UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

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

Silvana Lúcia Teixeira de Avelar

Campinas, 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Silvana Lúcia Teixeira de Avelar

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

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira

Orientadora: Profª. Drª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Ver 40534

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

IIDADE BC
CHAMADA UNICAMP
Av 32m
EX
OMBO BC/ 57673
DOC 16-117-04
D X
REÇO 11,00
ATA 16/04/2004
CPD

CM00197048-6

BIB ID 314860

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

A32m
Av32m

Avelar, Silvana Lúcia Teixeira de

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 / Silvana Lúcia Teixei[illegible] de Avelar. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Matilde Virgínia Ricardi Scaramucc

Tese (mestrado) – Universidade Estadual de Ca[illegible]pinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Avaliação. 2. Foco no aprendiz. 3. Abordagem comunicativa. 4. Cultura de aprender língua estrangeira. 5. Cultura de avaliar língua estrangeira. I. Scaramucci, Matilde Virgínia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Orientadora)

Profª. Drª. Anna Maria Carmagnani

Profª. Drª. JoAnne Busnardo

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Silvana Lucia Teixeira de Avelar.

e aprovada pela Comissão Julgadora em 09/03/2004.

Matilde V. Scaramucci

Aos meus pais,
Sebastião e Maria de Lourdes.

À Lílian,
minha irmã.

Ao Mário,
amigo e companheiro.

Agradecimentos

Meu sincero agradecimento a todos que me acompanharam nesta longa caminhada.

À Profª. Drª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, por ter acreditado em mim, pelas observações oportunas e imprescindíveis, pela paciência, amizade e incentivo nos momentos difíceis.

À Profª. Drª. Linda El Dash, pelas primeiras orientações no IEL.

Ao Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida e à Profª. Drª. JoAnne Busnardo, pelos comentários e sugestões feitas no exame de qualificação.

Ao Mário Rosa, pelo amor, amizade e presença em todas as horas, por tudo que aprendemos juntos, por ter me incentivado a tentar o mestrado.

Aos meus pais, pelo amor, carinho e dedicação constantes em minha vida.

À Lilian, minha irmã, pela amizade e alegria de viver; pelo afeto e incentivo.

Ao Marcelo, meu cunhado, pela ajuda e acolhimento.

Ao Guilherme, meu afilhado, ao Caio, meu sobrinho, aos primos, Mila, Lu, Bela e Pedrinho, aos amiguinhos, Eduardo, Ana Luiza, Solange, Nunuca e Júlia, pelo carinho e amor espontâneo de criança que me reavivaram nos momentos de desânimo.

À minha eterna Vó Amelina, que partiu deste mundo antes de podermos comemorar juntas o término deste trabalho, pelo carinho, alegria, força e simplicidade de viver.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por todo o incentivo. Em especial às minhas tias Ana e Helena, por sempre terem me motivado a estudar cada vez mais, e ao meu tio Luiz, pelo primeiro livro de Inglês com que me presenteou e por sua biblioteca que muito auxiliou meus estudos e descobertas.

Ao Alcides, Haydée, Pedro, Davi e João, pelas novas amizades encontradas em Campinas.

Ao Jardel e Ângela, pela acolhida carinhosa e amiga em Campinas.

Aos colegas, diretores, funcionários e, em especial, ao ex- diretor da Escola Técnica, Prof. João Bosco Perdigão, por ter aceitado meu pedido de licença sem remuneração para que eu pudesse cursar o mestrado.

Ao Juscelino, por ter filmado minhas aulas.

Aos alunos-sujeitos desta pesquisa, por terem contribuído para a reflexão e revisão de minha prática educacional.

À Sônia, Patrícia (in memoriam) e Jorginho, por terem me ajudado a recuperar as forças e acreditar em minhas possibilidades no momento de desânimo.

Às colegas da pós-graduação, Lúcia, Ana Cláudia e Luciana, pela interlocução e amizade que muito contribuíram para meu processo de aprendizagem e amadurecimento durante o mestrado.

Ao Sérgio e José Luiz, amigos e colegas de trabalho, pela troca de experiências e aprendizado conjunto.

Aos colegas de trabalho Cláudia, Consuêlo, Fernando, Miriam, Salvador e Sayonara, pelo apoio e incentivo.

Aos amigos Murilo, Cássia, Hélder, Adriano, Marilda, Carlos, Tommy, Yuri, Lucas, Dulce e irmãos Rosa, pela acolhida sempre carinhosa.

Às amigas Suelis, pela amizade e apoio, mesmo estando distantes.

À CAPES, pela ajuda financeira.

Resumo

Esta pesquisa-ação, de base etnográfica, tem por objetivo 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 da região sudeste do país, a fim de se analisar o *efeito retroativo* dessa proposta no aumento da percepção de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem bem como na ampliação da participação destes no desenvolvimento da própria aprendizagem. Esta pesquisa divide-se em duas fases. A primeira tem por finalidade investigar as causas da manutenção da desmotivação e desinteresse dos alunos, mesmo após algumas mudanças anteriormente ocorridas neste contexto relacionadas ao material didático, interação professor-aluno e critérios de avaliação. A segunda, por sua vez, objetiva, a partir dos resultados encontrados na primeira fase, propor e implementar uma proposta de avaliação, constituída de quatro atividades, que propicie a reflexão de alunos e professor sobre seus papéis e ações na prática educacional. O referencial teórico da pesquisa inclui pressupostos teóricos para a elaboração de um currículo comunicativo; conceitos e pesquisas sobre a cultura de ensinar, aprender e avaliar LE de alunos e professores; autonomia e aprendizagem auto-orientada; avaliação e efeito retroativo; resultados de pesquisas que mostram dificuldades na implementação da abordagem comunicativa e autonomia em contextos de ensino/aprendizagem de línguas. Os dados foram coletados na primeira fase por meio de questionários; entrevista com alunos; observações, gravações em áudio e transcrições de aulas de cinco turmas de dois professores da escola que contextualiza esta pesquisa. Na segunda fase, a pesquisadora atuou como professora-pesquisadora de uma das turmas observadas na primeira fase e escolhida para prosseguir a pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de gravações, em áudio e vídeo, e transcrições de aulas; questionários de avaliações para os alunos; diário e anotações de campo da professora-pesquisadora. Os resultados da análise dos dados da primeira fase indicam que a causa da desmotivação e desinteresse dos alunos deve-se principalmente à utilização de conteúdos estipulados apenas pela seqüência do material didático, desvinculados dos objetivos, necessidades e expectativas dos alunos; à avaliação promocional e discriminatória, sem retorno para o aprimoramento do ensino/aprendizagem; às crenças e concepções tradicionais sobre ensinar, aprender e avaliar LE que mantêm o professor como provedor de informações e "aplicador" do material didático e o aluno apenas como receptor, sem perceber seu próprio desenvolvimento no decorrer do processo. Os resultados da análise dos dados da segunda fase mostram que a avaliação, com sua potencialidade reflexiva, é capaz de ampliar a percepção de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE. A professora-pesquisadora passou a relacionar seu ponto de vista com os dos alunos, o que lhe impôs a difícil tarefa de confrontar-se com suas próprias crenças, sucessos e fracassos. Os alunos mostraram-se capazes de relacionarem suas dificuldades na aprendizagem com os problemas vivenciados na prática, percebendo a contribuição ou não das atividades para sua aprendizagem, discutindo e questionando a maneira que foram avaliados pelo professor. Esses resultados ainda reforçam que a avaliação não pode ser considerada uma fase isolada do processo de ensino/aprendizagem, mas um meio para modificar e adequar os outros componentes do currículo, a fim de se elaborar programas e cursos mais eficientes, de acordo com a realidade de cada prática.

Palavras-chave: avaliação, foco no aprendiz, abordagem comunicativa, cultura de aprender LE, cultura de avaliar LE

Sumário

Capítulo I- Trajetória da Pesquisa

Um olho perscruta...

Introdução ... 01
1.1 Contextualização do problema da pesquisa ... 02
1.2 Justificativa da escolha do tópico ... 07
1.3 Perguntas da pesquisa ... 08
1.4 Metodologia da pesquisa ... 09
1.4.1 Escolha e justificativa ... 09
1.4.2 Cenário da pesquisa ... 12
1.4.3 Participantes da pesquisa ... 13
1.4.3.1 Os professores-sujeitos ... 13
1.4.3.2 *Turmas A, B, C, D* e *E* ... 15
1.4.4 Fases e instrumentos da pesquisa ... 16
1.4.4.1 *Questionários IA* e *IP* ... 17
1.4.4.2 Gravações de aulas, observações e anotações de campo ... 19
1.4.4.3 *Entrevista IA* ... 20
1.4.4.4 *Atividades 1* e *2* ... 21
1.4.4.5 *Atividade 3- Produção de textos* ... 22
1.4.4.6 *Atividade 4- Apresentação de diálogos* ... 24
1.4.4.7 *Questionários IIA, IIIA, IVA* e *VA* ... 25
1.4.4.8 Diários da *Ppq*, anotações de campo e gravações de aulas em áudio e vídeo ... 26
1.5 Organização da dissertação ... 27
Citação Original ... 28
Notas ... 28

Capítulo II- Referencial Teórico da Pesquisa

Um olho que quer saber objetivamente das coisas...

Introdução 29
2.1 Pressupostos teóricos para a elaboração e implementação de um currículo comunicativo ... 29
2.1.1 Os objetivos ... 30
2.1.2 A metodologia ... 32
2.1.3 A avaliação ... 34
2.2. Dificuldades na implementação da abordagem comunicativa ... 36
2.2.1 A *cultura de aprender e ensinar* LE de alunos e professores ... 39
2.2.2 A *cultura de avaliar* LE de professores e alunos ... 42
2.2.3 A sala de aula e o material didático ... 45
2.3 *Foco no aprendiz*: breve histórico ... 49
2.4 Definições de *foco no aprendiz* no ensino de LE ... 55
2.4.1 *Foco no aprendiz*: processo e negociação ... 59
2.5 *Autonomia* e *aprendizagem auto-orientada* ... 63
2.5.1 Preparação do aprendiz para a *autonomia* ... 68
2.5.2 Dificuldades e possibilidades da implementação da *autonomia* num contexto brasileiro de ensino de LE ... 73
2.6 A avaliação como mecanismo propulsor da ampliação da participação do aprendiz no ensino/aprendizagem de LE ... 78
2.7 O *efeito retroativo* da avaliação ... 82
Citações Originais ... 84
Notas ... 87

Capítulo III- Análise e Discussão dos Dados da 1ª Fase

Um olhar ora incisivo...

Introdução 89
3.1 A descontinuidade da aprendizagem de LE (Inglês) nos ensinos fundamental e médio 90
3.2 A aprendizagem de LE (Inglês) em um contexto de ensino médio e técnico 92
3.2.1 Os *olhares* dos alunos sobre o ensino/aprendizagem de LI 92
3.2.2 Os *olhares* dos professores sobre o ensino/aprendizagem de LI 98
3.2.3 As atitudes de alunos e professores nas aulas de LI 100
3.3 A *cultura de aprender, ensinar* e *avaliar* LE dos professores e alunos 105
3.3.1 A *cultura de aprender* LE dos alunos 106
3.3.2 A *cultura de ensinar* LE dos professores 112
3.3.3 A *cultura de avaliar* LE dos alunos e professores 117
3.4 Conclusão da *1ª fase* da pesquisa 126
Notas 133

Capítulo IV- Análise e Discussão dos Dados da 2ª Fase

Um olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza...

Introdução 134
4.1 O confronto dos alunos e professora-pesquisadora com suas concepções sobre o *ensinar* e *aprender* LE 135
4.2 O confronto dos alunos e professora-pesquisadora com suas concepções sobre o *avaliar* LE ... 145
4.3 O confronto da professora-pesquisadora com a própria prática 149
4.4 A implementação da *Atividade 3* 155
4.5 A implementação da *Atividade 4* 160
4.6 Conclusão da *2ª fase* da pesquisa 164
Notas 169

Capítulo V- Considerações finais

Olhar tem a vantagem de ser móvel...

Introdução 170
Implicações desta pesquisa para o ensino/aprendizagem de LE no contexto brasileiro 170

Apêndices

Apêndice A - Excerto do Plano de Curso 173
Apêndice B - *Questionário IA* (para os alunos) 175
Apêndice C - *Questionário IP* (para os professores) 177
Apêndice D – *Atividade 1*- Reflexões sobre os papéis de alunos e professores 179
Apêndice E – *Atividade 2*- Reflexões sobre avaliação 180
Apêndice F - *Atividade 3*- Produção de textos 181
F1 Gravuras 181
F2 Tarefas 182
F3 Critérios de avaliação 183
F4 Atividades originais 184
Apêndice G - *Atividade 4*- Apresentação de diálogos 186
Apêndice H - *Questionários IIA* e *IIIA* (Avaliação das *Atividades 1* e *2 pelos alunos*) 187
Apêndice I *Questionários IVA* e *VA* (Avaliação das *Atividades 3* e *4 pelos alunos*) 188

Referências Bibliográficas 189

Lista de Quadros

Quadro 1- Descrição dos professores-sujeitos 14

Quadro 2- Descrição das *Turmas A, B, C, D* e *E* 15

Quadro 3- Dados sobre a *Turma C* na *1ª* e *2ª fase* da pesquisa 16

Quadro 4- Fases e instrumentos da pesquisa 17

Quadro 5- Descrição do conteúdo do *Questionário IA* 18

Quadro 6- Descrição do conteúdo do *Questionário IP* 18

Quadro 7- Observações e gravações de aulas na *1ª fase* da pesquisa (1997) 19

Quadro 8- Roteiro da *Entrevista IA* 21

Quadro 9- Procedimentos usados na implementação das *Atividades 1* e *2* 22

Quadro 10- Descrição do conteúdo das *Atividades 1* e *2* 22

Quadro 11- Fases de implementação da *Atividade 3* 23

Quadro 12- Fases de implementação da *Atividade 4* 25

Quadro 13- Tópicos abordados nos *Questionários IIA* e *IIIA* 25

Quadro 14- Tópicos abordados nos *Questionários IVA* e *VA* 26

Quadro 15- Aulas gravadas em áudio e vídeo na *2ª fase* (1998) 26

Quadro 16- "Aspectos desejáveis" para a avaliação do ensino/aprendizagem descritos por Alderson (1986) 79

Quadro 17- Objetivos específicos e conteúdos programáticos da Unidade 12 (Plano de Curso) 104

Quadro 18- Metáforas dos papéis de professor e aluno 142

Quadro 19- Funções do professor, do aluno e de ambos 143

Símbolos e Abreviações nas Transcrições

P	professor
A/AA	aluno(s) não identificado(s)
N, K, L, DE	iniciais de nomes de alunos
Pq	pesquisadora
Ppq	professora-pesquisadora
XXXX	nome de escola
LLLL	nome de curso
MMMM	nome de cidade
TTTT	nome de ponto turístico
MAIÚSCULAS	ênfase ou acento enfático
(.)	pausa pequena
(...)	corte de trechos da transcrição sem importância para a análise
mui::to	alongamento de vogal
(incomp)	fala incompreensível
((estrutural))	comentário e/ou explicação da pesquisadora
< >	superposição de vozes
——	silabação

Olhar tem a vantagem de ser móvel, o que não é o caso, por exemplo de *ponto de vista.* O olhar é abrangente, ora incisivo. O olhar é ora cognitivo e, no limite, definidor, ora é emotivo ou passional. O olho que perscruta e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento.

Alfredo Bosi

Capítulo I
Trajetória da Pesquisa

Um olho perscruta...

Introdução

Diariamente passamos por pessoas e lugares sem geralmente nos determos em suas peculiaridades. Às vezes, porém, de súbito, um detalhe prende o *olhar* e provoca inquietações

A sala de aula, acredito, é um desses lugares onde a rotina e a vida frenética muitas vezes impedem alunos e professores de observar mais atentamente o que ocorre ao seu redor. Estes entram e saem apressadamente, como se aquela fosse apenas um local de trabalho burocrático: "dar" aulas, exercícios, provas, notas e repetir tudo a cada bimestre, até o final do ano letivo. Com isso, as características individuais do processo de aprendizagem são ignoradas e massificadas. A prática torna-se, assim, tediosa e frustrante para professores e alunos, que pouco se reconhecem em seus próprios papéis. Tudo parece já estar programado para acontecer de certa maneira e nada se pode fazer para mudar esse "destino".

Esta pesquisa iniciou-se com uma de minhas inquietações como professora de Língua Inglesa (LI) em um contexto de escola pública de ensino médio e técnico: a desmotivação e desinteresse permanente dos alunos, mesmo após algumas mudanças baseadas em propostas de ensino de Língua Estrangeira (LE) consideradas contemporâneas. Primeiramente examinei as possíveis causas. Em seguida, levando em conta os resultados, elaborei uma proposta de avaliação, considerando-a mecanismo propulsor para ampliar a percepção dos professores e alunos quanto ao processo de ensino/aprendizagem.

A finalidade desta pesquisa foi, portanto, implementar uma proposta de avaliação, coerente com a realidade do contexto investigado, com o intuito de ampliar a percepção

de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem bem como a participação destes no desenvolvimento da própria aprendizagem.

A análise dos dados coletados não mostrou apenas resultados dessa implementação, mas também trouxe à tona questionamentos que indicam a dificuldade de se modificar uma prática marcada por crenças arraigadas com relação a *ensino*, *aprendizagem* e *avaliação*.

White (1993) diz que as inovações em contextos de ensino/aprendizagem ocorrem com a intervenção humana e, por isso, podem ser analisadas por diferentes ângulos: sociais, individuais, políticos e históricos. Em acréscimo, diria que as inovações são humanas, pois professores e alunos têm de *olhar* para si mesmos: o que pensam, sentem e como agem antes e depois de qualquer mudança. Isso é que vai permitir a reflexão constante da prática educacional, para que possam descobrir e traçar os próprios caminhos.

O presente capítulo apresenta a trajetória desta investigação. Inicia-se com a descrição do problema, justificativa e perguntas que orientam o desenvolvimento dos outros capítulos. Em seguida, traça-se a metodologia, os sujeitos e instrumentos da pesquisa utilizados na coleta de dados e, por último, a organização da dissertação.

1.1 Contextualização do problema da pesquisa

Há 5 anos, em uma escola federal de ensino médio e técnico, da região sudeste do Brasil, um questionário de avaliação final do curso de LI, distribuído para todas as turmas, confirmou uma possível causa, já suspeitada pelos professores, da falta de interesse e motivação dos alunos: as expectativas não condiziam com os objetivos do curso oferecido. Eles não se contentavam com a leitura de textos sobre assuntos gerais ou específicos relacionados com as áreas técnicas, mas queriam também saber utilizar a LI em outras situações de comunicação, o que dependia do desenvolvimento conjunto das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

De acordo com esses resultados, os professores decidiram substituir o livro adotado, baseado no ensino de leitura instrumental, por um material didático importado[1], que serviu como base para mudanças no conteúdo, tipos de tarefas e avaliação. Assim, os professores acreditavam conseguir maior participação e, conseqüentemente, melhorar

o desempenho dos alunos, apesar das dificuldades já conhecidas de escolas públicas: carga horária insuficiente, número elevado de alunos em sala e pouca competência desses na LI, o que sugeria a desvalorização e o fracasso do processo de ensino/aprendizagem de LE no ensino fundamental (Celani, 1994; Moita Lopes, 1996; Rolim, 1998; Souza, 1982).

O manual do professor[2] do novo livro adotado apresenta as seguintes linhas mestras: (1) utiliza as idéias mais recentes sobre o ensino de LEs; (2) integra as estruturas, léxico e funções da língua com tópicos de uso imediato em situações reais de comunicação, tornando a aprendizagem relevante e interessante para os alunos que, desse modo, adquirem, ao final do livro, um "kit de sobrevivência"; (3) relaciona as atividades de compreensão oral com o tópico da unidade e com estratégias de aprendizagem, como ouvir, para compreensão geral ou de pontos específicos; (4) fornece várias oportunidades para se praticar a LI oralmente em sala de aula, quase sempre em grupos ou pares, com o intuito de desenvolver a *autonomia* do aluno e maximizar sua produção oral; (5) usa textos variados e 'semi-autênticos', incluindo propagandas, questionários, folhetos, entre outros, graduados de acordo com a estrutura e o vocabulário apresentado nas unidades; (6) fornece atividades escritas como modelos para encorajar os alunos a escrever mais livremente nas unidades finais.

Embora não explicitem as teorias de ensino/aprendizagem/aquisição de LE/Segunda Língua (SL) nas quais se baseiam, essas características subentendem pressupostos teóricos de abordagens contemporâneas do ensino de línguas, ao enfatizar o uso da LE e a negociação de sentidos em atividades contextualizadas bem como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e *autonomia* dos alunos, preparando-os para enfrentar situações reais de comunicação.

As atividades do livro favoreceram a descentralização do papel dos professores, que precisavam deixar sua mesa e o quadro de giz, na frente da sala de aula, para atender e orientar as duplas, grupos ou alunos individualmente. Além disso, a imprevisibilidade das perguntas e dúvidas, que surgiam na contextualização das atividades com a vida cotidiana dos alunos, ultrapassava o conteúdo delimitado por unidade, exigindo dos professores uma melhor competência pragmática, sociolingüística e discursiva da LE.

A avaliação, anteriormente determinada apenas por uma prova bimestral, foi alterada: prova escrita (6%)[3], teste oral ou de compreensão oral (3%)[4] e participação dos

alunos nas atividades durante as aulas (1%). Além disso, os professores passaram a discutir a elaboração de provas e testes em conjunto bem como a contextualização e pontuação das questões, mas sentiam dificuldades na determinação de critérios para a valorização da produção oral e escrita quanto aos aspectos de precisão (*accuracy*)[5] e fluência (*fluency*).

Apesar das mudanças mencionadas acima, o desempenho dos alunos manteve-se baixo. A motivação inicial, marcada pelo interesse e participação nas aulas, voltou a ser substituída pela apatia. O aproveitamento, ao invés de melhorar, teve queda no decorrer dos bimestres. Desse modo, a história voltava a se repetir: os professores, também desmotivados e frustrados, obrigavam os alunos a fazer as tarefas, culpando-os pelo fracasso, desinteresse e indisciplina.

Essa apatia também ocorria com relação à avaliação. Mesmo com as notas mais baixas a cada bimestre, poucos alunos reclamavam das correções das provas e testes bem como do sistema de avaliação utilizado. A maioria dos alunos não revia as questões nem prestava atenção aos acertos e erros. Ao contrário: com uma calculadora, apenas somavam as notas dos bimestres anteriores para saber de quanto ainda precisavam para passar. Estudavam apenas o necessário para obter a média mínima, mas não para aprender. Muitos deixavam de freqüentar as aulas depois que conseguiam os pontos necessários. Infelizmente o estudo parecia "incentivado" pelo medo e ameaça de reprovação, e não pelo interesse e prazer. Retratava-se, assim, a "pedagogia do exame" (Luckesi, 1994) e não a da aprendizagem. O índice de aprovação, apesar de todos esses problemas, era quantitativamente satisfatório, mas o desempenho dos alunos não refletia qualitativamente a competência-alvo desejada. Porém, não se dava a devida atenção a essas incoerências vivenciadas, entranhadas e reproduzidas na escola.

Diante de tal realidade, pode-se perguntar: Por que as mudanças com relação a livro didático, interação professor-aluno e avaliação não propiciaram o efeito desejado?

Pesquisas na área de Lingüística Aplicada mostram como a *cultura de ensinar, aprender e avaliar* de alunos e professores pode influenciar e até impossibilitar a implementação de abordagens contemporâneas de ensino de LE na prática educacional (Barcelos, 1995; Carmagnani, 1994; Félix, 1998; Horwitz, 1985, 1987; Feinam-Nemser & Floden, 1986; Nunan, 1987; Rolim, 1998; Scaramucci, 1997). Muitas vezes os professores dizem utilizar atividades consideradas comunicativas, mas na sala de aula continuam agindo de acordo com métodos tradicionais de ensino, privilegiando tarefas que enfatizam

a repetição e memorização das estruturas gramaticais, ao invés de possibilitar a negociação de sentidos e a produção oral e escrita dos alunos (Amadeu-Sabino, 1994; Sato & Kleinsasser, 1999; Scaramucci, 1999), impedindo que esses convivam com a complexidade e a "polissemia" de aprender uma LE (Franzoni, 1992).

O material didático utilizado funciona, em muitos contextos de ensino de LE, como único insumo para alunos e professores, modulando e restringindo a aula (Almeida Filho et alli, 1991; Consolo, 1990; Santos, 1993), deixando de lado uma visão mais ampla da elaboração de um currículo, a partir das necessidades, interesses e conhecimento prévio dos alunos (Breen & Candlin, 1980). O material didático, mesmo que funcional, torna-se apenas prescrição de técnicas a serem seguidas por professores e alunos, contribuindo para a alienação social, deixando de lado a formação crítica da própria cultura e a da LE (Busnardo & Braga, 1987), impedindo também que os professores tenham uma visão política e ideológica das implicações e conseqüências do uso de abordagens, métodos, técnicas e materiais na sala de aula (Pennycook, 1989; 1997, 1998).

Além desses aspectos, a literatura das áreas da Lingüística Aplicada e da Educação, em um âmbito geral, mencionam a existência de contradições no ato de avaliar (Sarmento, 1997; Scaramucci, 1997) que reafirmam os professores como centro do processo e inibem a participação crítica dos alunos. Por um lado, o caráter apenas classificatório da avaliação serve mais como instrumento de exclusão que de inserção (Bourdieu & Passeron, 1977; Luckesi, 1994; Perrenoud, 1998; Sarmento, 1997), enfatizando o erro e não a construção do conhecimento (Hoffman, 1993; 1998), separando a avaliação das outras fases do processo de ensino/aprendizagem. As conotações negativas, mitos e crenças da avaliação (Hoffman, 1993; Alderson 198?; Rolim, 1998) amedrontam e ameaçam os alunos, servindo como instrumento disciplinador e autoritário nas mãos dos professores e da escola, que proferem julgamentos finais geralmente baseados em critérios confusos, ultrapassados e até preconceituosos (Hoffman, 1993, 1998; Sarmento, 1997). Por outro lado, apesar de todos esses problemas que revelam ineficiência, a avaliação permanece quase imutável e os instrumentos, como o teste, a prova e suas respectivas notas, aceitos e valorizados como os "mais justos", tanto por alunos quanto por pais, professores, escolas e a sociedade em geral, que, muitas vezes, adotam os professores que mais reprovam como parâmetro, para julgar a autoridade e competência de outros professores.

A dicotomia discurso/prática também revela incoerências. Os professores expressam descontentamento com a avaliação, mencionando muitas vezes a necessidade de mudanças e aplicações de propostas alternativas (Sarmento, 1997; Scaramucci, 1993). Em seu discurso, embora demonstrem desconhecimento da abrangência do que é avaliação, expressam a necessidade de pensá-la também como parte do processo, a fim de que os alunos superem dificuldades e, assim, desenvolvam a aprendizagem. Porém, na prática, isso não ocorre e as poucas tentativas de mudanças não conseguem resistir ao modelo tradicional.

Os alunos, por sua vez, mesmo em silêncio, apresentam resistência à avaliação, ficando tensos e nervosos na hora das provas (Alderson, 198?), "colando-as" e até rasgando-as após receber os resultados, o que pode indicar predominância da imposição e não do diálogo no processo de ensino/aprendizagem. Eles são silenciados pelo sentenciamento das notas, consideradas o fator principal na determinação da aprovação ou reprovação, o que conseqüentemente poderá afetar seus planos dentro e fora da escola.

Na avaliação apenas do produto final da aprendizagem, torna-se muito difícil para os alunos perceber seu desenvolvimento, pois não lhes é dada a oportunidade de *olhar* o processo do qual fazem parte, em que ensino, aprendizagem e avaliação se inter-relacionam. Não se levam em conta outras perspectivas, como *aprender a aprender* (Ellis & Sinclair, 1989), que poderiam permitir a convivência com experiências novas, ao estudar a LE, bem como superação de dificuldades e modificação de concepções arraigadas.

Apesar de um grande número de materiais comunicativos produzidos, a avaliação continua tradicional, ainda embrionária em suas possibilidades comunicativas (Wesche, 1983), com propostas muito gerais e superficiais, que pouco auxiliam a prática dos professores, relevando apenas o *efeito proativo* (*proactive effect*) das fases anteriores do processo, isto é, melhor desempenho dos alunos como resultado de mudanças somente na escolha da metodologia, materiais didáticos, interação e contextualização das atividades em sala de aula. Não se atenta para as possibilidades do *efeito retroativo* (*washback effect*/*backwash effect*) (Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1996), em que a avaliação serviria como instrumento de reflexão sobre processo, a fim de superar as frustrações e dificuldades anteriores encontradas por alunos e professores.

Os estudos mencionados acima auxiliaram no levantamento de duas hipóteses, que pretendo investigar, sobre as causas do desinteresse e desmotivação dos alunos no contexto desta pesquisa: (1) apesar de as linhas mestras do material didático e de mudanças na interação professor-aluno descritas acima se relacionarem com pressupostos teóricos de abordagens contemporâneas de ensino de línguas, a abordagem de ensinar do professor continuou tradicional, mantendo a posição passiva dos alunos como apenas receptores de conhecimentos; (2) a avaliação também se manteve tradicional, como um instrumento promocional de "dar" notas, ao invés de ser um mecanismo propulsor da participação e percepção do aluno quanto à própria aprendizagem.

1.2 Justificativa da escolha do tópico

Segundo Scaramucci (1997: 3), "na avaliação está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções". A apatia dos alunos diante do próprio processo de aprendizagem, a meu ver, pode estar relacionada com sua não-participação na avaliação, o que impede que eles descubram seu desenvolvimento ao aprender a LE.

A avaliação apenas do produto final da aprendizagem, geralmente praticada como instrumento classificatório e promocional, filtrado apenas pelo *olhar* dos professores, despreza a potencialidade reflexiva da avaliação sobre as outras fases do processo de ensino/aprendizagem bem como sobre a interação entre os papéis de professores e alunos.

A prática da avaliação, ao ser repensada como avaliação do processo, contribuiria para que professores e alunos convivessem com novas experiências e atitudes, provocando mudanças nas concepções de *ensinar*, *aprender* e *avaliar*. Haveria, assim, um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica de alunos e professores como também de modificações em todas as fases do processo de ensino/aprendizagem.

Na inter-relação *ensino, aprendizagem* e *avaliação*, esta não seria apenas um meio para obter opiniões dos alunos, mas para relacionar seus *olhares* com os dos professores, possibilitando a avaliação tanto de uns como de outros e de todo o processo,

pela triangulação de dados obtidos a partir de diferentes meios de avaliação (Alderson, 1986).

A avaliação, desse modo, permitiria também que cada aluno percebesse melhor seu desenvolvimento, aumentando, assim, a motivação (Dickinson, 1995; Harris, 1997) e, conseqüentemente, a participação na própria aprendizagem. Além disso, contribuiria para melhorar da qualidade dos cursos de LE bem como para modificar crenças, por exemplo, de que as escolas públicas não podem oferecer um curso de LE de qualidade (Costa, 1987; Moita Lopes, 1996; Barcelos, 1995; Félix, 1998; Rolim, 1998).

Acredito que implementar mudanças na avaliação, a partir da radiografia de determinado contexto de ensino de LE, contribuiria para pesquisas sobre as implicações que favorecem ou dificultam o *efeito retroativo* da avaliação. Além disso, colaboraria para valorizá-la como fase essencial e reflexiva do processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação também reforçaria a importância da formação continuada do professor, pois a percepção crítica de seu *dizer* e *fazer* proporcionaria o desarraigamento a concepções tradicionais de ensino/aprendizagem de LEs e, conseqüentemente, a inovação da prática educacional.

1.3 Perguntas da pesquisa

O problema desta pesquisa, descrito nas seções anteriores, foi investigado em duas fases. Na *1ª fase* busquei subsídios, por meio da coleta de dados, para confirmar ou não as hipóteses levantadas sobre as causas do desinteresse e desmotivação dos alunos. Na *2ª fase*, apresentei e implementei uma proposta de avaliação, composta de quatro atividades, levando em consideração o cruzamento de diferentes *olhares* de professor e alunos, a fim de analisar o *efeito retroativo* dessa proposta na percepção de professor e alunos sobre o ensino/aprendizagem bem como na ampliação da participação destes no desenvolvimento da própria aprendizagem.

De acordo com essas fases, elaborei três perguntas condutoras da pesquisa. A primeira refere-se à *1ª fase* e as duas últimas, à *2ª fase*:

1 - Quais são as causas da desmotivação e desinteresse dos alunos, mesmo após a implementação de propostas relacionadas com abordagens contemporâneas de ensino de LEs?

2 - Ocorrem mudanças na percepção de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem?

3 - O aluno amplia sua participação no próprio processo de aprendizagem?

1.4 Metodologia da pesquisa

1.4.1 Escolha e justificativa

Esta é uma pesquisa de sala de aula, de base etnográfica. As pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas, segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991), apenas recentemente têm enfocado a sala de aula diretamente como contexto da construção do processo de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e LE, observando a interação entre os participantes. Anteriormente, ao contrário, a sala de aula era considerada, de maneira indireta, um local para aplicação de métodos e conteúdos, a fim de se analisar um produto final, a partir da relação causa-efeito entre um grupo de controle e um experimental.

A pesquisa de base etnográfica, considerando a sala de aula como cenário, focaliza os papéis sociais dos alunos e professores, investigando o sentido da interação para os próprios participantes, durante a construção de um processo de ensino/aprendizagem único. O pesquisador observa o objeto de investigação, olhando-o em ângulos diferentes, a partir da triangulação de instrumentos de coleta de dados de natureza intersubjetiva (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; VanLier, 1988), aumentando a validade e a confiabilidade da análise e interpretação.

Para evitar a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa, Erickson (1991) denomina interpretativa a pesquisa de base etnográfica, por descrever e analisar os

acontecimentos rotineiros, percebendo os sentidos que os participantes lhes dão em um determinado meio social visto como um todo. O pesquisador, ao interagir nesse meio como um observador atento, faz perguntas implícitas e explícitas (Erickson, 1984), inclusive a partir de estudos anteriores e de um arcabouço teórico que direciona a atenção para determinados aspectos (Watson-Gegeo, 1988), a fim de descrever as regularidades do comportamento social desse meio:

> Para alcançar o objetivo de fornecer dados descritivos, interpretativo-explanatórios dos comportamentos das pessoas em um dado meio, o etnógrafo faz uma observação detalhada, intensiva e sistemática desses comportamentos – examinando como esses e as interações são socialmente organizados- e das regras sociais, expectativas interacionais e valores culturais subjacentes aos comportamentos. (Watson-Gegeo, 1988: 577) (C1)[6]

No contexto do ensino de línguas, a pesquisa etnográfica pode auxiliar os professores a compreender a organização da sala de aula, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas bem com as expectativas dos alunos. Desse modo, as habilidades de observação ampliam-se, com a reflexão sobre as próprias concepções, descobrindo meios para modificar e adequar a prática às necessidades dos alunos. No entanto, acredito que a possibilidade de professores ser também um pesquisador da própria prática é desfavorecida pelas condições atuais de trabalho que muitas vezes o obrigam a assumir um número elevado de aulas e não ter tempo, incentivo da instituição onde trabalha nem recursos financeiros para investir em sua formação.

Esta pesquisa caracteriza-se também como pesquisa-ação (*action research*). Esse tipo de pesquisa não é apenas a implementação de uma proposta para saber se ela funciona ou não, mas uma oportunidade para o professor reconhecer a escola como instituição política bem como as ideologias subjacentes que definem suas ações e as dos alunos (Crookes, 1993), com o intuito de ampliar seu conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Na pesquisa–ação, as perguntas de pesquisa podem surgir de inquietações e problemas que o professor encontra no dia-a-dia da sala de aula. A partir daí, ele investiga a maneira que ensina e o processo de aprendizagem dos alunos, tentando descobrir as causas dos problemas e também tentativas de solucioná-los, implementando propostas de mudanças. Como ressaltam Allwright & Bailey (1991), a pesquisa-ação

envolve uma intervenção, mas de baixo nível de controle, ou seja, opta-se por uma ação e observa-se sistematicamente o que ocorre em seguida.

A intervenção na prática educacional geralmente possui uma conotação negativa, referindo-se a um modelo behaviorista de experimentação de métodos e técnicas para verificar sua eficiência ou não, a partir de critérios pré-estabelecidos que não levam em conta o ponto de vista dos participantes do ensino/aprendizagem. A finalidade é apenas verificar a eficiência por meio dos resultados. Entretanto, a intervenção na pesquisa-ação (Nunan, 1992) significa propor mudanças em um determinado contexto de ensino/aprendizagem, observando a reação e comportamentos dos participantes do processo durante a implementação dessas mudanças. Allwright & Bailey (1991: 42) determinam os passos dessa abordagem de pesquisa: (1) identificar um problema e procurar compreendê-lo; (2) planejar uma ação e implementá-la; (3) observar a ação e refletir sobre os dados coletados durante sua implementação; (4) revisar a ação[7]. Desse modo, a pesquisa-ação é uma investigação cíclica, ou seja, os resultados de uma implementação podem suscitar a necessidade de uma nova intervenção, sempre visando o aprimoramento da prática educacional.

Durante a implementação de mudanças, a coleta de dados permite obter diferentes pontos de vista dos integrantes do processo de ensino/aprendizagem, por meio da triangulação dos instrumentos de pesquisa. Assim, a análise crítica desse contexto se faz tanto na observação de suas características já existentes como também na análise da implementação de novas propostas, visando sensibilizar os participantes para que eles percebam seus papéis cada vez mais no processo e adquiram condições para analisar novas propostas na prática educacional.

Na pesquisa-ação, o professor pode amplia seus conhecimentos como pesquisador (Erickson, 1986), facilitando sua formação continuada, favorecendo sua capacidade de lidar com problemas no processo de ensino/aprendizagem, apresentando, observando e analisando propostas viáveis para o enriquecimento e superação de dificuldades no decorrer do ensino/aprendizagem.

1.4.2 Cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola federal, localizada em um estado da região sudeste do Brasil, que oferece cursos de ensino médio, técnicos concomitantes com o ensino médio e técnicos seqüenciais (pós-médio), no diurno, vespertino e noturno. Essa escola possui aproximadamente 1800 alunos, em sua maioria provenientes de escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio da mesma região. Em geral, são de classe baixa a média-alta e entram na escola por meio de concurso de admissão.

As aulas de LI são sempre ministradas em um prédio, chamado de "Pavilhão de Línguas", utilizado somente para aulas de LEs. Esse prédio possui três salas de aulas amplas, com aparelhagem de som, televisão, vídeo, retroprojetores e carteiras dispostas em dois círculos (o maior envolve o menor). Há persianas nas janelas e quadros nas paredes, relacionados com a cultura, geografia, história e estrutura lingüística da LI. Um "tablado", em nível mais alto, localiza-se na frente da sala onde também estão o quadro de giz, um armário pequeno, com gravador e amplificador, e a mesa do professor. Existe também, na parede oposta às janelas, um mural coberto com veludo vermelho muito pouco usado.

O curso de LI oferecido nesta escola é de nível básico. Utiliza-se um material didático importado (vide Seção 1.1). Os cinco professores de LI possuem o manual do professor e as fitas cassetes. O material é dividido em três partes a serem estudadas durante os três anos do curso. Os alunos compram o livro no primeiro ano. Os que são carentes usam livros emprestados pela escola, pois o material original é obrigatório nas aulas.

No início da utilização do material didático implementado (vide Seção 1.1), os professores reelaboraram o Plano de Curso (vide Apêndice A). Esse plano possui um caráter mais burocrático que pedagógico na prática desses professores, pois é uma exigência da coordenação pedagógica para, por exemplo, informar às outras instituições o que os alunos, em caso de transferência, estudaram em cada disciplina do currículo escolar.

A escola possui quatro avaliações bimestrais durante o ano letivo, no valor de 10 pontos cada. A média mínima para aprovação anual é 5. As provas escritas de LI são marcadas pela diretoria de ensino da escola e aplicadas em horários específicos para

provas. Os professores de LI, no horário das aulas, complementam cada avaliação bimestral[8] com testes orais ou de compreensão oral[9].

Os professores geralmente se reúnem para trocar idéias e preparar aulas. Entretanto essas discussões em grupo sobre as atividades, o material didático e as provas infelizmente têm-se tornado cada vez mais escassas. Os professores culpam o cronograma da escola e as discussões burocráticas por sobrecarregá-los de trabalho. Além disso, mudanças nos horários das avaliações levaram os professores a prepararem as provas individualmente, sem a ajuda dos colegas.

1.4.3 Participantes da pesquisa

1.4.3.1 Os professores-sujeitos

O *Professor 1* (*P1*) é graduado em Licenciatura Plena - Português e Inglês - e Bacharelado em Tradução pela universidade federal local. Pertence ao quadro efetivo da escola há dois anos e foi admitido por meio de concurso público. É o coordenador da área e também cursa o Mestrado em LI, em uma universidade federal localizada na capital do estado. Esse professor está há dois anos na escola. Lecionou anteriormente na rede municipal de ensino e uma universidade, como professor substituto. Trabalhou também como tradutor de textos de diversas áreas, por exemplo, computação. Aprendeu a LI nas escolas públicas onde estudou e na universidade. Não fez cursos em escolas de línguas.

A *Professora 2* (*P2*) também graduou-se em Licenciatura Plena - Inglês e Português - pela mesma universidade federal local. Trabalhou em escolas da rede particular de ensino e em escolas de línguas. Está na escola há um ano. É professora substituta. Foi selecionada por meio de duas provas: uma teórica e uma prática. Aprendeu a LI em escolas públicas e na universidade onde se formou. Não freqüentou cursos particulares.

A *Professora-pesquisadora* (*Ppq*) pertencente ao quadro permanente desta escola há cinco anos e foi admitida por concurso público. Estudou Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês - e Bacharelado em Tradução na mesma universidade federal local que os *P1* e *P2*. Lecionou anteriormente em escolas públicas do estado e da prefeitura

bem como em uma escola da rede particular de ensino da mesma cidade. Também fez um curso de pós-graduação lato sensu de LI. Afastou-se da escola que contextualiza esta pesquisa por dois anos, por meio de uma licença sem remuneração, para cursar o mestrado. Aprendeu a LI em cursos particulares de línguas, em escolas públicas e na universidade. Na *1ª fase* da pesquisa, em 1997, atuou como *Pesquisadora* (*Pq*), observando aulas de duas turmas do *P1*, *Turmas A* e *B*, e três da *P2*, *Turmas C, D* e *E*[10]. Na *2ª fase* da pesquisa, em 1998, foi *professora-pesquisadora* (*Ppq*) da *Turma C*. Neste ano voltou a trabalhar normalmente na escola e assumiu essa turma como professora permanente desde o início até o final do ano letivo. Além dessa turma, no mesmo ano, lecionou em outras 5 turmas, no total de 13 aulas semanais.

Características	P1	P2	Ppq
Atividades profissionais antes do egresso na escola	Professor de Inglês e Português da rede municipal de ensino Professor substituto de Língua Inglesa em uma universidade Tradutor	Professora de Inglês de escolas de línguas e da rede particular de ensino	Professora de Inglês de escolas das redes pública (estadual e municipal) e particular
Tempo de serviço na escola	2 anos	1 ano	5 anos
Tipo de habilitação	Licenciatura Plena Português/Inglês Bacharelado em Tradução	Licenciatura Plena Português/Inglês	Licenciatura Plena Português/Inglês Bacharelado em Tradução
Freqüentou escola particular de Inglês	Não	Não	Sim
Cursos após a graduação	Mestrando	Não	Pós-graduação lato sensu em Língua Inglesa Mestranda

Quadro 1- Descrição dos professores-sujeitos

1.4.3.2 Turmas *A, B, C, D* e *E*

Todas as turmas observadas na *1ª fase* da pesquisa, *Turmas A e B*, do *P1*, e *Turmas C, D* e *E*, do *P2*, são do 2º ano diurno. Essas turmas foram escolhidas aleatoriamente porque o horário de aulas do *P1* coincidia com o da *P2*. O 2º ano possui uma carga horária de 2 aulas semanais (50 minutos cada). Cada turma possui entre 26 a

34 alunos que variam na faixa etária entre 15 a 22 anos. Durante a coleta de dados, nos anos de 1997 e 1998, essas turmas eram chamadas pelos nomes dos cursos técnicos oferecidos pela escola, pois não havia uma separação entre o curso técnico e o médio, o que ocorreu logo depois com as mudanças exigidas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

Turmas	Nº de alunos	Nº de aulas semanais	Duração de cada aula	Professor
A	35	2	50 min.	P1
B	34	2	50 min.	P1
C	26	2	50 min.	P2
D	31	2	50 min.	P2
E	33	2	50 min.	P2

Quadro 2- Descrição das *Turmas A, B, C, D e E*

A *Turma C*, com 26 alunos, foi observada na *1ª fase* e escolhida para participar da *2ª fase* da pesquisa. Essa turma não se diferenciava das outras turmas observadas quanto à faixa-etária, classe social ou rendimento escolar. Esse aspecto, a princípio, supreendeu a *Pq*, porque esperava encontrar diferenças entre as turmas, com relação a participação e rendimento dos alunos, de acordo com cada curso técnico, mas isso não se confirmou nas observações e gravações das aulas. Devido a isso, a *Turma C* foi escolhida por ser a que teve o maior número de aulas observadas, gravadas e transcritas na *1ª fase* da pesquisa.

Na *2ª fase* da pesquisa, a maioria dos alunos da *Turma C* passou para o 3º ano. Alguns foram reprovados. O número diminuiu de 26 para 22 alunos. Duas alunas não participaram dessa fase da pesquisa: uma passou no exame de proficiência[11] e a outra saiu da escola. Portanto, o número reduziu para 20 alunos.

Fases da pesquisa	Ano	Série	Nº de aulas semanais	Nº de alunos	Professor
1ª	1997	2º ano diurno	2	26	P2
1ª / 2ª	1998	3º ano diurno	3	20	Ppq

Quadro 3- Dados sobre a *Turma C* na *1ª e 2ª fase* da pesquisa

A escolha do contexto e sujeitos de pesquisa deveu-se aos seguintes fatores:

1 - A pesquisadora é professora desta escola. Por isso, a presente pesquisa enriqueceria sua prática educacional bem como a de seus colegas, por meio da reflexão sobre a própria prática, contribuindo para a viabilização de mudanças coerentes e necessárias que dinamizariam o processo de ensino/aprendizagem de LI nesse contexto.

2 - Um grande número de alunos, provenientes da zona rural do município bem como de outras cidades, estados e regiões do país, chega à escola com pouca e, às vezes, nenhuma experiência com a aprendizagem de LEs. Por isso, pressupõe-se que as turmas de 2º ano já teriam cursado a LI, no mínimo, um ano na própria escola, facilitando a reflexão sobre as características de suas *culturas de aprender*, *ensinar* e *avaliar* em LE.

3 - Os *P1* e *P2* foram escolhidos porque ambos trabalham no diurno e, além disso, permitiram que suas aulas fossem observadas, gravadas e transcritas. Limitei a observação a aulas nesse turno porque o noturno possui característica peculiares que poderiam influenciar a análise dos dados.

1.4.4 Fases e instrumentos da pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa foi dividida em duas fases descritas a seguir:

A *1ª fase* ocorreu no segundo semestre de 1997 e início de 1998. Nessa fase a *Pq* observou no total de 23 aulas das *Turmas A*, *B*, *C*, *D* e *E*, gravou-as em áudio, transcreveu-as e fez anotações de campo. Em seguida, escolheu apenas uma turma, a *Turma C*, para responder ao *Questionário IA* (vide Apêndice B) e continuar a coleta de dados na *2ª fase* da pesquisa. Os alunos *N*, *K* e *L*, da *Turma C*, participaram da *Entrevista IA*, ocorrida no primeiro semestre de 1998. Além disso, a *Pq* distribuiu o *Questionário IP* (vide Apêndice C) para os *P1* e *P2* responderem.

Na *2ª fase*, ocorrida no segundo semestre de 1998, a *Ppq* elaborou e implementou uma proposta de avaliação, composta de 4 atividades, nas aulas da *Turma C*: *Atividade 1- Reflexões sobre os papéis de alunos e professores* (vide Apêndice D); *Atividade 2 - Reflexões sobre a avaliação* (vide Apêndice E), *Atividade 3– Produção de textos* (vide Apêndice F); *Atividade 4- Apresentação de diálogos* (vide Apêndice G).

Após essas atividades, os alunos responderam aos *Questionários IIA* e *IIIA* (vide Apêndice H), referentes às *Atividades 1* e *2*, e *Questionários IVA* e *VA* (vide Apêndice I), referentes às *Atividades 3* e *4*. Essas atividades foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas, no total de 12 aulas. As outras aulas ocorridas no intervalo entre as atividades foram também gravadas em áudio e vídeo, no total de 09 aulas. A *Ppq* fez anotações de campo e diários.

Fases	Ano	Instrumentos de pesquisa
	1997	Questionário IA
1ª	1997	Questionário IP
	1997	Gravações, transcrições, observações de aulas e anotações de campo
	1998	Entrevista IA
	1998	Atividade 1
	1998	Atividade 2
2ª	1998	Atividade 3
	1998	Atividade 4
	1998	Questionários IIA, IIIA, IVA e VA
	1998	Gravações, transcrições, anotações de campo e diários

Quadro 4- Fases e instrumentos da pesquisa

A seguir descrevo os instrumentos utilizados na *1ª* e *2ª* fase da pesquisa.

1.4.4.1 *Questionários IA* e *IP*

O *Questionário IA* (vide Apêndice B) teve por finalidade levantar dados que mostrassem a realidade atual do ensino/aprendizagem de LI no contexto desta pesquisa, a partir do ponto de vista dos 26 alunos da *Turma C*, bem como identificar características da *cultura de ensinar*, *aprender* e *avaliar* dos alunos. As perguntas desse questionário foram abertas, em sua maioria, o que favoreceu uma maneira mais discursiva dos alunos exporem suas idéias. Além disso, eles tiveram a liberdade de escrever ou não seus nomes no questionário. Essa atitude foi tomada para não deixá-los intimidados ou preocupados com represálias, devido a possíveis críticas ao ensino atual de LI na escola que contextualiza a pesquisa. Por isso, a fim de facilitar a organização dos dados desse questionário, os alunos foram identificados como (A1), (A2), etc.

