triviños, (1987):

podemos entender a entrevista semi-estruturada, como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, sem seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Essa entrevista é fruto da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa. (p.146)

A seguir, apresentamos e discutimos os dados coletados.

Análise e discussão dos dados

Lê-se A pesquisadora e P professor pesquisado. Começamos questionando quais as atividades (instrumentos) que o professor utiliza para avaliar seus alunos:

A - Que tipo de atividades você utiliza para avaliar seus alunos? Nas² duas escolas (+) Que instrumentos você usa pra avaliar?'

P – Então, na escola pública (+) os alunos tem que ler textos, então o que **eu tiro pra avaliar** é as perguntas mesmo, **eles traduzem o textos eles mesmo olha os textos** (+)'...discute sobre o assunto e eu pergunto para eles. E fora isso é só a avaliação mesmo bimestral, que eles têm. Fora isso também os trabalhos que eles fazem, **eles apresentam** dois ou três trabalhos por bimestre.

A – e eles valem nota também?'

P – Vale nota, sempre vale nota, porque se não valer nota eles não fazem'.

Por meio desse excerto percebe-se uma crença do método Gramática-Tradução, que foi o método que vigorou por mais tempo no ensino de línguas. Segundo Leffa (1988), esse método consiste em: primeiro memorizar palavras, depois, entendem-se as regras para formar frases e, finalmente são feitos os exercícios de tradução.

Existe uma crença da avaliação estritamente associada com à nota, ou seja, pelos dizeres do professor, percebe-se uma perseguição da nota por parte dos alunos, a condição para que eles desenvolvam as tarefas é a recompensa da nota no final da atividade. Sendo

² As transcrições são feitas de acordo com MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.

assim, a avaliação torna-se um cumprimento burocrático, no qual o professor é obrigado a avaliar e o aluno a tirar notas.

De acordo com Luckesi (2002), somos guiados por uma Pedagogia do Exame, no qual treinamos os alunos para resolver provas, para que estes sejam capazes de passar no Vestibular. A sociedade burguesa carrega o fetiche da nota: os professores elaboram as provas para testar os alunos, para reprová-los; os alunos estão interessados apenas em saber como se dará o processo de promoção no final do período; as provas tornam-se um instrumento de ameaça e tortura; os pais ficam na expectativa da nota dos filhos; os estabelecimentos prendem-se às aparências dos quadros estatísticos dos resultados das provas e o sistema social contenta-se com as notas obtidas nos exames.

Assim sendo, esta pedagogia, sociologicamente, colabora com a seletividade social, articulada com a reprovação; psicologicamente, desenvolve personalidades submissas, não críticas; e, pedagogicamente, não cumpre a função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 2002)

A seguir, questionamos como são desenvolvidas as atividades avaliativas que o professor propõe.

A – São trabalhos de pesquisa?

P1 – sim, agora, por exemplo(+), eles estão fazendo um trabalho sobre artigo de opinião, aí eu passei para eles o que era artigo de opinião. (). Falei para eles apresentarem (+), quatro, cinco coisas (++) : eles tinham que falar, sobre as opiniões, os argumentos, sobre a estrutura, como que era exposto; sobre ...(+) se tinha frase separada, porque o artigo de opinião costuma ter frases destacadas maiores ; sobre quem que era o interlocutor do texto, para quem o texto foi feito e qual era a linguagem do texto, formal ou informal, e (+) também a referência de onde eles tiraram o artigo. Aí, eles tinham que apresentar isso como: é (+) seminário e me entregar uma parte escrita.

A – eles iam falar o que era um artigo de opinião? É isso?’’

P1 – eles tinham que escolher um artigo de opinião.(+) E eles iam procurar isso no texto, tudo o o que eu tinha passado para eles.

A – objetivos, essa coisas (+), não’’...?’’

P1 – não, tipo:: (++)...

A – qual era a argumentação?

P1 - É. É: de opinião; então, cadê as opiniões presentes, quais são os argumentos do texto, porque opinião é argumento, neh?’’

A- Aí, eles procuravam esses artigos em inglês?’’