O *Questionário IP* (vide Apêndice C), para os *P1* e *P2*, objetivou coletar dados que contribuissem também para a caracterização do contexto desta pesquisa, percebendo o ponto de vista dos professores sobre o ensino/aprendizagem de LI e investigando, indiretamente, suas crenças e concepções sobre o *ensinar*, *aprender* e *avaliar* em LE.

As respostas dos *Questionários IA* e *IP*, desse modo, cruzam as opiniões de alunos e professores sobre o curso de LI como também sua *cultura de ensinar*, *aprender* e *avaliar*, a fim de se analisar a realidade atual desse contexto de ensino/aprendizagem, investigando as hipóteses levantadas (vide Seção 1.1) sobre as causas da manutenção da desmotivação e desinteresse dos alunos. Os quadros abaixo resumem os tópicos abordados nos dois questionários:

Itens	Conteúdo
1 a 3	Avaliação dos cursos de LI nos ensinos fundamental e médio.
4 e 5	Objetivos e expectativas dos alunos com relação ao curso de LI no ensino médio.
6 a 10	Pontos de vista dos alunos sobre o que consideram necessário para se aprender uma LE bem como sobre os papéis de alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem.
11 a 15	Opiniões dos alunos sobre a avaliação de LI.
16	Sugestões para mudanças na avaliação.

Quadro 5- Descrição do conteúdo do *Questionário IA*

Itens	Conteúdo
1 e2	Onde estudou e há quanto tempo leciona a LI.
3 e 4	Vantagens, desvantagens e desafios encontrados na prática de ensino de LI na escola que contextualiza a pesquisa.
5 a 11	Pontos de vista dos professores sobre o que consideram necessário para se ensinar uma LE bem como sobre os papéis de alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem.
12 a 20	Descrições e opiniões de professores sobre a avaliação de LI.
21	Sugestões para mudanças na avaliação.

Quadro 6- Descrição do conteúdo do *Questionário IP*

1.4.4.2 Gravações de aulas, observações e anotações de campo

As 23 aulas observadas e gravadas em áudio, na *1ª fase*, tencionaram confrontar as opiniões dos alunos e professores, coletadas nos *Questionários IA* e *IP*, sobre o curso de LI, com suas atitudes e práticas na sala de aula. Assim, o cruzamento de dados forneceria mais subsídios para se descrever a realidade do contexto desta pesquisa bem

como as crenças e concepções dos alunos e professores com relação ao *ensinar*, *aprender* e *avaliar* em LI.

Durante as aulas, a *Pq* anotou aspectos que considerou relevantes para auxiliar a análise de dados e as transcrições das fitas.

Data	Nº de Aulas	Turma	Professor-sujeito	Observação
16/09	2	A	P1	Teste oral. apresentação de diálogos em duplas.
16/09	1	B	P1	Unidade 13- atividade de elaboração de frases de acordo com gravuras, usando o *present perfect*.
17/09	1	C	P2	Unidade 11- atividades de compreensão oral e revisão sobre os pronomes relativos *who*, *what*, *when* e *where*.
19/09	1	D	P2	Unidade 11- introdução; atividades de compreensão oral e revisão sobre os pronomes relativos *who*, *what*, *when* e *where*.
19/09	1	E	P2	Unidade 11- atividade de leitura.
19/09	1	B	P1	Unidade 13-atividades de leitura e compreensão oral.
12/11	1	C	P2	Unidade 12- atividades de perguntas e respostas sobre o tempo e temperatura em diferentes países; exercícios de compreensão oral; simulação de um teste de compreeensão oral.
11/11	2	A	P1	Unidade 18- introdução, atividades de compreensão oral e de perguntas e respostas usando o futuro (*going to*).
13/11	1	C	P2	Poucos alunos compareceram. Não houve aula.
14/11	1	E	P2	Unidade 12- atividade de leitura e redação sobre uma cidade.
18/11	1	E	P2	Os alunos continuaram a fazer a redação sobre uma cidade em sala, porque não terminaram em casa.
19/11	1	C	P2	Unidade 12- atividade de leitura e redação; correção das atividades do livro de exercícios.
20/11	1	C	P2	Correção de algumas redações e de atividades do livro de exercícios.
21/11	1	E	P2	Correção das atividades do livro de exercícios.
25/11	1	E	P2	Prova escrita.
26/11	1	C	P2	Atividades do livro de exercícios.
27/11	1	C	P2	Música; atividade em que os alunos perguntavam para a professora sobre uma viagem que ela fez.
28/11	1	E	P2	Filme: "Matilda".
2/12	1	E	P2	Não houve aulas. Nenhum aluno compareceu.
3/12	1	C	P2	Atividades de revisão para a prova; questionário da pesquisa para os alunos responderem.
4/12	1	C	P2	Prova escrita.

Quadro 7- Observações e gravações de aulas na *1ª fase* da pesquisa (1997)

1.4.4.3 *Entrevista IA*

Na *Entrevista IA*, pertencente à *1ª fase* da pesquisa, participaram três alunos da *Turma C*: *N*, *K* e *L*. Essa entrevista ocorreu no primeiro semestre de 1998 e foi elaborada

a partir de dados coletados nos *Questionários IA* e *IP*, nas observações, gravações, transcrições das aulas e anotações de campo da *Pq*, com a finalidade de esclarecer e confirmar características do contexto da pesquisa bem como da *cultura de ensinar, aprender* e *avaliar* dos alunos, ampliando subsídios para investigar as causas da desmotivação e desinteresse dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Os três alunos foram escolhidos por seus comportamentos diferentes durante as aulas:

1 - O aluno *N* era um rapaz extrovertido que sempre participava das aulas. Raramente faltava. Dizia gostar de estudar a LI e aprendeu muito dessa língua por meio de músicas e estudo autônomo com dicionários e outros livros.

2 - A aluna *K* era extrovertida também, participava das aulas, mas geralmente mencionava seu descontentamento com o curso. Não conseguia tirar notas boas nas provas e, além disso, dizia não gostar da LI. Estudava obrigada.

3 - A aluna *L* era muito tímida, falava pouco na sala, geralmente se sentava perto de outra colega bastante tímida também, mas participava das atividades, fazia todos os exercícios, respondia às perguntas quando solicitada e estudava muito em casa. Dizia gostar de aprender a LI.

A *Ppq* decidiu fazer a entrevista em conjunto com os alunos para torná-la mais descontraída, como se fosse um bate-papo. Assim os alunos ficariam mais à vontade. Além disso, nessa situação seria importante trazer à tona contradições e opiniões diferentes entre eles, observando como eles confrontavam suas idéias e defendiam seus pontos de vista.

No entanto, nessa entrevista, a aluna *L*, por ser mais tímida, falou bem menos que os outros. Muitas vezes a *Ppq* tinha que perguntá-la para que ela falasse. Geralmente concordava com a opinião dos outros colegas. Por isso, talvez uma entrevista individual com essa aluna teria sido melhor.

A *Entrevista IA* tem o cárater semi-aberto. O quadro a seguir resume os tópicos abordados:

✓ expectativas sobre o curso de inglês no ensino médio e suas relações com os objetivos futuros na formação acadêmica e profissional; ✓ aspectos positivos e negativos do curso atual de LI; ✓ sugestões para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de LI na escola; ✓ diferenças entre um curso particular de idiomas e o curso de LI em uma escola pública de ensino médio; ✓ pontos de vista sobre o que é necessário para se aprender uma LE; ✓ estratégias de aprendizagem que utilizam; ✓ opiniões sobre a avaliação e concepções sobre o avaliar; ✓ papel do aluno enquanto avaliador.

Quadro 8 – Roteiro da *Entrevista IA*

1.4.4.4 *Atividades 1* e *2*

A *Atividade 1– Reflexões sobre os papéis de alunos e professores* (vide Apêndice D) e *Atividade 2- Reflexões sobre avaliação* (vide Apêndice E) foram elaboradas a partir das respostas dos alunos ao *Questionário IA* e baseadas em comentários de Breen & Candlin (1980) e Holec (1980). Esses autores mencionam que implementações de mudanças em um processo de ensino/aprendizagem precisam ser acompanhadas por reflexões de alunos sobre seus papéis no processo de ensino/aprendizagem de LE, a fim de se descondicionarem de crenças arraigadas e desempenharem outras funções, além das já costumeiras.

As *Atividades 1* e 2, portanto, objetivaram confrontar os alunos com a realidade do contexto de ensino/aprendizagem investigado e também com sua *cultura de ensinar, aprender* e *avaliar* para se conscientizarem de outros papéis que poderiam exercer e desenvolver no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Essas atividades foram gravadas em vídeo e áudio e implementadas em 6 aulas (3 aulas para cada atividade). O quadro abaixo descreve os procedimentos usados na implementação dessas atividades:

① A *Ppq* distribuiu a atividade para cada um dos alunos presentes e a explicou. ② Os alunos preencheram as tarefas individualmente e, em seguida, reuniram-se em duplas para discuti-las. ③ A *Ppq* e todos os alunos, sentados em círculo, discutiram as respostas das atividades.

Quadro 9- Procedimentos usados na implementação das *Atividades 1* e *2*.

O quadro a seguir apresenta o conteúdo das *Atividades 1* e *2*:

Atividade	Item	Conteúdo
1	1 e 2	Definições sobre um "bom" aprendiz.
	3 e 4	Definições sobre um "bom" professor.
	5	Funções de aluno, professor e funções em comum de ambos.
	6	Metáforas para um professor e um aluno de LI.
2	1	Vantagens da avaliação em LI.
	2	Desvantagens da avaliação em LI.
	3	Opiniões dos alunos sobre o que significa avaliar.
		Opiniões dos alunos sobre quem tem a função de avaliar.

Quadro 10- Descrição do conteúdo das *Atividades 1 e 2*

1.4.4.5 *Atividade 3- Produção de textos*

A *Atividade 3-Produção de textos* (vide Apêndice F) foi elaborada pela *Ppq*, a partir de uma atividade do livro *Headway elementary*[12] (vide Apêndice F, Seção F4) e implementada após as *Atividades 1* e *2*.

A *Ppq* fez cópias de uma história dividida em 6 cenas (vide Apêndice F, Seção F1). Em seguida, recortou as cenas, tirando-as da ordem inicial, a fim de que os alunos, em duplas, reagrupassem essas cenas de acordo com suas próprias idéias e escrevessem uma história narrando o fato acontecido. Desse modo, as histórias seriam diferentes e os alunos poderiam compará-las, tornando a atividade mais interessante e valorizando, assim, a produção de cada dupla.

Antes de escreverem as histórias, a *Ppq* distribuiu as gravuras e a fotocópia da Atividade 3, explicando todas as tarefas (vide Apêndice F, Seção F2) e os quadros com os critérios de correção (vide Apêndice F, Seção F3) que iria usar. Em seguida, as duplas fizeram a primeira tarefa: uma atividade de mapeamenteo semântico, explorando as gravuras, com a finalidade de relembrar ou conhecer o vocabulário que provavelmente necessitariam para escrever a história.

Após a elaboração da história, um aluno de cada dupla leu o texto produzido para os colegas compararem as diferentes versões criadas sobre as mesmas gravuras. Em seguida, a *Ppq* recolheu os textos para a correção, de acordo com os critérios de avaliação explicitados nos quadros localizados no verso da folha distribuída aos alunos (vide Apêndice F, Seção F3).

Após a correção, os alunos receberam as atividades e novamente se reuniram em pares, com o intuito de analisarem a correção feita pela *Ppq* e fazerem mudanças necessárias no texto.

A *Atividade 3*, portanto, objetivou propiciar meios para que os alunos usassem a LI de maneira criativa, com tarefas diferentes das do livro didático utilizado, saindo das costumeiras perguntas e respostas; produzindo textos e revisando o passado simples dos verbos, pois apresentavam muitas dificuldades em sala com relação ao uso desse tempo verbal.

Os alunos, de acordo com a *Ppq*, estariam, além de participando mais das aulas, percebendo a própria aprendizagem bem como valorizando sua produção, compartilhando e mostrando o que sabem e fazem. Desse modo, eles não iriam apenas *olhar* superficialmente a nota dada pela *Ppq*, mas também analisariam como a atividade foi corrigida, tendo a oportunidade de discutir essa correção diretamente com a *Ppq*.

A *Atividade 3* fez parte da avaliação bimestral. Essa decisão foi tomada por alunos e *Ppq* que também decidiram em conjunto qual seria a valorização dessa atividade. Realizada em pares, para os alunos poderem trocar idéias e experiências sobre a aprendizagem e conhecimentos da LI, essa atividade teve a duração de 4 aulas e foi resumida em 6 fases apresentadas no quadro a seguir:

① A *Ppq* distribuiu as gravuras e a folha com a atividade, explicando as tarefas e os critérios de correção.
② A *Ppq* explicou novamente a tarefa de mapeamento semântico e os alunos a fizeram em seguida.
③ Os alunos, depois da primeira tarefa, escreveram a história. A *Ppq* orientou as duplas durante toda a aula.
④ Um aluno de cada dupla leu a história para toda a turma.
⑤ A *Ppq* recolheu as atividades de cada dupla e as corrigiu.
⑥ A *Ppq* entregou as atividades corrigidas para os alunos fazerem as correções necessárias.

Quadro 11- Fases de implementação da *Atividade 3*

1.4.4.6 *Atividade 4- Apresentação de diálogos*

A *Atividade 4- Apresentação de diálogos* (vide Apêndice G) objetivou propiciar o uso e expansão da LI, por meio da elaboração e apresentação de diálogos em grupos de três ou quatro alunos. Essa atividade teve a duração de 3 aulas. Os alunos, durante a

elaboração dos diálogos na 1ª aula, esclareceram dúvidas e trocaram idéias com o professor. Na semana seguinte, em mais 2 aulas, apresentaram os diálogos para os colegas

Os alunos, depois da 1ª aula, continuaram a elaborar os diálogos em horários extras, para ampliarem o espaço da sala de aula e, além disso, a *Ppq* poderia perceber o comprometimento e interesse dos aprendizes com a atividade. A *Ppq* atendeu alguns alunos extra-classe para esclarecimentos de dúvidas, geralmente com relação ao vocabulário.

Antes das apresentações dos diálogos, a *Ppq* explicou os critérios de avaliação que seriam utilizados, perguntou a opinião e pediu sugestões aos aprendizes sobre esses critérios. Em seguida, iniciaram-se as apresentações. Os alunos avaliaram cada uma, inclusive a sua própria, em fichas separadas. A *Ppq* recolheu as avaliações feitas pelos alunos e as comparou com as que fez, a fim de decidir a nota final de cada grupo.

Alunos e *Ppq* negociaram a avaliação bimestral, inclusive o valor de cada atividade. Eles também decidiram incluir a *Atividade 4* nessa avaliação. Durante a negociação, foram oferecidas duas opções: prova oral ou apresentação de diálogos. Todos os alunos escolheram a segunda opção.

Na *Atividade 4*, de acordo com o ponto de vista da *Ppq*, os alunos valorizariam seus próprios diálogos bem como os dos colegas e experimentariam se avaliar e avaliar os outros em LE, exercendo o papel de avaliadores, juntamente com o professor.

O quadro a seguir mostra as 8 fases de implementação da *Atividade 4*:

① A *Ppq* explicou a atividade.
② Os alunos, em grupos de, no máximo, quatro componentes, elaboraram os diálogos, em um horário de aula e outros extra-classe.
③ Os alunos mostraram os diálogos para o professor na aula ou em outros horários para esclarecerem dúvidas e trocarem idéias.
④ No dia da apresentação, a *Ppq* apresentou os critérios de correção para os alunos e pediu sugestões.
⑤ Os alunos apresentaram os diálogos.
⑥ A *Ppq* avaliou os grupos. Os alunos também avaliaram as suas apresentações e as dos colegas.
⑦ A *Ppq* comparou sua avaliação com a dos alunos e estabeleceu uma nota para cada grupo.
⑧ A *Ppq* apresentou a nota para os alunos e discutiu a valorização dada.

Quadro 12- Fases de implementação da *Atividade 4*

1.4.4.7 *Questionários IIA, IIIA, IVA e VA*

Os *Questionários IIA* e *IIIA* (vide Apêndice H) foram distribuídos no final das *Atividades 1* e *2*. Todos os questionários foram anônimos. Desse modo, para uma melhor organização dos dados, a *Ppq* optou por identificar os alunos no *Questionário IIA* por (L1) e no *Questionário IIIA* por (E1). Nesses questionários os alunos apontaram os pontos positivos e negativos das aulas e apresentaram sugestões para as próximas aulas. Assim, a *Ppq* poderia, depois das atividades implementadas, perceber o ponto de vista dos alunos sobre as atividades e também o que poderia fazer para continuar o processo de implementação da proposta de avaliação.

Os *Questionários IVA* e *VA* (vide Apêndice I) foram distribuídos após as *Atividades 3* e *4*. Esses questionários tiveram por finalidade perceber o *olhar* do aluno sobre as atividades de avaliação, sendo, assim, uma avaliação da própria avaliação. Os alunos foram identificados por (S1) e (A1) respectivamente.

Os quadros abaixo descrevem os conteúdos dos questionários:

Itens	Conteúdo
1	Pontos positivos sobre a aula.
2	Pontos negativos sobre a aula.
3	Sugestões.

Quadro 13- Tópicos abordados nos *Questionários IIA* e *IIIA*

Itens	Conteúdo
1	Pontos positivos sobre a atividade.
2	Pontos negativos sobre a atividade.
3	Opiniões sobre a avaliação da atividade.
4	Nota de 1 a 5 para a atividade.
5	Sugestões.

Quadro 14- Tópicos abordados nos *Questionários IVA* e *VA*

1.4.4.8 Diários da *Ppq*, anotações de campo e gravações de aulas em áudio e vídeo

Durante as aulas da *2ª fase*, a *Ppq* fazia anotações sobre aspectos que considerava relevantes para a análise dos dados. No final das aulas, tentava escrever o que tinha ocorrido nas aulas em um caderno, mas o tempo era muito curto entre uma aula e outra para fazer todas as anotações necessárias. Por isso, na maioria das vezes, escrevia os diários em horários diversos, inclusive fora da escola, lembrando da implementação das atividades e das atitudes dos alunos. Além disso, descrevia suas próprias atitudes, opiniões, dúvidas, desânimos, frustrações, etc.

As aulas foram gravadas em áudio, pela *Ppq*, e em vídeo, por um aluno, monitor do setor de multimeios da escola.

Atividades filmadas e gravadas nas aulas	Duração
Atividade 1	3 aulas
Atividade 2	3 aulas
Atividade 3	4 aulas
Atividade 4	3 aulas
Outras aulas	9 aulas

Quadro 15- Aulas gravadas em áudio e vídeo na *2ª fase*

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O Capítulo I descreveu os passos que norteiam a trajetória da pesquisa: a contextualização do problema, a justificativa da escolha do tópico, as perguntas e a metodologia, incluindo a descrição dos sujeitos e os instrumentos utilizados na coleta de dados. O Capítulo II apresenta, de maneira crítica, o referencial teórico que fundamenta as discussões sobre o tópico escolhido e os dados coletados. O Capítulo III analisa os dados coletados na *1ª fase* e

sua conclusão discute a primeira pergunta de pesquisa. O Capítulo IV examina os dados coletados na *2ª fase* e sua conclusão retoma as duas últimas perguntas de pesquisa. O Capítulo V encerra a trajetória com as considerações finais e as implicações dos resultados desta pesquisa para o ensino/aprendizagem de LEs.

Citação Original

(C1) To accomplish the goal of providing a descriptive and interpretive-explanatory account of people's behavior in a given setting, the ethnographer carries out systematic, intensive, detailed observation of that behavior – examining how behavior and interaction are socially organized – and the social rule, interactional expectations, and cultural values, underlying behavior. (Watson-Gegeo, 1988: 577)

Notas

[1] FORRESTER, A. & SAVAGE, A. (1991). **Take 1**. London: Collins ELT. Esse material didático refere-se a um livro-texto, um caderno de exercícios e duas fitas cassetes.

[2] McHUGH, M. & YOUNG, D. (1991). **Take 1 (Teacher's book)**. London: Collins ELT. p. VII - IX.

[3] Porcentagens geralmente utilizadas na divisão do valor total de 10 pontos por bimestre.

[4] Os alunos tinham apenas um teste por bimestre: oral ou de compreensão oral.

[5] No decorrer da dissertação, as traduções em português dos termos em inglês, que estão em itálico e entre parênteses, foram retiradas do **Glossário de Lingüística Aplicada**, de Almeida Filho & Schmitz (1998)

[6] Os originais das traduções encontram-se no final de cada capítulo da dissertação, sinalizados por (C1), (C2), etc.

[7] A presente pesquisa, devido ao tempo limitado para a coleta de dados, abrange apenas as três primeiras fases descritas por Allwright & Bailey (1991).

[8] Geralmente as provas escritas valem 60% da nota do bimestre. As provas orais e de compreensão oral valem 30%. Os 10% restantes são pontos de participação em atividades na sala de aula; exercícios escritos recolhidos e corrigidos pelo professor; etc.

[9] Há apenas um teste por bimestre: oral ou de compreensão oral. Ao todo, durante o ano, os alunos fazem dois testes de compreensão oral, no primeiro e terceiro bimestres, e dois orais, no segundo e quarto bimestres.

[10] Essas denominações substituem os nomes reais das turmas.

[11] A nova LDB dá direito aos alunos de fazerem um exame de proficiência de LI, que ocorre no início do ano e é preparado pelos professores da área. Os aprovados, com média igual ou superior a 7,0, são dispensados das aulas e provas da disciplina LI durante todo o ano letivo.

[12] SOARS, L & SOARS, J. (1993). **Headway elementary**. Oxford: OUP. p. 56-57.

Capítulo II
Referencial Teórico da Pesquisa

Um olho que quer saber objetivamente das coisas...

Introdução

No capítulo anterior, contextualizei o problema e apresentei a justificativa da escolha, assim como as perguntas condutoras da pesquisa. Além disso, explicitei a metodologia, incluindo os participantes e instrumentos da coleta de dados.

Neste capítulo faço revisão crítica da literatura que fundamenta as discussões sobre o tópico escolhido e os dados coletados. A Seção 2.1 organiza-se na discussão de pressupostos teóricos que embasam a elaboração e implementação de um currículo comunicativo em um contexto de ensino de LE. Esses pressupostos são confrontados, na Seção 2.2, com pesquisas que mostram como a influência da *cultura de ensinar, aprender e avaliar,* entre outros fatores, pode inibir tentativas de mudanças na prática educacional. Em seguida, analiso mais detalhadamente, nas Seções 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7, o sentido e a inter-relação de tópicos pouco explicitados em um currículo comunicativo, como o *foco no aprendiz*, *autonomia* e *avaliação*. As discussões sobre o referencial teórico presente neste capítulo procuram identificar, com mais clareza, os papéis de professores e alunos que, subentendidos na proposta comunicativa, podem trazer maior participação destes, contribuindo para inovações na prática educacional.

2.1 Pressupostos teóricos para a elaboração e implementação de um *currículo comunicativo*

Nesta seção e respectivas subseções analiso alguns pressupostos teóricos que podem orientar a elaboração e implementação de um currículo comunicativo em um contexto de ensino/aprendizagem de LE.

A abordagem[1] comunicativa, influenciada por mudanças teóricas quanto à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de LE/SL, principalmente a partir da

década de 70, considera a *competência comunicativa* a finalidade principal de um processo de ensino/aprendizagem de LE (Richards & Rodgers, 1986), fundamentada na interação e negociação de sentidos entre os participantes do processo, em diferentes situações e finalidades de comunicação.

Em oposição aos métodos que focalizam o ensino/aprendizagem de estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas, de forma isolada e fragmentada, a abordagem comunicativa pressupõe a aquisição/aprendizagem dessas estruturas lingüísticas de acordo com suas funções no discurso, constituído também pelos papéis, relações e intenções dos falantes em determinado contexto sócio-cultural, unindo-se, assim, o lingüístico ao extralingüístico, enfatizando o uso, ao invés da forma (Widdowson, 1978), e o desenvolvimento da *competência comunicativa* (Hymes, 1972), composta não só pela *competência lingüística*, mas também por outras: *a sociolingüística*, *a discursiva* e *a estratégica* (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). A interação entre aprendizes e diversas fontes de insumo da LE é enfatizada por dois processos: *aquisição* e *aprendizagem* da LE em situações "reais" de comunicação, possibilitados ou não pelo *filtro afetivo* do aprendiz (Krashen, 1985).

Essas concepções sobre a natureza da linguagem e ensino/aprendizagem de línguas pressupõem mudanças nos papéis de professores e alunos. Estes passam a ter maior participação no processo. Breen & Candlin (1980: 89-90) apresentam os componentes essenciais de um currículo comunicativo: (1) os objetivos, definidos a partir das necessidades, motivações e expectativas do aprendiz; (2) a metodologia, abrangendo a interação entre professor, alunos, conteúdos e atividades no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula; (3) a avaliação, do aprendiz e do currículo. As três próximas subseções tratam de cada um desses componentes.

2.1.1 Os objetivos

Os objetivos são definidos a partir das necessidades, motivações e expectativas dos alunos. Esses três fatores, por sua vez, determinam a proficiência-alvo dos aprendizes, a fim de atender a seus interesses profissionais e educacionais, entre outros. Nesse caso, os alunos tornam-se o foco que orienta a preparação e implementação gradual do currículo, pois eles participam dessa preparação, mesmo que apenas como

um informante de suas necessidades, motivações e expectativas (Seção 2.4), ao invés de terem somente que se adequar a um currículo previamente estabelecido.

As necessidades, de acordo com Hutchinson & Waters (1987: 55), são "o que o aprendiz precisa saber para agir com eficiência na situação alvo" (ou)[2]. Essas necessidades são definidas primeiramente pelas situações reais de comunicação em que se pretende utilizar a LE. Por exemplo, ler textos de uma determinada área do conhecimento, exercer as funções de recepcionista, como fazer reservas, atender telefonemas, dar informações sobre o hotel e a cidade. Em seguida, definem-se as características lingüísticas - discursivas, funcionais, lexicais e estruturais - dessas situações de comunicação, que formam o *repertório-alvo (target repertoire)*[3] a ser alcançado.

Outros fatores também devem ser levados em consideração para se definirem as necessidades dos alunos: o que lhes falta aprender para atingir a competência-alvo desejada, ou seja, o espaço existente entre o que sabem e o que não sabem, incluindo seus desejos, vontades e pontos de vista sobre as próprias necessidades.

Entretanto esses desejos, vontades e pontos de vista, segundo Hutchinson & Waters (1987), podem entrar em conflito com a percepção dos professores sobre as necessidades dos aprendizes. Ao se elaborar um currículo, é preciso questionar e discutir, pois, muitas vezes, os interesses dos alunos não se referem apenas à competência-alvo de que necessitam para utilizar a LE no trabalho ou escola. Desse modo, exige-se que os professores saibam dosar o atendimento às necessidades e interesses. Por exemplo: pode-se enfatizar a leitura, sem deixar de lado a compreensão oral e a escrita, que funcionariam como estímulo e sustentação para a leitura, pois, em determinados contextos, apesar de ser a que mais usariam, muitos alunos não se contentam em desenvolver apenas a habilidade da leitura.

Esses fatores, ressaltados por Hutchinson & Waters (1987), para a definição das necessidades, fazem parte, segundo Breen & Candlin (1980), do conhecimento prévio dos alunos, formado tanto pelo conhecimento que já possuem na língua materna (LM) e na LE, envolvendo estruturas lingüísticas, situações de uso, contexto cultural, estratégias de aprendizagem e comunicação, quanto pelas expectativas a respeito do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, as próprias definições dos aprendizes sobre suas necessidades e interesses para aprender a LE, além de suas concepções a respeito da aprendizagem da LE, formadas com experiências anteriores no processo educacional.

Breen & Candlin (1980) ressaltam a importância de os alunos tomarem consciência dessas concepções, pois suas expectativas com relação ao processo de aprendizagem, ao *porquê* e *como* se aprende uma LE, se forem contrárias à metodologia proposta, podem dificultar o processo. Por exemplo: muitas vezes, os aprendizes querem ler textos de revistas nas suas áreas profissionais, educacionais e também de lazer, mas pensam que precisam saber primeiramente "toda" a gramática e o vocabulário da LE, além de considerar a leitura um processo linear de decodificação de palavras, por meio da tradução. Essas crenças e concepções, desse modo, dificultariam a utilização de textos de revistas e jornais como também a formação da proficiência-alvo dos alunos.

As expectativas, segundo Breen & Candlin, podem se modificar no decorrer do processo de ensino/aprendizagem: "expectativas podem ser formadas. Para que isso ocorra, os aprendizes precisam ter oportunidades de expressarem suas próprias expectativas, explorá-las como também as fontes das quais derivam". (Breen & Candlin, 1980: 95) (c2). Portanto, o currículo deve permitir que diferentes expectativas sejam percebidas.

2.1.2 A metodologia

A metodologia de base comunicativa, definida a partir dos objetivos e estes, por sua vez, das necessidades, motivações e expectativas dos alunos, propicia os meios para que atinjam a competência desejada na LE. Assim, seleciona-se o conteúdo e atividades a serem trabalhadas na interação entre alunos e alunos ou alunos e professores. Nessas atividades, é preciso que a orientação dos professores atenda às particularidades do processo de aprendizagem de cada aluno.

O desenvolvimento dessa metodologia requer, portanto, que professores e alunos exerçam a função de negociadores do processo:

> (...) todos os aprendizes de uma língua confrontam-se com a tarefa de descobrir como aprender essa língua. ( ) Em uma metodologia comunicativa, o papel do aprendiz como negociador - entre si, o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem - emerge e interage no papel de negociador, como todos os outros que participam dos procedimentos e atividades desenvolvidas em sala de aula (...) Isso implica que o aprendiz deve contribuir tanto quanto recebe e, assim, aprender de uma maneira interdependente. O aprendiz pode alcançar a interdependência ao reconhecer e partilhar suas responsabilidades pela própria aprendizagem com outros aprendizes e o professor. (...) O aprendiz também possui um papel importante de monitoração. Além do grau de monitoração que

> pode exercer subjetivamente sobre a própria aprendizagem, o aprendiz pode informar aos outros sobre sua própria interpretação a respeito das finalidades específicas do currículo bem como sobre a adequação da metodologia às suas próprias experiências e avanços na aprendizagem.
> (Breen & Candlin, 1980: 100-101) (C3)

Na abordagem comunicativa, a interação propicia a aprendizagem, por meio da troca de experiências e negociação entre os participantes interdependentes do processo, em vários movimentos simultâneos: professores e alunos, alunos e alunos, entre outros.

A função do aluno como negociador de sentidos no ato de se comunicar na LE abrange também a de negociador da própria aprendizagem, para descoberta das estratégias adequadas e a consequente adaptação ou readaptação do processo de ensino/aprendizagem. Essa função exige que os componentes do currículo se flexibilizem, para que possam ocorrer modificações durante o processo. Além disso, cria-se uma participação mais consciente, já que os alunos, ao monitorar a própria aprendizagem, avaliam seu desenvolvimento em relação aos objetivos do currículo.

O professor, por sua vez, na abordagem comunicativa:

> (...) possui dois papéis principais. O primeiro é facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes na sala de aula, e entre esses participantes e as atividades e textos variados. O segundo é agir como um participante interdependente em um grupo de ensino/aprendizagem. (...) Esses papéis implicam um conjunto de papéis secundários: primeiramente, como um organizador de recursos, sendo ele mesmo um dos recursos. Em segundo, como um guia para os procedimentos e atividades em sala de aula. (...) Um terceiro papel do professor seria o de pesquisador e aprendiz - com muito a contribuir em termos de habilidades e conhecimentos adequados, experiência observadora e real da natureza da aprendizagem, e capacidades organizacionais.
> (Breen & Candlin, 1980: 90) (C4)

O professor organiza os recursos e meios, para que o aprendiz interaja, negocie e aprenda a LE. Além disso, observa os diferentes processos individuais de aprendizagem que estão ocorrendo simultaneamente na sala de aula. Desse modo, o professor passa a ser um integrante do processo, orientando e trocando experiências com os alunos.

A sala de aula, considerando as funções descritas acima de professor e aluno na proposta de currículo comunicativo de Breen & Candlin (1980), toma-se um espaço de convivência entre diferenças, proporcionando a troca de experiências entre aprendizes e professor, pois é um local onde se aprende a LE e também se fala sobre a aprendizagem dessa língua, isto é, *por que*, o *que* e *como* se aprende a LE. Por isso, pode-se ressaltar que a sala de aula não se fecha como única forma de receber o insumo da LE. Ao contrário, ela se flexibiliza, como propõe Dickinson (1987), por ser um local em que se

comenta sobre diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas tanto dentro como fora dela. Dessa forma, a autenticidade da sala de aula, como esclarecem Breen & Candlin (1980), está tanto na função de laboratório, com o intuito de preparar o aluno para a comunicação fora dela, como também na do observatório da própria prática, para se esclarecer dúvidas, modificar e adequar o processo de ensino/aprendizagem.

As descrições dos papéis do professor e aluno acima diferenciam-se de suas funções tradicionais: o primeiro como controlador de todo o processo de ensino/aprendizagem e o segundo como receptor passivo do conhecimento sobre a LE. Ao contrário, em um currículo comunicativo, ambos precisam interagir na negociação do próprio processo, além da negociação de sentidos ao se comunicarem na LE.

2.1.3 A avaliação

Breen & Candlin (1980) propõem critérios para se avaliar a proficiência do aprendiz: gramaticalidade, adequação, inteligibilidade e coerência. Esses aspectos deixam de priorizar apenas a correção lingüística nas avaliações, valorizando a produção do aluno como um todo, isto é, se ele conseguiu se comunicar adequadamente em uma determinada situação social, apesar dos erros gramaticais.

Esses autores consideram que as atividades envolvendo situações de comunicação são próprias para avaliar os alunos. A avaliação, assim, torna-se intersubjetiva, partilhada e negociada, pois um participante se avalia, avalia o outro e vice-versa, ou seja, é possível conhecer a competência comunicativa dos aprendizes na LE, por meio de seu desempenho, ao interagirem e negociarem sentidos nessas situações de comunicação.

Os critérios de avaliação passam a ser elaborados e negociados pelos próprios participantes que estabelecem os graus para uma comunicação bem sucedida, como, por exemplo, em uma escala. Nesse caso, o aluno não vai ser analisado por certo ou errado, mas pelo nível de proficiência alcançado em determinada atividade.

A avaliação em um currículo comunicativo é, segundo Breen & Candlin (1980), a avaliação do próprio currículo, pois propicia a reflexão sobre a inter-relação entre objetivos, metodologia e avaliação, a fim de se investigar se o currículo está atendendo

satisfatoriamente às necessidades do aprendiz, ou melhor, se o aluno está conseguindo atingir a competência desejada:

> Qualquer avaliação negociada e partilhada na sala de aula irá gerar um retorno potencialmente formativo para e entre os aprendizes, e entre estes e o professor. A avaliação formativa pode indicar não só os sucessos e falhas relativos ao aprendiz e ao currículo como também novas e diferentes direções por meio das quais ambos, currículo e aprendiz, possam seguir e se desenvolver. Tal avaliação pode ser um produto quase inevitável de uma metodologia diferenciada, caso atue como uma força motivadora para a diferenciação. (Breen & Candlin, 1980, 100) (CD)

A avaliação, desse modo, torna-se formativa, acompanhando o processo de desenvolvimento de cada aluno. Essa avaliação investiga a eficiência do processo, por meio da relação entre o currículo e o desempenho do aprendiz, com o intuito de continuar a indicar o caminho a ser seguido para se atingir os objetivos propostos.

A avaliação somativa, do produto da aprendizagem, caso seja usada em determinados momentos do ensino/aprendizagem, precisa, portanto, considerar tanto as habilidades e conhecimentos comunicativos que estão em desenvolvimento como os que já foram desenvolvidos em relação a competência que se deseja alcançar.

Embora os componentes do currículo comunicativo aparentem-se claros sob o ponto de vista teórico, não parecem simples de serem implementados. Daí a necessidade de se aprofundar a investigação sobre dificuldades que professores e alunos poderiam se confrontar ao tentarem adequar sua prática a uma proposta de ensino comunicativo de línguas.

2.2 Dificuldades na implementação da abordagem comunicativa

Pesquisas, em diferentes contextos de ensino/aprendizagem de LE/SL, têm se preocupado em descrever como os professores implementam a abordagem comunicativa na prática educacional. Os resultados apontam para a dicotomia entre discurso e prática.

Apesar do ensino comunicativo de línguas[4] (ECL doravante) ser um modelo teórico dominante e ter se expandido rapidamente por todo o mundo, Thompson (1996) mostra que muitos professores ainda permanecem confusos, sem saber o que realmente significa esse ensino. Devido a isso, criam preconceitos, como os descritos a seguir: (1) não se ensina gramática; (2) ensina-se apenas as habilidades oral e de compreensão oral; (3)

atividades em pares significam representações de papéis; (4) espera-se muito do professor. Esses preconceitos fazem com que os professores rejeitem o ECL em suas práticas, considerando-o ineficiente.

Thompson ainda discute que as próprias teorias sobre aquisição/aprendizagem de LE/SL desorientaram os professores sobre como agir na sala de aula. Um exemplo seria a *Hipótese do Monitor*[5], de Stephen Krashen (1985), que provocou uma grande polêmica com relação ao ensino explícito/implícito de gramática.

Esse autor, por acreditar que os preconceitos impedem que o ECL contribua para inovações na prática educacional, apresenta argumentos que desmistificam esses preconceitos. Ele demonstra que a gramática passou a ser trabalhada pelos próprios aprendizes que fazem descobertas sobre a estrutura da LE, após perceberem essa língua enquanto comunicação, em um contexto significativo. Ler e escrever também são atos de comunicação, porque neles há interlocutores e uma finalidade para se comunicar, como a interação entre pessoas que se correspondem por meio de cartas ou e-mails. Os trabalhos em pares não significam apenas representação de papéis, mas também podem ser importante meio para os alunos utilizarem a LE antes de se apresentarem para toda a turma, trocar informações com o colega, esclarecer dúvidas gramaticais, lexicais, entre outras.

O item (4), por sua vez, a princípio, não deveria ser classificado como preconceito, pois é inegável a necessidade premente do professor ter melhor formação e proficiência na LE, a fim de conviver com as imprevisibilidades das interações e com as necessidades individuais dos alunos. Thompson (1996), contudo, explica que esse item pode ser também um preconceito, porque muitos professores consideram essas exigências um defeito do ECL.

Nunan (1987) relata que professores altamente qualificados, embora tenham estudado sobre o ECL e utilizem atividades consideradas comunicativas, mantêm, em sua prática, um modelo de interação professor-aluno semelhante ao tradicional, comumente marcado por exercícios de rotinização (*drills*): o professor inicia, o aluno responde e o professor continua. Os aprendizes têm pouco tempo para utilizar a língua comunicativamente. As interações tornam-se atividades de repetição contextualizadas, sempre controladas pelo professor com relação as estruturas gramaticais a serem praticadas. Além disso, professores e alunos sabem o conteúdo das perguntas e

respostas de antemão, ao contrário da comunicação "genuína" que tem o caráter da imprevisibilidade, negociação e decisão dos falantes se vão ou não interagir e como.

Nesse estudo, Nunan (1987) conclui que as interações em sala de aula propiciam poucas oportunidades para a comunicação que considera "genuína". Isso indica que os professores continuam a enfatizar a forma ao invés do uso. Além disso, ressalta a importância de se pesquisar sobre o ECL no contexto da sala de aula, já que parece haver um distanciamento entre teoria e prática. Esse autor acredita que a aproximação entre ambas só pode ocorrer por meio da reflexão do professor sobre a própria prática.

Sato & Kleinsasser (1999) pesquisaram como professores de japonês-SL, em um contexto australiano, compreendem e implementam o ECL. Os professores-sujeitos, apresentaram quatro concepções principais: (1) o ECL é aprender a se comunicar na SL (poucos acrescentaram a idéia de usar a SL para finalidades reais de comunicação); (2) o ECL é utilizar principalmente as habilidades orais e de compreensão oral; (3) o ECL envolve pouca instrução gramatical; (4) o ECL usa atividades que consomem muito tempo, ou seja, o professor precisa ter disponibilidade de tempo para planejar e preparar atividades interessantes, por exemplo, jogos.

A observação de aulas revelou que esses professores-sujeitos tendiam a adotar suas idéias pessoais e experiências vividas durante o ensinar/aprender, ao invés de suas concepções e conhecimentos sobre o ECL, como norteadoras da escolha de atividades bem como de seu comportamento na sala de aula: (1) a prática centrava-se no professor; (2) o ensino de gramática era o foco central, com exercícios estruturais descontextualizados, tradução, repetição e pouca integração cultural; (3) os alunos eram tratados coletivamente na sala de aula, ao invés de se priorizar a aprendizagem individual; (4) havia pouca interação entre os alunos, limitando sua prática a produção oral.

Entretanto nas aulas de alguns professores foram observadas características de uma prática em transição, do ensino tradicional para o comunicativo, em que esses propiciavam uma maior participação, produção e interação dos alunos na sala de aula, agindo como mediadores do processo.

No contexto brasileiro, Amadeu-Sabino (1994) investigou como um professor de um curso de Letras, de uma universidade particular, interpretava a abordagem comunicativa e construía sua prática a partir dessa abordagem. Na análise dos dados coletados, a pesquisadora classificou, de acordo com a prática desse professor-sujeito, aspectos condizentes e não-condizentes com os pressupostos teóricos da abordagem

comunicativa. Dentre os condizentes: (1) o professor tentava trabalhar a gramática como apoio à comunicação; (2) as atividades em sala de aula objetivavam preparar os alunos para a comunicação e pareciam levar em conta seus interesses e necessidades; (3) o professor parecia se preocupar com a individualização da aprendizagem, dedicando atenção especial aos alunos menos proficientes; (4) o professor tentava criar condições para os alunos interagirem em pares. Os não-condizentes, por sua vez, demonstraram que o professor centralizava, direcionava e controlava as interações em sala de aula, pois fazia correções imediatas de erros e respondia pelos alunos, impondo-lhes suas próprias estratégias de aprendizagem como modelos. Além disso, utilizava mais as avaliações formais que o trabalho contínuo em sala de aula para avaliar a aprendizagem dos alunos.

É importante notar os verbos utilizados por Amadeu-Sabino para definir os aspectos condizentes: 'tentava' e 'parecia'. Esses verbos, acredito, denotam dúvidas. Não há certeza de que o professor trabalhou a gramática como apoio à comunicação ou atendeu às particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno. Além disso, os aspectos não-condizentes indicam o controle e imposição do professor de suas estratégias de aprendizagem, inclusive nas interações dos alunos na LE, o que se opõe aos aspectos condizentes.

Os aspectos não-condizentes, ao meu ver, por um lado indicam que a ação do professor se mantém tradicional, mesmo que ele tenha conhecimentos sobre a abordagem comunicativa. Isso demonstra, como nas pesquisas de Nunan (1987) e Sato & Kleinsasser (1999), a dicotomia entre discurso e prática. Entretanto, por outro lado, os aspectos condizentes podem indicar uma tentativa de mudança do professor, a partir do confronto entre seus conhecimentos e formação com crenças arraigadas sobre o ensino/aprendizagem de LE.

As pesquisas apresentadas nesta Seção indicam que o comportamento dos professores em sala de aula são influenciados mais por suas crenças e concepções sobre o *ensinar* e *aprender* LE que por seus conhecimentos com relação a abordagem comunicativa. Daí a necessidade do professor refletir sobre sua *cultura de ensinar* LE. Esse seria um caminho viável para a inovação da prática educacional, mas, no entanto, pedregoso. Sato & Kleinsasser (1999) alertam que as crenças são mais poderosas que o conhecimento, pois elas influenciam nossas maneiras de pensar e agir, além de serem difíceis de mudar com o passar do tempo, pois tendem a se perpetuar.

Nas seguintes Subseções apresento estudos sobre a *cultura de ensinar, aprender e avaliar* LE de professores e alunos, principalmente no contexto brasileiro. Além disso, investigo como o uso do espaço da sala de aula bem como a escolha e uso de materiais didáticos para fins comunicativos.

2.2.1 A *cultura de aprender* e *ensinar* LE de alunos e professores

As expectativas que os alunos já possuem ao iniciarem um processo de ensino/aprendizagem de LE, de acordo com Breen & Candlin (1980) (vide Subseção 2.1.1), são compostas pelo ponto de vista do aluno sobre suas necessidades e interesses para aprender a LE bem como por suas concepções sobre o que é aprender essa língua. Essa definição de expectativas subentende o conceito de *cultura de aprender*, definido por Barcelos (1995: 40) como:

> (...) conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Ele envolve, de acordo com Almeida Filho (op. cit) [1993], as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo.

Essas crenças, mitos e concepções, criadas tanto na escola como na sociedade, em um âmbito geral, influenciam fortemente o agir consciente e inconsciente dos alunos, determinando suas ações no processo e, conseqüentemente, a escolha das estratégias para interagirem com o insumo da LE.

Barcelos (1995: 70-116) caracterizou a *cultura de aprender* LE (Inglês) de alunos estudantes de Letras em uma universidade da região sudeste do Brasil. Algumas das crenças por ela identificadas foram: (1) a aprendizagem depende de algo externo, como o professor, a escola e o método; (2) um resultado rápido da aprendizagem é esperado, valorizando-a enquanto produto e não processo; (3) a aprendizagem é vista como transmissão de conhecimentos e exige pouco esforço do aluno que apenas grava, guarda e fixa o que o professor ensina; (4) há expectativas baixas com relação ao ensino de inglês nas escolas públicas, devido à "bagunça", má qualidade do material didático, salas cheias, diferentes níveis de proficiência na LE; (5) a nota é um instrumento de poder nas

mãos do professor; (6) os alunos estudam por causa da nota e poucos expandem o processo de aprendizagem além da sala de aula; (7) a aprendizagem da LE é sinônimo de aprendizagem das estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas dessa língua; (8) o país da LE é o lugar ideal para se aprender essa língua; (9) o "bom" professor impõe disciplina, é muito exigente, "ruim de dar notas" e dinâmico, por prender a atenção dos alunos todo o tempo na sala de aula, fazendo com que eles aprendam.

A *cultura de aprender* desses alunos e seu comportamento em sala de aula indicaram que esses viam a própria aprendizagem da LE como conseqüência da atuação do professor e não a deles mesmos. Essas crenças e concepções, acredito, contribuem para a cristalização e manutenção do papel tradicional e passivo do aluno como apenas um recipiente vazio a ser preenchido pelas explicações do professor, dificultando a implementação de *abordagens centradas no aprendiz*. Apesar dessas crenças se referirem ao contexto investigado por Barcelos, acredito serem, em sua maioria, partilhadas por outros vários contextos de ensino/aprendizagem de LEs.

A *cultura de aprender* dos alunos é também influenciada pela *cultura de ensinar* dos professores com os quais estudam ou estudaram. Félix (1998: 23), a partir dos estudos de Feinam & Floden (1986), define *cultura de ensinar*:

> (...) a cultura de ensinar varia de indivíduo para indivíduo, de escola para escola e através do tempo. Ela incorpora ( ) crenças e conhecimentos que os professores compartilham - crenças sobre as maneiras apropriadas de agir em serviço e conhecimentos que permitam ao professor desempenhar seu trabalho. Quando se descrevem crenças sobre as maneiras apropriadas de agir, elucidamos aspectos tais como o modo como o professor encara o trabalho e, especialmente, o modo como ele vê o relacionamento com seus alunos, com outros professores, com administradores da escola (principalmente diretores) e pais de alunos.

As experiências dos professores enquanto estudantes e outras adquiridas a partir de sua vida profissional determinam suas concepções sobre o ensinar LE. Os meios que consideram necessários para se aprender essa língua determinam sua maneira de ensinar. Por isso, pode-se dizer que as *culturas de ensinar* e *aprender* estão estritamente inter-relacionadas.

Em sua pesquisa de mestrado, Félix (1998) levantou crenças de três professores-sujeitos dos ensinos fundamental e médio da rede pública do Estado de São Paulo sobre o melhor aprender uma LE. Cito duas: (1) a motivação é um elemento importante, mas o dom é essencial, pois sem ele a aprendizagem não ocorre; (2) os professores não acreditam que se pode aprender uma LE na escola pública.

Félix (1998) concluiu que essas crenças levam o professor, consciente ou inconscientemente, a priorizar determinadas atividades e estratégias em detrimento de outras, pois ele cria, a partir de suas próprias experiências enquanto aprendiz de LE, um modelo de aluno ideal, ou seja, o desempenho do aluno é analisado de acordo com as concepções e crenças do professor sobre a melhor maneira de se aprender a LE.

A crença no "dom", segundo essa pesquisadora, pode explicar as expectativas baixas dos professores com relação ao desenvolvimento dos alunos, como se estes não fossem capazes de aprender LEs na escola pública. Além disso, essa crença contribui para a acomodação do professor diante dos problemas existentes em sua prática, pois ele deixa de tentar outros meios para motivar e propiciar a aprendizagem dos alunos, já que considera o nível de interesse inicial do aluno imutável e determinante de seu sucesso ou insucesso.

Os resultados das pesquisas abordadas nesta Subseção indicam que tanto o professor como o aluno, de acordo com suas crenças e concepções tradicionais sobre o ensinar e aprender LE, assumem atitudes passivas diante dos problemas encontrados. Portanto acredito que, se professores e alunos não se conscientizarem sobre as influências e conseqüências de suas crenças, concepções e atitudes arraigadas no processo de ensino/aprendizagem, dificilmente poderão modificar seus papéis na prática educacional, visando um aluno agente da própria aprendizagem e um professor 'mediador' dessa aprendizagem

2.2.2 A *cultura de avaliar* LE de alunos e professores

O termo *cultura de avaliar*, como esclarece Scaramucci (1997), tem sido usado por analogia aos termos *cultura de ensinar* e *cultura de aprender*, porque muitas crenças, mitos e concepções de alunos e professores, relacionadas ao *ensinar* e *aprender* LE, referem-se também ao avaliar e sua importância no processo de ensino/aprendizagem. Esse aspecto justifica a necessidade de um estudo à parte a respeito da *cultura de avaliar* LE de alunos e professores.

Scaramucci (1993) identificou, em um curso que ministrou, intitulado "a avaliação como força motriz do processo de ensino e aprendizagem de línguas", dúvidas e

questionamentos dos ouvintes, tanto professores como alunos, com relação ao *por que*, o *que* e *como* avaliar LE, além de indagações sobre a função e importância da avaliação.

Essas dúvidas e questionamentos indicaram descontentamentos dos ouvintes com a concepção de avaliação como instrumento promocional, privilegiando a nota em detrimento da aprendizagem. Além disso, trouxeram à tona a consciência desses ouvintes sobre a necessidade de mudanças na prática e concepção da avaliação no ensino atual de LE, apesar de desconhecerem a abrangência do ato de *avaliar* (vide Seção 2.6).

Essa autora explica que a avaliação é uma atividade complexa, pois envolve julgamentos de trabalhos de outros, muitas vezes com conseqüências desagradáveis. E acrescenta: "(...) o que está errado não é a avaliação, mas o conceito de avaliação usado. Esse tipo de avaliação que se limita apenas a emitir um julgamento a partir do produto apresentado pelo aluno, tem mais problemas do que virtudes (Scaramucci, 1993: 93). Um dos sérios problemas causados por esse conceito de avaliação é a exclusão de muitos alunos da escola e de da sociedade, pois são considerados incapazes de aprender e, assim, deixam de lutar por melhores condições de vida.

Outras pesquisas também indicam a predominância dessa concepção de avaliação. Rolim (1998) pesquisou sobre a *cultura de avaliar* LE (Inglês) de três professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio de Campinas, em São Paulo. Essa autora concluiu que as crenças e concepções pertencentes à *cultura de avaliar* das professoras-sujeito eram muito semelhantes e caracterizavam um professor autoritário e centralizador do processo que concebia a avaliação como um instrumento disciplinador e promocional.

A partir dessa característica predominante, a autora especificou outras: (1) a escola é um 'ambiente avaliador por excelência' e incentivador da competitividade e individualidade entre os alunos, o que ocorre também com os professores, pois não partilham sua prática com os outros, por medo de serem considerados incompetentes; (2) o professor é o único a avaliar os alunos, por meio de provas e testes, verificando 'a quantidade que o aluno aprendeu'; (3) o professor se considera o responsável pelo desempenho dos alunos e, conseqüentemente, pelo seu sucesso ou fracasso, mas, ao mesmo tempo se abdica dessa responsabilidade, justificando não poder agir, devido à desmotivação do aprendiz e ao "caos" do ensino de LE na escola pública; (4) o professor utiliza notas para manter a disciplina em sala; (5) o professor não considera os alunos maduros para participarem da avaliação nem se auto-avaliarem; (6) as atividades com

exercícios repetitivos indicam que os professores se preocupam com a precisão gramatical e que a LE deve ser aprendida sem erros.

Essas crenças mostram que "a atenção de toda a comunidade escolar está voltada pra uma avaliação somativa ou de produto, ou seja, centrada apenas no resultado do ensino/aprendizagem e não no seu processo" (Rolim, 1998: 135). Além disso, a avaliação não é relacionada com o planejamento e objetivos do curso. Percebe-se uma avaliação de itens isolados e descontextualizados, enfatizando os aspectos gramaticais.

Alderson (1987), em um contexto internacional, caracterizou algumas concepções de professores e alunos com relação a avaliação por meio de testes. Os testes geralmente possuem uma conotação negativa na educação, tanto por alunos quanto por professores. Estes definem os testes que preparam como "duvidosos" e "desagradáveis", além de "indesejáveis" e "anti-educacionais". Os professores, na maioria das vezes, transmitem um sentimento de medo e culpa por não considerarem seus testes bons, pois não são preparados para avaliar.

Os alunos, por sua vez, mencionam que os testes são: (1) obstáculos a serem ultrapassados; (2) amontoados de questões banais e irrelevantes para o processo de ensino/aprendizagem; (3) discriminatórios e repressivos, ignorando habilidades e talentos diferentes dos alunos; (4) desumanizadores, porque os alunos são "etiquetados" apenas como uma série de notas e números; (5) "truques" e "armadilhas" para enganarem os alunos; (6) enfatizadores do negativo e não do positivo. Além disso, os alunos relatam nunca serem chamados para justificarem suas respostas, o ponto de vista do avaliador é sempre o que prevalece. O retorno (*feedback*) dos resultados dos testes nunca contribui para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos.

Wesche (1983) atenta-se para o fato de que o desenvolvimento de testes comunicativos ainda se encontra em um estágio embrionário em relação, por exemplo, ao desenvolvimento ocorrido na elaboração de materiais e livros didáticos. Essa autora aponta para a necessidade dos testes se basearem em teorias atuais sobre a linguagem, ensino e aprendizagem de LE/SL que mostram o significado não como algo já pré-existente na estrutura lingüística da LE, mas sim como "uma função de relações entre as formas de linguagem, funções e contexto, incluindo as intenções do falante e as expectativas do ouvinte" (Wesche, 1983: 42) (c6). Desse modo, os testes precisam avaliar tanto a habilidade lingüística como comunicativa no discurso como um todo.

Wesche ressalta que os testes comunicativos devem ser elaborados a partir de objetivos bem definidos, a fim de verificar como o aluno agiria em situações "reais" de comunicação. Assim, o desempenho do aprendiz seria avaliado na relação entre os objetivos especificados e níveis aceitáveis de eficiência. Além disso, as questões devem ser ter o caráter da imprevisibilidade das situações "reais" de comunicação e serem feitas em um tempo determinado pelos avaliadores.

As pesquisas e artigos analisados nesta Subseção indicam o arraigamento de professores a uma concepção e prática de avaliação promocional que causa a discriminação de muitos alunos no contexto educacional. Nesse caso, a função negociadora da avaliação (Breen&Candlin, 1980) (vide Subseção 2.1.3), inter-relacionando os componentes do currículo, verificando os aspectos positivos e negativos do processo de ensino/aprendizagem, a fim de aprimorar o desenvolvimento do aluno durante esse processo, parece ser algo distante de muitas práticas educacionais, senão da maioria.

A partir dos estudos discutidos nesta Seção, mostrando as dificuldades da implementação do ECL pelos professores, pode-se inferir que os testes/provas elaborados por esses professores são provavelmente influenciados por sua *cultura de ensinar* e *avaliar* LE, o que pode dificultar a elaboração de questões e critérios para se avaliar tanto a competência comunicativa como lingüística e sociolingüística do aluno. Além disso, seria interessante pensar na elaboração de testes comunicativos que atendam às necessidades do ensino/aprendizagem de LE em contextos de escolas públicas brasileiras. Esses testes teriam as mesmas características explicitadas por Wesche (1983)?

Na próxima Subseção discuto as funções da sala de aula e dos materiais didáticos como meios para propiciar a interação do aluno com o insumo da LE no ensino/aprendizagem de LE.

2.2.3 A sala de aula e o material didático

Alunos de LE, como os participantes das pesquisas de Barcelos (1995), Carmagnani (1994) (vide Subseção 2.5.2) e Rocha de Almeida (1997), geralmente descrevem a sala de aula como o único local onde ocorre a aprendizagem, pois é lá que "recebem" o conhecimento dos professores. Se esse local for utilizado de maneira adequada, o estudo

fora da escola torna-se desnecessário. Assim, novamente, consideram a aprendizagem o resultado de forças externas e não do esforço próprio. Por isso, não se reconhece a sala de aula enquanto local de troca de experiências, ao se falar sobre o aprender a LE, nem como extensão da aprendizagem, ao se comentar sobre o que foi aprendido fora da sala de aula, como mencionam Breen & Candlin (1980) (vide Subseção 2.1.2).

A sala de aula, com a abordagem comunicativa, devido à necessidade de se preparar o aluno para a comunicação fora da escola, foi considerada um local para a reprodução de situações "reais" de comunicação, o que resultou na dicotoma autêntico/não-autêntico (Franzoni, 1992), pois tornou-se um local para atividades de representação de papéis em que os alunos assumiam várias funções, como vendedor/comprador, turista/guia turístico, telefonista/ cliente, chefe/secretária, médico/paciente.

Essa tentativa de representação do "real", a fim de 'autentificar' (Franzoni, 1992) diálogos com registros da linguagem informal e falada, antes rejeitados pelos métodos tradicionais, tendeu a anular a sala de aula enquanto contexto social de educação formal. Dessa forma, seriam "não-autênticas" as interações em que professor e aluno esclarecerem dúvidas com relação ao vocabulário e estruturas gramaticais; comentam sobre o uso de estratégias de aprendizagem; monitoram e avaliam atividades:

> A tentativa de "proteger" o aprendiz "contra" "irrealidades" pode ser explicada através de uma tendência, dentro da própria prática social da pedagogia de línguas, que parece ter fomentado em docentes e pesquisadores uma auto-exigência de onipotência que os (nos!) faz esquecer de que o aluno sabe lidar com tudo o que tem a ver com seu lugar social de aprendiz. Sabe, portanto, entre outras coisas, que existe uma diferença entre falar dentro da situação pedagógica ou falar dela. E, se por acaso não o souber, cabe ao professor levá-lo a perceber esse fato. (Franzoni, 1992: 55)

É interessante notar que a interdependência entre professor e aprendiz, ao falarem sobre o próprio aprender, pode contribuir para a individualização e valorização do processo de aprendizagem de cada aluno. A sala de aula, desse modo, torna-se um ambiente para se lidar com o 'alheio', com a 'polissemia' de sentidos (Franzoni, 1992) na complexidade do que é ensinar/aprender uma LE, o que não ocorreria se sala de aula fosse apenas um local onde se "ensaia" o que se vai falar fora da escola.

As atividades também são muitas vezes selecionadas a partir da dicotomia autêntico/não-autêntico. Fontes "autênticas" são aquelas provenientes de situações

"genuínas" de comunicação, ou seja, textos que não foram preparados com a finalidade de se ensinar línguas, como artigos de jornais e revistas, programas de televisão e rádio; filmes e documentários; textos da internet e e-mails. Essas fontes passaram a fazer parte constitutiva do ensino de línguas na abordagem comunicativa, por se supor que seria melhor o aluno usá-las desde o início do processo de aprendizagem. Assim, ele estaria mais bem preparado para conviver com situações de uso da LE fora da sala de aula.

Breen (1985) alerta para o fato de que a autenticidade dos materiais didáticos e tarefas não pode ser determinada apenas por sua origem, mas principalmente pelo modo com que esses materiais e atividades interagem com o aprendiz, levando-o a interpretar a LE e descobrir as convenções que governam o uso dessa língua. Por isso, tanto as fontes "autênticas" como os materiais didáticos, elaborados com a preocupação de graduar o ensino de estruturas lingüísticas e do léxico, podem viabilizar ou não a aprendizagem. O importante é saber como trabalhar esses materiais:

> (...) o professor poderia ficar livre de preocupações exageradas com relação a autenticidade – ou não - das fontes de comunicação levadas para a sala de aula. Seria mais revelador concentrar-se em perguntas mais pedagógicas, ao invés das referentes às qualidades relativas do texto, tais como: "O conhecimento prévio do aprendiz, interesses e curiosidades são capazes de interagirem com o texto?" ou "Como o conhecimentos prévio, interesses e curiosidades – sobre o sentido, estrutura e funcionamento ou uso da língua – podem ser ativados por esse texto?" Muitas das respostas, é claro, devem ser fornecidas pelo aprendiz. Daí, talvez, sua participação na seleção de textos em diferentes fases do processo de aprendizagem é, no mínimo, tão justificável e valiosa quanto a nossa?
> (Breen, 1985: 63) (C7)

Essa posição, acredito, tranquiliza os professores com relação aos tipos de materiais que podem utilizar em um currículo comunicativo e, além disso, ressalta a importância dos professores estarem sempre atentos aos interesses, curiosidades, motivações e necessidades do aluno, ampliando sua participação inclusive na seleção do material e tarefas a serem utilizados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Esses aspectos, entretanto, ao meu ver, não retiram, mas acrescentam ao papel do professor a responsabilidade de analisar e tomar consciência da ideologia subjacente a esses materiais e atividades, deixando de escolher materiais didáticos ingenuamente, apenas por sua apresentação ou origem, sem analisá-los ou explicitar *por que* e *como* está utilizando determinado material.

Estudos sobre o uso do livro didático de LE (Inglês) no Brasil, em escolas de ensino fundamental (Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1990, Santos, 1993) revelam

que: (1) o livro didático é muitas vezes a única fonte de insumo da LE durante as aulas, dinamizada e reproduzida pelo professor, geralmente incapaz de promover uma construção significativa do processo de ensino/aprendizagem; (2) a formação inadequada do professor leva-o a depender extremamente do livro didático, utilizando-o como um "receituário de atividades" e guia para o planejamento das aulas; (3) a maioria do material didático produzido no Brasil é de baixa qualidade, apresentando erros gramaticais e tipográficos, além de usos inapropriados da LE e reprodução de estereótipos de nacionalidade, relação familiar, papéis de homens e mulheres na sociedade; (4) muitos livros publicados no Brasil ainda privilegiam o ensino da forma, por meio de tradução e repetições. Os poucos que focalizam funções comunicativas tornam essas apenas um passo anterior à prática da repetição de estruturas gramaticais.

Os materiais didáticos importados, por sua vez, apesar da variedade, boa apresentação e melhor elaboração, pressupõem um aprendiz único, como se suas necessidades e interesses fossem iguais para todos os aprendizes do mundo. Geralmente o aluno é visto como aquele que está ou vai para o país da LE, o que é distante da grande maioria dos alunos brasileiros. Segundo Busnardo & Braga (1987), esses materiais simplificam o processo de ensino de línguas extremamente complexo e variável, individual a cada aluno. Não se leva em consideração a realidade do país, do local de aprendizagem da LE e a contextualização com as necessidades imediatas do aprendiz. Desse modo, o conteúdo, muito afastado da realidade dos alunos, impede que o ensino de línguas contribua para sua formação crítica.

Essas autoras ainda alertam para o fato de que tanto materiais estruturais como funcionais apresentam uma visão de língua fragmentada em que cabe ao aluno apenas reter conhecimentos descontextualizados sobre a estrutura ou atos de fala da LE, fazendo com que ele, principalmente no nível inicial de aprendizagem, adquira a língua em pequenas doses trivializadas.

A adoção acrítica do material didático contribui, assim, para manter o aluno em sua posição passiva, apenas sendo "treinado" pelo livro didático, por meio do professor. Por isso, mais uma vez, torna-se essencial a necessidade do professor escolher conscientemente o material a ser trabalhado. Assim os professores teriam uma função mais ampla como educadores no contexto brasileiro (Busnardo & Braga,1987: 21), inserindo o ensino de LE na formação crítica do aluno como um todo, inclusive com relação a cultura da LE[6].

A comunicação não pode ser vista apenas como uma relação entre destinatário e receptor. Para Pennycook (1998), as ações dos professores e alunos na sala de aula são pedagógicas e políticas. Portanto, faz-se necessário refletir sobre as bases culturais e ideológicas que sustentam o trabalho docente no ensino de LE. A maneira de agir na sala de aula pode contribuir para mudar ou perpetuar a opressão, desigualdade social, alienação cultural, idealização da cultura e valores da LE pelos alunos.

O material didático, assim, não se tornaria um manipulador e limitador da interação entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem. Como lembra Franzoni (1992), o material não pode ocupar uma posição central, mas deve ser um 'mediador não-exclusivo', já que existem outras maneiras de interagir com a LE. Ele deve ser apenas mais um instrumento a serviço da aprendizagem, com o qual os alunos vão se relacionar de maneiras diferentes.

A explicitação dos componentes de um currículo comunicativo, a partir de Breen & Candlin (1980), mostra a inter-relação entre as fases desse currículo bem como entre os papéis de professor e aluno. Por isso, *ser comunicativo* na prática educacional não significa apenas utilizar materiais considerados comunicativos e interagir em sala de aula a partir de situações "reais" de comunicação. *Ser comunicativo* inclui a preparação do aprendiz para exercer níveis de *autonomia* e mudar suas funções no processo. Em conseqüência, negociar não significa apenas a troca de sentidos na LE, mas a negociação do próprio processo de aprendizagem.

Entretanto, as pesquisas sobre a *cultura de ensinar, aprender* e *avaliar* LE de professores e alunos identificaram a manutenção dos papéis tradicionais do professor e do aluno: o primeiro como centralizador do processo e o segundo como o que ouve e "absorve" os ensinamentos do professor, considerando sua aprendizagem apenas o resultado do bom desempenho e motivação do professor.

Os estudos focalizados nesta Seção e Subseções mostram a complexidade do processo de ensino/aprendizagem que não pode ser considerado apenas em seu aspecto cognitivo, mas como um contexto social particular em que seus participantes possuem crenças e concepções que certamente influenciam seus papéis nesse processo. Devido a isso, as sala de aula não pode ser considerada apenas um local para se aplicar metodologias e métodos pré-estabelecidos, mas um local para se dialogar sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, a partir dos pontos de vista de professores e alunos.

Torna-se necessário, desse modo, investigar mais detalhadamente os papéis atuais de aprendizes e professores no processo de ensino/aprendizagem na literatura, com o intuito de se perceber, com mais clareza, a inter-relação entre currículo comunicativo e *autonomia do aprendiz*, a fim de se tentar construir uma base teórica que oriente mudanças na prática, visando a ampliação da percepção e participação do aluno na própria aprendizagem.

2.3 *Foco no aprendiz*: breve histórico

Nesta seção, procuro identificar, a partir das teorias que embasam abordagens e métodos de ensino de LE, diferentes concepções sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e dos papéis de professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem que, ao meu ver, contribuíram para a formação de conceitos como *foco no aprendiz* ou *abordagem centrada no aprendiz*.

No método audiolingual, predominante nos anos 50 e 60, o aluno exerce uma condição passiva em relação à aprendizagem, agindo como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos transmitidos pelo professor. Baseado no behaviorismo e na lingüística estrutural, esse método enfatiza a repetição oral e memorização de exercícios rotinizantes (*drills*), a fim de estimular e reforçar a produção de respostas corretas, tentando evitar "erros".

Ao contrário do behaviorismo, que prioriza a observação dos estímulos e respostas externas, já na década de 60, teorias cognitivas da psicologia, como o processamento de informação (*information processing*) e o construtivismo, passam a estudar os processos mentais internos, com o intuito de explicar como o ser humano pensa, aprende e desenvolve sua memória. Nessas teorias cognitivas, a aprendizagem é considerada um processo individual do aluno, agente na construção do próprio conhecimento e sentido do mundo ao "observar, pensar, categorizar e levantar hipóteses" (Williams & Burden, 1997: 13) (cs), para, por exemplo, organizar mentalmente os sistemas de uma língua, descobrindo como ela funciona.

Teorias mentalistas ou inatistas, como a gramática transformacional de Chomsky (1965), já nos anos 50 e 60, mostram que a repetição não é totalmente capaz de explicar

como se adquire uma língua. De acordo com Chomsky, o ser humano possui uma capacidade inata para desenvolver a linguagem, ou seja, um dispositivo de aquisição de linguagem (*language acquisition device*), diferente de qualquer outra faculdade cognitiva, composto por um conjunto de regras finitas e abstratas - competência lingüística - que pode criar um número infinito de sentenças governadas por essas regras - desempenho lingüístico -, no contato com o insumo do meio.

No ensino de LEs, com a influência das teorias mentalistas, os "erros", "vilões" do audiolingualismo, começam a ser vistos como fases de desenvolvimento de processos mentais internos na aquisição/aprendizagem de uma LE ou SL, relacionando-se com as noções de *interlíngua* e *estratégias de aprendizagem*[7].

As teorias cognitivas da psicologia e a gramática transformacional de Chomsky originam outro método: a aprendizagem código-cognitiva[8] (*cognitive code learning*) (Nunan, 1991). Ao invés da repetição de frases para a internalização de regras gramaticais da LE, encoraja-se o aluno a refletir, formular e explicitar essas regras, trabalhando ora sua dedução ora sua indução, em atividades de resolução de problemas. Ao professor cabe a função de fornecer tarefas, para que os alunos cheguem a uma conclusão por si mesmos.

A aprendizagem código-cognitiva não causa o mesmo impacto que o audiolingualismo. Porém, nos anos 60 e 70, as teorias que fundamentam esse método, juntamente com outras sobre linguagem, aquisição/aprendizagem de SL/LE, educação e psicologia, estimulam um período de transição e experimentalismo no ensino de línguas (Richards & Rogers, 1986), surgindo, assim, outros métodos, como os considerados humanistas: sugestopédia, silencioso e comunitário (*suggestopaedia*, *silent way* e *community language learning*), e outras abordagens, por exemplo, a comunicativa. Além disso, é importante notar que, nesse período, a valorização da participação mais ativa do aprendiz provoca a necessidade de se delinear outros papéis para professor e aluno, além dos já estabelecidos pela escola e sociedade, em geral: o que ensina e avalia, o que aprende e é avaliado.

Essas mudanças no ensino de LEs relacionam-se com a educação, em um âmbito geral, que, no início da década de 70, já volta suas atenções para o problema da exclusão do aluno da sociedade em que vive e conseqüentemente da escola. O educador brasileiro Paulo Freire, por exemplo, opõe-se ao 'ensino bancário', considerado apenas o acúmulo e a transmissão do saber do professor que "diz, disciplina e pensa" para o aluno que

"escuta, é disciplinado e pensado" (1984: 67-69). Segundo Freire, a passividade do aprendiz contribui para que ele não se 'integre' à sociedade, mas se 'acomode' (1978:42). A luta contra essa acomodação e opressão só é possível com sua participação no processo de aprendizagem, por meio do diálogo e da reflexão que 'conduz à prática':

> (...) o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1978: 43)

O aluno passa a ser não apenas o produto do meio, mas o transformador desse e, portanto, da própria cultura e história, o que só é possível a partir da reflexão de sua realidade e papel social, tanto dentro como fora da escola. Por isso, conscientizar-se dos problemas existentes e da necessidade de mudá-los pode levar à mobilização social, cultural e educacional. Desse modo, aluno e professor modificariam e enriqueceriam seus papéis no processo de ensino/aprendizagem, por meio do diálogo: o primeiro como 'educando-educador' e o segundo como 'educador-educando' que, para ser "(...) funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas" (Freire, 1984: 78-79).

Teorias humanistas da psicologia, também nas décadas de 60 e 70, explorando o potencial afetivo e emocional do ser humano como, por exemplo, a do psicólogo Carl Rogers, utilizam o termo *ensino centrado no aprendiz*[9], enfatizando a mudança de foco do *ensino* para a *aprendizagem*. Segundo Rogers (apud Puente, 1978: 9), os alunos têm uma capacidade inata e motivação intrínseca para aprender: "não se pode ensinar a outrem, não há interesse algum no ensino; é inútil ou nocivo; pode-se aprender sozinho". Esse ponto de vista radical enfatiza a aprendizagem como um processo contínuo e particular a cada aluno, considerado como um todo, com seus sentimentos, emoções, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem. O desenvolvimento de sua maturidade ocorre tanto emocional quanto cognitivamente, para que ele enfrente situações diversas (e adversas) dentro e fora da escola.

De acordo com Rogers, o professor precisa ser autêntico, ou seja, também expor, ao invés de impor, seus modos de sentir e pensar ao se inter-relacionar com os dos aprendizes, além de estabelecer um ambiente de confiança, rico em estímulos, assumindo o papel de *facilitador* da aprendizagem. Assim, ele é capaz de criar condições

para o desenvolvimento de uma aprendizagem relevante e significativa que valorize a criatividade, auto-estima, *autonomia* e auto-avaliação dos alunos. Para Rogers, o descaso com as necessidades e interesses dos aprendizes leva-os à perda da motivação e à formação de seres humanos limitados, sem liberdade para pensar. Segundo ele, os que se auto-avaliam, ao invés de serem avaliados com críticas muitas vezes desmotivadoras por parte dos professores e da escola, são capazes de ampliar sua auto-estima, tornando-se mais independentes.

Essas teorias humanistas influenciaram o ensino de LEs, por exemplo, em métodos como sugestopédia, silencioso e comunitário. Baseados mais em teorias da psicologia que da lingüística e aquisição/aprendizagem de línguas, esses métodos relevam o lado afetivo do aluno, incentivando seu crescimento pessoal, afetivo e emocional, além do auto desafio para aprender, a fim de que ele chegue às próprias conclusões, em atividades de resoluções de problemas. Esses aspectos contribuiriam, assim, para o desenvolvimento da *autonomia*, independência e responsabilidade do aprendiz, além dos próprios critérios para a auto-avaliação. O importante é utilizar a LE para se comunicar e não separar os sentimentos do aspecto cognitivo, abrindo espaços para a discussão sobre as experiências individuais e pontos de vista com relação ao próprio processo de aprendizagem (Richards & Rogers, 1986; Larsen-Freeman, 1986).

Esses métodos considerados humanistas, ao valorizarem a participação do aluno como agente na construção do próprio conhecimento na LE, ressaltam um aspecto essencial: o aprendiz precisa buscar o próprio sentido do mundo, juntamente com seus valores pessoais, no processo de ensino/aprendizagem (Williams & Burden, 1997). No entanto, o papel do professor, caracterizado apenas como propiciador de um ambiente para a aprendizagem, deixa-o à margem do processo, como um observador neutro, chamado somente quando necessário para não ser um conhecimento superior ameaçador e prejudicar o desenvolvimento dos alunos (Larsen-Freeman, 1986).

Essa guinada brusca do pêndulo, do professor como centro do processo para um outro que se mantém à margem, apenas fornecendo informações solicitadas, considerado até um obstáculo para a aprendizagem do aluno, demonstra, ao meu ver, dificuldades na redefinição dos papéis de professores e alunos na prática educacional, perante as mudanças ocorridas nas concepções teóricas sobre *ensino* e *aprendizagem*.

O'Neill (1991) presencia essa mudança brusca ao observar aulas em que o professor apenas entrega as atividades para os alunos resolverem em grupos, sem

interferir ou interagir com eles. Os alunos tentam, com pouco sucesso, descobrir o que precisam fazer e, por conseqüência, transformam uma tarefa de discussão sobre a posição da mulher na sociedade japonesa em outra de perguntas e respostas curtas - concordo ou discordo. Nesse caso, os alunos tornam-se mais inseguros, pouco confiantes no seu desenvolvimento e o professor não colabora para que eles aprendam.

Diante desses fatos, O'Neill considera a aula tradicional mais efetiva que as observadas, porque alunos e professores se sentem mais seguros ao fazerem bem o que sabem fazer:

> (...) parece haver pouca evidência de uma forma ou de outra com relação a eficácia da abordagem centrada no aprendiz. Simplesmente não sabemos se atividades 'abertas' em que o professor assume pouca participação são as que os alunos preferem ou se beneficiam.
> (O'Neill, 1991: 301) (C9)

A ausência da interação professor-aluno, ao que me parece, não propicia o *foco no aprendiz*, mas um abandono do papel do professor, para que ele apenas não volte à frente da sala como controlador. Além disso, na tarefa observada por O'Neill, o aluno, com sua afetividade e emoção, é esquecido e transformado em um ser coletivo, sem particularidades. O professor, por exemplo, não leva em consideração os aspectos culturais e as dificuldades individuais dos alunos em relação à tarefa e ao grupo de trabalho.

A opinião de O'Neill, na citação acima, por um lado, alerta para o fato de que não são modificações aparentes e rápidas que levam à maior participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, por outro lado, essa opinião parece-me uma oposição a quaisquer mudanças na prática educacional e ainda apresenta uma visão de *foco no aprendiz* em que o papel do professor é considerado uma oposição ao do aluno, não uma inter-relação entre ambos. Desse modo, essa concepção de *foco no aprendiz* mascara a passividade presente tanto nos papéis dos aprendizes como do professor.

As teorias sócio-interacionistas, principalmente nas décadas de 70 e 80, demonstram que os indivíduos desenvolvem seu conhecimento, incluindo a linguagem, em contextos sociais, na interação uns com os outros. Somente assim, e não na ação isolada de processos mentais, eles são capazes de construir o próprio sentido do mundo. Por isso, no contexto escolar, as interações entre alunos-alunos e alunos-professor tornam-se essenciais para que os alunos sejam agentes da própria aprendizagem. O

psicólogo russo Vygostky (1984, 1987), por exemplo, denominou o professor um 'mediador', aquele que possui mais conhecimentos que os alunos, capaz de auxiliá-los a atingir níveis mais complexos, isto é, passar de um estágio de habilidades e conhecimentos que já domina para um outro que está um pouco além e ainda não domina. Este último estágio chama-se zona de desenvolvimento proximal (*zone of proximal development*). No contexto da sala de aula os alunos também podem ser 'mediadores' uns dos outros, ocorrendo a troca de experiências e conhecimentos.

É interessante notar que a abordagem comunicativa (*vide* seção 2.1) também tem como pressuposto a construção social da linguagem por meio da negociação de sentidos entre os falantes, em um determinado contexto social. Esse contexto define o tipo de registro a ser utilizado bem como a interação entre os falantes, explorando uma tensão entre convenções estabelecidas e oportunidades de modificá-las, de acordo com as finalidades comunicativas particulares dos falantes (Breen&Candlin, 1980).

Nessa perspectiva, professor e aluno constroem o conhecimento por meio da interação. Por isso, Moita Lopes (1996) discute a validade do conceito de *foco no aprendiz*:

> A visão de Vygostky e Bruner coloca o foco na interação entre o aprendiz e o professor na construção do conhecimento comum. Ou seja, esta é uma teoria educacional que questiona a chamada aprendizagem centrada no aprendiz, posto que interação implica ação conjunta para o desenvolvimento de conhecimento comum. (Moita Lopes, 1996: 90)

Moita Lopes questiona a *aprendizagem centrada no aprendiz*, geralmente considerada uma oposição ao *ensino centrado no professor*. Essa concepção de opostos deixa de lado a importância da interação entre os papéis de professor e aluno na construção social da linguagem.

Concordo com Moita Lopes que a aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento conjunto do conhecimento. Entretanto, acredito que o *foco no aprendiz* não significa isolamento do aluno, mas sim uma maior ênfase na sua participação e redefinição tanto de seus papéis como os dos professores. Por isso, considero pertinente e importante continuar, na próxima seção, a discussão sobre o(s) sentido(s) de *foco no aprendiz*, a fim de tentar definir papéis necessários para alunos e professores exigidos no contexto atual de ensino de LE.

No referencial teórico pesquisado e apresentado nesta Seção, percebe-se a transição de um aprendiz passivo, desvinculado de sua criatividade, afetividade e capacidade de reflexão, para um outro, valorizado por suas particularidades afetivas e cognitivas, capaz de construir o próprio conhecimento, através de processos mentais desenvolvidos na interação com outros indivíduos em um meio social. Essa transição sugere que o aluno se transforme no *foco*, isto é, no ponto central de onde convergem e divergem aspectos que orientam o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem de LE.

2.4 Definições de *foco no aprendiz* no ensino de LE

Nesta Seção discuto diferentes concepções de *foco no aprendiz*, a fim de refletir sobre o(s) sentido(s) desse termo na teorias sobre ensino/aprendizagem de LE.

Altman (1980: 3) diferencia *ensino centrado no aprendiz* de *instrução centrada no material* e *instrução centrada no professor*. Na primeira, o material didático determina o conteúdo a ser estudado bem como o tipo e ordem das tarefas. Tanto o desempenho do aluno quanto o do professor são controlados pelo material. Na segunda, o professor elabora um curso, determinando o material, o conteúdo e a metodologia a serem utilizados, a partir de seu próprio ponto de vista sobre as necessidades e objetivos do aprendiz. Assim, em ambos os casos, o aluno precisa se adequar ao material e à metodologia para ter um bom desempenho.

O *ensino centrado no aluno*, por sua vez, segundo Altman (1980: 2), "enfatiza o papel do aprendiz no processo de aprendizagem, considerando-o tanto o foco como a razão do ser da educação em LE" (p10). Desse modo, o aprendiz é o ponto de referência para a elaboração e desenvolvimento dos componentes e fases de um currículo. Nessa perspectiva, o planejamento de um curso é individualizado, isto é, adaptado às necessidades e objetivos de cada aluno, respeitando também seus estilos, estratégias e ritmo de aprendizagem.

No decorrer do artigo de Altman, a definição de *ensino centrado no aprendiz* aproxima-se da noção de *ensino individualizado*, privilegiando a particularização de cursos pelo professor, por meio da flexibilização de determinados critérios como objetivos,

tempo, ritmo, métodos e expectativas dos alunos[10]. Os cursos para finalidades específicas, como a leitura de textos técnicos e acadêmicos, são um exemplo.

Entretanto, no *ensino individualizado*, apesar de ser considerado o foco, o aluno ainda continua passivo no próprio processo de aprendizagem, pois sua participação não ocorre na elaboração, planejamento e avaliação do curso, mas restringe-se a informações sobre suas necessidades, objetivos e estilos de aprendizagem, para que o professor as adeque a um currículo e o aluno, por conseguinte, se adeque a esse currículo. Como comenta Holec (1980: 6), por continuar a privilegiar a elaboração e adoção de procedimentos de ensino e não de aprendizagem, o ensino individualizado ainda "mantém o aprendiz em sua posição tradicional de dependência, sem que ele possa controlar o próprio processo de aprendizagem" (C11).

É importante notar que, desse modo, a definição de *ensino*, embora Altman a distingua de *instrução* ou de um mero "treinamento", ainda parece esconder uma visão de transmissão linear de conhecimentos do professor e/ou material didático para o aluno. Por isso, o termo *ensino centrado no aprendiz*, utilizado por Rogers (1969) e Altman (1980), torna-se ambíguo, pois subentende uma atitude passiva do aluno como aquele que ainda se adequa a um currículo pré-estabelecido pelo professor.

O papel tradicional do aprendiz é reforçado quando Altman associa sua concepção de *ensino centrado no aprendiz* à idéia de um '*continuum*' de diversas características que podem ser ou não desenvolvidas pelos professores. Ao adotarem, por exemplo, uma das dimensões individuais do aluno, como as estratégias e estilos de aprendizagem, motivação, conhecimento prévio, necessidades ou objetivos, no planejamento e elaboração de um curso, esse autor já considera o processo de ensino/aprendizagem centrado no aprendiz:

> É importante lembrar que o ensino de línguas centrado no aprendiz não é um ponto, mas um continuum. Um professor que modifica sua prática na sala de aula, considerando uma das dimensões [individuais do aprendiz], pode se considerar engajado no ensino de línguas centrado no aprendiz (Altman, 1980: 6). (C12)

A idéia de '*continuum*', ao contrário do termo *ensino centrado no aprendiz*, pode revelar a abrangência do *foco no aprendiz* como um conjunto de características conexas que formam um processo de ensino/aprendizagem. Além disso, estar 'engajado', ao meu ver, significa fazer parte desse conjunto, partilhando os mesmos princípios e lutando por

eles. Por isso, o foco no aprendiz parece-me não ocorrer tão facilmente, como afirma Altman, porque não basta escolher algumas características isoladas, ou seja, um ponto no 'continuum', como as necessidades do aprendiz ou estratégias de aprendizagem, para se ampliar a participação do aluno no processo. Essas características precisam interligar-se umas às outras, nas diferentes fases interdependentes de desenvolvimento de um currículo.

Tudor (1993: 22) define *abordagem centrada no aprendiz* como uma maneira de "considerar os alunos capazes de assumir um papel mais participativo e ativo que nas abordagens tradicionais" (c13). Porém, como Altman (1989), mantém a idéia de características isoladas ao distinguir diferentes tipos de foco no aprendiz: (1) uma abordagem para organização de atividades: os alunos decidem os conteúdos e a seqüência das atividades; (2) a perspectiva humanista: o processo de ensino/aprendizagem explora o lado afetivo e emocional do aprendiz; (3) a autonomia e aprendizagem auto-orientada: novas abordagens para o ensino de LE em que os alunos alcançam seus objetivos com pouco auxílio do professor; (4) a negociação para a elaboração do currículo: o desenvolvimento do currículo é o resultado da colaboração conjunta de alunos e professores na seleção de conteúdos, metodologia e avaliação (Tudor, 1993: 22-23).

Esse autor considera o último tipo, "a negociação para a elaboração do currículo, (...) a visão mais forte e coerente do que significa foco no aprendiz em termos de ensino de línguas" (Tudor, 1993: 23) (c14). Nesse caso, os três primeiros tipos fazem parte do último. Se forem utilizados separadamente, ao meu ver, podem tornar-se apenas características do *foco no aprendiz*, mas não essa abordagem em si, pois ela é mais complexa e não se restringe a uma ou outra característica ou fase isolada de um currículo, mas a ele como um todo em que se propicia a *negociação* entre alunos e professores desde sua elaboração até sua implementação e avaliação.

Esse ponto de vista aparenta-se, a princípio, utópico e difícil de ser alcançado na prática educacional. No entanto, o que ocorreria se o professor negociasse os conteúdos e valorizasse as estratégias de aprendizagem nas atividades em sala, mas continuasse com uma avaliação tradicional, priorizando o número de "erros" e acertos em detrimento do processo de aprendizagem do aluno? Como os alunos reagiriam a mudanças na avaliação se a metodologia continuasse a mesma? Como os professores considerariam o lado afetivo dos aprendizes, sem permitir que eles apresentassem seus pontos de vista

sobre a própria aprendizagem? Onde estaria o *foco no aprendiz*? Apenas em compartimentos fechados e isolados, impossibilitados de interagirem uns com os outros.

Portanto, a utilização separada dessas características revela dois lados: um negativo e um positivo. O primeiro seria cômodo ou enganador para o próprio professor adotar técnicas isoladas rotuladas de *foco no aprendiz*. O segundo, por sua vez, poderia ser uma oportunidade de iniciar mudanças gradativas no processo de ensino/aprendizagem, para que *abordagens centradas no aluno* não sejam consideradas algo inalcançável, longe da realidade do dia-a-dia da sala de aula e das particulares de cada contexto de ensino/aprendizagem. Além disso, mudanças exigem constante reflexão e levam à necessidade de se aprender com a própria prática, traçando aos poucos uma nova rota, de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada processo.

Tudor (1993), ao considerar o último tipo o mais coerente, ao mesmo tempo que contradiz sua divisão em quatro tipos, reafirma o *foco no aprendiz* como algo entrelaçado que compreende a inter-relação entre os papéis de alunos e professor no desenvolvimento de todas as fases de um currículo, inclusive na avaliação. Desse modo, acredito que o *foco no aprendiz* constitui-se em um *processo* e, por isso, não é algo acabado, com técnicas pré-estabelecidas prontas para serem implantadas, mas, ao contrário, define-se a partir da comunicação entre as fases de um currículo, por meio do diálogo entre os integrantes desse *processo*.

2.4.1 Foco no *aprendiz*, processo e negociação

Nesta Subseção tenciono mostrar a inter-relação entre o(s) sentido(s) de *foco no aprendiz*, levantados nas Seções 2.3 e 2.4, com outros termos, como *negociação*, *processo*, *professor facilitador/mediador*, com o intuito de continuar buscando definições mais claras sobre o que significa *foco no aprendiz* no contexto atual de ensino/aprendizagem de LE.

Underhill (1989) apresenta uma visão humanista que chama de 'senso comum', um enfoque que poderia ser utilizado por professores e alunos independentemente da abordagem ou método. Para ele, a priorização de técnicas encontradas em manuais didáticos e sua aplicação imediata na sala de aula geralmente desestimula o pensar e não se percebe a abrangência e inter-relação entre termos como *foco no aprendiz*, *processo* e

negociação que passam a ser apenas parte superficial do dizer de muitos professores e não do seu fazer. Atente-se para a definição de processo de ensino/aprendizagem:

> ( ) maneira pela qual se ensina e se aprende o conteúdo de uma lição, plano de curso ou currículo a partir do ponto de vista dos aprendizes, e como esse conteúdo pode tornar-se diretamente relevante para suas vidas. O processo enfoca a realidade subjetiva imediata dos indivíduos em um grupo de aprendizagem e se preocupa em como os participantes se relacionam consigo mesmo e com os outros para desenvolverem as tarefas. Tudo que contribui para a atmosfera do ambiente de aprendizagem, incluindo as atitudes, valores e consciência do professor e aprendizes, faz parte do processo (Underhill, 1989:251) (015)

Nessa definição, subentende-se que o *foco no aprendiz* precisa fazer parte de todas as fases de um currículo, a fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem significativo para o aluno, abrangendo assim suas necessidades reais e imediatas bem como suas reações com relação ao grupo do qual faz parte. Dessa forma, a consciência e expressão dos pontos de vista de professor e alunos sobre esse *processo* ampliam a interação e *negociação* entre eles, o que não os separam, enquanto papéis estanques, mas os colocam frente a frente, com seus valores, emoções, afetividade, atitudes e reflexões, na construção de um *processo* particular a cada um, mas, ao mesmo tempo, coletivo.

O professor, por exemplo, ao considerar apenas seu ponto de vista sobre os "erros" dos alunos, preocupado geralmente em corrigi-los ou evitá-los, comenta Underhill (1989), pode inibir a produção, curiosidade, espontaneidade e criatividade dos aprendizes, além de desmotivá-los a assumir riscos. Interpretar os "erros" é uma maneira de conhecer o ponto de vista do aluno bem como seu esforço nas fases de desenvolvimento da própria aprendizagem, ao invés de adotar um modelo idealizado de aluno que satisfaz apenas ao professor:

> Eles sentem que estão trabalhando para eles mesmos ou para os professores, planos de cursos, seus responsáveis ou pais? O professor se comporta como se os alunos estivessem trabalhando para eles mesmos ou para ele? (Underhill, 1989: 255) (016)

O professor *facilitador*, ao contrário, iria perceber as concepções, atitudes, valores e desenvolvimento dos alunos diante do desafio de aprender, em meio ao cotidiano da sala de aula:

> O facilitador tem muito a fazer ao estabelecer o ambiente ou atmosfera que sustente a aprendizagem auto-orientada. (...) Ele auxilia cada um dos aprendizes a clarear seus desejos, a fim de implementar uma aprendizagem significativa para os alunos, aspira compreender habilmente a gama de batalhas que os alunos enfrentam quando tentam internalizar uma outra língua. Esse não é apenas um exercício intelectual, mas também um exercício de conscientização e perspicácia bem como de intervenção no processo de uma maneira sensível. (...) O comportamento do facilitador (...) é o ato de realmente ouvir o conteúdo que o aluno diz. (Underhill, 1989: 256) (C17)

O professor *facilitador* é capaz de usar sua formação e sensibilidade bem como exercer seu poder e habilidades para ajudar o aprendiz a ser mais autônomo no decorrer do processo. Além disso, o *facilitador* precisa ir além do desempenho lingüístico dos alunos, ou seja, conhecer seus pontos de vista sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem: o que sentem, pensam, fazem e esperam ao desempenharem tarefas. Nesse caso, o professor passa a conviver com outras vozes num diálogo, desvencilhando-se do costumeiro monólogo.

O professor *facilitador/mediador* não é mais considerado o instrutor, isto é, aquele que apenas "treina" ou "passa" o conhecimento para o aluno, mas aquele capaz de propiciar meios para que o aprendiz seja mais ativo e autônomo na construção da própria aprendizagem:

> (...) em quais aspectos o conceito de mediador difere de uma visão mais estreita de professor como disseminador de informações? Percebemos uma diferença fundamental. Em primeiro lugar, a mediação deve preocupar-se em potencializar e auxiliar os aprendizes a adquirir conhecimentos, habilidades e estratégias que lhes necessitar, a fim de progredirem, aprenderem mais, lidarem com problemas, agirem efetivamente em uma determinada cultura e em uma sociedade em mudanças, encontrando novas exigências que surgem imprevisivelmente. Preocupa-se também em auxiliar os aprendizes a se tornarem autônomos, a assumirem o controle da própria aprendizagem com a finalidade fundamental de possibilitar que eles se tornem pensadores independentes e solucionadores de problemas. (...) Em segundo lugar, é importante estabelecer que a mediação envolve interação entre mediador e aprendiz, e que este é um participante ativo no processo.
> (Williams & Burden, 1997: 69) (C18)

Essa definição menciona algumas funções do professor que considero fundamentais: (1) propiciar uma participação mais ativa do aprendiz; (2) promover a interação entre todos os integrantes do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a reflexão e o diálogo entre esses integrantes; (3) proporcionar a potencialização do aluno, para que ele desenvolva sua *autonomia* e atue na sociedade como um indivíduo-cidadão, capaz de lidar com as dificuldades inesperadas encontradas, agindo sobre o meio em que vive, a fim de transformá-lo (vide Freire, 1978 – Seção 2.3). Por isso, o professor *facilitador/mediador* não é aquele à margem nem o que faz tudo, mas o que precisa valorizar as potencialidades do aprendiz.

O *foco no aprendiz*, assim, sugere pesos e medidas diferentes entre a *autoridade do professor* e a *autonomia do aluno*. O professor, ao tentar se libertar das imposições costumeiras feitas aos alunos, tema perder sua autoridade. Porém, ao contrário, pode ganhá-la na espontaneidade desses que, atualmente, parecem não aceitar mais a imposição. A indisciplina e a desmotivação podem ser conseqüências da tentativa do professor continuar com seus papéis e prática tradicionais, muitas vezes distantes da realidade e necessidades diretas dos alunos. Os próprios alunos, acredito, já exigem do professor outras posturas e maneiras de trabalhar o conhecimento da LE. Por isso, ele precisa descobrir o que realmente significa ser um *professor facilitador/mediador* ou *educador-educando* no processo:

> O paradoxo é que quanto mais o professor potencializa os aprendizes para assumirem responsabilidades pela própria aprendizagem, mais ele também se potencializam de maneira autêntico e válida, construindo a próprio autoridade e credibilidade. Quanto mais o professor reconhece os alunos como fonte e motivação da própria aprendizagem, mais a espontaneidade, inteligência, criatividade e curiosidade dos aprendizes podem ser utilizadas para conduzir a aprendizagem (Underhill, 1989: 256). (019)

A *autoridade do professor* e a *autonomia* do aluno são construídas no decorrer do processo. É como se fossem os pratos de uma balança que, ao se movimentarem, um define a posição do outro. Para que o aluno seja mais autônomo, é necessário que o professor assuma uma postura que propicie essa *autonomia*. Por isso, penso que potencializar não significa a doação de poderes do professor para o aluno, mas, caracteriza-se por movimentos reversos (Orlandi, 1997) em que os papéis de professores e alunos se modificam e se fortalecem neles mesmos, e, ao mesmo tempo, um se define em relação ao outro (Franzoni, 1992).

A reversibilidade nas posições de professor e aluno no discurso pedagógico ocorreria a partir de movimentos dentro dessas posições, possibilitados por gestos de interpretação de ambos, a partir de suas memórias discursivas e do confronto entre suas posições, deslocando sentidos. Esses movimentos, na própria posição do aluno e de professor, contribuiriam para reflexões e mudanças de concepções sobre o *ensinar*, o *aprender* e o *avaliar*. Isto quer dizer que alunos e professores, no processo de ensino/aprendizagem redefiniriam e ampliariam os *próprios* papéis e identidades, descobrindo suas capacidades e possibilidades de ação.

Até o momento, a partir do que se discutiu nesta seção e sua respectiva subseção, acredito que o *foco no aprendiz* é um conjunto de características entrelaçadas compreendidas nas fases de um processo de ensino/aprendizagem e balanceadas pela *autoridade do professor* e *autonomia do aluno*, por meio da *negociação*, juntamente com a reflexão sobre os atos de *ensinar*, *aprender* e *avaliar*, possibilitando uma maior participação do aluno tanto na elaboração como no desenvolvimento de todas as fases de um currículo. Além disso, ambos, professor e aluno, podem redefinir seus papéis ao lidarem com mudanças de funções há muito arraigadas.

O *foco no aprendiz*, desse modo, constrói-se em cada *processo* e, por isso, adotar gradativamente suas características pode ser uma maneira de ampliar o *olhar* do aluno sobre a própria aprendizagem. Não se pode mudar concepções tradicionais rapidamente, mas é necessário implementar propostas para que o ensino/aprendizagem de LE se torne mais interessante, relevante e eficiente tanto para alunos quanto para professores em diferentes contextos.

Embora o aprendiz seja considerado o centro do *processo* de ensino/aprendizagem, a função do professor não está em um segundo plano. Seu papel é essencial, pois é ele quem dispõe de recursos que favorecem a participação mais ativa e crítica do aluno (Little, 1995). Entretanto, sem sua formação permanente e reflexão sobre a própria prática, ele dificilmente conseguirá auxiliar o aluno a descobrir e vivenciar novas experiências. Por isso, ao meu ver, é a partir do professor que mudanças em uma prática tradicional podem ocorrer. Ele é também o começo da implementação de *abordagens centrada no aprendiz*. Desse modo, não há uma sobreposição de papéis, mas a introdução do diálogo, de diferentes pontos de vista no *processo*: o do aluno e o do professor que, assim, perde seu caráter autoritário, mas sua autoridade permanece como ponto de apoio do *processo* e, principalmente, do *foco no aprendiz*.

Portanto, na construção de um processo de ensino/aprendizagem significativo, o *foco no aprendiz* não é a priorização do papel do aluno em detrimento da do professor, mas a relevância de ambos, de acordo com um objetivo único: o de contribuir para que o aprendiz seja mais atuante em sua *própria* aprendizagem. Mas isso só é possível caso alunos e professores passem a exercer e conviver com a arte de dialogar, negociar, perceber diferentes pontos de vista e contrapô-los.

2.5 *Autonomia* e *aprendizagem auto-orientada*

A *autonomia* no ensino de LE é uma finalidade da educação há muito enfatizada, pois espera-se que, ao final de um curso, os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios da vida profissional fora da escola, utilizando a LE em diferentes situações e contextos sociais.

Na Seção anterior, mencionou-se a relação entre *foco no aprendiz* e *autonomia*, ou seja, um aprendiz mais reflexivo e atuante no processo de ensino/aprendizagem torna-se mais autônomo, agente de sua própria aprendizagem.

Esta seção objetiva refletir sobre o(s) sentido(s) do termo *autonomia* em Lingüística Aplicada, a fim de se continuar a definir o *foco no aprendiz* bem como sua relação com o balanceamento entre a *autoridade do professor* e a *autonomia do aluno*.

Se o *foco no aprendiz*, ao ser definido como um '*continuum*' de características entrelaçadas que incluem a participação e negociação entre professor e alunos em todas as fases de desenvolvimento de um currículo, a *autonomia* pode ser considerada o final desse '*continuum*', caso o aprendiz não precise mais da ajuda do professor no seu processo de aprendizagem. No entanto, a *autonomia* não tem apenas a concepção de independência total. Ela pode demarcar esse '*continuum*' em diferentes graus de maior ou menor *autonomia*, nos quais ocorrem balanceamentos variáveis entre a *autoridade do professor* e a *autonomia do aluno*.