P1- Isso. Podia ser em internet. Eu levei também algumas revistas para eles olhar. Poucos pegaram das revistas que eu levei. Eles pegaram muita coisa foi da: (+) internet. Eu ensinei para eles digitar no Google *articles opinion*, daí eles foram imprimiram e me entregaram. ’

Também focando no desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir levando o aluno a interagir, no qual tenta-se compreender a utilização da língua em

diversas situações de uso. Crê-se que, por influências teórico-metodológicas, o professor trabalha por meio de gêneros. Atualmente, temos os PCNs, (Parâmetros Curriculares Nacionais), conjunto de diretrizes que guiam a educação, que apregoam o ensino de línguas por meio dos gêneros. Temos, ainda, a influência do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), prova elaborada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) que avalia a qualidade de ensino no país e serve de acesso ao ingresso no ensino superior, o exame cobra os conteúdos por meio de gêneros. Isso faz com que o professor trabalhe por meio de gêneros em sala de aula. Portanto, essas práticas podem estar associadas ao contato que o professor estabelece com teoria, talvez a partir de sua formação acadêmica.

A seguir, questionamos qual a atitude dos alunos perante a atividade proposta. Segundo o professor, os alunos não gostaram, pois a maioria apresenta uma resistência de falar diante a sala.

A – eles gostaram de fazer essa atividade?

P1 – Não (risos)

A – Não gostaram’?

P1 – não gostaram. Porque foi um pouquinho árduo para eles, porque, quarto bimestre, também muitos já passaram e eles não ficam a afim de fazer outras as coisas, não (+). Teve uns que perguntaram: “mas, não está no livro didático porque a gente tem que fazer isso?”

De acordo com os dizeres do professor, não há um interesse por parte dos alunos nas atividades com foco em gêneros que ele propõe como complemento ao livro didático. Pode-se compreender que há uma crença por parte dos alunos nos saberes que estão presentes no livro, como certos e verdadeiros. Dessa forma, tudo que sai da rotina, ou seja, tudo que não segue a ordem estabelecida no livro didático, não é necessário.

Nos excertos a seguir, observamos como as atividades avaliativas são desenvolvidas; o professor afirma que não sente dificuldades para avaliar seus alunos, pois avalia de acordo com os objetivos estabelecidos.

A – Então, (+) você falou que escolhe o que você vai avaliar de acordo com (+) o que você dá nas aulas, não é...”

P1 – Sim, você não pode avaliar uma coisa que você não deu...(+). Você tem que tentar fazer a leitura de textos, tem coisas que eles não vão ver, mas quando eu dou um texto pra eles, por exemplo, eu deixo usar dicionários,(+) porque a prova é também um momento para eles aprenderem, né”

A – e você tem um momento que você prepara a avaliação?

P1 – Aram. A bimestral e também como eu vou avaliar, por exemplo, antes de entregar o trabalho para eles, (+) eu falei tudinho... o que eu ia avaliar o que eu não ia avaliar. Dentro da sala de aula, por exemplo, eu também avalio

o tempo todo. Eu tiro nota de participação, eu dou nota de participação (+)... até extra que não pode dar'

O professor diz avaliar o tempo todo, então, podemos inferir que trata-se de uma crença de uma avaliação processual, isto é, a nota não se dá em um único momento estanque, mas visa a acompanhar todo processo de aprendizagem do aluno.

O professor, também, acredita ser importante pontuar a participação dos alunos em sala de aula. O professor diz, ainda, que a prova também é um momento de aprender. Assim sendo, não temos uma crença da avaliação que visa verificar o desenvolvimento cognitivo do aluno, permitindo apontar suas habilidades e suas fraquezas, no intuito de propor melhorias para que o aprendiz tenha a oportunidade de melhorar durante o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, vamos entender como é feita a distribuição das notas no sistema no qual o professor está inserido (escola estadual). Segundo ele, as notas devem ter o valor 25 pontos, sendo 15 pontos de prova e 10 pontos de trabalho. Estes trabalhos também podem ser diversificados - tarefas de casa, trabalhos escritos - exige-se uma variedade de, no mínimo, dois tipos diferentes de trabalho.

A – Mas...e te:m uma divisão entre quantos pontos você pode dar de prova e quantos pontos você pode dar de trabalho? Como é?

P1 – Por exemplo, o bimestre lá na escola são quatro de 25. Tem que dar 15 de prova e dez de trabalho,... de avaliação dentro de sala de aula'

A – 15 de prova, 10 de trabalho?

P1 - 10 de trabalho, participação.(+) tudo. Você tem que dar, no mínimo dois tipos de trabalho, não pode ser 10 pontos, por exemplo,...(+) você vem na escola e tem 10 pontos. Não, (+) tem que ter trabalho escrito, por exemplo, visto nos cadernos, nota de: participação.