A *autonomia* é considerada uma capacidade do aprendiz de assumir responsabilidades pela própria aprendizagem, tanto em contextos escolares quanto em outros. O aluno autônomo de uma LE tem consciência sobre o *que*, *por que* e *como* fazer para desenvolver sua aprendizagem:

> Autonomia é conseqüentemente a habilidade de controlar a própria aprendizagem (.) Essa habilidade não é inata, mas deve ser adquirida tanto por meios 'naturais' (como ocorre mais freqüentemente) quanto na aprendizagem formal, ou seja, de maneira intencional e sistemática. (.) 'Autonomia' é, então, um termo que descreve uma capacidade potencial para agir em uma dada situação - neste caso, na aprendizagem - e não um comportamento real de um indivíduo nessa situação. (Holec, 1981: 2) (CCO)

Nessa definição, o aluno autônomo é capaz de tomar as *próprias* decisões e agir conscientemente ao, por exemplo: (1) explicitar os objetivos do curso bem como das

tarefas escolhidas; (2) selecionar o conteúdo, técnicas e atividades; (3) monitorar o tempo e o ritmo da aprendizagem; (4) avaliar o que foi aprendido.

Little (1995) considera a *autonomia* uma *atitude positiva* do aprendiz de LE com relação a *própria aprendizagem*, ou seja, ele precisa tanto aceitar quanto aprender a gerenciar o próprio processo de aprendizagem, inclusive, se necessário, adequando suas maneiras de agir, por meio da reflexão e ampliação da consciência sobre esse processo:

> (...) a base da autonomia é aquela em que o aprendiz aceita responsabilidades por sua aprendizagem. Essa aceitação tem implicações tanto sócio-afetivas quanto cognitivas: compreende, a princípio, uma atitude positiva do aluno para aprender aprender e o desenvolvimento de uma capacidade para refletir sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem, com o objetivo de trazê-lo, à medida do possível, sob o controle consciente.(...) Em contextos de educação formal, os aprendizes não aceitam assumir responsabilidades por sua aprendizagem automaticamente – os professores devem auxiliá-los (...) (Little, 1995: 175-177) (221)

Essas atitudes sofrem influências diretas do contexto sócio-afetivo dos integrantes do processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, as concepções de alunos e professores sobre seus papéis bem como sobre a natureza da aprendizagem/aquisição de LEs muitas vezes opõem-se à *autonomia*: o aluno faz as atividades sem saber *por que* ou *como*; não se preocupa em ir além do que foi estudado na presença do professor; raramente utiliza dicionários, gramáticas e recursos didáticos extra-classe; espera ser sempre avaliado por um outro e não se sente capaz de se avaliar; não participa de decisões a serem tomadas com relação ao currículo, esperando ser sempre o paciente e não o agente do processo. Esses aspectos conseqüentemente restringem a aprendizagem da LE e a prática das habilidades de compreensão oral, fala, leitura e escrita às poucas horas de convivência entre as quatro paredes da sala de aula (Carmagnani, 1994; Barcelos, 1995; Rocha de Almeida, 1997).

Diante dessa realidade, o auxílio do professor torna-se imprescindível para que o aluno assuma posturas diferentes das usuais e desenvolva sua *autonomia*. Relevar aspectos sócio-afetivos em conjunto com os cognitivos, no desenvolvimento da aprendizagem de uma LE, implica em tratar, a nível consciente, as concepções de aprendizes e professores com relação aos seus papéis e ao processo de ensino/aprendizagem, a fim de ocorrer reflexões e conscientização para possíveis mudanças. De acordo com Benson & Voller (1997: 93), no desenvolvimento da aprendizagem autônoma, "tanto alunos quanto professores precisam saber quem eles

são, o que podem esperam um do outro e quais são suas atitudes com relação ao contexto social e institucional da aprendizagem" (c23).

O desenvolvimento da *autonomia*, por isso, não é sinônimo de isolamento. Como ressaltam Dickinson (1987) e Little (1994; 1995), a aprendizagem é, ao mesmo tempo, individual e social, ou seja, resultado da interação entre indivíduos em uma dada sociedade. Isso implica que, embora exerça a *autonomia*, o aprendiz precisa de outros para aprender: apoio, orientação e diálogo com o professor, juntamente com discussões e reflexões com os colegas, para que um incentive o outro a descobrir novos caminhos e superar dificuldades, ao conviver com experiências novas na aprendizagem da LE.

O desenvolvimento da *autonomia* do aprendiz, desse modo, depende do desenvolvimento da *autonomia* do professor (Little, 1995), porque esse precisa aprender a negociar o processo de ensino/aprendizagem com o aluno, além de saber como auxiliar o aprendiz no exercício da *autonomia* durante o processo. Segundo Little, um professor autônomo é aquele que possui um senso pessoal de responsabilidade com relação às suas funções; reflete e analisa continuamente seu desempenho, aprendendo a explorar e balancear sua liberdade de agir, por meio dos graus de controle afetivo e cognitivo que pode exercer sobre o processo e o aprendiz. O ato de negociar é um princípio fundamental para que se possa reconhecer que "no processo pedagógico tanto alunos quanto professores podem aprender, e tanto professores quanto alunos podem ensinar" (Little, 1995: 180) (c23).

Assim, a *autonomia* incorpora o conceito de *ensinar* ao de *aprender* e vice-versa, como troca de experiências, negociação, (re)interpretação e transformação do conhecimento:

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa(...). Foi assim socialmente aprendendo que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se dilui na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino do que resulta um aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.
> (Freire, 1996: 26)

A função do professor *facilitador* (Little, 1994; Underhill, 1989; Voller, 1997), *orientador* e *colaborador (counsellor)*[11] (Dickinson, 1987; Riley, 1997; Voller, 1997), desse modo, não é apresentar ao aluno um curso *já pronto com objetivos, conteúdos, materiais,*

tarefas, metodologia e avaliação pré estabelecidas. Ao contrário, todo o processo passa a ser construído juntamente com o aprendiz, por meio de uma relação dialógica.

Essa situação difere da *autonomia completa (full autonomy)* em que o aluno se torna totalmente independente do professor:

> Autonomia (...) descreve a situação em que o aprendiz é totalmente responsável pelas decisões referentes a sua aprendizagem como também pela implementação dessas. Na autonomia completa não há envolvimento de um professor ou instituição e o aprendiz também é independente de materiais especialmente preparados (Dickinson, 1987: 11) (C24).

Essa definição refere-se ao nível mais alto de *autonomia* que, porém, encontra-se em um plano ideal, difícil de ser alcançado, principalmente porque, em muitos contextos de ensino/aprendizagem de LEs, como mencionado acima, as posturas e atitudes de professores e alunos vão em direção contrária à *autonomia*. Por isso, a *autonomia completa* poderia causar mudanças bruscas e repentinas que tornariam o processo de ensino/aprendizagem um "caos" onde professores e alunos não se reconheceriam nem teriam tempo hábil para redefinirem seus papéis.

A preparação para a *autonomia completa*, no entanto, abre espaços para outros possíveis níveis de *autonomia*, como sugere Holec (1981: 4): "(...) diferentes graus de auto-orientação na aprendizagem podem resultar tanto de diferentes graus de autonomia como de diferentes graus de exercícios de autonomia" (C25). Assim, a *aprendizagem auto-orientada (self-directed learning)*, ao contrário da *autonomia completa*, demonstra-se mais abrangente e próxima da prática educacional, por poder se adaptar a cada contexto de ensino de LE, tanto dentro como fora da instituição escolar, e ainda possibilitar mudanças gradativas, contribuindo para que os alunos se tornem mais independentes ao assumirem cada vez mais responsabilidades, expressando opiniões e tomando decisões que afetam diretamente o próprio processo de aprendizagem (Nunan, 1995). Assim, seria possível propiciar o balanceamento entre a *autoridade do professor* e a *autonomia do aluno*.

Para que o aprendiz desenvolva sua capacidade de *autonomia*, considera-se que ele precisa *aprender a aprender*[12]. Ellis & Sinclair (1989: 2) enfatizam a importância de se levar em consideração não apenas a aprendizagem da LE em si, mas também *como* aprendê-la, utilizando uma citação do filósofo chinês Confúcio: "Se você der um peixe a um homem, você o alimenta por um dia. Se você ensiná-lo a pescar, você o alimenta por toda a vida" (C26). Segundo essa citação, um aluno que apenas faz tarefas e é avaliado

pelo professor provavelmente terá dificuldades ou será até incapaz de expressar opiniões, exercer sua criatividade, resolver problemas, utilizar a LE em diferentes situações e perceber os próprios passos no processo de aprendizagem. Por isso, *aprender a aprender* é uma questão de sobrevivência do aprendiz, a fim de que haja continuidade do processo de aprendizagem.

Para que os alunos *aprendam a aprender* e exercitem diferentes graus de *autonomia*, Ellis & Sinclair (1989) enfatizam a necessidade da *formação do aprendiz* (*learner training*)[13].

> A formação do aprendiz está, então, relacionada ao conceito de autonomia do aprendiz, por objetivar fornecer habilidades aos aprendizes, isto é, estratégias e confiança, para que eles assumam mais responsabilidades pela própria aprendizagem, mas isso não significa impor lhes a autonomia. Ao contrário, esse treinamento tem por finalidade preparar os aprendizes para a independência.(...) a formação do aprendiz expõe a crença de que todos possuem o direito de desenvolver a capacidade de assumir seus próprios interesses, o que é uma função básica da educação.
> (Ellis & Sinclair, 1989: 3) (027)

Essa definição propõe a discussão de aspectos relevantes a serem considerados na implementação da *aprendizagem auto-orientada* em quaisquer contextos de ensino/aprendizagem de LE. Devido às experiências anteriores que sustentam seu papel passivo, o aprendiz geralmente não se encontra preparado para exercer níveis de *autonomia*. A *formação do aprendiz*, nesse caso, iria prepará-lo para sua independência. Porém, o aprendiz tem o direito de escolher o nível de *autonomia* que melhor lhe convém ou nenhuma *autonomia* (Dickinson, 1987).

A partir desses aspectos, poderia-se supor que o resultado mais provável de uma escolha *a priori*, nos contextos em que os aprendizes estão habituados a considerar o professor como o provedor de objetivos e a causa da aprendizagem, seria a opção por pouca ou nenhuma *autonomia*. Por isso, essa escolha *a priori* poderia privar os alunos de vivenciarem e descobrirem novas oportunidades e perspectivas no processo educacional, impedindo-lhes de refletir e modificar suas concepções sobre *o aprender, o ensinar* e *o avaliar*.

A *formação do aprendiz*, portanto, deveria propiciar, ao meu ver, novas experiências. Assim, aprendizes e professores exerceriam diferentes níveis de *autonomia* no decorrer da prática pedagógica, oferecendo-lhes opções de escolha não-aleatória, ao invés de manter e, ao mesmo tempo, impor uma única maneira de *olhar* a aprendizagem de uma LE.

2.5.1 Preparação do aprendiz para a *autonomia*

A *formação do aprendiz*, para Holec (1980; 1987: 148), possui dois níveis que se complementam e ocorrem simultaneamente: o *psicológico* e o *técnico*. No primeiro, o aprendiz precisa se *descondicionar* de preconceitos, crenças e concepções adquiridas a partir de suas experiências educacionais anteriores, tais como a existência de um método ideal; só se pode aprender uma LE na presença de um professor; os objetivos da aprendizagem não podem ser determinados por quem não sabe a LE; somente o professor tem capacidade para avaliar o processo de aprendizagem e o nível de proficiência dos alunos; os materiais didáticos contêm todos os itens necessários para o desenvolvimento de um currículo.

A *aprendizagem auto-orientada*, por isso, parece ser possível somente a partir do conhecimento, reflexão e conscientização a respeito da *cultura de ensinar, aprender* e *avaliar* de professores e alunos. Caso isso não aconteça, mudanças podem ser apenas superficiais, por não conseguirem atingir o cerne do processo pedagógico, pois, essa *cultura* influencia o *pensar* e o *agir* de professores e alunos.

Já no *nível técnico*, o aluno aprende a definir objetivos, de acordo com suas necessidades; selecionar o próprio material, a partir dos objetivos estabelecidos; utilizar gramáticas, dicionários, livros didáticos, programas de televisão, fitas cassete e de vídeo; descobrir seus estilos individuais de estudar e aprender a LE; explicitar *por que, para que* e *como* vai desenvolver as tarefas; monitorar e avaliar o próprio desempenho.

Essas decisões tomadas fazem parte do gerenciamento do processo e relacionam-se com o uso de *estratégias de aprendizagem*, isto é, comportamentos utilizados pelos aprendizes para construírem seu conhecimento sobre o sistema da LE. De acordo com Wenden (1986; 1987a: 6; 1987b), as *estratégias de aprendizagem* referem-se também: (1) ao conhecimento estratégico, isto é, o que os aprendizes sabem sobre as estratégias que utilizam, utilizaram ou deveriam utilizar em situações particulares de resoluções de problemas no contato com a LE; (2) ao que os aprendizes já conhecem sobre a aprendizagem de uma língua, ou melhor, os fatores pessoais que afetam sua aprendizagem, os princípios gerais que se deve seguir para aprender uma língua com

sucesso. Este último interfere na escolha das estratégias que vai utilizar durante o processo[14].

De acordo com Rubin (1987: 23), as "estratégias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento do sistema da linguagem em que o aprendiz constrói e afeta a aprendizagem diretamente" (028). Essas estratégias podem ser *cognitivas* ou *metacognitivas*, empregadas tanto a nível consciente como inconsciente[15].

Acredita-se que os alunos bem sucedidos usam várias estratégias, tanto *cognitivas* como *metacognitivas*, para a aprendizagem/aquisição da LE, e os mal-sucedidos não saberiam utilizá-las. Por isso, a *formação do aprendiz* a nível técnico, visando a aprendizagem dessas estratégias, poderia melhorar o desempenho e proficiência dos alunos na LE, além de se tornarem mais autônomos.

A proposta de O'Malley & Chamot (1990) para essa *formação a nível técnico* envolve discussões com o professor e outros alunos em grupos, a fim de que estes se conscientizem do uso das estratégias e desvendem o que está por trás de determinadas atividades que fazem, com o intuito de tornarem o estudo mais eficaz: (1) preparação para desenvolver a consciência do aluno sobre as diferentes estratégias; (2) apresentação das estratégias de aprendizagem, fornecendo explicações sobre seu uso; (3) a prática em que os alunos utilizam as estratégias em diferentes tarefas; (4) a avaliação do uso das estratégias; (5) a expansão e transferência das estratégias para outras tarefas.

No entanto, outras pesquisas parecem não confirmar a eficiência dessa *formação a nível técnico*. Vann & Abraham (1990) descobriram que alunos mal-sucedidos em testes de proficiência usam as mesmas *estratégias cognitivas* que os bem-sucedidos. Por isso, não se pode dizer que os mal-sucedidos são inativos no processo de aprendizagem. A diferença entre eles decorre no uso das *estratégias metacognitivas*, pois, os mal-sucedidos têm dificuldades em monitorar a própria aprendizagem.

Segundo Vann & Abraham (1990), aprender a usar estratégias pode ser um recurso para auxiliar alunos que tenham dificuldades ao lidar com a aprendizagem e não sabem, por exemplo, como estudar vocabulário e gramática; sentem-se presos às traduções ou têm medo de assumir riscos. Nesse caso, conscientizá-los sobre estratégias úteis para sua aprendizagem seria importante, mas o professor precisa também perceber a eficiência dessas estratégias a nível individual, porque senão essa *formação a nível técnico* pode se transformar em um "treinamento", isto é, em uma mera transmissão de conhecimentos, sem que os alunos percebam sua utilidade no processo, já que o uso de

estratégias cognitivas e metacognitivas não é considerado universal. Essas estratégias são também influenciadas pelo contexto social e cultural, assim como por histórias e estilos individuais de aprendizagem (Rees-Miller, 1993).

A formação a nível técnico, visando a aprendizagem e utilização de estratégias, se for praticada apenas como um "treinamento", pode estar ligada a uma versão tecnicista da autonomia (Benson, 1997) na qual o professor, embora chamado de facilitador ou colaborador, mantém uma visão de transmissão linear do conhecimento dele para o aluno, mas, nesse caso, o conhecimento são as estratégias de aprendizagem bem como técnicas para utilizarem materiais, tanto em salas de aula como em centros de auto acesso (self-access center), sem reflexão, considerando o aprendiz um ser isolado que apenas precisa saber as estratégias para ser bem sucedido no processo de aprendizagem de LE. Não se leva em consideração seu contexto social, afetivo e cultural, bem como a utilização das estratégias, de acordo com suas necessidades e estilos individuais. Por isso, ensinar estratégias não significa desenvolver a autonomia do aluno. Ao contrário, pode ocorrer a ilusão de se estar utilizando uma abordagem centrada no aprendiz, visando a autonomia, mas, na verdade, a prática continua a ser determinada por uma abordagem ainda tradicional.

Muitos problemas no processo de ensino/aprendizagem ocorrem quando o professor desconsidera todo o conhecimento que o aluno já possui sobre a aprendizagem, apenas impondo lhe o uso de um material didático e estratégias, sem levar em conta seu olhar e suas capacidades para atuar na própria aprendizagem. White (1995) apresenta os resultados de sua pesquisa em que os aprendizes, quando não conseguem explicitar os objetivos com relação à própria aprendizagem de LE, apenas analisam superficialmente as atividades e não as consideram significativas. Nunan (1995) também demonstra que os aprendizes, quando selecionam o conteúdo que gostariam de estudar, interessam-se mais e apresentam um desempenho melhor.

Essas pesquisas mostram que estar ciente dos objetivos, participar do planejamento do curso e de atividades facilita o processo de aprendizagem. Por isso, em determinados contextos, a apatia dos alunos pode ser a conseqüência do desconhecimento dos objetivos do curso bem como da falta de relação entre as atividades e os objetivos, interesses e necessidades dos alunos, pois, muitas vezes, eles não sabem por que estão estudando uma LE e fazendo determinadas atividades. Além disso, os objetivos estão diretamente ligados ao conteúdo e também à avaliação. Um

aluno que desconhece seus objetivos e metas dificilmente conseguirá se avaliar e perceber seu desenvolvimento.

Holec (1987), em alguns estudos de caso, analisa o 'aprendiz como aprendiz' e seu envolvimento em tarefas para o desenvolvimento da *aprendizagem auto-orientada*, com o auxílio de um professor atuando na função de colaborador. Nesse caso, Holec (1987: 146-147) considera a aprendizagem "um processo de gerenciamento, ou seja, como tomar todas as decisões necessárias para planejar e conduzir um programa de aprendizagem" (cit). Esse autor identificou que, no início, os alunos escolhem os materiais de acordo com apenas dois critérios: nível e conteúdo. Eles não se preocupam em selecionar o material a partir dos objetivos que pretendem alcançar. O mesmo ocorre com a escolha de métodos e técnicas. A princípio, passam a relacionar os objetivos com as atividades, materiais e técnicas apenas com o auxílio e questionamentos do *colaborador*, mas depois percebem que conhecem diferentes métodos e técnicas, podendo escolhê-los ou até mudá-los, de acordo com seus objetivos. Eles, assim, descobrem que não há apenas uma maneira de aprender a LE e que os objetivos não são leis pré-estabelecidas, mas devem ser escolhidos por eles mesmos.

No decorrer das mudanças na prática durante os estudos de Holec, a avaliação também foi prejudicada pela ausência de objetivos claros. Além disso, por terem dependido, na maioria das vezes, de um outro avaliador, os alunos não conseguiam se avaliar com relação ao nível de aprendizagem nem avaliar o processo, para que pudessem superar problemas. Se existiam dificuldades, elas prosseguiam. No entanto, a partir do momento em que os objetivos se tornaram mais claros, os alunos começaram a avaliar seu desempenho e desenvolvimento na aprendizagem. As conversas com o *colaborador* e os objetivos também possibilitaram a discussão sobre os métodos, materiais e técnicas.

O auxílio do *colaborador*, nos estudos de caso de Holec, foi importante para motivar o aluno a pensar e a descobrir, por si mesmo, seus objetivos. No decorrer do processo, por meio de tentativas e erros, os alunos foram percebendo seus estilos de aprendizagem; selecionando melhor os materiais e metodologias que poderiam auxiliá-los ou não; e, conseqüentemente, passaram a valorizar os objetivos. Eles começaram a mudar suas concepções de 'consumidores de programas para produtores desses' (Holec, 1987). Já os professores passaram a ser reconhecidos como pessoas experientes na aprendizagem da LE, capazes de fornecer opiniões, propiciar discussões sobre os

problemas encontrados, esclarecer dúvidas, sugerir procedimentos e auxiliar os alunos a encontrar respostas para as perguntas que surgiam.

Essa pesquisa contribui para reforçar que os alunos podem se tornar mais independentes se aprenderem aos poucos a gerenciar o próprio processo de aprendizagem, definindo seus objetivos, participando do planejamento e desenvolvimento das fases de um currículo. Além disso, essas mudanças são um caminho para reflexões sobre concepções arraigadas a respeito de *ensinar, aprender* e *avaliar*.

A *autonomia*, enquanto capacidade e atitude, não pode ser transmitida de um para outro, isto é, do professor para o aprendiz, mas conquistada pela vontade e consciência do próprio aprendiz, ou seja, o professor incentiva o aluno, mas este torna-se autônomo por ele mesmo, o que vai ao encontro do que discuti sobre a potencialização do aprendiz (vide Subseção 2.4.1). Desse modo, o aluno adquire o próprio poder no desenvolvimento de sua *autonomia*. Além disso, não são apenas as estratégias, materiais e técnicas que o tornam autônomo. Sua aceitação só se origina do diálogo e da consciência de outros papéis que ele pode exercer na própria aprendizagem. Essa aceitação do aprendiz só permanecerá se ele perceber que seus procedimentos e mudanças de posturas em sala estão sendo significativos para a própria aprendizagem.

2.5.2 Dificuldades e possibilidades na implementação da *autonomia* em um contexto brasileiro de ensino/aprendizagem de LE

Carmagnani (1994) realizou uma experiência de implementação da *aprendizagem auto-orientada* em um curso de Inglês como LE, durante dois semestres, para alunos universitários, com o objetivo de analisar a reação desses a mudança de foco no processo de ensino/aprendizagem do professor para o aluno e, além disso, identificar quais dificuldades professores e alunos enfrentariam para se adequarem a essa proposta metodológica que desconheciam e ofereciam resistência, devido às suas bagagens culturais.

Nessa experiência, essa autora adotou o conceito de *aprendizagem auto-orientada*, baseado em Dickinson (1987), em que o professor desempenha o papel de *colaborador*, orientando o aluno, quando necessário, a definir, por ele mesmo, seus objetivos, escolher o conteúdo e as tarefas a serem estudadas e se auto-avaliar.

Esse estudo baseou-se também em uma pesquisa feita por Riley (1980 apud Carmagnani, 1994) num contexto americano. Esse autor concluiu que as dificuldades encontradas pelos alunos em experiências com a implementação de propostas de *autonomia* e *aprendizagem auto-orientada* devem-se à incompatibilidade entre as características culturais dos alunos e as das propostas da *autonomia* e *aprendizagem auto-orientada*, denominando de 'visão etnocêntrica' a imposição de determinadas abordagens a diferentes culturas, sem se levar em conta suas peculiaridades[16].

A inadequação entre os fatores culturais e a *aprendizagem auto-orientada*, segundo Carmagnani, ocorre no Brasil. A autora reforça esse ponto de vista nos estudos do antropólogo Roberto DaMatta (1983) que considera a cultura brasileira mantenedora, desde o período colonial, da hierarquização, isto é, da relação vertical de poder entre a minoria que manda e a maioria que obedece. Segundo o antropólogo, o *Brasil situa-se a meio-caminho entre a hierarquia e a igualdade* (DaMatta 1983: 191) e, desse modo, confunde-se sempre mudar com oscilar, impedindo qualquer mudança radical.

A partir desses pressupostos teóricos e da análise dos dados coletados, Carmagnani constatou o arraigamento dos aprendizes a concepções tradicionais sobre os seus papéis no processo de ensino/aprendizagem bem como sobre o que é aprender uma LE. Por isso, suas atitudes no decorrer da implementação da proposta mais desfavoreciam que possibilitavam a *aprendizagem auto-orientada*.

Os alunos demonstraram possuir várias crenças com relação ao aprender uma LE: (1) a sala de aula é o único local necessário para a aprendizagem e, por isso, raramente utilizam outros recursos didáticos, além dos indicados pelo professor; (2) a aprendizagem da LE é sinônimo de gramática e vocabulário; (3) a aprendizagem da LE não é concebida sem a presença do professor que deve ser austero para pressionar o aluno a estudar e aprender; (4) a aprendizagem é um processo prazeroso, sem conflitos e contradições (apenas um aluno considerou a aprendizagem um processo individual que requer luta e dedicação); (5) avaliação e a seleção dos materiais didáticos são decisões apenas do professor e, por isso, cabe aos alunos acatá-las e tirar notas boas para passar. Essas crenças não se distanciam das levantadas por Barcelos (1995) (vide seção 2.2.1).

Já as atitudes dos alunos na implementação da proposta mostraram que: (1) a maioria deles não têm claros seus objetivos e, por isso, optam pela ênfase na aprendizagem das quatro habilidades, independentemente da área profissional que escolheram, devido, provavelmente, à instabilidade do mercado econômico e da oferta de

empregos; (c) a maioria dos alunos não conseguem descrever ou avaliar as estratégias que usam nem relacioná-las com os objetivos do curso ou das tarefas (alguns mencionaram apenas a memorização de vocabulário, verbos e regras gramaticais); e, (d) os alunos sentem dificuldades de se auto avaliarem por não estarem acostumados a definir os próprios critérios.

Ao concluir que as concepções, crenças e atitudes dos alunos dificultam e até podem inviabilizar a *aprendizagem auto-orientada*, Carmagnani (1994), por conseguinte, constata que mudanças na prática educacional também ficam a 'meio-caminho', pois os professores aceitam facilmente a aplicação de novas metodologias na prática, mas continuam mantendo seus papéis tradicionais como também os dos alunos. Outros estudos como o de Barcelos (1995) (vide seção 2.2.1) também reforçam a idéia de que a *cultura de aprender* de alunos influencia seu modo de agir. Independentemente do uso de uma abordagem com o *foco no aprendiz*, o aluno ainda considera o professor o centro do processo.

Essas conclusões relevam as dificuldades da implementação da proposta de *aprendizagem auto-orientada*. Porém, Carmagnani considerou a experiência produtiva. Por quê? Parece-me que sua conclusão, por um lado, percebe a importância de uma *abordagem centrada no aprendiz* no contexto atual do ensino de LE e, por outro, a dificuldade de se saber como lidar com essa *abordagem* e a *cultura de aprender* dos alunos que ameaçam inviabilizá-la. Entretanto, essa autora considera a oscilação um aspecto positivo porque mostra ser possível a aceitação de mudanças por parte dos alunos:

> (...) as oscilações dos alunos, algumas mais ou menos marcadas, demonstraram uma grande flexibilidade para a aceitação de novas propostas desde que as anteriores (no caso, aprendizagem dirigida pelo professor) não viessem a ser descartadas.(Carmagnani, 1994: 9)

Carmagnani considera que os alunos aceitariam a *aprendizagem auto-orientada*, mas teriam que continuar mantendo as características de uma prática tradicional. Como isso seria possível? Nesse caso, a escola, no século XXI, se manteria tradicional e atual ao mesmo tempo? Acredito que a autora defende mudanças gradativas, ao invés de radicais, na prática educacional. Desse modo, o conhecimento, crenças e concepções dos alunos não seriam descartados ou considerados algo negativo ou nocivo, mas, ao contrário, iriam interagir com novas experiências, conhecimentos e concepções,

provocando mudanças. Assim a aprendizagem seria um processo contínuo de construção do conhecimento e cultura de alunos e professores, enfatizando sua função dialógica.

Penso que a cultura brasileira não possui apenas um movimento linear em direção à manutenção dessa hierarquização, pois também passou por mudanças sociais importantes, por exemplo, a emancipação das mulheres e sua luta para conquistar seus direitos no mercado de trabalho. Além disso, na história da própria educação, as relações de poder, mantidas por muitas décadas pela disciplina e autoritarismo na escola, não são mais as mesmas. Atualmente, se os alunos são capazes de dirigir grêmios estudantis, organizar festas e manifestações, porque eles não poderiam ser mais participativos e autônomos em sua própria aprendizagem? Além disso, eles próprios desafiam a autoridade do professor com a indisciplina.

Acredito que a falta de oportunidades de vivenciarem experiências novas como também a redução do processo de aprendizagem à transmissão de conteúdos na sala de aula é que, muitas vezes, mantêm crenças e concepções tradicionais sobre o *ensinar* e o *aprender*, prejudicando mudanças sociais e educacionais. Como esclarece Freire (1978), o homem é que constrói sua história e cultura. E é seu posicionamento crítico que o permite perceber as crenças e concepções que muitas vezes o impedem de agir na sua realidade social. Portanto, parece-nos que o problema não é apenas a *cultura de aprender e ensinar* arraigadas nas escolas, mas a falta de oportunidades de alunos e professores se confrontarem com essa *cultura*.

A diferença entre as características culturais de aprender e ensinar de alunos e professores e as propostas da *autonomia*, ao meu ver, não inviabilizam mudanças, porque a *aprendizagem auto-orientada* pode ser um mecanismo para se refletir e encontrar caminhos que restruturem um dos pilares da educação: a inter-relação entre os papéis de alunos e professores ao *ensinar*, *aprender* e *avaliar*.

A experiência de Carmagnani, ao meu ver, optou por um nível alto de *autonomia*. Embora houvesse reuniões semanais com os alunos para orientação do professor/colaborador, essa experiência era nova e, por isso, se começasse com atividades que ampliassem aos poucos a participação e responsabilidade dos aprendizes, possibilitando a reflexão, talvez eles se sentiriam mais seguros, por perceberem, na prática e em conjunto com professores e os outros alunos, que poderiam avançar. Ao reclamarem por estarem trabalhando sozinhos, os próprios alunos sugeriram discussões em grupo, o que confirma a aprendizagem, mesmo para a *autonomia*, um processo

interdependente em que as trocas de experiências são essenciais para manter a auto-estima e motivação. Sentir-se isolado pode fazer com que o aluno pense que é incapaz, por supor que as dificuldades encontradas são apenas dele.

Um aspecto a ser questionado nessa experiência é sobre a *cultura de ensinar* do professor. Como o professor reagiu a essas mudanças? Como atuou nelas? O professor, ao se transformar em *colaborador/orientador*, foi capaz de deixar para trás uma prática em que ele provavelmente era o centro, escolhendo materiais, implementando metodologias e avaliando? Qual era a concepção do professor sobre *foco no aprendiz*?

A experiência de Carmagnani trouxe para a área de Lingüística Aplicada uma contribuição muito importante: a abertura para se questionar o que seria a *autonomia* e *aprendizagem auto-orientada* no contexto social e cultural brasileiro, particularmente, na prática educacional de universidades e escolas de ensinos fundamental e médio de ensino/aprendizagem de LE.

A princípio, a *autonomia* é vista como algo "bom" a ser adotado pelo mundo globalizado, mas aí está o perigo: não se percebe as diferenças culturais e sociais dos alunos. Desta forma, se a *abordagem da autonomia* e outras consideradas centradas no aprendiz não se adequarem às particularidades de cada contexto de ensino/aprendizagem, podem massificar os alunos, atribuindo-lhes os mesmos objetivos, necessidades, expectativas, materiais, metodologias e avaliações que quaisquer outros do mundo inteiro. Nesse caso, a globalização do *foco no aprendiz* funcionaria como um instrumental de alienação mundial.

Pennycook (1997), opondo-se ao individualismo propagado pela *autonomia* como uma capacidade ou habilidade interna, distante do contexto sócio-cultural, como se o indivíduo não fosse influenciado pelas ideologias do meio onde vive, interpreta a *autonomia* como uma possibilidade da expressão do indivíduo na própria cultura. Segundo esse autor, os aspectos culturais não impossibilitam a *autonomia*. Ao contrário, aí está sua força, por ser a voz do aluno na própria cultura e na do outro, consciente das diferenças entre as culturas da LE e da LM, expressando-se enquanto indivíduo, tanto em uma cultura quanto em outra.

O desinteresse dos alunos, ao meu ver, pode ser causado por não deixá-los mostrarem suas *vozes*. Muitas vezes as aulas não são significativas; os materiais não estão de acordo com a realidade e interesses dos alunos; o professor atua em sala de aula como se fosse um "ator" repassando o mesmo *script*, sem se permitir ser ele mesmo

e também apresentar sua própria voz para os alunos. No ensino de LE, esquece-se que o código que está sendo estudado vai justamente expressar essa voz do aluno enquanto indivíduo no mundo, aquele que constrói seu conhecimento por meio da criticidade, descobrindo seu lugar, seu espaço em uma sociedade e mundo desiguais. Desse modo, a sala de aula não estaria fechada entre quatro paredes, mas aberta a um mundo de culturas e individualidades diversas. Caso contrário, a *autonomia* não teria um sentido real nem um lugar no contexto de ensino de LEs:

> Nesse caso, esta crítica parece deixar nos apenas com um versão de indivíduos como sujeitos passivos das forças ideológicas, psicológicas, culturais e sociais. Entretanto quero argumentar, ao contrário, que tais limitações tornam mais imperativa a tentativa de compreender como formas de autonomia podem ser encontradas. Autonomia, nesse sentido, então, não é algo alcançado pela doação de poder ou pela reflexão racional; ao contrário, ela é a luta para tornar o indivíduo autor do próprio mundo, ao ser capaz de criar os próprios sentidos, ao lutar por alternativas culturais em meio a políticas culturais da vida cotidiana. (Pennycook, 1997: 39) (ênfase)

A citação acima reforça a ação na *autonomia*, a luta por mudanças. Acredito que as reflexões são o início dessa luta e tão essenciais quanto a própria aprendizagem da LE. A *aprendizagem auto-orientada* e o desenvolvimento da *autonomia* podem permitir que o aluno vá além da sala de aula e potencialize sua própria aprendizagem. O aluno, assim, poderá estar mais ciente, sabendo de onde começou e aonde se quer chegar.

2.6 A avaliação como mecanismo propulsor da ampliação da participação do aprendiz no ensino/aprendizagem de LE

Dificuldades encontradas na implementação de abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem de LEs em diferentes contextos, como se discutiu nas Seções anteriores, indicam que mudanças nos papéis de professores e alunos não ocorrem facilmente. As *culturas de ensinar*, *aprender* e *avaliar* LE de professores e alunos, contribuem para a manutenção de uma prática tradicional em que o professor permanece como o controlador de todo o processo. O aluno, por sua vez, continua a perpetuar sua função de mero receptor de conhecimentos em que seu *aprender* é determinado pelas ações do professor e não as suas próprias.

A prática atual da avaliação, ao meu ver, é um aspecto que muito contribui para a manutenção do papel passivo do aluno diante da própria aprendizagem. A avaliação, muitas vezes considerada sinônimo de provas e testes, é exercida como um julgamento discriminatório e promocional do produto final da aprendizagem do aluno. Esse é tratado

apenas como um objeto a ser avaliado, a partir de uma única perspectiva: a do professor (vide Subseção 2.2.2). Essa prática da avaliação, que visa apenas a nota para aprovar ou reprovar o aluno, oferece pouco, senão nenhum, retorno para seu processo de aprendizagem, pois não lhe são oferecidas oportunidades de superar suas dificuldades como também de perceber seu desenvolvimento passo a passo no ensino/aprendizagem de LE.

A prática educacional, desse modo, reforça crenças, concepções e atitudes negativas dos alunos em relação ao *avaliar* (vide Subseção 2.2.2). Além disso, a função centralizadora do professor inibe opiniões, descobertas e cooperação dos aprendizes (Scaramucci, 1996).

A avaliação é "um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (Luckesi, 1994: 33). Esse julgamento só pode ser feito coerentemente por meio do cruzamento de diferentes *olhares incisivos* sobre o processo de ensino/aprendizagem, "congelado" ou interrompido por instantes, para que se possa refletir sobre o funcionamento adequado ou não de um currículo ou de uma abordagem implementada, possibilitando correções a serem feitas no decorrer do percurso. Nesse caso, a avaliação torna-se formativa ou do processo, e não apenas do produto final da aprendizagem do aluno.

Alderson (1986) ressalta que a avaliação não é apenas conhecer os resultados de um programa ou currículo, mas *como* esses resultados foram alcançados. Esse autor descreve 'aspectos desejáveis' para se exercer a avaliação formativa ou do processo, apresentados no quadro a seguir:

'Aspectos desejáveis' para a avaliação do ensino/aprendizagem
✓ A avaliação formativa fornece subsídios para se tomar decisões *durante* o processo. Pergunta-se: o programa está funcionando? O que deveria ser feito para ajustá-lo às necessidades específicas do contexto de ensino/aprendizagem?
✓ A avaliação do processo ajuda a saber *como* o programa alcançou determinado resultado e não apenas o resultado que atingiu. Assim explica-se *o que* realmente ocorre(eu) no processo, em relação ao que se esperava acontecer, e por quê? A avaliação, portanto, deveria ocorrer *antes*, *durante* e *depois* do desenvolvimento de um programa, a fim de se compreender a lógica de seu desenvolvimento, tomar decisões bem como determinar o resultado e os efeitos desse programa.
✓ A avaliação formativa ou do processo é uma pesquisa aplicada em sala de aula. A avaliação não se restringe apenas a dados quantitativos para manipulações estatísticas. Ao contrário, a avaliação qualitativa pode lidar com vários instrumentos de coleta de dados, como descrições verbais dos eventos ocorridos na sala de aula, transcrições de aulas gravadas, entrevistas como os participantes, entre outros. Assim triangula-se os dados, a fim de se compreender o processo como um todo.

✓ Avaliar não é buscar uma única verdade, mas compreender a complexidade de um processo em que verdades variam de participante para participante, perspectiva para perspectiva, em um determinado tempo, contexto e finalidades específicas.
✓ A objetividade não existe. A subjetividade sempre estará presente na avaliação cujo objetivo passa a ser propiciar resultados mais imparciais possíveis.
✓ A duração da coleta dos dados necessários para a avaliação do processo é relativa, podendo durar uma semana, um semestre, um ano, etc. Entretanto a coleta a longo prazo é mais relevante para se obter uma variedade de atitudes, opiniões e julgamentos dos participantes em diversas situações.
✓ Quem irá avaliar? Os participantes conhecem a realidade do contexto de ensino/aprendizagem. Por isso, ajudam a ir além da superfície dos acontecimentos, pois fornecem uma base de conhecimentos maior, oferecendo uma compreensão mais abrangente. Tanto professores como alunos precisam estar envolvidos na elaboração, execução e interpretação dos dados. A avaliação assim envolveria todos no processo como agentes do seu próprio destino.
✓ Os objetivos precisam ser definidos também pelos alunos. Objetivos pré-elaborados por programas podem se tornar prescritivos.
✓ Os resultados e conclusões das avaliações não fornecem apenas informações, mas propiciam aos participantes expressarem seus pontos de vista sobre os resultados, a fim de aprenderem com esses.

Quadro 15- 'Apectos desejáveis' para a avaliação do ensino/aprendizagem descritos por Alderson (1986)

A *avaliação*, a partir das características explicitadas por Alderson (1986), é capaz de identificar tanto aspectos positivos como negativos, não só por meio do *olhar* do professor, mas também pelo *olhar* do aluno, em perspectivas diferentes: o aluno avalia o professor, o aluno se auto-avalia, o professor avalia o aluno, o professor se auto-avalia, alunos e professores avaliam o conteúdo, metodologia, avaliação e o desenvolvimento do processo, de acordo com critérios determinados e negociados pelos próprios participantes. A avaliação, portanto, torna-se explícita e sistemática, ao invés de se fazer apenas implícita nas atitudes dos professores e alunos.

A avaliação formativa assume uma dimensão crítica, pois o professor passa a refletir sobre a própria prática, a fim de aprimorá-la. O aluno, por sua vez, percebe seu desenvolvimento bem como a importância de sua participação, assumindo posicionamentos e superando dificuldades.

Harris (1997) defende que os alunos, ao participarem da avaliação, tornam-se mais ativos, eficientes e capazes de avaliar a própria aprendizagem, desenvolvendo sua independência e ampliando sua motivação. Esse autor mostra que a *auto-avaliação* leva

os alunos a perceberem seus sucessos e dificuldades bem como a pensar o que precisam fazer para alcançarem seus objetivos.

Entretanto Harris alerta que os alunos precisam se preparar para a auto-avaliação, reconhecendo principalmente que a aprendizagem é um processo individual. Essa preparação pode começar com a discussão sobre experiências e opiniões dos alunos com relação a avaliação. Em seguida, os aprendizes se auto avaliar sistematicamente durante todo o curso, explicitando, no início e/ou final de atividades, como conseguem, ou não, usar a LE.

A auto-avaliação, na experência desse autor, ampliou a conscientização dos alunos sobre seu desenvolvimento individual na aprendizagem da LE. Eles reconheceram que estudar LE é diferente de estudar outras disciplinas e que o primeiro objetivo do ensino/aprendizagem é usar a LE, ao invés de apenas saber sobre essa língua, ou seja, os alunos percebem a ênfase no uso, ao invés da forma.

Dickinson (1995), ao revisar a literatura relacionando *autonomia* e motivação, para investigar se a motivação causa o sucesso ou vice-versa, concluiu que o sucesso na aprendizagem e a ampliação da motivação estão relacionados à *autonomia*, ou seja, o aluno que assume responsabilidades pela própria aprendizagem e percebe seus sucessos e fracassos como conseqüências de seus próprios esforços para aprender a LE, e não de algo externo e fora de seu controle, são mais motivados.

A avaliação, assim, está vinculada à *autonomia* e é um de seus pilares, pois, se os alunos não conseguem se auto-avaliar, também não são capazes de gerenciar a própria aprendizagem. Para Holec & Henner-Stanchina (1986: 256):

> ( ) a avaliação é uma parte integral do processo de aprendizagem, juntamente com a definição de objetivos, conteúdo, etc. Isto significa que não é um aspecto extra e final do esquema, externo ao processo de aprendizagem, com a única finalidade de fornecer dados quantitativos da aprendizagem para o benefício da instituição de ensino ou de qualquer outro corpo em um ambiente social mais amplo onde a aprendizagem ocorre. Ao contrário, é parte do processo de aprendizagem, sem a qual não se pode alcançar a aprendizagem ( ) Mais especificamente, do ponto de vista do aprendiz, a avaliação tem dupla finalidade: avaliar o desempenho como aprendiz da língua (avaliação da competência para aprender) e avaliação do desempenho como usuário da língua (avaliação da competência comunicativa).

A avaliação precisa ser centrada no aprendiz. Para que isso ocorra, é necessária a *formação do aprendiz* enquanto avaliador, a fim de que ele conviva com essa nova experiência em seu processo de aprendizagem.

Lewkowicz & Moon (1985) demonstram que os alunos não conseguem perceber um retorno dos resultados das avaliações porque desconhecem, ou não compreendem, os critérios utilizados pelos professores. Por isso, ao se conscientizarem sobre os critérios utilizados nas avaliações, os aprendizes estariam se preparando para se auto-avaliarem. Além disso, relacionariam os objetivos da avaliação com os critérios utilizados.

Scaramucci (1999) ressalta que mudanças não ocorrem facilmente:

> Para que um conceito de avaliação autoritário possa ser substituído por um conceito dialógico, que considera o aprendiz nas decisões, possa ser efetivamente implementado, é necessário que o professor e alunos estejam convencidos da necessidade de mudança e, principalmente, preparados para a tarefa. Antes de mais nada o professor precisa estar convencido de que o aluno pode ser um co-participante desse processo e disposto a assumir seu papel de sujeito, de agente em seu processo de aprendizagem, o que não vai ocorrer de uma hora para outra. (Scaramucci, 1999, 4)

O ato de avaliar precisa ser considerado em sua abrangência, não verificar somente o produto final da aprendizagem do aluno, mas também seu desenvolvimento progressivo e individual, possibilitando que ele supere dificuldades e ainda perceba os resultados de cada etapa vencida no decorrer do longo processo de aprendizagem da LE. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível que professor e aluno reflitam sobre suas *culturas de avaliar*, para poderem descobrir maneiras coerentes e sensíveis de ambos atuarem como avaliadores na prática educacional.

2.7 O *efeito retroativo* da avaliação

O *efeito retroativo* (*backwash effect*) ou (*washback effect*) pode ser definido como a influência ou impacto que um teste ou exame exerce sobre um processo de ensino/aprendizagem. Anteriormente esse efeito era considerado uma "conseqüência natural ou inevitável" (Alderson & Wall, 1993) de qualquer teste ou exame. Entretanto, estudos atuais mostram que, apesar de ser um aspecto importantíssimo da avaliação, o *efeito retroativo* não foi suficientemente pesquisado para se definir sua natureza. Alderson & Wall (1993) mostram a necessidade de pesquisas sobre o *efeito retroativo* de exames ou testes no contexto da sala de aula, a fim de se investigar se e como esse efeito ocorre no ensino.

Wall & Alderson (1993) mostram que fatores educacionais, sociais e interacionais podem interferir ou impedir que o *efeito retroativo* aconteça. O professor pode até

modificar o conteúdo que ensina, a partir da exigência de testes externos, como o vestibular ou exames de proficiência, mas não muda a maneira como ensina.

No contexto brasileiro, Scaramucci (1999) investigou o *efeito retroativo* do exame de LE (Inglês) do vestibular da UNICAMP no ensino médio de três escolas de Campinas e, mais especificamente, como a proposta desse exame foi interpretada e trabalhada por um professor da escola pública.

A finalidade do exame de LE (Inglês) é avaliar a capacidade de compreensão em leitura do candidato. O programa desse exame explicita a visão de leitura em que se baseia: a leitura é considerada um processo ativo e interativo em que o leitor usa seu conhecimento prévio para interagir com o texto. Nessa visão, a leitura requer prática de uso da linguagem e não apenas saber as formas gramaticais da LE. Scaramucci explica os objetivos do exame: "esses objetivos ou propósitos envolvem níveis variados de compreensão, pressupondo sub-habilidades de leitura diversas, que vão desde a simples localização de informações pontuais explícitas e inferências lexicais até a reconstrução da cadeia argumentativa, reconhecimento de relações e contradições entre textos, envolvendo aspectos mais implícitos e inferenciais". A autora alerta que a proposta não é fácil de ser interpretada pelos alunos, por basear-se em pressupostos teóricos desconhecidos pelos candidados. Além disso, essa proposta não releva a necessidade fundamental do conhecimento de vocabulário e gramática para a compreensão em leitura, o que pode transmitir para um aluno uma visão equivocada de leitura.

Essa autora, na análise dos dados coletados, identificou que, apesar de os alunos se mostrarem mais interessados pelo vestibular a cada ano que passa e a professora afirmar conhecer a proposta do exame de LI, esta, durante as aulas, enfatizava a tradução de textos, explicação e exercícios sobre regras gramaticais, mantendo uma concepção de leitura linear, tradução palavra por palavra, em que a compreensão em leitura e a gramática são consideradas totalmente distantes; e a interpretação algo separado da leitura.

A pesquisadora concluiu que o efeito do exame de LI no ensino médio não é determinista, pois outros fatores existentes na escola e na sociedade como o todo influenciam esse efeito no ensino, tais como: (1) as concepções e crenças da professora sobre leitura e linguagem; (2) a falta de conhecimento mais aprofundado da professora sobre a proposta da exame de LI; (3) a falta de tempo para a professora investir na própria formação; (4) o uso de materiais didáticos pouco motivadores; (5) o planejamento do curso

de LI na escola não é bem definido. Essa pesquisa reafirma a complexidade do *efeito retroativo*, pois ele depende de outros aspectos, além das propostas do exame, para influenciar mudanças em um contexto de ensino/aprendizagem.

Essas pesquisas enfocam o *efeito retroativo* de testes ou exames. Poderia-se, ao meu ver, investigar o *efeito retroativo* de avaliações formativas em um currículo bem como sobre os papéis dos integrantes em um processo de ensino/aprendizagem de LE.

Este capítulo objetivou construir uma base teórica para se compreender o problema de pesquisa, por meio de diferentes perpectivas, bem como analisar os dados coletados (vide Capítulos III e IV). Tencionei mostrar a complexidade de um currículo comunicativo no qual as interações entre os papéis de professores e alunos bem como a ênfase neste como o foco central determinam todos os componentes desse currículo. Por isso, reflexões críticas e mudanças nesses papéis são imprescindíveis para se implementar novas propostas na prática educacional bem como promover o desenvolvimento da *autonomia do aprendiz*, a fim de que ele perceba a própria aprendizagem.

Citações Originais

(01) (...) what the learner has to know in order to function effectively in the target situation.
(Hutchinson & Waters, 1987: 55)

(02) (...) expectations can be educated. For this to happen, learners need to be enabled to express their own expectations, to explore them and the source from which they derive.
(Breen & Candlin, 1980: 95)

(03) (...) all learners of a language are confronted by the task of discovering how to learn the language. (...) Within a communicative methodology, the role of learner as negotiator - between the self, the learning process, and the object of learning - emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way. The learner can achieve interdependence by recognising responsibility for his own learning and by sharing that responsibility with other learners and the teacher. (...) Learners also have an important monitoring role in addition to the degree of monitoring which they may apply subjectively to their own learning. The learner can be a provider of feedback to others concerning his own interpretation of the specific purposes of the curriculum, and the appropriateness of methodology to his own learning experiences and achievements.
(Breen & Candlin, 1980: 100-101)

(04) (...) has two main roles. The first role is to facilitate the communicative process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and the texts. The second role is to act as an interdependent participant within the learning-teaching group. (...) These roles imply a set of secondary roles for the teacher: first, as an organiser of resources and as a resource himself. Second, as a guide within the classroom procedures and activities. (...) A third role for the teacher is that of researcher and learner - with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning, and organizational capabilities.
(Breen & Candlin, 1980: 90)

(05) Any shared and negotiated evaluation within the classroom will generate potentially formative feedback for and between learners, and between learners and the teacher. Formative evaluation may not only indicate the relative sucesses and failures of both learner and curriculum, it can also indicate new and different directions in which both can move and develop. Such evaluation can be an almost inevitable product of a differentiated methodology, just as it can act as a motivating force for differentiation.
(Breen & Candlin, 1980: 100)

(06) (...) a function of the relationship between language forms, functions, and the context, including the intentions of the speaker and the expectations of the hearer. (Wesche, 1982: 42)

(07) (...) the teacher might be free of too much concern with the authenticity – or otherwise – of the communication data brought into classroom. It might be more revealing to move from questions concerning the relative qualities of texts towards more pedagogic questions, such as: 'Can the learner's own prior knoledge, interest, and curiosity be engaged by this text?' or 'How can such prior knowledge, interest, and curiosity – about meaning, about structure, about how language might be work, or about language use- be activated by this text?' Many of the answers, of course, have to be provided by the learners. Thus, perhaps their participation in the selection of texts at different points in the learning process is at least as justified and ultimately as valuable as our own?
(Breen, 1985: 63)

(08) (...) to observe, think, categorise and hypothesise ... (Williams & Burden, 1997: 13)

(09) (...) there seems to be very little evidence one way or the other concerning the efficacy of the learner-centred approach. We simply do not know if 'open' lesson formats in which the teacher takes a low profile are what students prefer or benefit from. (O'Neill, 1991: 301)

(C12) (...) stresses the role of the learner in the process of learning, and views the learner as both the focus of and raison d'être for foreign language education. (Altman, 1989: 2)

(C11) leave the learner in the traditional position of dependency and do not allow him to control his learning himself. (Holec, 1980: 3)

(C10) It is important to remember that learner-centred language teaching is not a point, but rather a continuum. The classroom teacher who modifies his or her teaching to take into account even one of the dimensions (...) can be said to be engaged in the process of learner centred language teaching. (Altman, 1989: 3)

(C13) (...) students are seen as being able to assume a more active and participatory role than is usual in traditional approaches. (Tudor, 1993: 22)

(C14) (...) the strongest and most coherent view of what learner-centredness can mean in language teaching terms. (Tudor, 1993: 22)

(C15) (...) way in which the content of a lesson, syllabus, or curriculum is taught and learnt from the point of view of the learner, and how that content can become directly relevant to the lives of the learners. Process focuses on the immediate subjective reality of the individuals in a learning group, and is concerned with how participants relate to themselves and each other in order to learn, and the task. Whatever contributes to the ambient learning atmosphere, including the attitudes, values, and awareness of the teacher and of the learners, is part of the process. (Underhill, 1989: 251)

(C16) Do they feel they are working for themselves, or for the teacher, or for the syllabus, or for their sponsors or their parents? Does the teacher behave as if the students are working for themselves or for the teacher? (Underhill, 1989: 255)

(C17) The facilitator has a lot to do with setting the mood or atmosphere which supports self directed learning. (...) The facilitator helps to clarify the desire of each student to implement learning that is significant for them, and aspires to be a skilful understander of the range of struggles students face as they try to internalize another language. This is not an intellectual exercise, but is an exercise in awareness and insight, and in intervening in a process-sensitive way.(...) The behaviour of the facilitator (...) is the act of really listening to the student and to the content of what he or she says. (Underhill, 1989: 256)

(C18) (...) to what extent the concept of mediator differs from a more narrow view of the teacher as disseminator of information. We see a fundamental difference. First, mediation must be concerned with empowering, with helping learners to acquire the knowledge, skills and strategies they will need in order to progress, to learn more, to tackle problems, to function effectively in a particular culture and a changing society, and to meet new, emerging and unpredictable demands. It is also concerned with helping learners to become autonomous, to take control of their own learning with the fundamental aim of enabling them to become independent thinkers and problem-solvers(...) Second, it is important to establish that mediation involves interaction between mediator and learner, and that learner is an active participant in the process. (Williams & Burden, 1997: 69)

(C19) The paradox is that the more teachers empower learners to take responsibility for their own learning, the more they also empower themselves in an authentic and valid way, building their own authority and credibility. The more they view the learners as the source and motivation of their own learning, the more the learner's spontaneity, intelligence, creativity, and curiosity can be released to drive their learning. (Underhill, 1989: 256)

(C20) Autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning.(...) This ability is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, ie in a systematic, deliberate way. (...) Autonomy is thus a term describing a potential capacity to act in a given situation –in our case, learning- and not the actual behaviour of an individual in that situation. (Holec, 1981: 2)

(021) The basis of learner autonomy is that the learner accepts responsibility for his or her learning. This acceptance of responsibility has both socio-affective and cognitive implications: it entails at once a positive attitude to learning and the development of a capacity to reflect on the content and process of learning with a view to bringing them as far as possible under conscious control (...) In formal educational contexts learners do not automatically accept responsibility for their learning: teachers must help them to do so(...) (Little, 1995: 175-177)

(022) (...) both learners and teachers need to know who they are, what they can expect from each other and what their respective attitudes are towards the institutional and social context of learning (...) (Benson & Voller, 1997: 93)

(023) (...) in the pedagogical process teachers as well as students can learn, and students as well as teachers can teach. (Little, 1995: 180)

(024) (...) describes the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions connected with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a 'teacher' or an institution. And the learner is also independent of special prepared materials. (Dickinson, 1987: 11)

(025) (...) Different degrees of self direction in learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy. (Holec, 1981: 1)

(026) If you give a man a fish, you feed him for one day. If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime. Confucius (551 - 479BC) (Ellis & Sinclair, 1989: 2)

(027) Learner training is, then, related to the concept of learner autonomy in that it aims to provide learners with the ability, that is strategies and confidence, to take on more responsibility for their own learning, although it does not thrust autonomy upon them. Instead, its aims is to prepare learners for independence(...) learner training espouses the belief that everybody has the right to develop the capacity for taking charge of his or her own affairs and that this development is a basic function of education. (Ellis & Sinclair, 1989: 3)

(028) (...) contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly. (Rubin, 1987: 22)

(029) (...) a management process, i.e., as the making of the whole range of decisions necessary to plan and carry out a learning program. (Holec, 1987: 140-147)

(030) Lest this critique seems to leave us only with a version of individuals as passive subjects of social, cultural, psychological and ideological forces, however, I want to argue, by contrast, that such limitations make it all the more imperative to try to understand how forms of autonomy may be sought out. Autonomy, in this sense, then, is not something achieved by the handing over of power or by rational reflection: rather, it is the struggle to become the author of one's own world, to be able to create one's own meanings, to pursue cultural alternatives amid and cultural politics of everyday life. (Pennycook, 1997: 39)

(031) (...) evaluation constitutes an integral part of the learning process, on a par with the definition of objectives, of content, etc. This means that it is not a final, extra feature of the scheme, external to the learning process, whose only purpose is to provide quantitative assessment of the learning that has been done, for the benefit of the teaching institution or any other body in the broader social environment where learning takes place. It is, on the contrary, part of the learning process, without which no learning can be achieved. (...) More specifically, from the learner's standpoint, evaluation serves the double purpose of assessing performance as a language learner (assessment of learning competence) and assessing performance as a language user (assessment of communicative competence). (Holec & Henner-Stanchina, 1988: 268)

Notas

[2] Em Lingüística Aplicada, há vários sentidos para *abordagem*. Nesta dissertação escolhi como referência a hierarquia clássica definida por Anthony (apud Richards & Rodgers, 1986): *abordagem*, *método* e técnica, por considerar *abordagem* um termo mais abrangente que *método*, na medida que essa se refere às concepções sobre a natureza da linguagem, ensino e aprendizagem de línguas que influenciam o desenvolvimento de um ou mais métodos, por meio da escolha das habilidades a serem ensinadas, conteúdos e tarefas para a apresentação desse conteúdo. Já as técnicas envolvem os procedimentos utilizados em sala de aula para a implementação das tarefas.

[3] Os originais das traduções encontram-se no final de cada capítulo da dissertação, sinalizados por (O1), (O2), etc.

[4] As palavras em inglês entre chaves e em itálico não foram encontradas no **Glossário de Lingüística Aplicada**, de Almeida Filho & Schmitz (1997). Elas são sugestões para possíveis acréscimos nas edições futuras desse Glossário.

[5] Thompson (1999), Nunan (1997) e Sato & Kleinsasser (1999) usam o termo *ensino comunicativo de línguas*. Amadeu Sabino (1994), por sua vez, utiliza o termo abordagem comunicativa. Decidi preservar os termos usados pelos próprios autores.

[6] De acordo com a "Hipótese do Monitor", de Stephen Krashen, a *aquisição* refere-se a um processo inconsciente, igual ao que uma criança utiliza para falar e compreender sua língua materna. Esse processo só ocorre quando se recebe o insumo (*input*) compreensível na LE. Já a *aprendizagem* ocorre com a correção de erros e explicação de regras, por exemplo gramaticais, da LE, funcionando, de acordo com Krashen, apenas como 'monitor' do que se produz (*output*), para se comunicar. Krashen acredita que a aquisição de uma SL/LE ocorre no nível inconsciente e o falante-aprendiz internaliza as estruturas e regras da língua sem que elas precisem ser ensinadas. No entanto outros teóricos, como McLaughlin (1978, 1980), Sharwood Smith (1981) e Ellis (1993) afirmam que o conhecimento explícito de gramática e o enfoque na forma podem auxiliar e acelerar o processo de aquisição de SL/LE ou seja, o processo consciente pode tornar-se inconsciente. A *aprendizagem*, assim, pode levar a *aquisição* da LE/SL. Esses três últimos autores estudos tentam investigar a importância e o papel do ensino explícito de gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE/SL.

[7] Buenardo & Braga (1997) propõem uma visão dialógica do processo de ensino/aprendizagem em que os professores auxiliariem os alunos a desmistificarem aspectos idealizados da cultura da LE, adquirindo uma visão mais realista dessa cultura. Nesse caso, seria essencial: (1) a organização temática do curso com textos referentes à cultura da LE e à maneira que os nativos dessa língua observam e descrevem o Brasil; (2) a seleção de textos com assuntos de interesse dos alunos que propiciem o questionamento e comparação entre culturas, para se discutir ideologias subjacentes, formando um leitor crítico do mundo.

[8] As teorias mentalistas e cognitivas relacionam-se com as pesquisas sobre aquisição de SL/LE, como os estágios de desenvolvimento da *interlíngua*, termo criado por Selinker, para mostrar que o aprendiz constrói, no decorrer do processo de aprendizagem, 'gramáticas mentais', isto é, sistemas lingüísticos que não são nem os da língua materna nem os da SL/LE, mas uma estrutura intermediária. Na interação com o insumo, ele utiliza estratégias de aprendizagem, por exemplo, *omissão* (não usar a terminação -s na terceira pessoa do singular no presente simples) ou *generalização* (utilizar *-ed* para todos os verbos no passado simples, inclusive os irregulares), acrescentando ou excluindo regras de suas 'gramáticas mentais', ocasionando constantes reestruturações. Entretanto, também pode ocorrer a fossilização, ou seja, o aprendiz pára o processo de aprendizagem em um estágio e não se desenvolve mais (Selinker, 1972; Brown, 1994; Ellis, 1997, Wenden & Rubin, 1987).

[9] Richards & Rodgers (1986) não consideram a aprendizagem código-cognitiva um método, por não apresentar uma metodologia particular e consistente, mas um termo ainda utilizado para se referir a atividades organizadas em planos de cursos com a finalidade de propiciar uma prática significativa e consciente do uso de regras gramaticais na aprendizagem de uma LE.

[10] Discuto esse termo detalhadamente na próxima Seção (vide Seção 2.3).

[10] As expectativas, de acordo com Altman (1980), referem-se ao nível de proficiência que o aprendiz pretende alcançar, mas, para Breen & Candlin (1980) (vide Subseção 2.1.1), as expectativas incluem também as concepções dos alunos sobre a aprendizagem de LE quando iniciam o curso.

[11] Acredito que no Brasil utiliza-se os termos *colaborador/orientador* para o termo inglês *counsellor* (vide Carmagnani, 1994).

[12] Rees-Miller (1993: 681) critica o termo *aprender a aprender*. De acordo com a autora, esse termo implica que o aluno não está apto a aprender.

[13] O termo *learner training* está sendo utilizado no Brasil como *formação do aprendiz* (vide Glossário de **Lingüística Aplicada**, de Almeida Filho & Schmitz, 1997: 207 e Freire, 1998: 6). Adoto a tradução sugerida pelo Glossário neste trabalho, porque não considero o termo "treinamento do aprendiz" adequado, por remeter a um sentido behaviorista de prescrição de regras a serem repetidas pelos alunos mecanicamente, para que sejam memorizadas e, assim, automatizadas. Alguns autores comentam a inadequação do termo "treinamento". Ellis & Sinclair (1989) esclarecem que esse termo é utilizado devido à ausência de um outro mais adequado e, também, por já ser muito divulgado na área. Além disso, atualmente parece ocorrer um esvaziamento desse sentido na palavra "treinamento" que, na *autonomia* e *aprendizagem auto-orientada*, subentende-se o ato de refletir sobre as concepções de professores e aprendizes a respeito da natureza e aprendizagem da LE, bem como de seus papéis no processo, a fim de que a prática educacional se modifique. Daí a razão de adotar, nesta dissertação, o termo *formação do aprendiz*, pois acredito que, independentemente de qualquer abordagem, um "treinamento" em si pode ser apenas uma imposição de técnicas de aprendizagem e modelos pré-estabelecidos, sem reflexão e espaço para a expressão do aprendiz como sujeito.

[14] O item (2) (Wenden, 1987a) aproxima-se da noção de crenças e concepções sobre a aprendizagem que formam a *cultura de aprender* dos alunos. Wenden afirma que esses aspectos influenciam diretamente o uso das estratégias de aprendizagem.

[15] As *estratégias cognitivas* ou *estratégias de processamento* referem-se aos procedimentos adotados para resolver tarefas e solucionar problemas durante o processo de aprendizagem, o que requer análise direta, transformação ou síntese do material didático utilizado, isto é, o processamento para a armazenagem, liberação ou uso da informação (Williams & Burden, 1997). Essas estratégias são empregadas especificamente em cada atividade, dependendo da habilidade que está sendo utilizada e do objetivo da tarefa. Por exemplo, ouvir ou ler para finalidades gerais ou específicas; inferir significados de palavras desconhecidas; memorizar o vocabulário; manter a conversação; verificar a compreensão de mensagem; utilizar o conhecimento anterior para levantar hipóteses sobre o sistema da língua, sentidos e intenções dos falantes.
As *estratégias metacognitivas*, *estratégias de auto-gerenciamento* (Wenden, 1998; White, 1995) ou *habilidades da aprendizagem auto-orientada* (Holec, 1981), por sua vez, possibilitam o gerenciamento da aprendizagem bem como o controle das estratégias cognitivas, por meio de determinados processos como *planejamento*, *monitoração* e *avaliação*. Essas estratégias são consideradas mais genéricas, por poderem ser utilizadas e transferidas para todas as tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem. Os alunos, diante de uma tarefa, *planejam* como fazê-la, identificando seus objetivos e maneiras de alcançá-los. A partir daí, identificam as estratégias que precisam utilizar. Necessitam também *monitorar* o ritmo e o tempo para desenvolverem a tarefa, observando tanto seu desempenho no uso da LE como também identificando dificuldades, suas causas e possíveis soluções, tornando-se consciente dos próprios passos, das tarefas e estratégias que o auxiliam ou não na aprendizagem. Eles conseguem também *avaliar* os resultados de sua aprendizagem com relação às tarefas.

[16] Na cultura oriental, por exemplo, o professor é a autoridade máxima que não deve ser refutada ou questionada. Cabe aos alunos seguirem suas instruções passivamente. Desse modo, a *autonomia*, no contexto japonês, pode não ser desejada nem adequada. Por isso, Riley (apud Carmagnani, 1994), em sua pesquisa, supunha que os americanos, por sua história de autonomia política e dominação, estariam predispostos à *autonomia*, mas, ao contrário, também tiveram dificuldades de adaptação à *aprendizagem auto-orientada*.

Capítulo III
Análise e Discussão dos Dados da 1ª Fase

Um olhar ora incisivo...

Introdução

No capítulo anterior fiz revisão crítica da literatura que fundamenta as discussões sobre o tópico escolhido bem como a análise dos dados, a fim de identificar os papéis de professores e alunos subentendidos na proposta comunicativa que podem contribuir para maior participação destes bem como para a inovação da prática educacional.

Neste capítulo analiso e discuto os dados coletados na *1ª fase* da pesquisa (Capítulo I, Subseção 1.4.4), a fim de confirmar, ou não, as hipóteses levantadas no Capítulo I (Seção 1.1) sobre a manutenção da desmotivação dos alunos, mesmo após mudanças ocorridas no ensino/aprendizagem de LI para ampliar o interesse e desenvolvimento do aprendiz. Nessa fase, os dados foram coletados por meio de observações e anotações de campo; gravações em áudio e transcrições de aulas; *Questionários IA* e *IP*; *Entrevista IA* (Capítulo I, Subseções 1.4.4.1 a 1.4.4.3).

O presente capítulo organiza-se com base nas discussões sobre a descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem de LE, do ensino fundamental para o médio, na Seção 3.1; os *olhares* de alunos e professores bem como suas atitudes no processo de ensino/aprendizagem da escola de ensino médio e técnico que contextualiza esta pesquisa, na Seção 3.2; as *culturas de ensinar*, *aprender* e *avaliar* dos professores e alunos, na Seção 3.3.

Este capítulo encerra-se com a conclusão da análise dos dados desta fase, na Seção 3.4, que retoma e discute as hipóteses bem como a primeira pergunta de pesquisa.

3.1 A descontinuidade da aprendizagem de LE (Inglês) nos ensinos fundamental e médio

Todos os 26 alunos da *Turma C*, observada na *1ª fase* e escolhida para participar *da 2ª fase* da pesquisa (Capítulo I, Subseção 1.4.4), responderam ao *Questionário IA* (Apêndice B). A maioria, 24 alunos (88%), iniciou a aprendizagem da LI no ensino fundamental: 22 (84,6%) nas últimas séries (5ª a 8ª) e 2 (7,7%) nas primeiras séries (1ª a 4ª). Somente 2 alunos (7,7%) começaram a estudar a LI no ensino médio.

Esses dados indicam que a carga horária da disciplina LI não é oferecida uniformemente pelas escolas de ensino fundamental. Embora a maioria dos alunos inicie os estudos de LI nas últimas séries (5ª a 8ª), alguns começam apenas no ensino médio. Desse modo, a desigualdade de oportunidades oferecidas é um dos fatores que prejudicam a continuidade do processo de ensino/aprendizagem de LI do ensino fundamental para o médio.

Essa desigualdade mostra aspectos da discriminação social no contexto educacional brasileiro. Considera-se a LI símbolo de status social (Busnardo & Braga, 1987), geralmente exigida para se chegar à universidade ou conseguir boa colocação no mercado de trabalho. Por isso, muitas famílias de classe média desejam e/ou matriculam[1] seus filhos em escolas particulares, que, cada vez mais, oferecem a LI desde as primeiras séries do ensino fundamental. Porém, nas escolas públicas, a situação se inverte. A LI é desvalorizada por alunos e professores, retratada como um "caos sem solução" (Rolim, 1998).

A maior parte dos alunos atribuiu ao curso de LI no ensino fundamental os conceitos *regular*, *fraco* e *insuficiente*: 16 (69,6%)[2]. Seus depoimentos indicam um curso de pouca qualidade e eficiência:

> (...) a escola em que estudei o Inglês se baseava em traduções de pequenos textos, o vocabulário era muito pequeno e a quantidade de aulas por semana era insuficiente. (A14) *[Questionário IA]*

> Era uma disciplina que nem contava na hora de fazer as contas para passar de ano. Todas as matérias eram por notas, e educação física, artística e inglês por conceito. (A12) *[Questionário IA]*

> (...) a professora não sabia explicar, não falava em inglês, resumindo ela não sabia nem para ela. (A26) *[Questionário IA]*

> (...) os assuntos se repetem muito. A matéria não progride. (A3) *[Questionário IA]*

> (...) de 5ª a 8ª séries usamos apenas dois livros didáticos e até mesmo os professores não deram tanta importância ao ensino do inglês para nós, iniciantes. (A23) *[Questionário IA]*

(...) Porque houve muitas mudanças de professores durante os anos. (A19) *[Questionário IA]*

Os alunos descrevem aspectos problemáticos da disciplina LI no ensino fundamental: (1) falta de preparação dos professores; (2) uso de metodologias e materiais inadequados; (3) tempo insuficente para a aprendizagem; (4) repetição de conteúdos, dando a impressão de permanecerem sempre no nível inicial da aprendizagem; (5) grande rotatividade e pouco interesse dos professores; (6) desvalorização do curso de LI, por ser uma "atividade" e não poder reprovar[3].

Esses aspectos, já mencionados em outras pesquisas sobre o ensino de LI no Brasil (Almeida Filho et alii, 1991; Celani, 1984; Moita Lopes; 1996; Rolim, 1998; Souza, 1982), são causadores, em grande parte, do desinteresse dos alunos bem como da descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem de LI do ensino fundamental para o médio. Muitos professores, como os participantes desta pesquisa, reiniciam o curso de LI no ensino médio, ignorando o que os alunos estudaram no ensino fundamental, devido ao baixo nível de aprendizagem. Desse modo, deixa-se de aproveitar, no mínimo, cinco anos de estudos de LI nos ensinos médio e fundamental com mais eficiência, reforçando, assim, a crença de que não se pode aprender LEs nas escolas públicas. É necessário pagar e freqüentar cursos particulares (Moita Lopes, 1996; Barcelos, 1995; Carmagnani, 1994; Rolim, 1998).

A desvalorização e descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem de LI contribuem para a desmotivação e desinteresse dos alunos, já que esses não percebem o desenvolvimento da própria aprendizagem. Portanto, a desmotivação parece iniciar já no ensino fundamental. Além disso, ocorre a discriminação e exclusão dos menos favorecidos no sistema educacional brasileiro. Desconsidera-se o direito de todos a uma educação de qualidade, a fim de desenvolverem uma postura crítica diante do mundo (Freire, 1978, 1984, 1996, 2000), lutarem por seus direitos e condições melhores de vida na sociedade brasileira atual.

3.2 A aprendizagem de LE (Inglês) em um contexto de ensino médio e técnico

No processo de ensino/aprendizagem de LI, da escola de ensino médio e técnico escolhida como contexto desta pesquisa, relatei mudanças ocorridas (vide Capítulo 1, Seção 1.1) com relação ao material didático, atividades, interação professor-aluno em sala de aula e critérios de avaliação, visando um processo mais significativo e eficiente, com uma maior participação e desenvolvimento do aprendiz.

Entretanto, mesmo após essas modificações, a desmotivação e desinteresse dos alunos mantiveram-se. Por isso, procuro investigar, nesta Seção e suas Subseções, as opiniões e expectativas de alunos e professores com relação ao curso de LI bem como suas ações e atitudes na sala de aula, a fim de identificar características desse contexto que causam a manutenção da desmotivação e desinteresse dos aprendizes.

3.2.1 Os *olhares* dos alunos sobre o ensino/aprendizagem de LI

No *Questionário IA*, a maioria dos alunos conceituou o curso de LI no ensino médio de *muito bom* a *bom*: 21 (77,8%), mas 5 (18,5%) o consideraram *regular*[4]. Os comentários seguintes refletem essa variação de opiniões:

> Tudo que vi de 5ª a 8ª série só aprendi aqui. Lá todos os anos aprendíamos mal a mesma coisa. Se comparar meus cadernos (os 4), a seqüência, os assuntos e até exercícios são idênticos. Esse ano melhorou um pouco, pelo o que vejo os materiais da minha irmã. Usam o livro. Antes nem isso. (A12) *[Questionário IA]*

> Acho o vocabulário rico, o livro bastante ilustrado, conteúdo atual e método adequado, porém poderia ser melhor quanto ao uso em outras áreas, tipo uso em computador, incentivos como pen-pal. (A23) *[Questionário IA]*

> (...) os professores são profissionais bem preparados, em vista dos professores do primeiro grau. (A6) *[Questionário IA]*

> O curso poderia ter maior carga horária que assim poderíamos aprender de "outras maneiras" também. (A20) *[Questionário IA]*

> Porque eu, como um exemplo, não tive muita base e, vindo para cá, misturei com pessoas bem mais adiantadas e foi difícil adaptar e, por isso, ficaram muitas dificuldades. (A19) *[Questionário IA]*

> Porque o professor falando inglês te faz prestar atenção na aula e ter mais interesse. (A26) *[Questionário IA]*

A *Entrevista IA* com três alunos, *N*, *K* e *L* (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.3), integrantes da *Turma C*, reforçam essas percepções:

N: Bom, eu nem esperava entrar aqui não, porque eu não queria fazer escola técnica não, porque eu tava querendo fazer outro tipo de curso, tipo de (incomp), mas não aqui, mas como não tinha nada diferente aí eu vim pra cá. **Agora do inglês eu esperava que seria melhor e é melhor mesmo que no XXX onde que eu estudava.** A gente começou na 6ª e mesmo assim era uma aula por semana. Então a gente não aprendeu muita coisa não. A maioria que eu sabia é com esse negócio assim de música em inglês. Aí tinha uns livros eu pegava e lia (...)
K: Ah, eu eu, ah, tive igual antipatia por inglês. Comecei na 7ª série até a 8ª a estudar inglês. Tive mais ou menos uns sete professores nesse tempo. Então o que eu aprendi foi mais o, como se fosse assim, primeira unidade. Cheguei aqui quase sem saber nada, saber nada MESmo. **Eu achei que o inglês daqui é bem mais interessante do que, do que do primeiro grau e estimula a gente mas ele é mais difícil e cobra mais também.**
(...)
N: E eu também, **quando a gente chegou achei que deveria ser mais aulas. Acho que é pouca aula de inglês que a gente tem.**
Ppq: e o que vocês acham que é:: os pontos assim mais positivos do curso aqui na escola. O que vocês acham?
N: O livro. **A gente não tinha livro. A gente conversa muito aqui. Antes era lá < eh::> vamo no quadro, to be i am, you are, you yeah, he she it, aquele monte de coisa. Aí chegava tudo em português. Aí a gente não sei o que é isso. Ninguém tinha oportunidade de falar, era muito fechado, não tinha nada de escutar. É só aula no quadro mesmo. Não tinha livro acho** ...
(...)
K: Pelo menos o que eu aprendi foi mais tradução, tanto é que se eu pegar um texto, eu sei do que que ele fala, eu sei mais ou menos o que que é a as palavras, mas não tinha tanto:: é::, **você tem que montar sozinho. Já tinha aquele monte de frase, tudo montado. Você decorava aquilo ali pronto <é::> acabou, tirava nota boa <é::> e aqui não tem isso.**
[Entrevista IA]

Como se pode observar, os alunos mencionam mudanças ocorridas no ensino médio em relação ao fundamental: (1) o material didático e as atividades são mais interessantes; (2) há um maior número de oportunidades para se praticar as habilidades de compreensão oral e fala; (3) os professores são mais competentes; (4) há maior participação e esforço dos alunos para aprender; (5) a avaliação cobra mais do aluno.

Essas modificações, contudo, possuem suas limitações e não satisfazem a todos os alunos. Eles também descrevem os problemas do ensino/aprendizagem de LI no ensino médio e técnico: (1) o número de aulas ainda é insuficiente; (2) o livro didático não agrada a todos; (3) há pouca relação entre o conteúdo do livro e o uso "real" da língua; (4) não se aprende de "outras maneiras", ou seja, as atividades usadas em sala são quase exclusivamente as do livro didático; (5) há pouca atenção individual, por parte do professor, para esclarecer as dificuldades dos alunos.

Algumas mudanças reconhecidas pelos alunos vão ao encontro das linhas mestras do material didático implementado (vide Capítulo I, Seção 1.1) que visam a ampliação da prática oral da LE em sala de aula. No entanto, os alunos indicam, nos depoimentos acima, que as atividades do livro didático não foram suficientes para valorizar seus

processos individuais de aprendizagem nem para relacionar o conteúdo estudado em sala de aula com o uso "real" da LI, a fim de torná-los autônomos e capazes de utilizar essa língua fora da escola, de acordo com suas necessidades, como sugeriam as linhas mestras.

Os alunos comentam sobre a importância de se aprender a LI:

> (...) prepara o aluno para o vestibular. (A1) *[Questionário IA]*
>
> (...) porque estudando inglês, conhecemos não só a língua inglesa em si, mas também a cultura inglesa. A gente já sai do segundo grau sabendo algumas coisas. (A17) *[Questionário IA]*
>
> (...) pelo fato da globalização estar tomando cada vez mais espaço em nossas vidas, é necessário que saibamos diversas línguas. (A10) *[Questionário IA]*
>
> (...) hoje em dia as empresas procuram pessoas que conheçam computação e uma língua estrangeira e, como o inglês hoje é uma língua universal, acho muito importante o seu estudo não só no segundo grau, mas desde o primário. (A14) *[Questionário IA]*

Os alunos têm interesses em estudar a LI para a realização de planos futuros. Para isso, sugerem que a LI, por ser o idioma mais utilizado na comunicação internacional, pode ajudá-los a continuar os estudos, ampliar as chances no mercado de trabalho e conhecer outras culturas, integrando-os, assim, na globalização.

Essas necessidades-alvo também fazem parte dos objetivos gerais do *Plano de Curso de Inglês II* (vide Apêndice A), elaborado pelos professores de LI da escola que contextualiza esta pesquisa (vide Capítulo I, Subseção 1.4.2). Atente-se para dois deles:

> -Desenvolver uma atitude afetiva positiva em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira bem como a consciência da utilidade deste conhecimento na realidade cotidiana e profissional do aluno.
>
> -Adquirir informações sobre o universo sócio-cultural dos países de língua inglesa e desenvolver uma postura crítica acerca desses países no decorrer de sua aprendizagem.
> *[Excerto do Plano de Curso - Apêndice A]*

Os objetivos gerais acima descritos repetem as expectativas dos alunos: prepará-los para usar a LI, de acordo com suas necessidades acadêmicas e profissionais; e ampliar seu conhecimento sócio-cultural sobre os países de LI. Porém, a maioria dos alunos não conseguem atingir esses objetivos e mostram seus desapontamentos:

> Não foi possível ter uma base para fazer uma boa prova de vestibular. (A1) *[Questionário IA]*

(...) esperava sair daqui pelo menos conseguindo traduzir alguns textos que se vê por aí em revistas, sem a ajuda total do dicionário. (A4) *[Questionário IA]*

(...) nós apenas decoramos algumas poucas palavras, e não entendemos, ficamos muito presos ao livro, há pouca conversação, etc. (A5) *[Questionário IA]*

(...) ao chegar ao mercado de trabalho, apenas o curso não é suficiente (sendo necessário um curso superior de língua). (A7) *[Questionário IA]*

(...) acho que deveria haver alguma maneira de saber como agir com o inglês prático, não só com o técnico. (A20) *[Questionário IA]*

(...) [o curso] consegue passar vocabulário, construções ou frases, conversações, para uma escola de segundo grau técnico, eu acho o bastante. (A23) *[Questionário IA]*

Os alunos mencionam interesses variados: ora a aprendizagem da leitura, ora a da conversação e compreensão oral. Entretanto, percebe-se a perda de suas expectativas. No final do segundo ano do ensino médio, os aprendizes já desacreditam na possibilidade de conseguirem utilizar a LI em situações que futuramente lhes serão exigidas. Desse modo, eles prosseguem os estudos, sabendo de antemão que não irão atingir a proficiência desejada na LI, dificultando, assim, seus planos futuros.

A falta de interdisciplinaridade na escola, acredito, contribui para o descompasso entre o curso de LI, as expectativas e necessidades dos alunos. Esse aspecto cria uma idéia de conhecimentos compartimentados, em que há pouca relação entre as disciplinas rotuladas de "básicas" e "técnicas". Veja a discussão dos alunos abaixo:

Ppq: Hum:::e o que vocês acham é::: a importância, né? Qual será a importância mesmo de se aprender uma língua estrangeira aqui, no caso inglês na escola técnica. Qual é a importância da língua estrangeira na escola não é? De se aprender inglês juntamente com as outras disciplinas. Qual é a importância pra vocês?
N: eu acho que não tem importância nenhuma não.
((risadas))
K: Não. Eu sei lá. Eu penso assim tá...
N: (incomp) a gente vai. LLLL. Aí vamos que a gente vai pruma obra de terraplenagem ou uma construção de (incomp). Cê vai chegar com, tipo assim, com um pião (incomp). Lá. cê num vai falar inglês com ele. Acho, **pelo menos pra edificações é, inglês é dispensável.**<não> **É lógico que tem umas expressões lá que vêm de fora, mas eu nunca que vou conversar <não> com um pedreiro.**
K: Mas eu acho assim. É::. Hoje não pra pra XXX, mas tipo assim, depois que a gente forma e vai sair. **Muitos livros agora são em inglês e muitos programas também, né? Tipo AutoCad que é bom pra gente, pra parte de projeto. É e não é. Se você tiver uma noçãozinha do inglês, entendeu? Cê souber, assim, você vai saber mexer em muita coisa, igual ele te dá muitas. igual é:: no computador,** cê tem a parte lá:: de de informações, ele te ensina a mexer, mas é tudo em inglês, né? então se ocê souber, cê vai poder resolver os problemas também. As coisas que vão mexer no no na área de computação no computador.
(...)
Ppq: Cês acham que seria importante o inglês trabalhar junto com outras disciplinas? Talvez pra ampliar o conhecimento de vocês da língua, mas em outras disciplinas?
N: talvez nas técnicas, na matéria técnica. Porque igual, assim, tem muitos livros que você (incomp) tem que pegar e traduzir. Então fica até difícil pra eles, porque aqui no Brasil não tem

aquela expansão pra área toda. Então cê tem que pegar livro de fora pra traduzir, mas eu acho que é só isso.
Ppq: eles passam pra vocês traduzirem. Talvez se a gente trabalhar junto, né? Inglês com essa disciplina, vocês podem ler o texto em inglês, né? Ao invés de traduzir.
K: mas eu acho que também fica difícil você colocar o inglês e outras matérias também, porque não é todo mundo que tem o inglês bom <é:::>que pode ir passando assim. Bom. Professor de, um professor de uma matéria técnica te dá um texto em inglês, cê nem sabe como é que cê vai, como é que ele vai poder passar pro cê, entendeu? Cê vai ter que chamar vai ter que realmente vir pra cá < traduzir> pra aprender aqui na aula de inglês.
[Entrevista IA]

Essas preocupações dos alunos com o uso da LE na profissão ou estudo aparecem, provavelmente, pelo caráter profissional do curso. Os alunos, mesmo que não queiram exercer a profissão, são obrigados a cursar as disciplinas denominadas técnicas e, além disso, participam de visitas a empresas, palestras e mini-cursos. A maioria começa também a se preocupar com o vestibular e a continuidade dos estudos no ensino superior. Essas experiências, acredito, estimulam os alunos a indagarem *por que*, *o que*, *como* e *quando* precisam utilizar a LI, mas as disciplinas curriculares ignoram esses questionamentos e mantêm-se praticamente isoladas umas das outras.

A aluna *K* está ciente das situações que poderá necessitar da LI, como ao usar programas de computadores e ler bibliografia estrangeira, mas ela identificou um obstáculo para a interdisciplinaridade: o baixo nível de proficiência dos alunos na LI impossibilita a leitura de textos relacionados às outras disciplinas. Por isso, o curso, de acordo com os alunos, precisaria "ser melhor quanto ao uso em outras áreas" e "aprender de outras maneiras". Nesse caso, subentende-se que a descontinuidade do curso de LI nos ensinos fundamental e médio agrava-se com o passar dos anos, pois afunila as possibilidades de aprendizagem dos alunos, fazendo-os sentirem-se cada vez mais incapazes de aprenderem e usarem essa LE.

O ensino/aprendizagem da LI não está ligado apenas à formação profissional. Esses alunos poderiam utilizá-la também no cotidiano, como no lazer, para conhecerem pessoas de outros países pela internet ou que visitam a cidade. Daí a exigência do curso balancear o interesse dos alunos com suas necessidades profissionais e educacionais, como alertam Hutchinson & Waters (1987). Atente-se para outros comentários dos alunos:

K: É:: eu acho que você precisando, você precisando, você acaba aprendendo. Então a gente, é::::, uma colega minha tem internet. Então a gente foi conversar com um cara, é::, ah eu não

lembro da onde que ele é. Só sei que era tudo em inglês. Então a gente ia fusando, ia pegando o livro, ia pegando é::, a agenda e traduzindo e tal. Aí ele ainda virou pra gente e falou assim: É:: seu inglês é fraquinho, heim? ((risos)) Aí a gente pegou e xingou ele lá, e porque a gente colocava tudo, tudo trocado, né? Aí ia na ordem de português, igual a ordem da gente, a gente tá acostumado a falar no português aí, né? Ele virou e falou assim. Pra gente poder, chamou a colega minha que sabe, sabe e coloca alguma coisa aí pra xingar ele. Aí colocou lá. Aí ele foi, ah pelo menos pra (incomp), mas é tipo assim, sabe? nisso cê tá craque, né?. <risos> **acho que ocê, ocê ter uma oportunidade, de igual quando vem, é:: uma pessoa que vem fazer intercâmbio aqui e você fica com ela diariamente, cê acaba aprendendo muito mais também. Eu acho que o pessoal que tá fazendo intercâmbio lá fora, pela necessidade acaba aprendendo.**

(...)

Ppq: Cês acham que deveria haver alguma mudança? Tipo pra tornar essas necessidades mais próximas? <é igual aqui> Pra vocês vocês usarem em uma situação mais real da...?

K: É:: **aqui a gente tem a internet. Porque que a gente não vai pra lá, entendeu? Pra tentar comunicar com outra pessoa?**

N: Aqui é tudo errado. **igual na hora que a gente precisa...**

K: **Porque aí a gente vai precisar MESmo.** <é> Então a gente vai, igual tipo assim, é novo, é **uma coisa nova, vai ficar todo mundo empolgado <isso>**. Então a gente vai pegar aquilo ali e mesmo em casa mesmo, vai começar a criar um monte de pergunta, criar um, uma coisa assim, pra conversar que, que, que ande mais rápido, né? (incomp) Então ah:: **uma situação diferente cê vai ter que aprender aquilo ali, pra você conversar lá, e aqui dentro de sala é::, num é aquela, cê num conversa, né? cê vai aos pouquinhos. Assim, igual N falou, quem tem a lingua mais fluente vai falando rápido, mas quem num tem fica lá, ahã?**

N: Tipo que cê tá querendo dizer assim, ter uma aula, inglês lá, lá embaixo pra mexer com e-mail, com um monte de coisa diferente. Acho que isso é legal também.

K: É, **igual senta em duplas tal, vai lá e conversa**.

N: **Vai conversar ou então coloca em rede mesmo, pra gente conversar com o outro em inglês. Aí ninguém sabe quem tá falando com quem. Tudo errado, mas pelo menos vai atrair o pessoal mais, pra pelo menos tentar escrever, conversar com alguém que tá num outro lugar.**

L: Aí vai dar mais interesse.

[Entrevista IA]

Os alunos têm noção do que seja comunicar e negociar sentidos na LE. Eles exemplificam situações em que as interações seriam imprevisíveis e, assim, necessitariam usar o que sabem para tentarem se comunicar. A escola possui recursos disponíveis, como laboratórios de informática, mas os professores parecem centrar-se apenas no livro didático, deixando de usar outros meios para propiciarem a aprendizagem e dinamização do insumo da LE.

Nota-se também que, se as aulas não apresentarem atividades mais significativas e contextualizadas com a realidade e interesses dos alunos, esses podem se tornar cada vez mais desmotivados, pois parecem não conseguir transferir o que aprendem na sala de aula para situações "reais" de comunicação. A aluna *K* conversou com um estrangeiro pela internet e saberia, de acordo com o conteúdo do livro didático estudado, dar informações pessoais, falar sobre a cidade, perguntar sobre a família do estrangeiro e a cidade onde vive, entre outros, mas ela não conseguiu fazer isso. Aqui percebe-se

novamente o desencontro entre o conteúdo ensinado na escola e sua utilização pelos alunos.

3.2.2 Os *olhares* dos professores sobre o ensino/aprendizagem de LI

Os dois professores-sujeitos, *P1* e *P2* (vide Subseção 1.4.3.1), responderam ao *Questionário IP* (vide Subseção 1.4.4.1 e Apêndice C) e permitiram que suas aulas fossem gravadas, observadas e transcritas. Nesse questionário, eles comentaram sobre as vantagens e desvantagens de se ensinar LI na escola que é cenário desta pesquisa:

> (...) Existe uma infra-estrutura razoavelmente boa: vídeo, aparelho de som, cópias à vontade, possibilidade de participação em cursos de aperfeiçoamento. As desvantagens: alunos pouco interessados no ensino de língua estrangeira e salas relativamente grandes. (P1) *[Questionário IP]*

> (...) Vantagens: livro adotado, facilidade em obter material diverso, como cópia de xerox, trabalhar com outros professores da mesma área, apoio ao professor com relação à disciplina. Desvantagens: salas cheias, alunos desmotivados (grande parte). (P2) *[Questionário IP]*

Apesar de trabalharem apoiados em uma melhor infra-estrutura e até serem incentivados a continuar sua formação, esses professores ressaltam o mesmo problema mencionado por outros professores dos ensinos fundamental e médio que não dispõem de tal infra-estrutura: a falta de interesse e motivação dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de LI. (Rolim, 1998; Moita Lopes, 1996).

Os *P1* e *P2*, ao descreverem seus alunos, voltam a mencionar os problemas existentes em sua prática:

> Em geral, são pouco interessados no ensino de língua estrangeira. Certamente por não verem aplicação imediata para este aprendizado ou por já terem estudado inglês em cursos livres e acharem o conteúdo desenvolvido muito básico. (P1) *[Questionário IP]*

> Pessoas ansiosas por obter "pontos" para passar de ano. Nunca vi nesta escola um aluno se manifestar contente com a opção de curso que fez. Não vejo neles futuros profissionais. (P2) *[Questionário IP]*

Diante desses depoimentos, percebe-se que a desmotivação e o desinteresse acompanham tanto os alunos quanto os professores no ensino/aprendizagem de LI. Estes parecem incomodados, descontentes e cientes da causa do problema: a ausência de um

processo de ensino/aprendizagem mais significativo para os aprendizes. Essa causa vai ao encontro de um dos problemas citados pelos alunos sobre o ensino médio e técnico: a falta de relação entre *o que* aprendem na escola e *como* irão usar a LI em situações "reais". Por isso, tanto professores como alunos ressaltam o mesmo problema, mas uns parecem desconhecer as opiniões e pontos de vista dos outros.

O desinteresse pelo curso de LI, nesse contexto, é o sintoma de um problema, acredito, agravante em uma escola profissionalizante em que as disciplinas do currículo contribuem muito pouco para que os alunos percebam a interdisciplinaridade, finalidades e ligações do curso com o mundo e a vida de cada um. Nesse caso, torna-se muito difícil para eles manifestarem sua satisfação e valorizarem o curso escolhido bem como suas disciplinas. Essa escola, assim, como já mencionei, apresenta uma visão fragmentada do conhecimento que pode estar comprometendo a formação de profissionais que atendam às exigências do mundo atual.

Os professores sugerem meios para, pelo menos, minimizar os problemas descritos acima:

> (...) tornar a língua estrangeira algo efetivamente interessante para os alunos e proporcionar meios de aplicação mais imediatos. (P1) *[Questionário IP]*

> (...) acreditar e fazer com que os alunos acreditem que é possível aprender língua estrangeira na escola, usando as quatro habilidades ao mesmo tempo. (P2) *[Questionário IP]*

Os desafios para aumentar a auto-estima e motivação dos alunos, por meio de um curso mais útil para suas vidas, demonstram novamente a consciência dos professores da necessidade de se modificar a realidade atual do processo de ensino/aprendizagem de LI, a fim levar os aprendizes a acreditarem que podem aprender LEs nas escolas públicas, de maneira interessante e eficiente.

Esses desafios também se relacionam com o que os *P1* e *P2* consideram necessário para se aprender uma LE:

> Por parte do aluno, interesse e/ou necessidade. O professor ajuda criando elementos de motivação e utilizando uma abordagem que facilite esta motivação. (P1) *[Questionário IP]*

> Grupos menores, trabalhar com alunos que optaram por aprender a língua: vivência da língua dentro e fora da sala de aula. (P2) *[Questionário IP]*

Nesses depoimentos, os professores sugerem que os alunos, ao iniciarem o curso de LI, já possuem ou não uma motivação intrínseca para aprenderem essa língua, o que determina seu interesse e sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Devido a isso, cabe aos professores fazer muito pouco para ampliar a motivação dos aprendizes durante o processo (Félix, 1998; Rolim, 1998).

Nas respostas acima, os professores parecem acreditar que o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem depende muito mais da prontidão de algo externo, independente de seu controle, que de sua própria atuação na interação com os alunos. É como se esperassem encontrar um ambiente com todas as condições favoráveis: abordagens e atividades adequadas; menor número de alunos em sala; e aprendizes motivados, para, assim, poderem trabalhar com eficiência. Exige-se, dessa forma, que os alunos se adequem ao plano de curso, conteúdos e materiais didáticos, ao invés desses serem definidos e adaptados de acordo com as necessidades-alvo dos aprendizes, como comentam Altman (1980), Breen & Candlin (1980) e Holec (1980).

3.2.3 As atitudes de alunos e professores nas aulas de LI

As observações, gravações e anotações de campo da *Pq* feitas durante as aulas dos *P1* e *P2* irão, na presente Subseção, tentar relacionar os depoimentos de professores e alunos (vide Subseções 3.2.1 e 3.2.2) com suas atitudes, muitas vezes, silenciosas na sala de aula.

Atente-se agora para alguns momentos do processo de ensino/aprendizagem descritos pela *Pq*:

> (...) Os alunos pedem para o professor colocar a música no início da aula. As carteiras não foram recolocadas em círculos. O professor inicia a aula com uma atividade do livro, **mas os alunos não participam. Eles só falam quando o professor chama um a um pelo nome**. As atividades não têm uma preparação inicial que motive os alunos ou esclareça o vocabulário. Eles fazem perguntas esparsas sobre o vocabulário da atividade. Alguns discutem as tarefas em duplas. **Outros conversam sobre assuntos diversos. O professor permanece no seu lugar, não monitora as atividades. Alguns alunos esperam a correção para escreverem as respostas no livro.**
> *[Anotações de campo sobre aula do P1]*

> (...) Nesta turma há apenas homens na sala. **Três alunos chegam atrasados, ganham falta e, por isso, vão embora**. O professor inicia a aula com uma atividade do livro, esclarece o vocabulário e corrige as respostas dos alunos no quadro. Em seguida, passa para a atividade de compreensão oral. **Após ouvirem a fita, apenas um aluno pede para repetir**. Disse que não entendeu nada.
> *[Anotações de campo sobre aula do P1]*

(...) **Alguns alunos deixam a sala durante a aula e voltam minutos depois.** (...) **A professora geralmente não chama a atenção dos alunos que estão conversando ou fazendo atividades de outras disciplinas na aula de Inglês**. Apenas algumas vezes, ela saiu de sua mesa e desceu do "tablado" que fica na frente da sala. Em uma dessas vezes, foi até a carteira de um aluno e disse: **"Você nem abriu o livro hoje". O aluno respondeu: "Estou ajudando o ZG aqui"**.
[Anotações de campo sobre aula da P2]

Apenas alguns alunos compareceram hoje. **Eles começaram a fazer exercícios, mas, depois de insistentes pedidos, a professora deixou-os ir embora** e disse-lhes que vai cobrar as atividades na próxima semana. Essas atividades valerão presença.
[Anotações de campo sobre aula da P2]

(...) **São os mesmos alunos que sempre respondem às perguntas da professora. Os outros ficam calados. Alguns não abrem nem tiram a mochila de cima da carteira. Durante a correção dos exercícios, copiam as respostas dadas pelos colegas**. (...) Cinco minutos antes da aula terminar, o **aluno que sempre se senta isolado e abre o livro em páginas diferentes das enfocadas na aula fecha o livro e fica esperando o final da aula**. A sirene toca e os alunos saem sem que o professor tenha encerrado sua fala.
[Anotações de campo sobre aula da P2]

As anotações da *Pq* revelam um cenário de desinteresse e pouca participação dos alunos nas atividades propostas, reforçando a idéia de que realmente não consideram o curso significativo: (1) conversam muito entre eles, inclusive quando os professores falam ou explicam o conteúdo; (2) são sempre os mesmos que respondem às perguntas dos professores ou os chamam para esclarecerem dúvidas; (3) participam, em sua maioria, apenas quando são chamados pelo nome; (4) deixam a mochila e livro fechados em cima da carteira ou fazem atividades de outras disciplinas; (5) acompanham a aula com o colega ao lado e esperam os professores passarem a correção no quadro para copiarem apenas as respostas; (6) alguns ficam em silêncio e isolados nos cantos da sala, raramente participam e dão a impressão de que nem sabem o que está ocorrendo nas aulas.

Essas atitudes contribuem para que as aulas sejam marcadas por vários momentos desestimulantes. Porém, os *P1* e *P2* parecem fechar passivamente seus *olhos*, ignorando os problemas existentes no cotidiano da sala de aula, entre eles, os alunos que se mostram indiferentes à sua explicação e às atividades propostas. Prosseguem com a seqüência e conteúdo do material didático, como se nada de estranho houvesse. Além disso, adotam atitudes que impõem seu poder disciplinador: fazem chamada no início da aula, obrigando a presença, e colocam presença para os alunos que fazem exercícios. Os aprendizes, por sua vez, embora expressem seus descontentamentos em suas atitudes, reagem com apatia.