A – aí, você dá nota de participação e um outro tipo de trabalho?''

P1 – eu costumo dar dois trabalhinhos para eles fazerem dentro da sala de aula. Eu dou visto, os vistos valem nota e do:u também 2, 3 pontos, que costuma ser referente à participação em sala de aula, quando atrapalha e quando não faz as tarefas. E eu também costumo fazer tipo...(+) dar vinte e cinco décimos pra quem participa...um ou outro que participa mais...'

Dessa forma, percebemos que o professor tem uma padronização de notas a seguir, imposto pelo sistema da escola. Contudo, ele possui uma liberdade relacionada à atividade avaliativa que ele pode desenvolver com seus alunos.

Por esses dizeres, cremos que o professor, neste momento, também possui uma crença da avaliação centrada no aluno, pois o aluno parece ser o centro do processo de ensino-aprendizagem; deste modo, o objetivo é verificar se cada aluno adquiriu as competências

necessárias para passar para outra etapa. Mesmo que não haja um atendimento centralizado para cada aluno, como pode ser comprovado no excerto a seguir:

A – e quando é um aluno específico, um ou dois ou cinco, que não seja a sala toda. **Que você precisa reformular** todo: outra prova, todo outro instrumento avaliativo?’ Se for só um aluno que não tenha se saído bem, ou uns cinco alunos que não foram bem nos trabalhos.

P1 – depende muito. (+) quando ele me procura que eu vejo que ele tem, (+) às vezes, eu vejo que ele tem algum problema, alguma dificuldade. Eu sempre **tento** arranjar um jeito....(+) mas, eu nunca **fiz** uma prova específica para um aluno só, por exemplo. Ah’, você saiu mal agora, mas no bimestre que vem vamos ver qual é sua dificuldade. Aí estou com dificuldade nisso, **você pode vir** no horário de módulo, o horário de módulo é no sexto horário, na sexta feira. Você pode vir?’ Às vezes, eles vão, mas é muito difícil eles virem, eles quase não vêm. Mas dentro da sala de aula não tem jeito de fazer atendimento de um, em um não, 40 alunos...’ Você vê que um ou outro está com problema nisso, um ou outro está com problema naquilo(+) e até mesmo porque tem alguns que não quer. A diferença do português e o inglês é essa, parece que **eles (+) acham a** necessidade maior... no inglês, eles não tem noção de que a maioria dos empregos hoje tem que ter, independente se tem dinheiro, tem que saber inglês e eles acham que aquilo ali é:: só um tempo que eles estão perdendo.

Há uma crença que o professor atribui aos alunos de que eles não compreendem a importância do inglês, visto que é uma língua de extrema relevância para o mercado de trabalho. Talvez, os alunos ainda não tenham maturidade suficiente para compreender a importância do idioma, pois ainda não se depararam com uma situação em que realmente precisassem dominar a língua.

A seguir, questionamos qual a relação do professor enquanto aluno com a avaliação. Ele afirma não ter tido nenhum problema, apesar de dizer ser uma tarefa árdua. Posteriormente, interrogamos sobre a importância da avaliação em suas aulas.

A – e (+) você considera importante, avaliar seu aluno?

P1 – Considero.’

A – Por que?

P1 – porque é uma forma de ver até onde ele está indo de modo geral, e também individual. Como as minhas aulas estão indo também...(+) se eu to conseguindo passar o conteúdo ou não. O que mais?’(+) Primeiro também que é a questão do você tem “que ter avaliação”, porque, por exemplo, eu poderia fazer outro tipo de avaliação, mas eu tenho que ter essa avaliação por escrito.’

A – É obrigatório?’

P1 – é obrigatório... e:::(+) o que mais... (+) acho que o importante (+). É o que eu falei, o aluno também gosta,...(+) o aluno se não tiver nada por escrito. Assim eu preciso de estudar porque ...(...) porque ele quer nota também, ele quer mostrar “aqui eu consigo”, se você não tiver isso’.

Entendemos que o professor, por meio dos dizeres “passar conteúdo”, remete à crença de ensino-aprendizagem, na qual o professor é transmissor do saberes e o aluno apenas o receptor. Contudo, aqui vemos também que a avaliação serve para o professor ver o desenvolvimento do aluno e seu próprio desenvolvimento, isto caracterizaria uma crença de uma avaliação centrada no aluno e no próprio processo de ensino-aprendizagem, já que, a avaliação serve para o professor saber como suas aulas estão sendo desenvolvidas.