As aulas seguem, na maioria, o mesmo ritual: (1) o professor faz a chamada; (2) os alunos abrem o livro na atividade que pararam na aula anterior, (3) o professor, às vezes, utiliza uma breve atividade de aquecimento (*warm up*) para retomar o conteúdo estudado, mas geralmente apenas explica as tarefas ou lê o enunciado; (4) os alunos fazem as atividades e, em seguida, corrigem-nas juntamente com o professor que escreve a maioria das respostas no quadro; (5) o professor elabora outras atividades, geralmente perguntas e respostas relacionadas com o cotidiano e vida dos alunos, para explicar ou fixar o conteúdo estudado; (6) os alunos fecham o livro quando a sirene toca e saem apressados. Observe o trecho a seguir:

P: Ah, so, ah, let's look at these transcripts, okay? Ah, look at the title on the left. What are you going to do after the lesson? Ah, let's repeat, people, what are you going to do after the lesson?
AAA: What are you going to do after the lesson?
P: Okay. Did you understand? The title? Did you understand? Ah. Does everybody understand? Yes or No?
AAA: Yes
P: Yes. Ah. So let's (incomp) look at this girl here. Look at the answer here. I'm going to wash my hair, okay? Let's repeat. I'm going to wash my hair
AAA: I'm going to wash my hair.
P: Okay? So look at the question. What are you going to do after the lesson? I'm going to wash my hair. Ah:::. What about you D? What are you going to do after this lesson?
D: I'm going to another lesson.
P: ((escrevendo no quadro)). Let's see. Repeat. I'm going to...
D: another lesson.
P: another lesson, okay ((escrevendo a resposta no quadro))? What about you **DE, what are you going to do after this lesson? No, not after this lesson, after, after the lessons today, okay?** After five p.m what are you going to do? (...)
DE: (incomp)
P: so I'm going home ((escrevendo no quadro)), okay? Okay. What about you, MT? What are you going to do after five p.m or after classes? (.) Cê entendeu a pergunta MT? What are you going to do? Hum?
A: (incomp)
P: going to sleep. At five p.m ? Very early. So, ahã ((escrevendo as respostas no quadro)). So he's going to sleep, Okay? Ahã, okay. So I think, ah:::, you understand the question what are you going to do? So we use, ah::, this time, this form in English, we talk about ah::, something we are, ah::, we are the, we are sure. okay? Por exemplo. I'm going to teach another class after this class, okay? I'm going to teach after this class, okay? **Então a gente usa essa forma, gente, quando a gente tem alguma coisa planejada e tal, alguma coisa certa, né? Uma coisa que vai acontecer, né? Num tem dúvida, tem muita certeza que vai acontecer, okay? So let's look at this people here, okay? Ah:::, what about this, this man here? What is he going to do after classes? Look at him, this man, ah:, wearing red, ah:, red suit, okay?**
[Transcrição de aula do P1]

As aulas geralmente restringem-se à explicação, execução, correção e esclarecimento de dúvidas sobre os exercícios seqüenciais do material didático. As atividades de aquecimento e fixação, apesar de se referirem a experiências da vida

cotidiana dos alunos, servem mais para revisar e reforçar as estruturas gramaticais do conteúdo novo ou do estudado nas aulas anteriores que para ampliar a participação e produção dos aprendizes. O professor geralmente controla e corrige a fala do aluno durante toda a aula.

Para o *P1*, despertar o interesse dos alunos significa, ao meu ver, promover a participação desses nas aulas, fazendo-lhes perguntas sobre sua vida cotidiana, contextualizadas com o conteúdo do material didático, mas os alunos não se mostram interessados e respondem às perguntas porque são chamados pelo nome, como se fossem intimados a falar.

O material didático comanda a interação e negociação de sentidos, como praticamente a única fonte de insumo da LI em que o professor funciona como uma "ponte entre a estaticidade do insumo impresso e gravado, e a dinamicidade desse insumo revelado no processo de aprender instaurado na sala de aula" (Santos, 1993:238). Não parece haver a preocupação de relacionar o conteúdo estudado nas aulas com as necessidades e expectativas dos aprendizes. É o que também se percebe no trecho transcrito abaixo:

> **P:** On foot. They went to Goa by (.) train. Hum, hum. Two. **Write questions for these (incomp) examples. Where did they go? They went to Kashmir, they saw mountains and beaches (.). What did they (.) see what-did-they-see? it was 35 degrees celsius in Madras**
> **A: What was...**
> **P: What was or the weather like or the temperature in Madras, but I want you to ask, I prefer you to ask what was the weather like in Madras, okay?** Do you know the difference when you say, ah, weather and temperature? Temperature is if it's cold, if it's freezing, it's hot, warm, okay? And weather, it's cloudy or sunny or (incomp)...
> **A:** Professora repete a pergunta pra mim?
> **P:** What was the weather like in Madras? Okay. They stayed in Bombay for four days. Hum? How...
> A: How long (incomp)
> P: How long did they stay in Bombay? How long did they stay? How long did they stay in Bombay? (incomp) How long did they stay in Bombay? Ah:: they went to Bombay by bus, by bus how...
> **A:** Did they...
> **P: How did they get to Bombay. How did they get there, How did they get to Bombay? Pode ser também, how did they travel to Bombay. How did they go to Bombay. Ah? Então, how did they go to Bombay? They went to Bombay by bus. They visited the Taj Mahal in Agra.**
> **A: What did they visit?**
> **P: What did they visited? What did they visited in Agra? They visited the Taj Mahal, okay? Three. Complete the postcard with these words. Having a fantastic trip around India. Having a fantastic trip around Brazil. Having a fantastic trip around United States, okay? You go to many states, you go to many cities, okay? Round, round India.**
> *[Transcrição de aula do P2]*

Essas aulas são padronizadas e alienadas pelo material didático (Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1990; Santos, 1993; Busnardo & Braga, 1987) que enfatiza a

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

finalidade quase exclusiva de se aprender uma determinada estrutura gramatical e vocabulário contextualizados por meio de itens funcionais, como falar sobre o clima, viagens, meios de transporte, entre outros, mantendo o ensino de LEs fragmentado em estruturas gramaticais e atos de fala. As perguntas e diálogos trivializados distanciam o conteúdo estudado da formação crítica do aprendiz (Busnardo & Braga, 1987), como se a comunicação fosse definida apenas pela participação de um emissor e um destinatário (Pennycook, 1998), sem se preocupar com sua finalidade.

Embora os alunos usem mais a LE nas aulas, sua prática restringe-se a respostas curtas após as perguntas feitas pelo professor, o que não significa participar mais ativamente do processo de ensino/aprendizagem, pois não há tempo disponível para pensarem, levantarem hipóteses, produzirem e negociarem sentidos, percebendo, assim, o desenvolvimento da própria aprendizagem na LE. O espaço da sala de aula, desse modo, raramente possibilita uma maior interação entre alunos-alunos e aluno-professor.

A realidade desse contexto ilustra uma prática centrada no material didático (Altman, 1980). O professor prende-se ao livro adotado, como se este fosse o único caminho a seguir, e não se permite buscar outros meios e possibilidades para enfrentar as imprevisibilidades e desafios do processo de ensino/aprendizagem de LEs.

O descompasso entre o curso de LI e as necessidades e expectativas dos alunos se evidencia nos objetivos específicos do *Plano de Curso* (vide Apêndice A):

Objetivos específicos	***Conteúdos programáticos***
	Unidade 12
-*Reconhecer, compreender e usar adequadamente os* verbos regulares e irregulares em frases negativas.	12.1. *Passado simples de verbos regulares e* irregulares
-Identificar, compreender e empregar adequadamente a palavra *for* em expressões adverbiais de tempo relacionadas ao passado.	12.2. A palavra *for* em expressões adverbiais de tempo relacionadas ao passado
-Reconhecer e empregar adequadamente as preposições *by* e *on* em expressões relacionadas a *meios de transporte ou locomoção.*	12.3. Preposições relacionadas a meios de transporte e locomoção
-Identificar, compreender e utilizar adequadamente as *estruturas de short answers em frases no passado* simples.	12.4. *Short* answers
-Reproduzir ou repetir adequadamente o material lingüístico apresentado nas formas oral e escrita, utilizando-o em situações reais de comunicação, nas atividades propostas em sala ou extra-classe.	12.5. **Funções comunicativas**: -Falar sobre viagens e meios de transporte utilizados. -Falar sobre o clima.

Quadro 17- Objetivos específicos e conteúdos programáticos da Unidade 12 (Plano de Curso)

Os objetivos específicos das atividades planejadas e implementadas enfatizam o ensino/aprendizagem de estruturas gramaticais, vocabulário e expressões contextualizadas em itens funcionais. Esses objetivos são definidos pela ordem e conteúdo das unidades do livro didático. Assim, supõe-se que, por meio do ensino/aprendizagem dos conteúdos programáticos, os alunos irão atingir os objetivos gerais.

Poderia-se concluir, desse modo, que o livro importado adotado (vide Capítulo 1, seção 1.1), pela variedade de tópicos, desenvolveria a competência comunicativa dos alunos, suprindo suas necessidades com um 'kit de sobrevivência', possibilitando o uso da LI em contextos acadêmicos, profissionais e em diversas situações do cotidiano, além da ampliação do conhecimento sócio-cultural sobre a LI. Os dados analisados nesta Seção, contudo, indicam que esse material didático, por mais genérico que seja, não consegue atender às especificidades de cada contexto de ensino/aprendizagem de LE. Isso, acredito, contribui para que a aprendizagem da LI se torne insignificante para os alunos que dificilmente conseguem relacionar o conteúdo das aulas com seus interesses, necessidades e planos futuros.

Os professores-sujeitos agem como se acreditassem que o objetivo do curso fosse terminar o conteúdo estipulado pelo livro didático. Dessa forma, ignoram os interesses e expectativas dos alunos (Breen & Candlin, 1980), deixando de lado a contextualização do ensino em um sentido mais amplo, capaz de aproximar a realidade e necessidades presentes e futuras do aluno com as atividades e os processos de interação que ocorrem na sala de aula.

3.3- A *cultura de aprender, ensinar* e *avaliar* LE dos professores e alunos

Nesta Seção tento identificar, no cruzamento de dados entre o *dizer* e o *fazer* de alunos e professores, características de sua *cultura de ensinar, aprender* e *avaliar* no contexto desta pesquisa.

3.3.1- A *cultura de aprender* LE dos alunos

Os depoimentos dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI revelam suas concepções sobre o *aprender:*

> O conteúdo apresentado é suficiente para termos uma boa base em Inglês e para, no mínimo, sabermos pronunciar algumas palavras. (A15) *[Questionário IA]*
>
> Apesar de não se falar tudo ou quase tudo em inglês, o que seria o ideal, a maneira dos professores passarem para os alunos as "informações" é muito boa. (A16) *[Questionário IA]*
>
> (...) consegui absorver tudo o que o professor passava na classe. (A10) *[Questionário IA]*
>
> Não há tempo suficiente para se aprender. Uma pessoa falando e escrevendo o dia inteiro demora uns quinze anos para dominar um bom Português. Como falar bem Inglês se não se pratica e se tem duas aulas por semana? (A3) *[Questionário IA]*
>
> (...) a escola em que eu estudo agora não tem um método que eu considere bom. As aulas são feitas com muito português, não deveria haver traduções, a menos que fossem extremamente necessárias. (A5) *[Questionário IA]*

Quando são questionados sobre o que consideram necessário para se aprender a LE, os alunos também apresentam suas crenças:

> Um curso particular. (A1) *[Questionário IA]*
>
> Que o professor dê bastante trabalho em sala de aula e em casa, consiga passar bem a parte falada e escrita para nós, e seja exigente. (A4) *[Questionário IA]*
>
> O diálogo, a leitura, a escuta da língua. (A5) *[Questionário IA]*
>
> Gostar de falar, de se expressar e uma vocação natural para a aprendizagem. (A10) *[Questionário IA]*
>
> Muito empenho e dedicação. (A11) *[Questionário IA]*
>
> Gostar dessa língua. (A22) *[Questionário IA]*
>
> Primeiramente devemos ter vontade de aprender, ler livros, praticar a pronúncia, fazer testes de listening e outros mais. (A15) *[Questionário IA]*
>
> Falar, conversar, pensar, ouvir, etc, sempre que possível a língua estrangeira que se queira aprender. (A16) *[Questionário IA]*
>
> A conversação para mim é necessária, porque no nosso próprio dia-a-dia nos deparamos com situações desse tipo, como encontrar um turista que fala inglês e você não entende o que ele quer dizer. (A17) *[Questionário IA]*
>
> Estar constantemente treinando, porque nós não temos a vivência com estrangeiros. (A19) *[Questionário IA]*
>
> Ir para o país no qual queremos aprender a língua. (A25) *[Questionário IA]*

Os comentários dos alunos mostram características de sua *cultura de aprender* LE: (1) o professor "passa as informações" e o aluno as "absorve"; (2) o professor precisa ser exigente para os alunos aprenderem; (3) o ambiente da sala de aula deve aproximar-se, ao máximo, de uma situação de imersão, com raros momentos de tradução; (4) aprende-se melhor a LE no país de origem dessa língua; (5) demora-se muitos anos para se escrever e falar um "bom" Inglês, (6) aprende-se "toda" a língua; (7) aprende-se a LE estudando palavras isoladas e decorando sua pronúncia; (8) ler textos significa traduzir as palavras sem a ajuda do dicionário; (9) falar significa pronunciar palavras; (10) o curso de LI exige muito "treinamento", devido a falta de contato com falantes da língua; (11) os alunos devem gostar, ter interesse e vontade de aprender.

As crenças (1) e (2) subentendem uma concepção de transmissão linear do conhecimento, como se os processos de aprendizagem de todos os alunos se adequassem igualmente à maneira que o professor ensina. O professor é considerado o centro do processo, provedor da aprendizagem e motivação dos alunos. Estes, por sua vez, desempenham a função passiva de receptores do conhecimento. Além disso, o professor precisa ser exigente e impor muitas atividades para os aprendizes estudarem o que foi ensinado.

Nas crenças (3) e (4), os alunos acreditam ser muito difícil aprender a LI na escola pública. Por isso, é necessário freqüentar cursos particulares ou morar no país de origem dessa língua. A sala de aula, para um processo de ensino/aprendizagem eficiente, deve ser uma cópia da situação "real" de uso da LE, utilizando a LM o mínimo possível.

As situações em que o professor e o aluno utilizam a LM nas aulas, por exemplo, para esclarecerem dúvidas, verificar ou reforçar a aprendizagem, são consideradas muitas vezes incompetência e baixa proficiência do professor, por não saber falar a LE, e do aluno, por não compreender a LE. Essas situações são dificilmente valorizadas como um processo de negociação de sentidos e individualização da aprendizagem nem como momentos para se falar e trocar experiências sobre a própria aprendizagem (Breen & Candlin, 1980; Franzoni, 1992).

Nas crenças (5), (6), (7), (8) e (9), os alunos percebem a aprendizagem da LE como a memorização de regras gramaticais e palavras isoladas. Falar um "bom" Inglês significa, para eles, tanto precisão quanto fluência, mas a leitura e a conversação são descritas

como processos lineares e habilidades adquiridas da parte para o todo, como um acúmulo de itens fonológicos, morfológicos e semânticos (Wesche, 1982), ou seja, aprende-se primeiro palavras soltas para, em seguida, ligá-las, formando frases, para se poder ler ou conversar na LI.

Muitas dessas crenças já foram identificadas e analisadas em outros contextos de ensino/aprendizagem de LE no Brasil. As pesquisas de Barcelos (1995) e Carmagnani (1994) indicam que essas crenças podem ser um obstáculo para a implementação, por exemplo, de *abordagens centradas no aprendiz*, como a *autonomia* e *aprendizagem auto-orientada*, pois os alunos, acostumados a idealizarem o professor como provedor da aprendizagem, teriam muitas dificuldades para gerenciarem e construírem a própria aprendizagem.

Na crenças (5) e (10), entretanto, os alunos acreditam na necessidade de se praticar a LE e ter mais contato com o insumo dessa língua. Essa prática constante diminui a distância entre o aprendiz e a LE. Além disso, mencionam que a aprendizagem é um processo lento e requer esforço, vontade e interesse dos alunos. Por isso, essas crenças vão de encontro às crenças (1) e (2), pois mostram que a aprendizagem de uma LE não é uma tarefa fácil. Exige dedicação, persistência e atuação do aluno.

Na crença (11), os alunos consideram o interesse e a vontade de aprender as "molas" propulsoras da aprendizagem. Pode-se inferir melhor essa crença quando os alunos comentam sobre seu papel no processo de ensino/aprendizagem de LE:

> O bom aluno é sempre o que procura assistir o maior número de aulas possíveis, faz todos os exercícios propostos e está sempre acompanhando o conteúdo. (A1) *[Questionário IA]*
>
> (...) aquele que saiba falar um inglês perfeito e na hora em que precisar dele para tirar alguma dúvida, ele saiba explicar direito. (A2) *[Questionário IA]*
>
> (...) aquele que presta atenção nas aulas e tira notas boas. (A13) *[Questionário IA]*
>
> (...) aquele que vai às aulas e procura de vez em quando traduzir alguns textos por conta própria, deve pegar para estudar sempre. (A4) *[Questionário IA]*
>
> Aquele que procura tirar suas dúvidas, que estuda em casa, que lê, fala e ouve coisas em Inglês para se aperfeiçoar na fala e na audição. (A5) *[Questionário IA]*
>
> Primeiramente para ser um bom aluno ele deve gostar do que está fazendo e ter muita vontade de aprender. (A6) *[Questionário IA]*
>
> (...) aplicado, interessado e quanto maior a dúvida melhor a aprendizagem. (A7) *[Questionário IA]*

(...) Aquele que procura sempre melhorar dentro de cada coisa que ele aprende, sendo como na música na pronúncia, e no saber ouvir e identificar cada palavra e até mesmo na escrita. (A23) *[Questionário IA]*

(...) Um aluno que participa das aulas, questiona o professor e que não tenha vergonha de perguntar ou mesmo responder ao professor quando solicitado. (A24) *[Questionário IA]*

Os alunos entrevistados também definem o "bom" aluno:

Ppq: E o que vocês acham que é um bom aluno de língua inglesa? o que que um bom aluno de língua inglesa precisa fazer? Fazer? Como é pra você um bom aluno de língua estrangeira? Como é pra vocês?
N: Tentar comunicar <é>, pelo menos conseguir comunicar alguma coisa, uma situação, cê tá precisando de ir a um restaurante, aí cê quer comer, cê tem que saber comer, cê tem que tentar comunicar, porque numa situação que cê precisa de ajuda pra perguntar, no mínimo entender alguma coisa, pra conseguir conversar com alguém de outra, de outro país.
Ppq: e você?
K: Eu também acho assim. **É aquele que entende e sabe falar também. mais no cotidiano mesmo.**
N: Do tipo que você chega num bar e pronto. Eu quero coca-cola (incomp), e eles vão ter que te dar *de qualquer maneira.*
Ppq: Então é um que não tá só aqui aprendendo, mas ele também precisa usar a língua, precisa *saber como usar essa língua.*
K: É:: eu acho que você precisando, você precisando você acaba aprendendo.
[Entrevista IA]

Para a maioria dos alunos, o "bom" aluno é aquele que: (1) assiste o maior número de aulas; (2) faz todos os exercícios propostos pelo professor; (3) sabe o conteúdo estudado; (4) é capaz de se comunicar na LE; (5) esclarece dúvidas dos outros colegas; (6) estuda além do conteúdo visto em aula; (7) interessa-se e gosta do que faz; (8) não tem vergonha de perguntar e responder ao professor quando solicitado; (9) questiona o professor; (10) aprende por meio de dúvidas; (11) sabe usar a LI para se comunicar.

Nessas crenças sobressai a concepção de que a aprendizagem de uma LE depende do esforço do aluno: estudo, comparecimento às aulas e prática da LE, além dos limites da sala de aula. Porém, todos esses fatores só ocorrem caso o aluno se interesse e goste de aprender essa língua. Dessa forma, releva-se a crença de que o aluno já inicia o ensino/aprendizagem de uma LE com ou sem uma motivação intrínseca (vide Subseção 3.2.2) que se torna o fator determinante de seu desenvolvimento e sucesso nesse processo. Assim, acredito, o aluno mantém-se passivo a uma pré-condição que estabelece se ele deve ou não se esforçar para aprender a LE.

As crenças e concepções descritas acima, ao meu ver, confrontam-se entre si na *cultura de aprender* dos alunos. Por um lado, mostram um aluno passivo que cumpre ou

não as atividades estipuladas pelo professor, caso tenha vontade e interesse, mas, por outro lado, descrevem um aluno atuante e agente da própria aprendizagem que busca ampliar seus conhecimentos além da sala de aula, tenta ser autônomo ao usar a LE em diferentes contextos, fora do auxílio e domínio direto do professor, e aprende por meio de dúvidas que surgem no decorrer do processo. Além disso, o aluno ativo assume a função de ensinar os próprios colegas e questionar o professor que, assim, deixa de ser considerado o detentor de todo o conhecimento da LE.

Na sala de aula, todavia, as crenças relacionadas ao aluno passivo, devido ao seu pouco interesse, determinam o *fazer* desses alunos:

(.)
P: E::: F (.) Vamo lá, page sixty-three ((os alunos conversam entre si)) (...) É::, let's see. I want you to tell me. What is the weather like today?
A: Sunny.
P: It's sunny ((escrevendo no quadro)). It's sunny ((muitos alunos conversam sem prestar atenção. O barulho na sala continua)) (.) and the temperature?
A: Hot.
P: It's hot or warm?
AAA: Warm.
AAA: Hot, hot.
P: OKAY? Ahhh. Nós já, nós já fizemos aquela ligação das nuvenzinhas com as palavras? Já, né? Ah, tá certo. Okay. And can you remember? Can you remember? Ah, page sixty-three. Can you remember what was the weather like yesterday? (.) Was it the same? Yeah? It was sunny and sunny and hot? ((escrevendo no quadro)). It was sunny and hot yesterday, too **((muita conversa entre os alunos))**.
A: O que significa weather?
A: Ahhh?
P: And yesterday night? (.)
A: O que significa isso aí professora?
P: Ah? What? (.) What?
P: O que significa weather? Weather. Ah. What is the weather? **Pessoal olha quem tá conversando aí atrás (incomp) tá? Senão aí esquenta mesmo.** What is, what does weather mean?
[Transcrição de aula da P2]

P: M tá matando cachorro a grito e não vem à aula nem (...) Pessoal é::: a gente já começou a fazer esses exercícios? Já começamos?
AA: Já.
P: Então tá. Olha eu fazer a::, a correção no quadro. (.) Cês vão me falando a resposta, tá?
A: Professora, ninguém acabou de fazer não.
A: Ninguém acabou não, professora. ((os alunos conversam))
P: Vamo lá?
A: Ninguém acabou de fazer...
P: Hum?
AAA: Ninguém acabou de fazer
P: Não, mas vão pelo menos o que tá feito.
A: Mas não tem nada feito não.
P: Como é que cês falaram que já tinham começado a fazer?
A: Nós só tínhamos começado.
A: Vamo fazer oral?
P: Vamo lá, vamo fazer. Quem tiver feito vai me passando as respostas.

A: Que página, professora?
P: Unidade doze. Vão lá? Take your...
A: Não sei.
A: umbrella
P: Take your umbrella. Que mais? Dois. Did you visit this, the ....(...)
[Transcrição de aula da P2]

Apesar de os alunos revelarem características de um aprendiz mais atuante em sua *cultura de aprender*, no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula muitos se mantêm desinteressados: não fazem exercícios nem levam o material necessário, além de conversarem muito sobre outros assuntos durante as atividades. Os professores, por sua vez, passam de uma atividade do livro para outra sem despertar o interesse dos alunos para as atividades. Os alunos confirmam essa apatia diante do processo ao comentarem sobre a maneira que estudam:

Infelizmente eu só estudo inglês na escola e em casa para as avaliações escolares. (A6) *[Questionário IA]*

Eu estudo inglês um ou dois dias antes de cada prova, pois, assistindo a todas as aulas, eu não acho necessidade de ficar estudando todos os dias. (A8) *[Questionário IA]*

Sempre. Eu estudo na escola às terças e quartas-feiras e faço cursinho paralelo às segundas e quintas-feiras. (A23) *[Questionário IA]*

Quando não tem prova raramente, e quando tem 3 a 4 horas do dia anterior a mesma. (A14) *[Questionário IA]*

Não estudo quase nada porque a professora não exige muito. (A2) *[Questionário IA]*

Na entrevista, os alunos também comentam sobre o *aprender* a LE:

Ppq: (...) o que vocês acham que é mais necessário para se aprender uma língua estrangeira?
N: Tem que gostar. Se num gostar <com certeza>, porque eu gosto mesmo sem estudar, mas tudo que eu tento pegar, o que, que dê diferente, eu tento pegar e não tentar esquecer (...) principalmente música, que eu pego música e tento traduzir uma frase, frase. Aí tem uma palavra diferente, eu vou lá no dicionário, aí fico guardando. Aí é isso, pego o título de uma música que, que é essa música? Aí no título, aí fico guardando o que que é esse título? alguma coisa. Aí eu ligo pelo que eu consegui guardar em português (incomp). É sempre assim.
Ppq: E você K? o que você faz pra estudar?
K: eu sinceramente só gosto de exatas. Não gosto de português. **Não gosto de inglês. Não gosto de matéria decorativa. Então pra mim realmente eu acho que você gostando da matéria, cê vai bem**.
Ppq: agora como é que você estuda inglês?
K: Num sei. Sinceramente eu não sei como que eu estudo. Eu pego o livro e vou vendo, vou olhando as frases; olhando as respostas, é:: o que eu num sei o significado eu olho. (...) Eu acho, eu acho meu meio de estudar errado, mas eu não consigo estudar de outro jeito.
Ppq: Mas como é que é esse meio?

K: EU traduzo tudo, tudo que tem no livro eu traduzo, pra mim depois começar a estudar. Passo tudo pro português pra depois começar a estudar em inglês. Aí eu sei o que que tão falando.
Ppq: Então cê tem que traduzir as frases pra você estudar...
K: Tudo. Por isso que eu, quando eu pego um texto, eu traduzo ele todinho em inglês, pra depois...
Ppq: e você L. como é que você estuda inglês?
L: Eu? Ah:.. **Eu vou, eu presto atenção nas aulas, depois eu fico olhando os detalhes, porque tem muito detalhe. Igual é verbos nas perguntas no início, sabe? Assim**. Eu não estudo assim, igual N falou, pego música (incomp). Só assim olhando no livro.
[Entrevista IA]

A maioria dos alunos estuda apenas na véspera da prova e alguns não consideram necessário estudar fora da sala de aula. Isso indica também que o aluno estuda por imposição, sem interesse e vontade de aprender conhecimentos diversos relacionados a LE. Portanto, pode-se dizer que as crenças e concepções com relação ao aluno passivo e a motivação intrínseca como determinadora de toda a aprendizagem relevam-se em relação as outras e influenciam as ações dos alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Entretanto, não se deve ignorar as crenças e concepções que se relacionam com um aluno mais atuante, porque, ao meu ver, parecem existir forças antagônicas na *cultura de aprender* dos alunos e são essas forças que poderiam permitir mudanças na prática e papéis de alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de LE, por meio da reflexão.

3.3.2 A *cultura de ensinar* LE dos professores

A concepção dos professores sobre o "bom" aluno não se distancia da dos alunos:

É aquele aluno que apresenta um certo nível de interesse e que se dispõe a realizar as tarefas propostas. (P1) *[Questionário IP]*

Aquele que tem gosto pelo que está aprendendo. Que vê o objetivo pelo qual está estudando uma língua estrangeira. (P2) *[Questionário IP]*

Os professores reforçam o interesse e motivação como fatores essenciais para a aprendizagem da LE e, como apresentado na Subseção 3.2.2, desconsideram esses fatores resultados de sua prática e de um processo de ensino/aprendizagem da LE mais eficiente.

Na presente pesquisa, percebe-se que tanto a *cultura de aprender* dos alunos quanto a *cultura de ensinar* dos professores relevam o interesse e vontade como fatores essenciais para a aprendizagem. Nessa crença subentende-se, por um lado, a motivação como propulsora da aprendizagem, capaz de impulsionar os alunos a enfrentarem todos os sacrifícios e dificuldades durante o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, por outro lado, essa crença provoca, ao meu ver, a estaticidade da prática educacional e dos papéis de professor e aluno nesse processo, pois ambos se acomodam em suas funções tradicionais e arraigadas, acreditando que pouco podem fazer para tornar o processo mais eficiente e adequado às particularidades dos alunos, pois a motivação parece ser um "dom", como analisou Félix (1998), especial para a aprendizagem da LE. Os alunos que possuem esse "dom" se saem bem, os outros não.

Em vários momentos na sala o professor parece ignorar o desinteresse, dificuldades e individualidades dos alunos para impor uma maior quantidade de conteúdos:

> P: Ah. **Now let's do that page, number eighty-six, okay? Now people, ah, let's see. Now we are going to listen a conversation a, among teachers, okay?** (incomp) Two teachers talking about the students, okay? Here you have the students, yeah? We have two teachers talking about these. Ah, these students, okay? So ah:::, we are going to listen to the conversation and match the students with the, the, with the, their plans, okay? Here you have some plans. Look here. Take a course in computers, get a job, write a book, travel around the world, go to the university, go to university. Okay. So here we have some plans for the future, okay? So, which, which plans, ah::, or. We have to match the plans with the students, okay? So which is the plan for Pedro? Which one is for Sally? And so on, Okay? So let's listen the conversation and match, okay?
> *[Transcrição de aula da P1]*

> P: Cê coloca entre aspas porque cê vai tá falando português (...) é:: **quem tiver feito o exercício que eu pedi na semana passada que ainda não entregou, faça o favor de me mostrar**
> A: Agora?
> P: **Vale a presença.**
> A: Da outra quinta-feira?
> P: Que eu pedi na última aula.
> **A: Não dá pra entregar na outra?**
> P: Não. ((os alunos conversam entre si enquanto fazem o exercício))
> **P: Tô olhando o exercício. Não é só de quem eu anotei o nome no dia não. É pra avisar pra turma pra fazer e trazer (.). Tá produzindo aí melhor texto. Vai lá pra janelinha lá, (.). Mais alguém?**
> *[Transcrição de aula da P2]*

> **P: Pessoal, vamo concentrar no que a gente tá fazendo, parar a conversa aí atrás que eu já pedi. Exercise nine.** Now we are going to ... (...). **Vai ter musiquinha, mas só se vocês souberem escutar.**
> (...)
> A: Unidade doze.

P: Heim? Da unidade doze sim. Quem tiver sem livro, eu trouxe aqui pra emprestar e NÃO escrever nele. Tem dez aqui tá? Depois eu volto com os dez pra casa (.) ((os alunos conversam muito)), Quem quiser que eu olhe os textos, tá? Quem tiver terminado. Cês querem que eu dê uma olhada? *[Transcrição de aula da P2]*

O adjetivo "bom" nessas concepções e crenças sobre o papel do aluno também pode esconder a idéia de passividade e subserviência do aprendiz. O "bom" aluno é aquele que se adequa às propostas tradicionais da escola e da sociedade, como o que tira notas boas, aprende o que o professor ensinou e é disciplinado. Ao contrário, os aprendizes que possuem dificuldades são considerados "fracos" e "indisciplinados" e, por isso, muitas vezes são excluídos do processo. Desse modo, a criatividade e individualidade dos alunos são descartadas, mantendo a concepção de ensino linear em que todos aprendem da mesma maneira e, assim, devem corresponder igualmente às expectativas do professor. Por isso, os alunos menos motivados são, muitas vezes, ignorados e marginalizados num processo que não atende às suas necessidades individuais.

Os *P1* e *P2* definem o "bom" professor:

Aquele que busca elementos para manter a motivação dos alunos, dando conta de trabalhar o conteúdo proposto. (P1) *[Questionário IP]*

O que tem um ótimo preparo para o uso da língua. Falar bem a língua que se ensina é o ponto chave para se ter desenvoltura em sala de aula e sair com facilidade do livro, quando necessário. Mas, antes disso, o professor deve ter preparação didática e muita criatividade. (P2) *[Questionário IP]*

Os professores-sujeitos mencionam a proficiência do professor na LE e sua preparação metodológica como meios essenciais para se desprender do livro didático, ter criatividade, trabalhar o conteúdo proposto e manter o interesse dos alunos. Desse modo, subentende-se que os professores, consciente ou inconscientemente, sabem quais são os problemas que provocam a desmotivação dos alunos como também o que poderiam tentar fazer para reverterem essa situação.

A *P2*, em uma de suas aulas comentou sobre um de seus ex-professores que foi apresentar uma peça de teatro na escola que contextualiza a pesquisa:

(...)
P: Aquele jeito, aquela energia toda, todo dia que ele dava aula (incomp). E ele, ele, pra mim, é::, não é só professor que ensina matéria, é pessoa que ensina a ser gente. Se eu tivesse a menor parte daquele jeito dele de dar aula, que cê cansa menos. É tudo mais divertido. Cês viram a

> quantidade de aluno que estava ali na hora? A quantidade de aluno que ele conseguiu prender? Como você consegue prender uma multidão daquelas na hora do almoço? (...) Porque, justamente por aquele jeito que ele leva as pessoas a levarem a sério, nós levamos a sério mesmo. Foi linda a peça. Essa é uma história que acontecia nos anos trinta, no Hotel Copacabana, e::: figurino todo da época (incomp) ((os alunos conversam)). Foi super legal porque na nossa turma (...)
> *[Transcrição de aula da P2]*

A *P2* mostra-se insatisfeita em apenas "ensinar a matéria". Gostaria de ministrar aulas mais interessantes e menos cansativas que preparassem o aluno para a vida, mas ela raramente tenta mudar sua prática e seu papel no processo de ensino/aprendizagem, relegando a participação do aluno a execução de tarefas, além de lhe impor suas próprias estratégias e concepções sobre o que acredita ser melhor para aprender a LE. A prática da *P2* acaba se banalizando em apenas explicar, fazer e corrigir tarefas do livro.

Ao serem perguntados se incentivam os alunos a estudarem a LE, os *P1* e *P2* respondem:

> Acho que bem menos do que gostaria. Geralmente pedindo que façam exercícios de revisão e propondo apresentação oral de alguns trabalhos. (P1) *[Questionário iP]*

> Mostrando como pode ser fácil aprender, indicando também que façam cursos paralelos. (P2) *[Questionário iP]*

As tentativas de motivar os alunos restringem-se a conselhos, como, por exemplo, fazer o maior número de atividades possíveis, inclusive fora da escola, em cursos particulares. O próprio professor não acredita na eficiência do curso que oferece aos alunos. Uma outra tentativa seria utilizar atividades mais interessantes na sala de aula:

> Além das atividades propostas em sala de aula, os exercícios extra-classe, para que eles desenvolvam e fixem o vocabulário, as funções comunicativas e as estruturas gramaticais. (P1) *[Questionário iP]*

> Música, atividades do livro, discuto com eles assuntos sobre diferenças culturais; procuro adaptar os assuntos do livro à realidade deles, ensino assim porque é dessa maneira que aprendi, mas tenho vontade de fazer de maneiras diferentes também, só que antes tenho que aprender como fazer. (P2) *[Questionário iP]*

O professor age, influenciado por suas concepções sobre o melhor aprender a LE: reforçar o aprendizado com exercícios de casa e atividades de revisão. Outras atividades usadas para motivarem os alunos, como músicas ou discussão sobre diferenças culturais, parecem ser consideradas um intervalo, e não uma parte constitutiva do processo de

ensino/aprendizagem, em que os alunos não precisam fazer exercícios do livro, ou seja, só ouvem a música ou o professor falar:

> **P:** (...) cês sabem o que, que significa UNDO?
> **A:** Não. Estranho.
> **P:** É:::. Tem a ver com isso sim, eles explicam que eles mesmos inventaram essa palavra, que tem um texto lá na entrada sobre ele, que, na entrada do pavilhão, e UNDO é uma palavra que eles inventaram pra falar uma coisa, assim, uma coisa que acontece de repente. Por exemplo, cê tá adorando, que tá bem tal, de repente, tum, acabou e eles chamam isso de UNDO, quer dizer, no momento, de repente, acontece alguma coisa, tá? É:::, são coisas que eles, eles consideram que acontece muito na adolescência. Undo, fácil de acontecer ((a professora coloca a música UNDO para os alunos ouvirem. A professora distribuiu uma folha com a letra da música)). ((a música termina)). Alguém sabe alguma coisa sobre sobre esse conjunto? Já ouviu falar? (...) Conseguiram acompanhar alguma coisa? Heim? Conseguiram? Agora que eu tô começando a acostumar com a letra, tá? ((a professora coloca a música pela segunda vez)) (incomp) Muito boa pra dançar. Look at this exercise on the board (.) I want you to ask me questions about things. I had sometime ago with this exercise. We are going to practice some questions.We learnt when you studied unit twelve. So if you want, you can, you can see the questions on page sixty-four. You have examples of questions. You can ask me, okay?

Nesse trecho, pode-se inferir que não são os tipos de atividades que motivam os alunos, mas a maneira como são trabalhadas em sala e com quais objetivos se relacionam. A música não propiciou a participação do aluno nem seu desenvolvimento no processo de aprendizagem da LE. As próprias ações do professor determinaram essa atividade como um momento de lazer antes de se começar "realmente" a estudar, ou seja, a fazer as atividades do livro.

Os alunos também definem o "bom" professor na sua *cultura de aprender*:

> O que consegue passar o conteúdo das aulas. (A1) *[Questionário IA]*
>
> Um bom professor de inglês tem que ter morado pelo menos um ano nos EUA ou Inglaterra. (A2) *[Questionário IA]*
>
> O bom professor tem que saber trabalhar com a turma fazendo exercícios em grupos e um grupo tirando dúvidas dos outros. (A9) *[Questionário IA]*
>
> Que deixe que o aluno tenha livre arbítrio em escolher os assuntos que lhe interessam. (A10) *[Questionário IA]*
>
> Seria aquele que se esforça em ajudar o aluno nas suas dificuldades e que busca mecanismos novos e aperfeiçoados de ensino. (A17) *[Questionário IA]*
>
> Aquele que procura de todas as formas buscar o interesse do aluno pelo aprendizado de outra língua, outra cultura... e até mesmo mostra-lhe os rumos que pode tomar com tal estudo. (A23) *[Questionário IA]*

Os alunos consideram o professor aquele que irá fornecer-lhes a motivação necessária *para* aprender. Eles também mencionam a necessidade de uma melhor formação do professor e proficiência na LE, a fim de se tornar um orientador do processo em atividades em grupos, esclarecer dúvidas em conjunto com os alunos, possibilitando-lhes participar da escolha do conteúdo a ser estudado e falar sobre o próprio processo de aprendizagem.

É *importante notar* que tanto alunos quanto professores *percebem* a necessidade de modificar a prática educacional, inclusive para a valorização da participação e individualidade do aprendiz. Isso indica que crenças arraigadas convivem lado a lado com concepções e percepções sobre diferentes papéis que professor e aluno poderiam desempenhar no processo de ensino/aprendizagem, a fim de ampliar a motivação e o interesse de ambos.

3.3.3 A *cultura de avaliar* LE de alunos e professores

Os alunos comentam sobre aspectos positivos da avaliação:

Obriga o aluno a estudar para adquirir notas. (A1) *[Questionário IA]*

O professor fica sabendo como está o desempenho do seu aluno. (A6) *[Questionário IA]*

(...) é fazendo a prova que poderei provar pra mim mesmo se realmente aprendi. (A10) *[Questionário IA]*

Nas provas os professores avaliam o seu desempenho em relação aos alunos, e os alunos mostram seus conhecimentos em relação à matéria. (A21) *[Questionário IA]*

Toda prova tem como princípio testar o conhecimento do aluno, e todo teste de capacidade é bom para o aprendizado. (A14) *[Questionário IA]*

A vantagem é que quando erro as questões da prova, eu procuro ver os meus erros e não voltar a cometê-los. (A18) *[Questionário IA]*

Pela nota da prova tenho consciência de que preciso esforçar mais ou não. (A24) *[Questionário IA]*

Os alunos entrevistados também falam sobre as avaliações:

Ppq: Como são as avaliações de inglês? As avaliações que vocês têm aqui? Quais as vantagens que vocês acham desta avaliação?
N: Incentiva a estudar. Acho que não devia ser tão rigoroso. É rigoroso. Devia ser e não ser ao mesmo tempo, porque tem muita gente que não entende, aí fica, pode perder o ano por causa

de inglês, talvez tava querendo fazer alguma coisa completamente diferente. Pra mim tá bom. **Qualquer nota pra mim tando bom ((risos)) sendo acima de dez, acima da média.**
K: **Não. Eu não acho assim sendo acima de dez não. Igual eu fiquei na, com nove e oito. Eu prefiro fazer a recuperação porque aí eu sei que eu vou estudar mais um pouquinho, eu vou aprender mais um pouquinho, entendeu?Mesmo que a minha nota não suba, entendeu? Eu vou ter mais uma oportunidade de estudar mais um pouquinho.**
Ppq: e você L. o que que você acha das avaliações?
L: eu acho boas.
[Entrevista 1A]

Os alunos consideram a avaliação uma maneira de: (1) obrigá-los a estudar para obterem notas; (2) saber o quanto aprenderam; (3) perceber os erros para não voltarem a cometê-los; (4) mostrar seu desempenho para o professor; (5) avaliarb o desempenho do professor.

Nessas crenças o aluno define a avaliação como sinônimo de provas/testes bem como um meio de adquirir notas para passar. Os erros são algo nocivo a ser extinto. Tudo o que ocorreu na sala anteriormente perde sua importância diante das provas ou testes, instrumentos mais valorizados por valerem pontos e definirem o futuro do aluno.

Entretanto, nas crenças (2) e (5), os alunos mencionam a avaliação como uma maneira de perceber a própria aprendizagem bem como avaliar não só seu desempenho, mas também o do professor.

Os alunos descrevem aspectos negativos da avaliação:

Depois de cada prova, o aluno esquece o conteúdo. (A1) *[Questionário IA]*

Nós só nos preocupamos em passar em inglês e não em aprender. (A2) *[Questionário IA]*

Não avalia suficientemente o aluno nos aspecto do entendimento, fala e diálogo da língua. (A5) *[Questionário IA]*

O aluno não deveria ser avaliado por uma prova e sim pelo desempenho em sala de aula. (A9) *[Questionário IA]*

Eu não gosto de provas, deixam a gente em pânico. Prefiro exercícios em dupla e individual. Com exercícios, a gente vê se está com dificuldade ou não, mas tem que ser exercícios criativos e estimulantes. (A19) *[Questionário IA]*

Muitas vezes na hora da prova o aluno pode até saber tudo, mas o nervosismo acaba prejudicando-o, pois ele sabe que não pode errar, pois daquela prova depende o seu futuro, etc., e acaba deixando de fazer, ou faz errado coisas que ele sabe. (A21) *[Questionário IA]*

Os comentários acima mostram uma avaliação com pouco retorno para o próprio processo de aprendizagem dos alunos: (1) esquecem o conteúdo depois das provas; (2)

estudam para tirar notas e não para aprender; (3) ficam nervosos e não conseguem expressar o que sabem na hora da prova; (4) não são avaliados em todas as habilidades.

Um aluno menciona seu descontentamento com os meios de avaliação usados, ou seja, as provas e testes, dizendo preferir exercícios criativos em duplas ou individuais. A aluna *K*, na entrevista, também demonstra seu descontentamento:

> **K: Eu gosto muito de trabalho. Eu adoro trabalho. E eu, fala que eu estudo mais fazendo trabalho do que estudar pra prova.**
> **Ppq:** É... Você sente um retorno maior do trabalho?
> K: É. **Eu acho mais gostoso, entendeu? Que não é aquela obrigação, sabe. Não gosto de nada com pressão, e fazendo trabalho, é igual tô fazendo uma coisa lá e tal, aí eu não tô achando, eu sei que eu vou pesquisar em outro lugar, entendeu? Eu vou procurar, mas pra prova não. É o livro aquilo ali, pronto e acabou.**
> **Ppq:** E depois da prova? Como é que, o que vocês fazem com a prova, depois da prova?
> K: Assim, quando acaba a prova?
> N: Eu não. **Eu vejo o que eu fiz de errado para não errar mais**. Igual aquela prova de, tem que colocar praticamente os verbos has, has to, e eu errei aquilo, que eu não entendi. Agora eu entendi, eu procurei saber o que que eu errei na prova (incomp).
> *[Entrevista IA]*

Nesse depoimento, percebe-se que a avaliação mantém-se à margem do processo de ensino/aprendizagem. Seus resultados são tratados como algo acabado e definitivo. Além disso, parecem ter a finalidade de constatar apenas o que os alunos *não* aprenderam. O que aprenderam é ofuscado pela nota, que é mais valorizada pelos alunos:

> N: Eu acho, se eu fosse professor, eu acho, de qualquer matéria, eu não ia dar manha pra ninguém não ((risos)). É sério. Igual cê chega assim, ah não, me dá mais um pontinho, me dá meio. **É certo ou errado, acabou comigo não tem isso não.**
> K: Eu não quis fazer magistério por causa disso.
> N: E se não quisesse assistir aula dentro de sala, na mesma hora, não deixo a porta aberta não, é tchau, saia mandando. **Pra mim tem que ser rigoroso ou então o seguinte, tá conversando, fica, na prova cês vão ver o que é bom pra tosse ((risos)), tem que ser mau.**
> K: Eu não sou mau assim. Eu não fiz magistério porque eu sei, que eu, eu vejo como é difícil a gente estudar e ver um monte de matéria e tal, igual eu tenho que ir em MMMM, vim pra cá todo dia, acordar cedo, tal. É muito difícil. Eu que não ia (incomp)
> *[Entrevista IA]*

O aluno *N* concorda que a nota seja utilizada para amedrontar e controlar a disciplina dos alunos, como verificou Rolim (1998), a fim de que eles se tornem mais responsáveis durante o curso, chegando no horário da aula e fazendo as atividades.

Os professores expressam a necessidade de modificar a avaliação:

> Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e poder reunir elementos que permitam a melhoria ou manutenção desse nível de aprendizagem. (P1) *[Questionário IP]*

> Na verdade não sei definir qual a importância dela na escola, mas sei o que gostaria que fosse. Avaliação, a meu ver, deveria ser um momento em que o aluno pudesse unir o que ele aprendeu ao que ele pode aprender mais. Ex:. Seria dado um trabalho com pesquisa, entrevista, etc. Um momento de acréscimo para ele e para nós professores. (P2) *[Questionário IP]*

Os *P1* e *P2* mencionam a avaliação como um fio condutor do ensino/aprendizagem, capaz de aprimorar esse, levando os alunos a perceberem o que aprenderam e que podem aprender ainda mais. Entretanto, nas aulas observadas e transcritas, esses professores agem inconscientemente, de acordo com concepções arraigadas sobre *o avaliar* como instrumento disciplinador e discriminatório (Rolim, 1998) que desmotiva e desfavorece o desenvolvimento dos alunos.

Em vários momentos a prática educacional é marcada por essa avaliação inconsciente do professor, por exemplo, em uma aula na qual a *P2*, após uma atividade de compreensão oral, propõe um "ensaio" para a avaliação:

> P: And it's cloudy. Okay. And it's cloudy. (.) So now I want you (.) I want you to copy this. I want you to copy this. Ah, in your notebook, okay? It's okay. (.) And listen again and complete. **Vamos fazer uma espécie de teste, como se a gente fosse fazer um teste de listening agora. Então cês não vão olhar nada, tá? Não olhem do colega pra vocês fazerem e testar como é que tá, tá?**
> A: Tem que te entregar o papel?
> P: **Não. Não. Cês não vão me entregar nada não. (.) Simplesmente fazer, depois eu vou dar um valor pra pra cada um deles, pra vocês verem quanto que tirariam em NOTA, heim?** Então copiem rapidinho. (.) R, copie rapidinho, por favor ((os alunos conversam e riem enquanto copiam)).
> (...)
> P: (incomp) Vamo lá, okay? **Cês vão se comportar como se estivessem fazendo um teste, tá legal? Então todo mundo te::nsos, nervoso. Vou passar a fita só três vezes. Então vamo lá (.), vamo lá?**
> (...)
> **Tape**: and now the weather around the world. In London, the temperature is 13 degrees and it's rainy. In Rome, it's 15 degrees and sunny. In Madrid, it's 8 degrees and cloudy. In Ankara, it's 12 degrees and sunny. In Delhi, it's fine and sunny with a temperature of 20 degrees. Finally, in Paris the temperature's 10 degrees and it's cloudy.
> (...)
> **P:** vocês já tem aí e olham quanto vocês acertaram.
> **A:** quanto tá valendo?
> **P:** ah tamo fazendo como experiência.
> **A:** experiência.
> **P:** e mesmo assim ainda tinha gente de olho no vizinho. **(.) Vocês devem aproveitar esse momento para se testarem realmente, tá? Nesse momento não sou eu que estou testando vocês, mas vocês mesmos que estão se testando.** ((os alunos comentam os resultados))
> **P: Agora vamos testar a rapidez de vocês em fazer contas**? Vamo lá, começar. Vocês vão, vou passar aqui só mais uma vez e vocês vão dizer pra mim quantas vezes essas palavras apareceram, tá e ....
> **A:** como é que é?
> **P:** cês vão me dizer quantas vezes aparece cada uma dessas palavras. (.) Temperature, degrees, weather.
> **A:** Aparece mais de seis vezes, contando.

P: Vamo ver se é mesmo (...). Let's go, vamo lá, atenção.
A: Como é que fala?
P: Weatner. Vamo ver. Vai ser só uma vez só, heim.
Tape: (...)
[Transcrição de aula da P2]

A *P2* explicou o enunciado da atividade de compreensão oral. Em seguida, os alunos ouviram a fita duas vezes. Na correção, a professor parou a fita, frase por frase, para os alunos repetirem, em voz alta, toda a gravação. Dessa forma, não se levou em consideração a utilização de estratégias de aprendizagem, como ouvir para a compreensão geral e ouvir para a compreensão de detalhes específicos.

Esse tipo de prática contribui, ao meu ver, para que os alunos acreditem que devam aprender e compreender "toda" a LE para se comunicarem. Eles não percebem o objetivo da atividade e, além disso, sentem-se incapazes de ouvir e compreender a LE, já que compreender "todo" o diálogo é difícil para o nível deles.

A professora, assim, transformou uma atividade com finalidade comunicativa - a compreensão da previsão do tempo para algumas cidades do mundo, em um programa de rádio - em uma atividade de compreensão oral fragmentada em palavra por palavra, frase por frase. Acredito que ela empregou estratégias que utiliza para estudar a LE.

Na sala de aula, a *P2*, com a finalidade de despertar o interesse e motivar os alunos, usa atividades que "treinam" para provas. Daí percebe-se a dicotomia entre o *dizer* e o *fazer* bem como o desconhecimento do professor sobre o que é avaliar. A atividade que, a princípio, tenciona motivar os alunos, carrega em si uma perigosa concepção de avaliação enquanto competição, discriminação e nervosismo, com intuito de apenas testar a memória e a velocidade, ao invés de valorizar o desempenho do aluno e sua capacidade de usar a LE em situações de comunicação.

Em uma outra aula, a *P2* propôs aos alunos escreverem uma carta descrevendo sua cidade a um estrangeiro. Primeiramente desenvolveu, juntamente com os alunos, uma atividade de mapeamento semântico, auxiliando-os no levantamento do vocabulário que poderiam utilizar para escreverem a carta. Em seguida, durante a elaboração das cartas, orientou os aprendizes individualmente, percorrendo a sala de aula para esclarecer dúvidas.