No que tange à avaliação, o professor afirma que “eu tenho que fazer uma avaliação por escrito”. Entendemos que isso possa ser uma imposição da escola, a necessidade de se ter um registro escrito sobre o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, podemos perceber uma crença do professor e do aluno (pelo crivo do professor), que acreditam na importância de se ter uma nota, ou algum documento que comprove o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a avaliação como uma crença que comprova materialmente a legitimidade do processo de ensino-aprendizagem.

O professor não manifesta nenhuma outra forma de avaliar seus alunos, assim, cremos que seu modo de avaliar pode ser influenciado por ideias da avaliação tradicional, ou pelas condições contextuais da instituição. Todavia, mesmo que o professor tente fugir desse ensino tradicional, por exemplo, ao propor não trabalhar com a gramática, a avaliação não está voltada para uma visão formativa que contribua para o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a avaliação, em alguns momentos, tem um intuito classificatório, apesar de o professor acreditar que sua avaliação é processual: “avalio o tempo todo”. Contudo, a avaliação torna-se alheia ao processo de ensino-aprendizagem, pois ela não corresponde às ações formativas, mesmo que o professor refaça e repense suas provas, avalie a participação dos alunos e os observe, os resultados obtidos são estanques, já que a avaliação não serve para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que muitas das crenças manifestadas podem ser influências contextuais, percepções pessoais do professor, contato com as teorias as quais o professor é exposto e experiências anteriores.

Conclusão

De acordo com os enunciados analisados, percebemos que o professor constrói uma crença baseada em uma visão tradicional de ensino, na qual o ensino é totalmente centrado no

professor, o aluno sendo receptor dos ensinamentos estabelecidos pela escola e professor e a avaliação sendo um cumprimento burocrático, ou classificatória, às vezes, não tendo relação nenhuma com a realidade escolar do aluno e do professor.

Em outros momentos, o professor tem crenças de uma avaliação processual, pois algumas de suas atividades visam desenvolver as competências comunicativas no aluno, e ainda assim, pelos seus enunciados ele afirma estar avaliando o tempo todo, o que nos faz crer que essa observação constante está direcionada a avaliação processual, que acompanha o aluno em todo processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que as crenças não são permanentes, ou mesmo imutáveis, mas são construções negociáveis em um determinado contexto e em um determinado momento.

As crenças reveladas por esse professor podem advir de sua experiência enquanto aluno, do contato com as teorias e metodologias de ensino. Assim, o professor repete as práticas avaliativas classificatórias pelas quais passou, muitas vezes não tendo consciência da forma como essas crenças afetam sua maneira de ensinar.

Dessa forma, entendemos que a crença é uma construção social, histórica, cultural, ideológica e contextual. Todavia, levar o professor a ter consciência de suas crenças para que ele possa refletir sobre sua prática, pode ajudar o professor a se tornar mais crítico, pois, muitas vezes, acabamos repetindo as nossas vivências como alunos e não tomamos consciência do nosso agir.

Por isso, a importância de estudar as crenças, como aponta Alvarez (2007, p.223): “tomar consciência de suas crenças e desmistificar essas crenças ajudarão o professor a se tornar mais crítico, contribuindo assim para a mudança das concepções cristalizadas pela tradição escolar”. Assim, é necessário que o professor tome consciência de suas crenças, pois muitas vezes ele apresenta uma crença que não condiz com sua prática. Como ressalta Barcelos (2007)–ter consciência sobre suas crenças e ser capazes de falar sobre elas é o primeiro passo para professores e alunos tornarem-se reflexivos.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, M.L.O. *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras Espanhol*. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (orgs). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Universidade de Brasília- Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

BARCELOS, A.M.F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores. 2007, p.27-67.

FELICE, M. I. V. *O processo de avaliação formativa no Curso de Letras*, UFU, Iléel: Uberlândia, 2006.

_____. *As Representações como processo de significação*. In: Ernesto Sergio Bertoldo e Fernanda Mussalim (org.) *Análise do Discurso : aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2006. PP. 37-64.

FIDALGO, S. S. (Auto) *Avaliação de Ensino-Aprendizagem: Ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo. 2002

TRIVIÑOS. A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo. Editora Atlas, 1987.

VIANA, J. P. *As concepções de ensino-aprendizagem uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.2010

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*. UNESP - São José do Rio Preto- SP, 2008.

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