Nessa atividade, é importante notar, a *P2* se afastou do livro didático e os alunos criaram seus textos sobre a própria cidade. Assim houve uma maior aproximação entre o processo de ensino/aprendizagem e a realidade dos alunos, inclusive porque o contexto

desta pesquisa está localizado em uma região turística que recebe muitos turistas estrangeiros. Além disso, houve uma maior interação na sala de aula entre alunos-alunos e alunos-professor, pois essa atividade foi realizada em duplas e a professora percorreu a sala durante toda a aula, orientando os alunos. Porém, a correção, ao meu ver, desconsiderou todo esse processo:

P: (...) M o que cê acha de ler o seu texto? Pra turma?
A: Ô louco! textão!
A: Ah. É texto ou é testamento?
P: Vamo lá? Ler pra gente?
M: É pra traduzir?
P: Não. Ler.
M: Ah.
P: Vamo lá ver então como é que ficou o texto dela? Dela e do.....
M: Come to MMMM. Here you can visit many churches, museums, Pick TTTTT and walk on the streets and make you feel in the eighteenth century. In the city you can have a lot of fun. There are a many water falls, in the publics, nice holidays, like October the twelfth, winter festival and carnival. The food is all appreciated by people all around the world. The people here drink a lot of beer and sugar cane rum The weather is good, very hot in the summer and freezing in the winter. The citizens make you feel at home. They are very polite, cheerful and they can help you whenever you need. This town's got an enormous historic value. The master of barroque.(...)((os alunos riem e comentam que foi difícil acompanhar porque a aluna leu muito rápido)).
P: O que foi que eu falei M? Devagar, tá? Ah. Okay come to MMMM. Ah. Depois que eu ler, eu quero que cês me digam o que cês conseguiram pegar, tá?. ((a professora lê o texto de M novamente)). Come to MMMM. Here you can visit many churches, museums (incomp), TTTT pick and walking in all the streets that make you feel in eighteenth century. (...)And see with your own eyes. We're waiting for you. E aí? o que cês pegaram?
A: Que o povo bebe muita cerveja e cachaça.
P: ah?
A: o povo bebe muita cerveja e cachaça.
P: É:::. Não fala cachaça não. Fala (incomp).
A: <tem que ser autêntica>(incomp). ((os alunos e o professor riem))
A: É autêntica ((os alunos e o professor riem))
P: Que mais cês pegaram?
A: Festas.
P: Festas
A: pico do TTTT.
P: Igrejas. O que mais?
(...)
P: Não. Ela falou aqui, oh. É:: People, here. Não. The citizens make you feel at home. They're very polite and cheerful and they can help you whenever you need. Hum? Então o que que ela falou? Citizens. O que seria citizens?
AAA: (incomp)
P: Cidadãos é:::: eles sabem receber bem as pessoas que vêm né? (...) Okay? let's see the exercise from your workbook (...) Deixa. a gente já começou a fazer? É um dois, três. Já foi já houve correção?
(...)
P: mais alguém trouxe os textos (...)é bom entregar gente eu dá uma olhada aí vocês ficam com o texto corrigido (incomp) vocês conseguem olha esses exercícios é pra ajudar então eu propus às outras turmas ao invés de falar sobre o país falar sobre a cidade tá? (...)
[Transcrição de aula da P2]

A *P2* propiciou um ambiente agradável de troca de conhecimentos, tanto sobre a LE como também sobre as cidades, demonstrando sua proficiência na LE bem como sua capacidade de criar atividades interessantes, libertando-se do domínio exclusivo do livro didático. No entanto, ela avaliou o desempenho dos alunos a partir do seguinte critério: a aluna que fazia curso particular de LI. Essa aluna leu seu texto. Aos outros coube apenas ouvi-la, em uma velocidade incompreensível, e guardar seus próprios textos para uma correção rápida pelo professor na sala de aula, enquanto faziam a atividade seguinte.

Essa atitude inconsciente do professor, acredito, desvaloriza o aluno e sua produção. Na sala de aula raramente se preocupa com os níveis individuais de aprendizagem. A priorização da produção de uma aluna mais proficiente na LE em detrimento de outros menos proficientes exclui e discrimina a maioria dos alunos que não freqüentam cursos particulares e precisam aprender a LE na escola pública. Desse modo, rotula-se os aprendizes como os que "fazem cursinho" e os que "não fazem cursinho", indicando implicitamente "os que sabem e podem aprender a LE" e "os que não sabem e não podem aprender a LE". O professor não percebe, mas avalia injustamente. Como os alunos reagem a isso? A maioria indiferente a correção da atividade.

A professora, nesse caso, não está atenta às suas atitudes em sala que, ao contrário do que pensa, desmotivam e inibem os alunos, fazendo-os se sentirem incapazes de produzir textos e falar na LE, como se todos tivessem que ser iguais à aluna *M* para poderem mostrar suas capacidades. A participação da maioria dos alunos restringe-se apenas ao fazer atividades. Sua expressão enquanto indivíduo e aprendiz em desenvolvimento distancia-se da prática educacional e não lhe é dada a oportunidade de perceber o que está aprendendo.

Em outra aula, a *P2* conversou com os alunos sobre a avaliação bimestral:

> **P:** Pessoal, deixa eu falar uma coisa muito importante com vocês. Terça-feira já é a nossa prova, né? **É::: então eu resolvi fazer o seguinte. Eu já, eu já mandei imprimir a prova, e eu trouxe pra vocês uma cópia da prova da recuperação, dessa última recuperação. Eu me baseei bastante nela, tá? É::. pra fazer essa prova final. Vai ser uma prova só valendo dez, tá? Então eu vou passar essa folha aqui pra vocês, pra vocês xerocarem**. Cada um xeroque para si, faça o exercício. Quem estudar através DESTA prova e da unidade, porque aqui da.... Psiu. Que a maior parte dela é a unidade onze, a maior parte, e::: tem a unidade. Agora nós também temos a unidade doze, tá? Então quem estuda através dessa prova e através da unidade doze, estudando BASTANTE a doze também, tá? Vocabulário vai ser mui::: to. É. Vou tirar bastante da doze.
> **A:** Da doze e onze?
> **P:** Doze e onze e essa prova
> **A:** tá.
> **P:** Tá? É:: **tá assim garantindo seus pontos, tá? Porque agora final de ano, o que mais interessa interessa mais é o ponto pra passar, né? o que tinha que fazer, o que tinha que**

> **aprender, tá?** Então, R, cê fica com ela? Cês pegam com a R, tá? Pra xerocar. Eu tô avisando, heim? **Estudou por aqui, porque, ah, que os exercícios vão ser, os exercícios que eu vou cobrar vão ser com estruturas parecidíssimas, tá?** O tipo de exercício que eu vou cobrar e tal vão ser bem desse tipo aí, ahã?
> *[Transcrição de aula da P2]*

A avaliação, como a professora afirmou, tem a finalidade de "dar notas" para passar. Desse modo, o estudo da LE limita-se a estudar apenas o que foi marcado para a prova. A própria professora limita ainda mais o conteúdo, pois a prova de recuperação é quase uma "cola" da prova. Estuda-se apenas aquilo, tira-se nota e ponto final. Não se reconhece a avaliação como um meio de perceber o desenvolvimento das habilidades bem como das estratégias de aprendizagem dos alunos, atuando em diferentes situações que usam ou poderão vir a usar a LE. A avaliação, assim, se banaliza e os alunos a consideram apenas um meio de tirar nota para passar e não para aprender.

Os professores mostram-se descontentes com os resultados da avaliação:

> Acho que, com as mudanças feitas este ano, o sistema de avaliação está menos injusto que antes. Acho que é preciso sempre estar aperfeiçoando para que ele realmente reflita o processo de aprendizagem. (P1) *[Questionário iP]*

> Não, e no fim do ano você vê que não são só os dedicados que passam, e nem só os desinteressados que tomam bomba. Nota é uma medida que não diz muita coisa sobre aquele sujeito com quem você conviveu todo um ano e mal conhece. A preocupação com a nota não deixa tempo para se conhecer o aluno e nem o professor. (P2) *[Questionário iP]*

De acordo com os depoimento acima, os *P1* e *P2* não confiam nos resultados das avaliações nem os consideram justos. Além disso, não acreditam que a avaliação um meio eficiente para se verificar o desenvolvimento dos alunos. Daí a prática da avaliação acaba resultando em apenas mais um afazer burocrático na escola.

As opiniões dos alunos também demonstram esse descontentamento, mas eles sugerem mudanças na prática da avaliação:

> Daria mais espaços para o aluno colocar em prática a criatividade (criação de redações, diálogos, etc.) e a fala. (A3) *[Questionário iA]*

> Diminuiria o valor das provas bimestrais, daria pontos para a conversação e pediria textos e trabalhos feitos pelos alunos, valendo pontos. (A5) *[Questionário iA]*

> Cobraria mais dos alunos. (A6) *[Questionário iA]*

> Eu estou satisfeito com os modos como estão sendo elaboradas as avaliações, por hora eu não mudaria nada. (A17) *[Questionário iA*

> Colocaria questões que levassem em conta a opinião dos alunos e coisas que estão relacionadas com a vida do aluno para que ele se esforce em responder. (A10) *[Questionário IA]*
>
> Não daria avaliações, daria exercícios durante a aula e depois corrigiria um a um ao lado do aluno. (A11) *[Questionário IA]*
>
> Talvez, faria as correções junto com o aluno. Assim, ele estaria aprendendo mais uma vez. (A20) *[Questionário IA]*
>
> (...) o que se cobra na prova é o que se vê na sala. (A24) *[Questionário IA]*
>
> Acabaria com as avaliações orais, ou seja, procurava conversar sobre o assunto com os alunos sem ter que avaliá-los. Eu acho que só aprendemos a falar inglês praticando e não vai ser com um teste mensal que aprenderemos. (A21) *[Questionário IA]*
>
> Eu faria uma prova que exigisse do aluno mais atenção nas aulas, fazendo com que ele se interesse mais pela matéria. (A26) *[Questionário IA]*

Essas sugestões revelam concepções de avaliação como processo: os alunos sugerem a avaliação por meio de atividades estimulantes e interessantes, em grupo ou individualmente, que propiciariam a percepção de sua aprendizagem no decorrer do processo de ensino/aprendizagem da LE.

Os professores também sugerem mudanças na avaliação:

> Tentaria sistematizar mais mecanismos para avaliar os alunos durante as aulas, principalmente com relação às habilidades orais, cuja avaliação fica concentrada nos testes.
> (P1) *[Questionário IP]*
>
> Seria mais desafiadora para os alunos. Ou seja, usar a língua para despertar seu lado investigador, sua curiosidade para vários assuntos. E essa avaliação seria com consulta.
> Exs: -Daria uma situação para ele resolver. Esta situação poderia ser um problema particular de alguém, um problema nacional e até mundial.
> -Perguntar como ele agiria em uma dada situação. Até mesmo usando questões morais.
> -Problemas matemáticos simples.
> -O que ele diria a alguém em determinada situação.
> -Se aparecesse um gênio da lâmpada, quais seriam seus 3 pedidos...
> (P2) *[Questionário IP]*

Alunos e professores exemplificam uma avaliação que tem o potencial de valorizar a criatividade, a participação e a seleção de atividades interessantes e significativas. Ainda mencionam a importância da correção para se perceber o desenvolvimento da aprendizagem e não apenas os erros.

É importante notar que novamente a *cultura de avaliar* dos alunos e professores caracteriza-se por uma trama de crenças e concepções que muitas vezes se contrapõem. Embora as crenças e concepções tradicionais sobre o *avaliar* determinem a prática

educacional de aluno e professor, ambos apresentam concepções que poderiam modificar as tradicionais em prol de um processo de ensino/aprendizagem mais significativo para ambos.

3.4 Conclusão da *1ª fase* da pesquisa

Nesta Seção apresento e discuto a conclusão da análise dos dados da *1ª fase* da pesquisa que confirma as hipóteses levantadas no Capítulo I (vide Seção 1.1). A primeira pergunta de pesquisa (vide Capítulo I, Seção 1.3) será o elemento direcionador dessa discussão:

1 - Quais são as causas da desmotivação e desinteresse dos alunos no contexto desta pesquisa, mesmo após a implementação de propostas relacionadas com abordagens contemporâneas de ensino de LEs?

Na descrição do contexto e problema da pesquisa, no Capítulo I (vide Seção 1.1), relatei mudanças ocorridas com relação ao material didático, interação professor-aluno e critérios de avaliação. Entretanto, a análise dos dados coletados levou-me a concluir que a substituição do livro de ensino de leitura instrumental por um material didático com ênfase no ensino comunicativo das quatro habilidades foi a única modificação que realmente ocorreu no contexto desta pesquisa.

Os *P1* e *P2*, embora sejam proficientes na LI e demonstrem suas capacidades para elaborarem atividades extras interessantes para os alunos, atuam, na maior parte do tempo, como "aplicadores" ou "treinadores" do conteúdo e tarefas estipuladas pelo material didático que também determina os objetivos específicos e a seqüência dos conteúdos programáticos do plano de curso.

Apesar de os professores e alunos usarem mais a LI, as interações na sala de aula caracterizam-se por perguntas do professor e respostas curtas dos alunos. O professor geralmente controla essas interações com relação ao conteúdo e estruturas lingüísticas. Por isso, a grande maioria das atividades funciona como repetições de

exercícios de rotinização contextualizados com itens funcionais enfocados pelas unidades do livro didático.

Essa prática, controlada pelo professor e livro didático, contribui para banalizar as atividades propostas e o uso da LI. Os alunos não identificam os objetivos dessas atividades, que conseqüentemente, deixam de ser significativas para sua aprendizagem. Os alunos parecem perceber essas atividades como um amontoado de conteúdos desconexos. Em raros momentos, dedicam-se a atividades de produção oral e escrita que melhor explicitam as finalidades de uma situação de comunicação relacionada com sua realidade, necessidades e expectativas.

A rotina da sala de aula configura-se como tediosa e desestimulante, tanto para o professor quanto para o aluno. Muitos destes reagem com atitudes apáticas: não levam o material para as aulas, participam muito pouco, conversam durante as explicações do professor, copiam as atividades prontas do quadro, fazem atividades de outras disciplinas durante as aulas da LE. O professor, por sua vez, mantém-se na frente da sala de aula, ignora os alunos desinteressados, prossegue quantitativamente a seqüência do conteúdo e despende pouquíssimo tempo para orientações individuais. Assim, aluno e professor permanecem isolados na prática educacional: um não ouve nem *olha* o outro.

A escola do contexto desta pesquisa possui maior infra-estrutura, mais recursos didáticos e professores melhor qualificados. Portanto, pode-se inferir que professores com pouca proficiência na LI e/ou os que trabalham em escolas públicas com recursos didáticos escassos não são os únicos a se apegarem ao livro didático como um "receituário de atividades" e fonte exclusiva de insumo da LE durante as aulas (Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1990; Santos, 1993). Professores mais proficientes fazem o mesmo, mas por quê?

Materiais didáticos pré-fabricados facilitam o trabalho do professor no planejamento e preparação das aulas, além de fazê-lo se sentir mais seguro ao usar a LE em sala de aula, como mencionam Braga & Busnardo (1987). Porém, a dependência para com o livro didático, generaliza e, ao mesmo tempo, simplifica a complexidade de cada contexto de ensino/aprendizagem de LE. Isso indica que o professor não reflete criticamente sobre as implicações metodológicas e ideológicas da escolha e uso de um material didático.

Esses aspectos começam a desvendar as causas da manutenção da desmotivação e desinteresse dos alunos neste contexto. A generalização do curso pelo

material didático - como se seu conteúdo e metodologia pudessem atender igualmente a diversas realidades de ensino/aprendizagem de LI no mundo - ignora as expectativas, necessidades e interesses dos alunos. Prevalece a imposição de conteúdos e atividades, pois o professor parece adequar esse material apenas às maneiras que considera melhores para se ensinar/aprender a LI, deixando de lado o desenvolvimento individual da aprendizagem dos alunos bem como outras características que particularizam o contexto de ensino/aprendizagem de LE.

Além dos alunos não saberem *por que* estão desenvolvendo as atividades propostas, os objetivos gerais não se integram aos específicos e conteúdos das atividades. Essas trabalham apenas itens lingüísticos e funcionais, deixando de lado finalidades descritas nos planos de curso que se relacionam com as necessidades e expectativas dos alunos, tais como a utilização da LE na sua realidade cotidiana e profissional, a aquisição de "informações sobre o universo sócio-cultural dos países de língua inglesa", a partir do desenvolvimento de " uma postura crítica acerca desses países no decorrer da sua aprendizagem" (Plano de Curso-vide Apêndice A). Desse modo, subentende-se nesta prática a crença de que a competência-alvo do aluno possa ser alcançada pela soma de conteúdos gerais estudados, ao invés da maneira com que se trabalha e integra esses conteúdos às necessidades e interesses dos aprendizes.

A desmotivação dos alunos já se inicia no ensino fundamental. A repetição exaustiva do mesmo conteúdo, a baixa proficiência e o descaso dos professores, entre outros aspectos, provocam a ineficiência do ensino/aprendizagem de LI no ensino fundamental. O aluno estuda essa língua, no mínimo, durante dois anos, mas não percebe o desenvolvimento de sua aprendizagem.

No início do ensino médio, apesar de iniciarem novamente a aprendizagem da LI, desconsiderando o que estudaram no ensino fundamental, os alunos parecem renovar suas expectativas, mas já no segundo ano voltam a apresentar seus desabpontamentos e, aasim, novamente desacreditam que conseguirão atingir seus objetivos, ou seja, usar a LE fora da escola, no trabalho, estudos ou lazer.

Os problemas encontrados nos ensinos fundamental e médio se diferenciam, mas a conseqüência desses é igual: o aluno não percebe a própria aprendizagem. Apesar de já terem freqüentado, no mínimo, três anos de aulas de LI, não conseguem ouvir, ler, falar ou escrever essa língua em situações que lhes serão exigidas após o término do curso. Isso justifica suas atitudes apáticas na sala de aula. Por isso, acabam freqüentando as

aulas obrigados pela chamada e provas, para não serem reprovados, mas não para aprenderem.

A avaliação é sinônimo de elaboração, aplicação e correção de testes e provas pelos professores, no final de cada bimestre. Esses mostram sua insatisfação com os resultados das provas e testes, definindo-os como inadequados, injustos e não-confiáveis, pois não verificam nem mostram o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: "não são só os dedicados que passam, e nem só os desinteressados que tomam bomba". A avaliação, portanto, tem o caráter promocional, apenas de "dar notas" para passar.

A prática de avaliar LE parece mostrar aos alunos apenas o que *não* aprenderam. O que aprenderam é ofuscado pelos "erros" e notas. A avaliação, assim, desvincula-se do processo, pois não se percebe seu efeito no aprimoramento do ensino/aprendizagem. Além disso, o professor desconhece a abrangência do *avaliar*. Sua prática é marcada por uma avaliação implícita e inconsciente, por exemplo, na correção das atividades, que carrega em si aspectos discriminatórios e disciplinadores, contribuindo para a apatia, desinteresse e desmotivação dos alunos.

A falta de definição dos objetivos, desse modo, impossibilita a inter-relação entre metodologia, avaliação e papéis de professores e alunos para o direcionamento do currículo. Esse isolamento dos componentes do currículo torna a avaliação improdutiva e ameaçadora, ao invés de um instrumento que valorize, favoreça e fortaleça a aprendizagem dos alunos. Além disso, as atividades comunicativas não são motivadoras em si mesmas, mas para isso precisam ser contextualizadas em um sentido mais amplo, ou seja, relacionarem-se com os objetivos do currículo definidos a partir das necessidades dos alunos.

Esses resultados vão ao encontro de outras pesquisas, como as de Holec (1987), Nunan (1995) e White (1995), nas quais os alunos se mostraram mais motivados e capazes de gerenciarem a própria aprendizagem ao conseguirem explicitar seus objetivos, relacionando-os com o uso de materiais, escolha de métodos e auto-avaliação da aprendizagem.

A coleta dos dados demonstra a consciência e pontos de vista dos alunos sobre o ensino/aprendizagem de LE que poderiam ser usados para avaliar e aprimorar esse processo, oportunizando, assim, o desenvolvimento do posicionamento crítico dos aprendizes. Entretanto, esses não são ouvidos nem participam das definições dos objetivos, seleção de materiais nem critérios de avaliação, o que, ao meu ver, desestimula

ainda mais sua aprendizagem, pois são considerados meros objetos do processo e não seus co-autores.

As características relevantes do contexto desta pesquisa descritas acima indicam que crenças e concepções tradicionais sobre o *ensinar*, *aprender* e *avaliar* LE dominam e determinam os papéis de professor e aluno no ensino/aprendizagem: o primeiro mantém-se no papel de transmissor de conhecimentos e o segundo no de receptor desse; o primeiro deve ser exigente para o segundo obedecê-lo, estudar e aprender. Essas características também justificam e confirmam as hipóteses levantadas no Capítulo I (vide seção 1.1).

Professor e aluno revelam possuir a crença de que este último já inicia o ensino/aprendizagem com uma motivação intrínseca para aprender a LE, o que determina seu "destino", ou seja, se ele é capaz de aprender ou não, se vai ser bem-sucedido ou fracassar. De acordo com essa crença, apesar de considerarem a motivação a "mola" propulsora do ensino/aprendizagem, tanto professor como aluno retiram de suas mãos a responsabilidade de construírem ou ampliarem essa motivação.

Essas crenças e concepções determinam a atuação de professores e alunos e, ao mesmo tempo, essas atuações reforçam, cada vez mais, as crenças e concepções que as subjazem, perpetuando e até agravando os problemas existentes. Devido a isso, as implementações que ocorrem continuam a manter a prática tradicional, pois não se reflete sobre a base desse processo: as relações entre os papéis de professores e alunos.

Embora comande o processo, o professor também é passivo, pois não acredita na sua capacidade (ou não quer) nem busca meios de enfrentar os problemas e encontrar soluções para superá-los. Ao contrário, leva para o processo uma visão idealizada de aluno: o que cumpre todas as tarefas, é disciplinado e tira notas boas. Essa visão, ao meu ver, reforça ainda mais a atitude passiva de ambos, professor e aluno, porque se transforma em um "contrato de omissão" que mantém papéis e práticas tradicionais.

Esses resultados mostram a complexidade da prática educacional e do papel do professor como propiciador de mudanças e inovações na prática educacional. Esse não é o provedor da motivação do aluno, mas pode contribuir muito para que o aprendiz perceba a própria aprendizagem e, assim, adquira ou amplie sua motivação para continuar a aprender a LE.

Torna-se evidente, portanto, a importância do professor refletir sobre a própria prática, juntamente com outros professores, pois os resultados obtidos nesta análise

mostram que o professor de LE não precisa ser apenas proficiente na LE, para atuar com mais eficiência, mas também aprender a planejar e elaborar um currículo adequado e coerente com a realidade de sua prática e as necessidade dos alunos, visando alcançar uma competência-alvo desejada.

Acredito, a partir dos dados analisados, que o professor não está perdendo sua autoridade por causa da indisciplina dos alunos, mas por não conseguir inovar sua prática e atender às necessidades e interesses dos aprendizes nem percebê-los como co-autores de todo o processo. As opiniões dos alunos nesta fase mostram o quanto podem contribuir para buscar soluções para os problemas e dificuldades.

Um aspecto importante a ser relevado nesta análise é que crenças e concepções sobre um aluno passivo convivem lado a lado com crenças e concepções sobre um aluno mais atuante e agente da própria aprendizagem.

Portanto, acredito que reflexões conjuntas de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem de LE bem como sobre implementações de novas propostas nesse processo poderiam ser meios viáveis para se provocar a reversibilidade dentro dos próprios papéis de professor e aluno (Orlandi, 1997). Desse modo, as ações de ambos seriam determinadas pelas crenças e concepções relacionadas com uma visão de professor e aluno co-autores e agentes do ensino/aprendizagem, relegando as crenças e concepções sobre papéis tradicionais desses a um segundo plano. Isso possibilitaria, ao meu ver, a afirmação de inovações na prática educacional.

Muitos professores, ao implementarem a abordagem comunicativa, consideram apenas os tipos de atividades em sala de aula como determinadores dessa abordagem. Entretanto, como discuti no Capítulo II (vide Seções 2.3 e 2.4), mesmo que o ensino/aprendizagem seja construído pela interação entre os participantes do processo, é importante relevar o *foco no aprendiz*, pois o ensino/aprendizagem só se torna significativo para o aluno se suas necessidades, expectativas, motivações e atuação forem priozadas, a fim de possibilitar e ampliar sua participação como co-agente desse processo.

O grande desafio atual do professor, acredito, é aprender a conviver com um aluno mais participativo, abrindo sua prática ao diálogo e a outros *olhares*. Como menciona Underhill (1989), o professor só tem a ganhar, porque o aluno irá valorizá-lo muito mais pelo que é capaz de fazer para propiciar sua aprendizagem do que pelo que é capaz de

fazer para coibi-lo ou obrigá-lo a ficar em silêncio durante as aulas. Assim o professor passaria a ser autoridade, e não autoritário.

NOTAS

[1] *Devido à perda do poder aquisitivo da classe média, causada pela recessão econômica dos últimos anos*, muitas famílias dessa classe, por não conseguirem pagar as mensalidades das escolas particulares, tiveram que, *apesar de insatisfeitas, enfrentar filas e brigar por vagas para conseguirem matricular seus filhos nas* escolas públicas. Entretanto, ainda tentam colocar os filhos em cursos privados de Inglês (vide artigo da Revista *Veja*, 28/10/1998).

[2] *Excelente* (1 – 4,3%); *muito bom* (2 – 8,7%); *bom* (4 – 17,4%); *regular* (4 – 17,4%); *fraco* (10 – 43,5%); *insuficiente* (2 –8,7%); *outro* (0 – 0%). O número total de 23 alunos ocorreu devido aos seguintes fatores: (1) dois alunos não responderam a pergunta correspondente, porque começaram a estudar Inglês no ensino médio; (2) um aluno deixou a resposta em branco. Além disso, nas justificativas dos 4 alunos que escolheram o conceito *bom*, somente uma descreve fatores positivos. As outras relatam apenas fatores negativos semelhantes aos encontrados nas justificativas dos alunos que marcaram *regular, fraco* e *insuficiente*. Por isso, pode-se concluir que o índice de descontentamento dos alunos com relação a aprendizagem da LI no *ensino fundamental é ainda maior.*

[3] Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 37), para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, mencionam que a nova lei de diretrizes e bases considera o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série. A escolha da língua estrangeira a ser oferecida depende das necessidades dos alunos e condições da escola, mas não esclarece se se esse curso pode ou não reprovar. Na Delegacia Regional de Ensino e a na Secretaria Municipal de Educação da cidade onde se localiza a escola que contextualiza esta pesquisa informaram-me que atualmente a disciplina Língua Inglesa tem o caráter reprovatório, mas pude verificar que a carga horária da LI nas escolas estaduais é inferior a das municipais.

[4] *Excelente* (1 – 3,7%); *muito bom* (9 – 33,4%); *bom* (12- 44, 4); *regular* (5- 18,5%); *fraco* (0 – 0,0%); *insuficiente* (0 – 0,0%); *outro* (0 – 0,0%).

Capítulo IV
Análise e Discussão dos Dados da 2ª fase

Um olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza...

Introdução

A análise e discussão dos dados da *1ª fase* da pesquisa indicaram as causas da desmotivação e desinteresse dos alunos: (1) a descontinuidade do ensino/aprendizagem de LE do ensino fundamental para o médio; (2) a desconexão entre os componentes de um currículo e as necessidades, expectativas e interesses dos alunos; (3) a avaliação promocional, sem retorno para o aprimoramento do ensino/aprendizagem bem como a avaliação implícita, de caráter discriminatório e disciplinador, feita pelo professor em sala de aula, que não valoriza nem incentiva a produção do aluno; (4) crenças e concepções tradicionais sobre *ensinar*, *aprender* e *avaliar* LE, que mantêm o professor como provedor de informações e o aluno como mero receptor; (5) crença na motivação intrínseca do aluno como determinadora de seu sucesso ou fracasso na aprendizagem da LE, retirando tanto do aluno como do professor a responsabilidade de propiciar a motivação bem como inovar a prática educacional. Esses aspectos contribuem para desestimular o aluno cada vez mais, pois impossibilitam que ele perceba a própria aprendizagem.

Além desses, identificou-se um outro aspecto importante: o confronto de crenças e concepções tradicionais sobre o aluno passivo com outras sobre o aluno atuante e agente da própria aprendizagem.

Esses resultados sugerem que tanto a reflexão crítica como implementações de mudanças em uma prática educacional poderiam provocar uma reversibilidade nos papéis de aluno e professor, a fim de que ambos passassem a atuar como construtores do ensino/aprendizagem de LE, descobrindo os próprios caminhos.

Nesse caso, a avaliação formativa poderia auxiliar tanto os alunos como o professor a perceberem o ensino/aprendizagem, a partir de diferentes *olhares*, por meio

de uma reflexão sobre a própria prática. Para isso, decidi implementar uma proposta de avaliação, composta de quatro atividades: *Atividade 1- Reflexões sobre os papéis de alunos e professores* (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.4) (vide Apêndice D); *Atividade 2 - Reflexões sobre a avaliação* (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.4) (vide Apêndice E); *Atividade 3– Produção de textos* (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.5) (vide Apêndice F); *Atividade 4- Apresentação de diálogos* (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.6) (vide Apêndice G). Essas atividades em sala de aula, assim, objetivaram levar o aluno a perceber a própria aprendizagem, tornando-o mais participativo e motivado.

O presente capítulo analisa e discute os dados coletados durante a implementação da proposta de avaliação, na *2ª fase* da pesquisa. A discussão será direcionada a partir dos seguintes tópicos: o confronto dos alunos com suas crenças e concepções sobre o aprender, ensinar e avaliar LE, nas Seções 4.1 e 4.2; o confronto do professor com a própria prática, na Seção 4.3; a implementação das *Atividades 3* e *4*, nas Seção 4.4 e 4.5. O capítulo encerra-se, na Seção 4.6, com a conclusão e a retomada das duas últimas perguntas de pesquisa.

4.1 O confronto dos alunos e professora-pesquisadora com suas concepções sobre o *ensinar e aprender* LE

A *Atividade 1– Reflexões sobre os papéis de alunos e professores* (vide Capítulo I- Subseção 1.4.4.4) (vide Apêndice D), elaborada com as respostas dos alunos às perguntas do *Questionário IA*, objetivou colocá-los frente a frente com as próprias crenças e concepções sobre seus papéis e os dos professores no ensino/aprendizagem de LE.

Essa atividade baseou-se em Holec (1980) e Breen & Candlin (1980). Esses autores defendem a necessidade do aprendiz se 'descondicionar' de preconceitos sobre o *ensinar* e *aprender* a LE, a fim de ser ser mais atuante e gerenciar a própria aprendizagem.

Nas gravações em áudio e vídeo das aulas usadas na implementação dessa atividade, percebe-se o arraigamento dos alunos a crenças e concepções tradicionais sobre o ensino/aprendizagem de LE:

Ppq: (...) então vamo lá (...) um bom aluno é aquele que sabe falar um inglês perfeito e na hora em que precisar dele para tirar alguma dúvida, ele saiba explicar direito. Todo mundo concorda?
AAA: Discordo <concordo>
Ppq: Discordo. Por quê? Vamo ver quem que vai falar que discorda.
N: Se ele fosse um bom (.) aluno de inglês ele não estaria na aula de inglês, (incomp)
RO: (incomp) não (.) se ele soubesse explicar tudo bem, mas ele não tem obrigação.
Ppq: de explicar não, porque tá aprendendo.
T: Eu concordo
Ppq: Você concorda?
T: eu acho se ele tá aprendendo ele tem condições de explicar também, uê? Não é porque ele tá aprendendo tem que ser mal, tem que ser ruim.
Ppq: ((A professora escreve as respostas no quadro)) pro RO o aluno não tem essa obrigação, né? Agora deixa eu perguntar pra vocês uma coisa. Vocês acham que alguém fala um inglês perfeito? Cês acham?
AAA: Nã::o, não, não.
Ppq: Cês acham? ((os alunos respondem ao mesmo tempo))
AAA: Não, não, não..
Ppq: Cês acham que a gente fala um português perfeito?
AAA: Não...
Ppq: Qual português perfeito? O que seria?
F: (incomp) dá pra entender tudo.
N: Não. Acaba complicando (.) porque se um lado é totalmente diferente do que entende, cê acaba. **Talvez num contexto com pessoas mais intelectuais cê fica sobrando lá.**
AN: (incomp) **tá mais falando em grego que em português.**
Ppq: parece que quem sabe perfeito deve saber tudo da língua, né? E nem a gente mesmo sabe tudo do português. Como ele falou, depende muito do contexto (...) mas há a idéia, né? **Há uma um conceito de que a gente por exemplo vai aprender uma língua estrangeira, vai aprender a língua intei:::ra, não é? Mas isso não é verdade porque a gente vai aprender essa língua e com o tempo a gente vai aprendendo cada vez mais essa língua, mas isso não quer dizer que a gente precise falar o inglês como fala um inglês, como fala um americano.** A gente tem que usar a língua para comunicação e se essa língua tem esse objetivo, atingiu o objetivo que a gente tá querendo, pra usar essa língua pra comunicar ou pra ler a gente atingiu nosso objetivo. Claro que a gente quer aprender cada vez mais, claro que quanto melhor a gente falar, melhor a gente pronunciar as palavras, né? Melhor, mas isso não quer dizer que a gente tenha que chegar lá no topo, né? Ser o melhor, o the best, né?
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 1]

O aluno que sabe a LE não precisa mais ir à escola. O que está aprendendo, por sua vez, não tem a obrigação de explicar o conteúdo estudado. Essas opiniões, ao meu ver, escondem uma concepção de aprendizagem linear e transmissão passiva de conhecimentos do professor para o aluno. Este é visto como um recipiente vazio, sem conhecimentos prévios e habilidades quando inicia o ensino/aprendizagem de uma LE. Por isso, não é considerado capaz de partilhar o que sabe com os outros.

Entretanto, a aluna *T*, que, a princípio, surpreende a *Ppq* por falar que concorda com a afirmação, questiona o posicionamento dos colegas. Para ela, tanto alunos como professores são capazes de explicar o que está sendo estudado, pois ser aprendiz não é sinônimo de ser "ruim" ou de estar "mal".

Os alunos são geralmente classificados como "bons", "ruins", "estudiosos", "inteligentes", "fracos", "quietos", "bagunceiros", entre outros. Esses adjetivos indicam uma avaliação apenas classificatória, sem uma reflexão aprofundada sobre o processo particular de aprendizagem do aluno bem como suas habilidades. O questionamento da aluna *T* releva a valorização do conhecimento do aprendiz e sua capacidade de interpretar, questionar e expressar sua opinião sobre o que está sendo estudado.

A *Ppq* instiga os alunos a discutirem uma questão: a existência de um "inglês perfeito". Os alunos parecem acreditar na existência de um "inglês perfeito", constituído pela linguagem formal, precisão gramatical e uso de vocabulário erudito. Assim, a LE como meio para se comunicar, compreender e ser compreendido em outro idioma, em diferentes contextos, seria uma conseqüência do estudo sobre essa língua, ao invés de se tentar conciliar o desenvolvimento das competências comunicativa e lingüística no ensino/aprendizagem da LE.

Durante a discussão, a *Ppq* procura motivar os alunos a aprender a LE de outras maneiras, pois tenta mostrar-lhes que se pode praticar essa língua, mesmo sem ter a fluência ou correção lingüística de um falante nativo. Porém, essas afirmações simplificam a complexidade do que é aprender uma LE. Usar a LE para ler, escrever, ouvir ou falar, em diferentes situações de comunicação, requer um conhecimento básico sobre a LE, ou seja, estruturas gramaticais e vocabulário limiares que não são adquiridos rapidamente. Além disso, a análise dos dados da *1ª fase* indica que essa base nunca é construída e, por isso, dificulta cada vez mais o uso da LE pelos alunos.

Os alunos e *Ppq* continuam a discutir sobre o "bom" aluno:

Ppq: Aquele que vai às aulas e procura de vez em quando traduzir alguns textos por conta própria. Deve pegar pra estudar sempre. Discorda ou concorda?
AAA: Discordo <concordo>
Ppq: Alguém concorda? TO, concorda? Alguém concorda aqui, AD? Então vamo lá de novo, vamo lá T, fale por que você concorda.
T: Olha, a pessoa que gosta de uma música, gosta daquela música, vai e pega pra traduzir, então algumas palavras daquela música vai auxiliar então quando ele pegar um texto vai ter a palavra chave que ele não sabe, ele lembra do que ele traduziu, eu acho que auxilia muito na aprendizagem.
Ppq: Okay? Você concorda também, D?
D: A mesma coisa (incomp) uma música que você pega é um aprendizado também.
Ppq: E você, RG, cê concorda ou discorda?
RG: Discordo. (incomp) não é só ele traduzir por conta própria não, (incomp) ((os alunos estão conversando ao mesmo tempo, mas sobre a pergunta em questão)), **sem o professor e tal, ele vai, vai fazendo assim da cabeça dele, né? Traduzindo, tem que ter a ajuda de alguém, alguém pra explicar (incomp)**
Ppq: E você, C?

C: Eu discordo, **porque aprender sozinho fica muito difícil, a gente pode ter muitas dúvidas**
Ppq: E vocês, o que você acha, S?
S: Ah::, em parte eu concordo, porque, sei lá, **se eu pego pra fazer em casa uma coisa quer dizer que eu tô mostrando o interesse por inglês, mas por outro lado eu acho que o professor não pode contar que uma pessoa vai aprender em casa não.**
Ppq: Por que não?
S: Ah, porque aí, **então deixa pra estudar em casa aí ele tira a dúvida dele em casa.**
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 1]

De acordo com as respostas dos alunos, aprender uma LE é saber traduzir o maior número possível de palavras e acumular esse conhecimento, como um glossário acionado automaticamente quando necessário. Acredito que essa crença é reforçada no ensino fundamental em que muitos professores, como indicam a análise da *1ª fase* desta pesquisa e outros estudos (Almeida Filho et alii, 1991; Rolim, 1998; Scaramucci, 1999), usam atividades de tradução para ensinar vocabulário e estruturas gramaticais da LE.

Os alunos não mencionam outros meios e possibilidades para se aprender a LI. Esse aspecto aponta, mais uma vez, para o fato de que as mudanças ocorridas com relação ao material didático bem como a ampliação do uso da LE na sala de aula não foram suficientes para modificar o conhecimento do aluno sobre o *aprender* uma LE. É importante mencionar ainda que o livro didático não utiliza a tradução, mas muitas gravuras para a aquisição do vocabulário.

A presença do professor, para os alunos, é imprescindível para a aprendizagem da LE, pois só ele parece ser capaz de esclarecer dúvidas. Outros espaços, contextos e recursos, além da sala de aula, limitam-se quase exclusivamente, à aquisição de vocabulário, por meio de músicas. Isso demonstra que o contato dos alunos com o insumo da LE restringe-se às atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, deixam de vivenciar outras experiências durante o ensino/aprendizagem da LI que poderiam ampliar sua atuação bem como sua visão sobre o *aprender a aprender* essa língua.

A *Ppq* tenta explicar aos aluno o uso da tradução e a complexidade do aprender:

Ppq: Uma coisa importante que vocês falaram é a tradução não é, a tradução. ((escrevendo no quadro)) igual a T falou, né? a tradução pode ser um recurso, não é? Pra vocês poderem, ah, estudar uma LE, aprender vocabulário, por exemplo, mas isso aí não quer dizer, né? Igual a T também falou, é a S, se você for procurar outros materiais em casa, você pode aprender muito mais do que você está aprendendo aqui na sala de aula, né? Aqui na sala de aula é pouco, né? Lá fora você pode aprender muito mais. Agora muitas pessoas acham que aprender inglês é saber traduzir, né? É saber, por exemplo, todas as palavras da língua aí cês sabem ler e num é, né? A tradução é um recurso, é tipo uma estratégia de aprendizagem, é algo que eu uso e que me auxilia a aprender, né? Mas num é que eu vou aprender palavra por palavra que eu vou aprender a língua. **A gente tem que aprender a se comunicar, a usar a língua, saber ler um texto, e quando eu pego um texto pra**

ler eu não preciso saber todas as palavras. Vocês, por exemplo, quando vão ler um livro do Machado de Assis, cês toda hora param pra procurar uma palavra no dicionário? Não. Se vocês fizerem isso, cês nunca vão terminar de ler o livro do Machado de Assis, né? Então a mesma coisa quando a gente tá estudando uma língua estrangeira, a gente procura uma palavra no dicionário também, mas palavras que tão dificultando de entender, da gente compreender, não quer dizer que toda hora a gente tem que parar pra procurar uma palavra no dicionário, né?
RO: Eu acho assim, quem traduz procura traduzir tudo ao pé da letra, mas existe expressões que, se traduzir palavra por palavra, não vai entender nada. **Eu acho que a pessoa deve saber aquilo de acordo com o texto e procurar traduzir, mas normalmente, assim, lendo uma expressão no texto na língua deles e tal...**
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 1]

A *Ppq* tenta mostrar aos alunos que não se aprende a LE apenas com tradução de palavras e utiliza exemplos para enfatizar que se pode ler um texto sem conhecer todas as palavras desse texto. Entretanto, mais uma vez, sua fala, ao tentar motivar os alunos a estudar a LE de outras maneiras, apresenta uma visão simplista de aprendizagem de vocabulário, pois dá a impressão de que saber o vocabulário limiar da LE não é muito importante e que o aluno é capaz de compreender e interpretar o texto sem possuir esse vocabulário limiar da LE. Acredito, no entanto, que os alunos são conscientes dessa necessidade e tentam supri-la, mas, na maioria das vezes, apenas com o recurso da tradução.

É interessante notar que o aluno *RO* estudou a LI por mais tempo e em outros cursos. Ele menciona a necessidade do contexto para se compreender uma palavra na LE. Esse aspecto demonstra, ao meu ver, que a falta de experiências e oportunidades dos alunos vivenciarem outras maneiras de aprender e estudar a LE contribui para a manutenção de crenças e concepções arraigadas, pois, quando lhes são oferecidas outras oportunidades, eles ampliam sua visão sobre o aprender essa LE.

Atente-se para o próximo excerto:

Ppq: Então vamo lá, a próxima, é:: letra d, aquele que deve gostar do que tá fazendo e ter muita vontade de aprender. Concordam ou discordam?
AAA: Concordo
Ppq: Concorda? Todo mundo concorda? É::: vamo lá, ZG? Me faie alguma coisa, o que que você concorda com essa alternativa aí?
ZG: Ah, eu acho assim, **se a pessoa gosta do que tá fazendo, ela vai se empenhar em fazer o melhor, o melhor de si**
Ppq: E quem num gosta?
N: Não aprende ((ri))
Ppq: e se ele precisa aprender?
A: deco::ra, deco::ra
A: (incomp)
Ppq: mas aí na verdade aprende entre aspas e não aprende, né? Só empurra com a barriga...
AN: Acaba o curso esquece tudo.

Ppq: esquece porque num vai usar
TO: Passa um dia, esqueceu
Ppq: Vocês acham que já aconteceu com vocês e quando vocês por exemplo não gostavam de alguma outra matéria <eu::> ou de alguma matéria [os alunos começam a conversar sobre o assunto] e COMeçou a gostar dEPOIS?
N: Sim
Ppq: Fala sua experiência, AN.
AN: Eu igual (incomp) **eu falei nunca imaginava fazer LLL e tanto é que eu tô arrependido tanto que eu tô totalmente (incomp) e tal, porque, ah, sei lá, eu pensava, imaginava era uma coisa e cheguei aqui era outra totalmente diferente**.
Ppq: Você não se identificou com o curso? E você N?
N: História eu detestava história, agora eu gosto
RO: é porque com o P (professor) também [os alunos comentam sobre a aula de história]
F: (incomp).
N: (incomp) a aula é divertida.
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 1]

O interesse, como visto no capítulo anterior, é a "mola" propulsora da aprendizagem e, se existe, o aluno é capaz de aprender, mas se não existe, ocorre o fracasso. Entretanto, levados a pensar em outras situações, os alunos lembram que não gostavam de história e passaram a gostar, devido a maneira com que o professor dessa disciplina ensina. Isso indica que o professor pode propiciar a motivação e interesse do aluno, mas coloca em dúvida se os alunos conseguem desenvolver a motivação por eles mesmos. O aluno *AN*, por exemplo, encontra-se totalmente desestimulado com o curso. Na sala de aula, é visível sua indiferença e a falta de estímulo para estudar. Ele sempre se senta perto do *N* e copia todas as suas atividades.

A motivação, a partir dos depoimentos dos aprendizes, é propiciada pela maneira com que o professor ensina, geralmente com aulas interessantes e divertidas que não exigem um esforço maior do aluno para aprender. Desse modo, o professor precisa apenas fornecer aulas interessantes e divertidas para manter ou despertar o interesse e motivação dos alunos?

A professora incita a continuidade da discussão:

Ppq: E o que é necessário além do interesse, você, F? Além do interesse, o que você acha que é necessário?
F: Só interesse, eu acho que já
Ppq: Já aprende.
F: Já ajuda bastante. E você S?
S: acho tem que ser a predisposição, sabe? Da da facilidade. Tem gente que igual a K, ela tem facilidade, ela pega computação (incomp), sabe? Mas de inglês ela já num num gosta, num faz, aí que é o problema (.) nas aulas de inglês, pra mim, sei lá, acho que é isso.
Ppq: E você N?

N: (incomp) necessário se a gente, cê se conseguir se virar numa situação, aí tentar conversar à vontade, tentar entender mais as coisas um filme, uma música, conversar com alguém, pelo menos que seja o mínimo, tentar trocar algumas informações
Ppq: Então o interesse cê tem que ir atrás, né? Buscar maneiras de como estudar essa língua e como aprender essa língua, estar em contato com ela...
T: Tem que gostar se num gostar cê num tem interesse nenhum.
TV: Eu, pra mim, eu acho que é o interesse e gostar. Se você num gostar de determinada matéria, cê num tem interesse nenhum, é a maior chatice, cê tem que gostar.
(...)
S: O material didático (.), porque, sei lá, igual, esse livro pessoalmente eu não gosto dele porque ele é importado, né? Então (incomp) num fala de nosso cotidiano, num tem muita coisa a ver , (incomp) a gente num visita esses hotéis aqui então fica difícil, né? Se fosse coisas da gente, do nosso dia, da nossa cidade, sabe, globalizadas que a gente tem, a gente ia se interessar mais, esse livro é muito aéreo.
( )
AN: Eu acho que aqui na escola pro nosso curso devia ter mais aula prática. É só na teoria, teoria
RO: Eu acho que o professor devia dar a gente uma apostila ao invés de mandar a gente ficar copiando, copiando ((os alunos riem)). É::: isso tá ultrapassado porque hoje em dia, as pessoas, eles aprendem no computador muito mais rápido, muito mais fácil o método, esse negócio de ficar copiando (incomp), parece que num tem progresso nenhum, copiando tudo no caderno.
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 1]

A aluna *S* menciona novamente a crença na motivação intrínseca como determinadora do interesse e "destino" do aluno. Desse modo, o "dom" para aprender uma LE não pode ser desenvolvido e, caso já exista, não precisa ser cultivado. No entanto, as falas seguintes dos alunos *N, AN, RO e*, inclusive da *S*, contradizem essa crença, mencionando que a motivação precisa ser despertada e cultivada pelo professor. Essa motivação está relacionada com o uso da LE em situações fora da sala de aula e distantes do professor; e com a utilização de materiais e atividades interessantes em sala de aula que integrem a sala de aula com a realidade, cotidiano e necessidades dos alunos.

Dickinson (1995), ao investigar a relação entre motivação e sucesso, isto é, se um propicia o outro ou vice-versa, poderia optar por uma visão recíproca dessa relação, pois é isso que os alunos demonstram. A motivação não é simplismente a conseqüência de um "dom" determinado *a priori*, mas de um processo significativo e eficiente. Atente-se para a fala da aluna *K*:

(...)
K: sabe o que que eu acho. **Cada um tem um dom pruma coisa, cada um gosta de uma coisa. E ele vai esforçar naquilo que ele gosta.** Entendeu? Se ele gosta de inglês, ele vai querer o máximo aprender inglês, e tá sempre usando, **aqui num é questão tanto de ver visão de futuro**. Se você num gosta de ver uma matéria, eu num quero nem aprender isso, né? **Eu acho que é uma questão de gosto, estímulo, que a pessoa te dá, assim, é igual a pessoa te estimular praquilo, mostrar** você que é melhor que é interessante. Ah, cê gosta de quê? Aí vai te estimulando a fazer

aquilo, pra cê ir praticando e pra, fica aquele negócio chato e acaba deixando a pessoa com desintere
[Transcri, de aula na implementação da Atividade 2]

O depoimento da aluna *K* mostra uma contradição: ao mesmo tempo que acredita em um "dom" especial para aprender a LE, ela considera ser possível alguém despertar o interesse do aluno para a aprendizagem dessa língua. Além disso, nesse excerto, repete-se uma questão levantada acima: o aluno parece relevar uma motivação "momentânea" na sala de aula, provocada por atividades interessantes, mesmo que desconexas do currículo como um todo. Desse modo, relega a um segundo plano o seu desempenho e desenvolvimento na aprendizagem como aspectos motivadores, já que não considera o ensino/aprendizagem uma "visão de futuro".

Essas discussões refletem diferentes faces de um mesmo objeto, ou seja, do ensino/aprendizagem e seus integrantes. Os alunos, ao apresentarem seus pontos de vista, mostram a complexidade desse processo em que há uma convivência conflituosa entre crenças e concepções tradicionais com diferentes experiências, contentamentos, insatisfações, desapontamentos e sugestões. Parece existir vozes silenciadas que sabem que algo não vai bem e precisa ser modificado. A prática, geralmente fechada para reflexões, mantém aparentemente um estado de calmaria e conformismo, mas, ao meu ver, assemelha-se a um vulcão adormecido, prestes a explodir.

Veja as metáforas dos alunos para os papéis de professor e aluno:

Professor	*Aluno*
Anjo malvado	Cobaia
Mrs. Charada	*Indiana Jones*
Esfinge	Carrapato,
Mestre	Aprendiz

Quadro 18- Metáforas para os papéis de professor e aluno

"Mrs. Charada", "Esfinge", "Indiana Jones" e "Cobaia" revelam que o aluno desconhece os objetivos do professor, considerados um mistério a ser desvendado, após a superação de vários obstáculos. O ensino/aprendizagem seria uma aventura de Indiana Jones? O prazer e o interesse parecem se perder em meio ao perigo. Os alunos, como cobaias dos professores, desacreditam que os professores sabem onde irão chegar, pois os resultados das experiências podem ser incertos.

O professor conduz um processo obscuro para os alunos. A falta de esclarecimentos sobre o curso e seus objetivos tornam-se uma cruzada em que se precisa encaixar as peças para se saber onde chegar. Assim, os alunos parecem sentir falta desse esclarecimento, o que afirma a experiência de Holec (1987) e White (1993) em que objetivos poderiam tornar os alunos mais conscientes de seu próprio desenvolvimento no processo.

Quando os alunos foram convidados a completar, em duplas, um quadro com a divisão entre os papéis de professores, alunos e papéis em comum (vide Apêndice D), os alunos apresentaram papéis que seriam muito importantes no desenvolvimento da autonomia e ampliação da participação do aprendiz no ensino/aprendizagem de LE:

Funções do professor	***Funções em comum***	***Funções do aluno***
•Transmitir o conteúdo, informar. •Ter didática. •Ser amigo. •Conviver com os alunos. •Ensinar aos alunos o conteúdo proposto. •Auxiliar nas dúvidas. •Buscar o interesse do aluno. •Ser criativo. •Corrigir, se errado. •Dar assistência quando solicitado. •Criar diálogos.	•Informar. •Aprender. •Ser amigo. •Convivência. •Auxiliar. •Ser criativo. •Diálogo. •Aprendizado mútuo. •Aprender expressões. •Os dois têm que estar sempre buscando novas formas de aprendizagem dentro e fora da escola.	•Interessar pelo conteúdo. •Aprender. •Ser amigo. •Conviver com a •Prestar atenção nas aulas e explicações. •Mostrar-se interessado. •Ser criativo. •Ter vontade de aprender, dedicar-se aos estudos, procurar tirar dúvidas sem inibição, dar sugestões. •Aprender dentro do possível, ajudar com novos textos, revistas, fotos, etc. •Auxiliar. •Se interessar pelo conteúdo. •Se esforçar para aprender.

Quadro 19- Funções do professor, funções do aluno e funções em comum

Aprender, dialogar, auxiliar, buscar novas formas de aprendizagem e ser criativo são funções de ambos, professor e aluno, que muito contribuiriam para um

ensino/aprendizagem interacional e negociado. Os alunos, ao meu ver, demonstram a necessidade de se conviver com novas experiências.

Essas reflexões e sugestões em si não mudam uma prática, mas podem ser o início de inovações, porque, ao mesmo tempo que desvendam detalhes ignorados de caminhos já percorridos, apresentam outros caminhos a escolher. Por isso, acredito, "descondicionar-se" não é descartar crenças e concepções tradicionais, tentando apenas adotar outras concepções mais atuais sobre *o ensinar* e *aprender* LE (o que não deixaria de ser uma imposição), mas perceber a existência de forças antagônicas no ensino/aprendizagem de LE que podem contribuir para o aprimoramento da prática educacional, por meio da reflexão.

Os alunos avaliam a atividade (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.7) (vide Apêndice H), comentando seus aspectos positivos:

> O diálogo onde cada um expressava sua opinião. (L3) *[Questionário IIA]*
>
> O diálogo que propiciou uma discussão e uma exposição com relação às idéias opostas, cada qual com sua opinião, sobre o que os alunos pensam deles mesmos e do professor. (L7) *[Questionário IIA]*
>
> Conversa, descontração, falar o que se pensa sem ser criticado. (L8) *[Questionário IIA]*
>
> Descontração, fuga do conteúdo da escola (so boring). (L9) *[Questionário IIA]*
>
> Participação de todos os alunos criando um diálogo com muita criatividade. (L10) *[Questionário IIA]*
>
> Espaço para poder se expressar. (L11) *[Questionário IIA]*
>
> The conversation, the dialogue. (L12) *[Questionário IIA]*
>
> O diálogo, o modo de pensar de cada um dos alunos, interesse dos alunos nas discussões apresentadas. (L13) *[Questionário IIA]*
>
> Através do questionário regido de muita discussão chegamos a um consenso: professor e aluno estão em constante aprendizagem, que se dá em função do grau de interesse de cada um. (L14) *[Questionário IIA]*

Os alunos também comentam os aspectos negativos:

> A pior coisa é saber que a maioria dos assuntos discutidos não são abordados no nosso dia-a-dia. (L2) *[Questionário IIA]*
>
> Porque o que foi dito nem sempre será colocado em prática. (L11) *[Questionário IIA]*
>
> (...) saber que infelizmente nem tudo o que foi dito pode ser trabalhado. (L12) *[Questionário IIA]*

Algumas pessoas, a meu ver, não foram sinceras o suficiente. (L14) *[Questionário IIA]*

Os alunos mostram novamente o descontentamento e o descrédito com relação a prática educacional, pois não acreditam que essas reflexões e diálogos, apesar de necessárias, deixarão de ficar apenas no discurso.

4.2 O confronto dos alunos e professora com suas crenças e concepções sobre o avaliar LE

A avaliação mostra sua complexidade e apresenta problemas que colocam sua confiabilidade em questão. Veja o excerto abaixo:

Ppq: (...) então a letra A (.) obriga o aluno a estudar para adquirir nota. O que que vocês acham? Concorda ou discorda?
AAA: Concordo <discordo>
Ppq: Então vamo lá, vamo ver. N concorda, por que, N?
N: Se não tiver avaliação praticamente a pessoa não estuda, é assim, e::: tem que estudar mesmo, senão o aluno vai entrar na escola ele vai achar, vou passar sou técnico ou alguma coisa que cê tem um certificado e chega na hora de fazer um trabalho cê num sabe, por exemplo.
Ppq: Então a avaliação, ela obriga, né? O aluno a estudar, né? Se num tem avaliação...
N: Também é pra testar o conhecimento da pessoa.
Ppq: E quem discorda? Vamo lá. Fala por que, J?
J: Eu acho que a avaliação não tem que obrigar a pessoa a estudar, ela tem que estudar porque ela quer, porque ela tá afim de aprender. Eu posso muito bem não fazer prova e estudar e aprender a matéria. Isso não é vantagem da avaliação, obrigar a pessoa. Tem que ter um outro método que incentive...
N: Ah, mas até hoje...
((os alunos falam ao mesmo tempo))
K: E quem vai pro cursinho? Cursinho faz prova?
N: Não...
K: Muito difícil. Ela tá lá porque quer...
N: Não ela tá obrigada porque tem que passar no vestibular.
K: Igual um exemplo, a minha irmã, ela já passou, já fez faculdade. Agora que ela entrou, ela entrou por quê?
N: Cursinho de quê?
K: De inglês. Porque quer ué? Não é pré-requisito pra passar no mestrado.
N: Não é dentro da escola, não é dentro da escola...
K: Eu não acho...
N: Mas aqui dentro da escola é necessário avaliação sim.
Ppq: Vocês acham que a maioria dos alunos estudam só pra ter nota?
AA: É
N: A maioria é.
Ppq: *Vocês acham que estudar é ter nota? Quem estuda é aquele que tem nota?*
AAA: Nã::o
Ppq: *Qual é a diferença entre estudar e ter nota? Qual é essa diferença?*
N: Então faz cola e aí tira nota boa.

G: Cola na hora.
N: Estudar é uma coisa que fica com você.
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 2]

A avaliação é, de acordo com a fala dos alunos, um instrumento autoritário que obriga o aluno a estudar para tirar notas e passar. Desse modo, o ensino/aprendizagem não motiva a maioria dos alunos a estudar sem coersão. Esses, mais uma vez, revelam que não estudam por não terem interesse na aprendizagem da LE.

A aluna *K* não percebe que passar no vestibular ou estudar em um curso de pós-graduação são objetivos determinantes para se aprender ou estudar a LE. A motivação, desse modo, relaciona-se intimamente com os objetivo do aluno.

Os alunos continuam a discussão:

Ppq: (...) Vamo lá, o professor fica sabendo como tá o desempenho do aluno. Alguém concorda aí?
AAA: Concordo
J: discordo
Ppq: TV, por que você concorda?
T: Ah, porque, sei lá, se ele foi bem, se ele foi mal, dá pra saber que aquela matéria ali ele não aprendeu...
K: E se ele colou?
A: É:: e se ele colou?
((os alunos começam a discutir ao mesmo))
T: Mas aí ele já...
K: mas a nota ele vai tirar nota boa, num vai deixar
T: Cê quer mostrar o seu aprendizado. Então cê colou vai de sua consciência.
Ppq: É:: e quem discorda?
J: Eu
Ppq: Vamo lá, J.
J: Ah, eu::, o professor não vai ficar sabendo se o aluno... Pode ser um excelente aluno, pode ser um excelente aluno dentro de sala, participa e sabe a matéria na hora da prova lá, passou mal a noite inteira, problema familiar, vai mal na prova, ele é mal aluno?
V: Eu também acho que prova não avalia ninguém.
K: Eu acho que num avalia não.
N: Aí depende do professor
J: O professor avalia, mas o aluno não.
K: O aluno se avalia, se ele aprendeu, mas o professor não avalia o aluno.
Ppq: Por que que vocês acham que o professor não avalia o aluno?
A: É que não dá pra saber se ele realmente aprendeu ou não.
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 2]

As provas não permitem que o professor saiba se os alunos realmente aprenderam, porque muitos podem tirar notas boas, por meio de "cola". Por isso, mesmo que seja um instrumento de poder nas mãos do professor, escola e sociedade em geral, os alunos muitas vezes não estudam para as provas. Daí a função apenas classificatória e promocional da avaliação, sem utilidade para a aprendizagem do aluno, pois nem ele

mesmo confia na prova que fez e nota que tirou como informações confiáveis sobre seu desenvolvimento na aprendizagem da LE. Além desse, existem outros fatores, como se observa no diálogo abaixo:

K: Eu acho que a gente só aprende com o cotidiano. Se a gente tiver sempre mexendo com aquilo, conseqüentemente a gente vai aprender. Um dia sim, aí passa dois, três, não, aí fica difícil
J: Eu acho que avaliando, tipo assim, como que o aluno é na sala, entendeu? Participando, se ele participa, se ele sabe fazer o exercício, aí ele tira dúvidas, fazer dinâmicas, apresentação, textos, vim aqui na frente e mandar falar alguma coisa em inglês, entendeu? Cê tá, cê tá vendo se a pessoa sabe ou não. Se ela souber
(...)
V: eu acho que a gente já aprende quando o professor cobra muito dentro de sala de aula. Agora se ele resolver cobrar na prova cê vai decorar (incomp) não adianta cê não aprendeu nada e vai decorar (incomp)o que tá no caderno.
T: Eu acho que tem que estudar (incomp) igual LLL. Tá cansado de saber depois que terminou o curso cê vai pro estágio. Cê num aprendeu, cê decorou aquilo ali e na hora? cê chega lá, quais são as coisas que cê estudou, o que cê sabe de cada uma, onde cê pode aplicar, tem que saber a prática também. Eu acho que num dá
J: Mas a gente num aprende nada não
((os alunos discutem ao mesmo tempo))
AA: Num tem nada prático
K: Acaba a pessoa tendo que te ensinar de novo. Sempre é assim. O teórico é muito diferente do que você aprende na prática.
J: Aqui é muito diferente do que cê aprende na prática.
(...)
J: Cê vai conversar com um americano
K: é bem melhor do que cê ter uma teoria e saber alguma coisa a respeito. A gente acaba pegando o vago assim.
J: cê sabe inglês, aqui na escola cê pode até saber, cê vai conversar num, parece que trava, cê num consegue virar e falar, fica com medo de errar.
(...)
K: No mercado de trabalho atualmente não está sendo avaliado o tradicional. Por exemplo, um amigo meu, aluno aqui, ele não entrou lá porque não tem diálogo, não conversa, (...) Hoje em dia tudo é avaliado.
[Transcrição de aula na implementação da Atividade 2]

A avaliação parece ser um instrumento "enganador", já que nem professor nem aluno percebem o que este aprendeu. Desse modo, o aluno passa de ano e se forma sem realmente saber como pode usar a LE. A falta de coesão entre objetivos, metodologia, material didático e avaliação tornam todo o processo insignificante para o aluno que o retrata como " muito aéreo", "teórico", e sem utilidade para suas vidas.

Os alunos falam o que é avaliar:

É saber a capacidade de memorização ou conhecimento de uma pessoa, ou seja, o grau que ela se encontra para desempenhar uma determinada função. (L2)

Testar o rendimento, o conhecimento e a dedicação. (L4)

Avaliar um aluno é olhar o desempenho em sala de aula e fora dela. (L6)

> É verificar se o conteúdo foi absorvido pelo aluno. (L11)
>
> Avaliar o conhecimento e o desempenho em relação a certo assunto. É uma forma de julgar as coisas que acontecem. (L6)
>
> É perceber se a matéria foi aprendida ou não, por todos os métodos possíveis, inclusive pelo comportamento do aluno. (L18)
> *[Respostas da tarefa 3. Atividade 2]*

Os alunos definem a avaliação como um meio de verificar: (1) seu conhecimento; (2) sua capacidade para desempenhar uma determinada função, (3) sua dedicação; (4) seu desempenho tanto dentro como fora da sala de aula. Além disso, mencionam que a avaliação é um julgamento sobre o que acontece durante o ensino/aprendizagem. Como ressalta Scaramucci (1993), o que está errado não é a avaliação, mas a maneira como é praticada. Se se levasse em conta as características da avaliação levantadas pelos alunos, essa seria um meio de prepará-los para usarem a LE fora da escola, o que poderia ser também uma maneira de perceber a coerência entre um currículo e os objetivos dos alunos.

Os alunos avaliam os aspectos positivos da *Atividade 2*:

> Diálogo aberto entre professor e aluno, exposição de idéias individuais seguidas de discussão. (E4) *[Questionário IIIA]*
>
> Muito bom discutir o sistema de avaliação que no meu ponto de vista o sistema atual é incorreto. (E6) *[Questionário IIIA]*
>
> A discussão em relação a avaliação, porque nos fez avaliar a escola, os professores, os sistemas de avaliação e também nos avaliar, tendo sido um jeito de nos concientizarmos a respeito dos critérios e formas de avaliação existentes e que poderiam ainda, vir existir. (E7) *[Questionário IIIA]*
>
> A discussão disperta critérios e opiniões dos alunos. (E8) *[Questionário IIIA]*
>
> As maneiras de avaliação que é importante em nossa vida a todo instante. (E10) *[Questionário IIIA]*
>
> Poder discutir com o colega antes de responder. (E11) *[Questionário IIIA]*
>
> A aula de hoje foi interessante, pois foi uma maneira de nós mesmos podermos nos avaliar. (E15) *[Questionário IIIA]*
>
> A questão de que o aluno só estuda para passar de ano. (E20) *[Questionário IIIA]*

De acordo com os alunos, a reflexão é uma avaliação da prática educacional. De acordo com essas respostas, pode-se dizer que as *Atividades 1* e *2*, apesar de não enfocarem a aprendizagem da LE, mas o *aprender a aprender* essa língua, podem

contribuir para se decidir como dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem de LE bem como solucionar problemas encontrados, por meio do diálogo e participação conjunta de alunos e professor. Entretanto, torna-se necessário saber *como*, após essas reflexões, propiciar mudanças.

4.3 O confronto da professora-pesquisadora com a própria prática

Atente-se para o diário da *Ppq*.

> *Dar aulas está ficando cada vez mais difícil. Perceber o desinteresse dos alunos e onde estão o problemas e ter que pegar o livro pra corrigir exercícios já sabendo que os alunos acham tudo chato, eu me sinto super mal e incompetente, fazendo papel de boba na frente da sala ou enganando os alunos. Não é mudar que é difícil, mas saber como mudar. Me sinto perdida hoje e detesto me ver no vídeo.*
> *[Diário da Ppq]*

Pode-se perceber, nesse diário, que a *Ppq* passou a reconhecer as limitações de sua prática. Apesar de dois anos de ausência na escola, estudando e pesquisando durante o mestrado, seus problemas, ao voltar para a sala de aula, não se distanciam dos vivenciados pelos colegas, *P1* e *P2*. Sua prática se centra no livro didático e as interações em sala, em sua maioria, também se transformam em exercícios rotinizantes contextualizados com itens funcionais, com a finalidade de se praticar uma estrutura gramatical enfatizada na unidade do livro. Isso não seria um problema se a prática não se restringisse quase exclusivamente a essas atividades.

A *Ppq* nota, cada vez mais, o descontentamento dos alunos com o material e a maneira que é trabalhado em sala de aula. Ela chama os alunos pelo nome para eles participarem da correção dos exercícios, mas demonstram um certo desinteresse:

> **Ppq:** Okay students so we have ((os alunos estão conversando)) we have done until exercise seven, so let's go to exercise eight and nine okay? So look at the student's marks then answer the questions so we have Carlos Franco Mary Pedro Samia and their MARKS okay? marks. in English you don't call notes a gente não fala nota. né? notes nota de aula de escola a gente fala marks a gente usa marks okay? so eight marks se eu falar por exemplo a prova de quarta-feira vai valer é::: twelve marks okay? doze pontos twelve marks okay? so here we have Carlos Franco Mary Pedro and Samia and their marks are a[ei] b[bi] c[ci] or d[di] okay? so now let's answer about question one. Eliane ask Lilian question one
> **E:** who is the best English student?
> **L:** Carlos
> **Ppq:** Carlos okay. okay students?

AA: Carlos
Ppq: ou you can call you can say Carlos or Carlos is ou Carlos is the best. okay? you have three different ways of answering the question ((o professor escreve as respostas no quadro))
AAA: N e o pregão da bolsa pregão da bolsa ((os alunos riem))
Ppq: (...) number two é:: L ask T.
L: who is the worst student?
T: Franco
Ppq: who is the WORST student?
T: Franco?
[Transcrição de aula da Ppq]

As atividades do livro, é interessante notar, também enfatizam a avaliação como classificação dos alunos em "melhores" ou "piores".

A *Ppq* tenta fazer com que os alunos participem: os próprios aprendizes perguntam e respondem. Entretanto, muitos alunos não fazem os exercícios e respondem na hora, olhando o exercício de outro colega.

Influenciada pelos resultados da pesquisa, a *Ppq* tenta mudar a avaliação. Antes da prova, implementa uma atividade de auto-avaliação para os alunos perceberem o que deveriam estudar mais para a prova, ou seja, o que sabiam ou não sobre o conteúdo estudado que iria ser exigido na prova:

Ppq: Pode. Students, hoje ((os alunos conversam entre si)) (.) **hoje eu trouxe uma atividade aqui que é uma preparação para a prova de quarta-feira, tá? é uma revisão e, além de ser uma revisão, são exercícios que ampliam a unidade, tá? pra vocês verem mais vocabulário assim, né? ((os alunos conversam enquanto o professor explica)) bom. primeiro o que eu quero que vocês façam primeiro é o seguinte: o exercício que eu vou passar pra vocês eu gostaria que, que vocês não olhassem no caderno, tá?** Fizessem a atividade como se fosse, por exemplo, um teste.
F: Então não pode olhar no livro também não?
Ppq: pra vocês verem aquilo que vocês tão sabendo, o que vocês não estão, o que vocês precisam estudar ou não precisam estudar, tá? Então, é::, mas antes disso eu vou passar pra vocês essa folhinha aqui que é o seguinte: é uma auto-avaliação. Eu coloquei um quadro aqui ((o professor pede alguns alunos para cortar as folhas na metade)), you can help me that's great! (.) em que que consta essa auto-avaliação? O que que eu fiz? (...) O que vocês viram da unidade quinze à dezessete e eu coloquei esses tópicos principais que vão estar na prova de quarta-feira. Então eu fiz o seguinte: vou distribuir pra vocês, aí vocês vão ver aí (incomp) (...) Bom. é o seguinte: então aqui eu coloquei no quadro os itens o que nós estudamos nessas unidades. Então vocês vão pensar sobre vocês agora. É o seguinte: in units fifteen, sixteen and seventeen I am able to, tá? Quer dizer, eu sou capaz de fazer tais coisas. Eu posso fazer tais coisas. Então aqui tem use simple present, simple past and the present perfect. Talk about what I love (...), what I love, like, don't like, hate, don't mind doing, okay? Depois understand the meaning of the adjectives.
A: O que é isso?
Ppq: Compreender o sentido, né? Do vocabulário. Tem que saber o vocabulário aí dos adjetivos da unidade, okay? Use the comparative and superlative forms, okay? Use the objective pronouns him, her, us, me, use, one and ones que são pronomes também indefinidos, tá? Explain your opinion. (...) for example MMMM is more interesting than MMMM because there is more to do in MMMM, for example explain your opinion, okay? (...) cês vão me entregar depois, tá? cês vão guardar isso aí bem guardado porque eu quero que vocês se baseiem também nessa auto-avaliação pra vocês estudarem pra prova e pra fazer as atividades que nós vamos fazer aqui agora.
[Transcrição de aula da Ppq]

A *Ppq* tenta implementar uma auto-avaliação para os alunos tomarem consciência sobre o que sabem, a fim de se prepararem melhor para a prova. Essa atividade demonstra que a *Ppq* está procurando meios para o aluno perceber a própria aprendizagem.

Nesse excerto, entretanto, enfatiza-se as estruturas estudadas durante as unidades. As funções comunicativas desaparecem. Isso mostra que a *Ppq*, mesmo que não perceba nem queira, concentra-se mais no ensino da forma que no uso da LE. Isso causa problemas, porque, para se auto-avaliar dessa maneira, o aluno precisa dominar um conhecimento metalingüístico da LE. Além disso, pode-se questionar se esse conhecimento vai auxiliar o aluno a perceber como consegue ou não usar a LE.

Portanto, na prática da *Ppq* ocorre também o conflito entre crenças e concepções arraigadas e a necessidade de se tentar implementar mudanças na prática educacional. Nesse caso, o conhecimento que adquiriu durante seus estudos serve como meio para se refletir sobre a própria prática, mas as crenças e concepções dominam mais a prática do professor que seu próprio conhecimento (Sato & Kleinsasser, 1999).

Acredito que há um fator importante a ser ressaltado: esses autores e outros, como Thompson (1996) e Nunan (1987), não mencionam que o arraigamento do professor a uma prática tradicional se deve também à falta de uma formação adequada para planejar e elaborar coerentemente um currículo, inter-relacionando seus componentes de acordo com um objetivo definido, a partir das necessidades dos alunos. Nesse caso, torna-se complexa a formação do professor bem como inovações na prática educacional. Esses autores analisam como o professor implementa propostas da abordagem comunicativa na sala de aula, mas desconsideram a implementação do currículo comunicativo como um todo.

Como mencionei na contextualização do problema de pesquisa (vide Capítulo I- Seção 1.1), a prova escrita tem maior peso na avaliação bimestral. Veja algumas questões de uma provas da *Turma C*, elaborada pela *Ppq* durante a coleta de dados da *2ª fase* da pesquisa em 1998:

Write sentences about yourself telling what you a) *love*, *b) like*, c) *don't mind*, d) *don't like* and e) *hate* doing: (0,2 - 1,0)

a- _____.
b- _____.
c- _____.
d- _____.
e- _____.

Read Susana's letter to her friend Mary and fill in the gaps with the verbs from the list in **Simple Present**, **Simple Past** and **Present Perfect**: (0,1 - 1,5)
Attention: *Two of the verbs can be repeated.*

visit - write - injure - dance - study - help - there to be - want - be - work - have - travel - go

September 9th, 1998

Dear Mary,

Hi there! How are you? I'm sorry I _____ for a long time but I _____ very busy. I usually _____ every morning and in the afternoons I _____ in my father's shop. My sister Ana _____ to Belo Horizonte to study at university for about six months. She _____ to be a biologist. My brother Antonio often _____ me in the shop, but he's staying home because he _____ a motorcycle accident two weeks ago and _____ his legs.

Last summer I was on vacation so I _____ to *Porto Seguro*. I _____ to the beaches and _____ "lambada" and "axé music". I also _____ *Arraial da Ajuda* and *Trancoso*. The beaches _____ beautiful and _____ a lot of tourists from different countries.

When are your school holidays? I'm staying in Ouro Preto in December. Why don't you come for Christmas? Write and tell me what you are doing.

Love,
Susana

Write five sentences comparing **life in the country** and **life in the city** and explain your opinion: (0,3 - 1,5)
Example: Life in the city is more interesting than life in the country because there is more to do.

a- _____.
b- _____.
c- _____.
d- _____.
e- _____.

Complete the sentences with the most appropriate adjectives in parentheses in their **comparative** or **superlative** forms: (0,2 - 1, 4)

a- The Concorde is _____ plane in the world. **(slow, fast, fat)**
b- The continent of Antarctica is _____ place in the world.**(thin, cold, hot)**
c- The Amazon is _____ river in Brazil. **(long, short, cheap)**
d- Minas Gerais is _____ Espírito Santo. **(small, tall, big)**
e- A car is _____ a bike. **(expensive, cheap, lazy)**

f- The soccer player Ronaldo is _____ the soccer player Romário.(old, new, young)
g- Mount Everest is _____ mountain in the world. (tall, high, short)

Answer the following questions according to your own opinion: (0,3 - 1,8)
a- Which is the most interesting book you have ever read? _____
b- Which is the worst Brazilian rock band? _____
c- Which is the best film you have ever seen? _____
d- Are you cheerful or shy? Why? _____
e- Who is the most active in your family? _____
f- Have you ever practiced a dangerous sport? _____

A contextualização das atividades com itens funcionais ou com a vida cotidiana e opiniões dos alunos passa a ser, desse modo, considerada apenas a inserção de tópicos em exercícios estruturais. A produção dos alunos restringe-se a poucas palavras e frases soltas.

Ao analisar essas questões, percebo que as provas são elaboradas apenas a partir do conteúdo proposto pelo livro didático, ao invés de se relacionar com os objetivos do curso, as necessidades e interesses dos alunos, como se esses, aprendendo o conteúdo do livro, pudessem participar de situações de comunicação oral ou escrita em quaisquer outros contextos, mas, na verdade, o que ocorre é a fragmentação e banalização do conteúdo estudado, pois essas atividades, como mencionam os alunos, não se relacionam com o uso "real" da LE pelo aprendiz. Desse modo, não se pode verificar sua competência para usar essa língua fora da escola.

Observe agora uma questão de avaliação oral:

Oral Test / Student 1[f]
Ask your partner the necessary questions to fill up the gap below:
Gandhi was born in _____. He was born in 1869. He studied law in England in 1888. He worked as lawyer in South Africa in 1903. He _____ in 1922. He worked for peace in India in 1924. He died _____ years ago.

Oral Test / Student 2
Ask your partner the necessary questions to fill up the gap below:
Gandhi was born in India. He was born in _____. He studied _____ in England in 1888. He worked as lawyer in South Africa in 1903. He went to prison in 1922. He worked for peace in India in 1924. He died _____ years ago.

Nessa atividade, avalia-se a correção lingüística e fluência do aluno a partir de uma produção que se limita a três perguntas e três respostas. Essa atividade oral acaba reproduzindo também apenas as tarefas do livro didático, visando perceber o domínio do

vocabulário e estruturas gramaticais estudadas, distanciando-se do contexto social e estratégias de comunicação utilizadas pelos falantes da LE. Além disso, não apresenta um objetivo específico relacionado com uma situação de comunicação.

Os alunos fazem comentários sobre as avaliações orais:

Ppq: a carga-horaria deveria ser maior. o que mais vocês acham. que tá faltando?
N: pra mim mais conversação dentro de sala. oral. igual no primeiro ano só teve um teste oral e mesmo assim foi muito foi cê chegou a gente chegou aqui muito despreparado aqui o pessoal saiu até xingando aqui que ah eu não queria nem sabia o que tinha que fazer aqui
K: < mas eu não acho legal>
N: ah eu
K: <eu não gosto>
N: pra mim é mais eu gosto
K: porque é igual cê tá dentro de sala cê tá calmo e tal até sai alguma coisa agora se você tá de frente pra pessoa <pessoa> <é..> com professor do lado tá?
N: é:::
L: é:::
N: eu acho que falta mais oral
K: aí cê fica naquele negócio. aí tem que ser rápido porque tem tempo né? E num sai nada
Ppq: Talvez <comigo não sai nada> teria que mudar a maneira de talvez cobrar ou dar o teste oral né talvez teria que ser diferente né? essa maneira.
[Entrevista 1]

Essa avaliação oral contribui para aumentar a ansiedade do aluno e parece não ter um retorno para sua aprendizagem. Desse modo, a avaliação perde seu sentido como avaliação do ensino/aprendizagem. A falta de objetivos e da relação entre os componentes do currículo e fases do processo indicam que também não há uma ligação entre a avaliação do rendimento e o nível de proficiência do aluno que se pretende alcançar no final do curso. Tudo acontece em função do conteúdo e das atividades estipuladas pelo material didático.

Termino essa Seção com o diário da *Ppq*:

Confesso que se olhar no espelho não é nada fácil para um professor. Penso no mito de Narciso que se afogou após encantar-se com a própria imagem refletida no rio. Acho que meu caso é mais o da Medusa que se transformou em pedra após ver sua imagem refletida no escudo de Perseu. Vejo tantos problemas que mal consigo me mexer e fazer algo. Acho que parece que tenho que começar tudo de novo. Há tanto tempo dou aulas e tudo parece insignificante. Não consigo fazer o que mais gostaria: ver os alunos aprenderem a LI. Confesso que sinto uma repulsa pelas fitas de vídeo, uma vontade de jogá-las no lixo. Os alunos devem achar que eu estou muito à vontade nas gravações, mas eles não sabem o incômodo que sinto por dentro e uma vergonha de não me sentir competente. Meus colegas acham que os problemas são da escola e dos alunos, que são irresponsáveis, mas acho que são mais da gente, da maneira que a gente dá aula. Será que estou super-valorizando os depoimentos dos alunos? Acho que não. Estou é com medo de encarar a dura realidade. Mas não me sinto preparada para mudar nada. Todas as leituras e estudos. O que faço??????????????????
[Diário da Ppq]

A *Ppq* sente o conflito entre crenças, concepções, atitudes, descontentamentos e tentativas de mudanças. Tudo causa um certo mal-estar na *Ppq* que agora se vê na frente da sala de aula, mas de uma maneira mais frágil, desprotegida do autoritarismo que a fazia agir incontestavelmente. Sua competência é colocada à prova, pois percebe que sua formação precisa ir além da proficiência lingüística, a fim de poder elaborar e implementar um programa com mais eficiência, favorecendo a participação e desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

4.4 A implementação da *Atividade 3- Produção de textos*

Na *Atividade 3* (vide Apêndice F) (vide Capítulo I, Subseção 1.4.4.5), a *Ppq* distribuiu 6 gravuras (vide Apêndice F, Seção F1) para os alunos, em duplas, ordenarem e escreverem uma história, de acordo com a seqüência escolhida. Primeiramente, os alunos, utilizando as gravuras, fizeram uma atividade de mapeamento semântico (vide Apêndice F, Seção F2), com o intuito de relembrarem palavras que provavelmente iriam utilizar na elaboração do texto. Em seguida, elaboraram o texto e o apresentaram oralmente para os colegas. Depois, o professor recolheu os textos para corrigir. Na aula seguinte, entregou os textos corrigidos de acordo com os critérios de correção (vide Apêndice F, Seção F3) apresentados anteriormente aos alunos, para esses analisarem a correção e fazerem as mudanças necessárias.

Essa atividade, elaborada pelo *Ppq*, objetivou incentivar os alunos a produzirem textos interessantes e valorizarem sua produção, apresentando as histórias aos colegas. Além disso, ao analisarem a correção do professor, perceberiam a própria aprendizagem, pois não iriam apenas *olhar* a nota dada pelo professor, mas também analisariam e discutiriam com o professor como a atividade foi corrigida.

A *Ppq*, em seus diários, descreveu a implementação da *Atividade 3*:

> No início da atividade, acho que os alunos estavam motivados, como eu também estava, talvez mais que eles, pois acho essa atividade muito interessante e criativa, já que os alunos poderiam construir diferentes histórias a partir das gravuras. As dificuldades começaram a surgir logo depois. Alguns falaram que era muito difícil e que não sabiam escrever, mas eu os incentivei e os orientei no início, fazendo as duas primeiras atividades juntamente com eles para perceberem que sabiam o vocabulário, mas na verdade acho que não sabiam. Comecei a notar que eles tinham muitas dificuldades com relação ao vocabulário e não seria fácil fazer a atividade. Muitos alunos utilizavam

> os dicionários inglês-português e inglês-inglês que levei para a sala, mas como eram poucos dicionários, me perguntavam como se falava um monte de palavras em inglês. O *E* é o que falta mais e ele não sabe praticamente nada. Ajudei ele a começar o texto com o *A* que também falta muito e tem muitas dificuldades.
> (...)
> Nessa atividade também percebi que muitos alunos não tinham familiaridade com o uso do dicionário. Uma dupla, inclusive das alunas mais tímidas da sala, começou a utilizá-lo para traduzir palavra por palavra do português para o inglês. Eu fui até essa dupla e expliquei que não poderiam fazer isso, porque as frases em inglês ficavam sem sentido. Elas deveriam tentar escrever da maneira que sabiam, confiar nas suas capacidades. Porém, no fundo, no fundo, tudo aquilo me incomodava porque via que os alunos não conseguiam usar a língua para escreverem uma história simples, com um vocabulário já estudado. O que fazer nessa situação, em pleno terceiro ano????????
> (...)
> Quando pedi para as duplas lerem os textos, os alunos ficaram conversando entre eles e desinteressados. Talvez a atividade tenha sido muito longa e cansou os alunos. Preciso de outras soluções como, por exemplo, trocar os textos, sem que os alunos leiam em voz alta, montar um mural com as diferentes versões da história para os alunos lerem, etc. Acho que isso não deu certo. *[Diários da Ppq]*

Nas anotações acima e gravações em vídeo das aulas, percebe-se uma interação maior entre os alunos e a *Ppq*. Esta percorreu a sala de aula durante toda a atividade, auxiliando e orientando as duplas, principalmente as com maiores dificuldades, como a dos alunos *E* e *A*.

Os alunos se dedicaram à atividade. A sala de aula tornou-se um ambiente agradável de troca de idéias e conhecimentos entre alunos-alunos e alunos-*Ppq*. Por isso, essas aulas diferenciaram-se das outras aulas com o livro didático, pois os murmúrios e conversas eram centrados na atividade e não em assuntos esparsos e distantes do contexto de ensino/aprendizagem.

O que mais incomodou a *Ppq*, como se percebe em seus diários, foram as dificuldades dos alunos para usarem o vocabulário e produzirem o texto. A *Atividade 3*, desse modo, indica que as atividades do livro em si não propiciam o uso da LE pelos alunos. Eles raramente produzem textos na LE. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas, nenhum aluno desistiu de fazer a atividade. Todos foram até o fim.

Quando apresentaram oralmente seus textos, os alunos se mostraram desinteressados. Ao meu ver, suas dificuldades, tanto para escrever como para falar, ouvir e compreender a LE, impossibilitam que eles valorizem e demonstrem apreço pela própria produção. Eles têm consciência de que os obstáculos são muitos, pois não conseguem usar a LE adequadamente. A falta de interação com mais insumo da LE, a ausência de atividades significativas que promovam maior produção dos alunos e um

ciclo vicioso de omissão diante dos problemas que ocorrem na prática causam a ineficiência desse processo. Esses aspectos levam o aluno a desvalorizar seus avanços na aprendizagem.

Os alunos avaliam essa atividade:

> Conhecimento maior de vocabulário. (S4) *[Questionário IVA]*
>
> Eu achei essa atividade legal também, porque é um ótimo meio de aumentarmos o nosso vocabulário e aprender a escrever um texto, entre outros. (S5) *[Questionário IVA]*
>
> Ter um tema pronto para escrever, pois as idéias ficam mais rearranjadas. (S6) *[Questionário IVA]*
>
> Os assuntos porque são interessantes. (S7) *[Questionário IVA]*
>
> Eu gostei de ter escrito uma história. Porque esta atividade nos mostra nosso grau de dificuldades para escrever, ao mesmo tempo que estimula nossa criatividade. (S10) *[Questionário IVA]*
>
> Dos temas. São temas leves, fáceis de serem descritos. (S11) *[Questionário IVA]*
>
> Não gostei muito. Muito sem graça. (S3) *[questionário IVA]*
>
> É uma atividade anti-didática. Ao final da aprendizagem percebemos que não acrescentou em nada no nosso aprendizado. (S1) *[Questionário IVA]*
>
> ( ) porque eu acho que a gente tem que escrever sobre alguma idéia não sobre quadrinhos. (S2) *[Questionário IVA]*
>
> Do processo em que nós passamos para chegar a escrever uma história. Se houve distorção no processo, nunca chegaremos a uma conclusão digna. (S4) *[Questionário IVA]*

Como a *Ppq* relatou em seu diário, muitos alunos gostaram da atividade e se mostraram interessados, pois foi uma atividade útil para a aprendizagem do vocabulário. É interessante notar que a *Ppq* não objetivou a aquisição do vocabulário, mas, tencionou, além da revisão desse vocabulário bem como do passado simples, mostrar aos alunos sua capacidade para usar esse vocabulário em uma atividade mais significativa de produção de textos, a fim de perceberem a própria aprendizagem e se desvencilharem das costumeiras frases ou respostas curtas. Por isso, como mencionei acima, a falta de proficiência e a dificuldade dos alunos não permitiu que esses valorizassem a própria produção e, assim, que a *Ppq* atingisse seu objetivo.

Entretanto, a *Atividade 3*, apesar da preocupação com a motivação dos alunos, também não se relaciona diretamente com as expectativas e necessidades desses, mas apenas com o conteúdo que se pretende ensinar, de forma interessante, relevando uma

motivação restrita à atividade, sem abranger o processo de ensino/aprendizagem como um todo.

Essa atividade mostrou que os alunos não se sentem perdidos apenas com relação a desconexão entre as atividades trabalhadas e seus objetivos e necessidades, mas também em meio a um emaranhado de dúvidas que dificultam sua produção e uso da LE. Por isso, ao meu ver, sentem que não aprenderam nada: "não acrescentou em nada".

Observe agora a correção da *Atividade 3*:

> (...) Durante a correção, os textos apresentaram diferentes níveis. Alguns bem curtos e outros com problemas de adequação do vocabulário e estruturas, mas em geral, os alunos conseguiram montar uma história. Confesso que foi difícil utilizar os códigos. Perguntei a mim mesma se os alunos saberiam realmente o que significavam, pois exigiam um conhecimento metalingüístico da língua. Acho que o critério de correção deveria ter sido mais simplificado tanto para mim quanto para eles. *[Diários da Ppq]*

> (...) Os alunos hoje corrigiram o texto a partir de minhas correções. Foi difícil eles mesmos corrigirem o texto. Não sabiam porque eu tinha marcado tal frase e nem conseguiam identificar os problemas. Eu tive que auxiliá-los e muitas vezes corrigir para eles. O que mais me decepcionou nesta atividade foi perceber que os alunos têm muita dificuldade de utilizarem o vocabulário que aprenderam nas aulas em outras atividades e, além disso, eles se interessam muito pouco pelos resultados da atividade. Muitos reclamaram e não queriam corrigir. Alguns fizeram corpo mole, enrolaram durante a aula, e não corrigiram a atividade...
> *[Diários da Ppq]*

Os alunos, ao analisarem a correção do texto, apresentaram dificuldades para compreenderem os critérios de correção e, além disso, não valorizaram sua produção, como a *Ppq* esperava. As dificuldades dos alunos e a sua incapacidade de usar a LE pode ser um fator que dificultou essa auto-correção, mas, acredito, a falta de conhecimentos dos alunos sobre os critérios utilizados, ou seja, o que é coesão, artigo, tempo verbal, entre outros, também impossibilitou essa correção. No entanto, acredito que essa atividade propiciou mudanças e atitudes positivas dos alunos interagirem e participarem mais, além de discordarem sobre os critérios de correção usados pelo professor, o que não ocorria antes:

> Foi uma correção muito rigorosa pela atividade. (S1) *[Questionário IVA]*

> Boa, porém severa. (S3) *[Questionário IVA]*

> Excelente porque é errando que se aprende. (S4) *[Questionário IVA]*

> Sim porque nos faz ver o que erramos e aprender o correto. (S5) *[Questionário IVA]*

Sim porque foram métodos justos de correção. Porém acho um tanto rígida. (S9) *[Questionário IVA]*

(...) a correção deveria ser feita sem a correção de erros, valorizando o pensamento. (S8) *[Questionário IVA]*

(...) a correção foi muito rígida e nós não temos vocabulário suficiente e também com relação ao tempo verbal que é muito pedido e não é muito visto em sala de aula. (S12) *[Questionário IVA]*

(...) a forma de avaliação porque foi muito rigorosa. (S13) *[Questionário IVA]*

Não. Eu não gostei de ficar reescrevendo as coisas. (S9) *[Questionário IVA]*

Os alunos, ao reclamarem da rigidez, acredito, estão implicitamente dizendo que os critérios de correção do professor não condizem com a maneira com que foi trabalhado o conteúdo em sala. Desse modo, a produção do aluno sempre vai estar aquém da expectativa do professor, decepcionando ambos. Por isso, ao meu ver, não são os instrumentos de avaliação e critérios que mudam a prática da avaliação, mas a maneira com que são elaborados e utilizados de acordo com a realidade dessa prática. Nesse caso, a *Ppq* continuou impondo critérios de avaliação e atividades sem perceber as peculiaridades do contexto e do processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar dos problemas encontrados, a *Ppq* conseguiu compreender o ponto de vista dos alunos sobre a atividade e sua avaliação incoerente com a realidade de sua própria prática:

> Alguns alunos reclamaram da nota recebida e, o mais interessante, um aluno muito tímido, o *C*, que geralmente não fala nada em sala, só quando pergunto. Ele ficou bravo com a nota e disse que eu não deveria exigir tanto assim. Os pares que não concordaram com a correção, propus que refizessem o texto e depois rediscutiria a correção com eles. Eles também reclamavam da correção e me explicavam determinadas expressões que usavam e por quê. Isso foi importante para eu também saber como e porque utilizei aquela correção. Acho que eles têm razão em discutir esses critérios, pois, as atividades anteriores não exigiam tanto deles como esta. Dá a impressão de que estava ensinando tudo errado, sinto-me incapaz, apesar de saber que esses problemas não foram eu que criei, mas o pior é não saber por onde começar a tentar resolvê-los. Quase no final do ano eles ainda não dominam o básico!! O que estudaram nos anos anteriores com esse material e essa abordagem?
> *[Diário da Ppq]*

Por meio da análise de uma atividade e do cruzamento de *olhares* entre alunos e professor, a *Ppq* pôde perceber com mais clareza os problemas de sua prática, suas limitações e possibilidades. Por isso, a avaliação, quando utilizada como instrumento reflexivo para verificar o funcionamento do ensino/aprendizagem, pode mostrar como esse processo está se desnvolvendo bem como seus pontos fracos e fortes.

Acredito, portanto, que essa atividade, apesar dos problemas levantados, ampliou a participação e possibilidades de produção do aluno. A avaliação, contudo, quando modificada, requer que todo o processo também seja modificado, porque as mudanças na avaliação não se sustentam em si mesmas. Elas precisam estar interligadas aos outros componentes e fases de um currículo.

4.5 A implementação da *Atividade 4- Apresentação de diálogos*

Na *Atividade 4- Apresentação de diálogos* (vide Capítulo I- Subseção 1.4.4.6) (vide Apêndice G), os alunos se dividiram em grupos de, no máximo, quatro componentes, para elaborarem diálogos. Durante a elaboração, esclareceram dúvidas com a *Ppq*. Em seguida, prepararam-se para apresentarem os diálogos. O professor, antes das apresentações, explicou os critérios para a avaliação da atividade (vide Apêndice G) e, ainda, que os alunos iriam se auto-avaliar bem como avaliar os colegas. Desse modo, a *Ppq* compararia sua nota com a nota dada por cada aluno para decidir qual seria a nota final de cada aprendiz.

Os alunos apresentam os pontos positivos sobre a atividade:

> Desenvolve a criatividade, é divertido e facilita o aprendizado. (a1) *[Questionário VA]*
>
> Eu gostei de tudo porque eu adoro fazer teatro, ainda mais dessa forma divertida como foi as apresentações. (a2) *[Questionário VA]*
>
> Gostei porque melhora a pronúncia e ajuda em caso de uma situação real. (a3) *[Questionário VA]*
>
> Dos testes que estimularam o aluno sendo uma atividade de distração. (a4) *[Questionário VA]*
>
> Eu gostei da parte de elaborar e apresentar porque além de nós mesmos elaborarmos o teatro temos que apresentar, fazendo com que melhoremos o nosso vocabulário e a nossa pronúncia. (a5) *[Questionário VA]*
>
> Tudo porque foi muito divertido, pois escrever o próprio texto e falá-lo mostra algumas dificuldades e a gente se desprende um pouco do livro. (a6) *[Questionário VA]*
>
> As encenações. Porque representam de forma clara situações pelas quais poderíamos passar. (a7) *[Questionário VA]*
>
> Eu gostei porque as pessoas participantes se expressam e se soltam no sentido de não ter vergonha e expor suas idéias e fazer tudo no "teatro". (a8) *[Questionário VA]*
>
> Gostei da atividade oral porque com ela desenvolvemos nossa capacidade de falar e ouvir, perdemos a timidez e trabalhamos em grupo. (a9) *[Questionário VA]*

> Eu gostei de apresentar teatro e de assistir as outras apresentações também. É bem mais interessante do que as aulas comuns e com isso conseguimos assimilar mais a matéria. (a10) *[Questionário VA]*

É interessante notar que os alunos consideraram a *Atividade 4* interessante e importante para sua aprendizagem, por aproximá-los de situações "reais" de uso da LE e de seu cotidiano, propiciando também a aprendizagem de palavras e outras expressões em aulas diferentes das "comuns", ou seja, das centradas no livro didático.

Essa atividade também valorizou os alunos mais tímidos e os com maiores dificuldades, além de ter despertado o interesse dos que se mostravam desmotivados com a aprendizagem da LE, por não possuírem o "dom" para aprender essa língua.

No entanto, se essa atividade fosse analisada de acordo com atividades de base comunicativa, certamente seria apontada como uma atividade falha, por não promover a improvisação, pois os alunos elaboram e ensaiam os diálogos. Assim, não seria possível avaliar seu desempenho, mas apenas sua competência. Porém, no contexto desta pesquisa, essa atividade foi a que mais relacionou o ensino/aprendizagem de LE na sala de aula com a realidade de uso dessa língua fora da escola.

A *Ppq* também percebe uma maior participação dos alunos:

> Eu gosto desse tipo de atividade. Fico animada e às vezes emocionada de ver o que os alunos podem fazer. Sinto que eles também gostam da atividade. A aula fica mais descontraída. Os alunos participam mais também se mostram muito interessados, inclusive os que têm mais dificuldades e nunca tiram notas boas nas provas. Durante as apresentações há algumas gozações, ou seja, os alunos brincam uns com os outros, mas não é para ofender e não atrapalha a disciplina. Eu pedi que eles não fizessem comentários ou conversassem durante as apresentações para não atrapalharem os colegas. No entanto, eu realmente não sei se os alunos, quando vêem a apresentação dos outros, compreendem o que estão falando, mas é uma oportunidade para eles participarem mais, utilizarem a LE e ampliarem a sala de aula. Alguns alunos são mais tímidos. Não permiti que lessem na hora da apresentação, mas alguns ficam nervosos e tiveram que dar uma olhadinha. Os diálogos tinham originalidade, foram eles mesmos que criaram e não copiaram de nenhum livro. Isso é muito bom de se ver e de se trabalhar com alunos motivados.
> *[Diário da Ppq]*

A *Ppq* muda sua postura e fica mais próxima dos alunos, deixando de ser apenas uma "treinadora" do livro didático, para auxiliá-los em seus processos particulares de aprendizagem. Elaborar diálogos, esclarecer dúvidas com o professor e apresentar o que fizeram é uma maneira de valorizar o interesse e produção dos alunos. No entanto, a *Ppq* não conseguiu perceber se os alunos compreenderam as apresentações dos diálogos dos outros grupos.

Os alunos apresentam os pontos negativos sobre a atividade:

Pouca valorização, pouco tempo para a preparação e grupos muito pequenos em número de pessoas. (a1) *[Questionario VA]*

Avaliação. Porque é difícil avaliar outra pessoa e até mesmo eu própria, apesar de que eu me avalio constantemente. (a5) *[Questionário VA]*

Eu não gostei, pois as pessoas não decoraram suas falas e ficou um teatro de leituras. (a8) *[Questionário VA]*

Esta aula foi boa. Na primeira, eu não gostei de reescrever o teste, porque não acho vantagens em ficar reescrevendo as coisas, depois nós acabamos errando de novo mesmo. (a9) *[Questionário VA]*

A atividade não parou apenas na execução. Ela cumpriu seu papel de propiciar ao aluno a percepção do próprio desenvolvimento e o que se pode fazer utilizando essa LE. No entanto, considero a avaliação a parte mais problemática dessa atividade. Os alunos apresentam seus depoimentos:

Não, poderia ter uma valorização maior. (a1) *[Questionário VA]*

Não porque como foi a primeira que nós fizemos esse tipo de atividade eu achei que foi muito rigoroso o sistema de avaliação. (a2) *[Questionário VA]*

Sim. Porque eu acho que é a maneira certa de corrigir esse tipo de tarefa. (a3) *[Questionário VA]*

Não gostei do modo pelo qual os testes foram avaliados porque foi muito rigoroso e também por não ter levado em consideração o grau de conhecimento em inglês de cada aluno separadamente. (a4) *[Questionário VA]*

Não. Porque eu não sei quanto aos outros, mas eu não gosto de avaliar ninguém, mas no caso do professor é diferente (eu acho que ele tem que avaliar). (a5) *[Questionário VA]*

Sim, porque a atividade oral merece mais critério para ser avaliada e também é mais difícil. (a6) *[Questionário VA]*

Sim, porque dessa forma todos podem ver o empenho dos colegas. Ex.: Às vezes um aluno com notas baixas pode estar bem mais empenhado do que aquele que tem notas altas. (a7) *[Questionário VA]*

Não porque as avaliações teriam de ser do coletivo e não específica ficaria a melhor nota. (a9) *[Questionário VA]*

Sim. É bom quando os outros alunos avaliam o seu desempenho. (a9) *[Questionário VA]*

Sim porque é legal a gente própria se auto-avaliar, descobrir nossos defeitos e tentar corrigí-los, sem deixar a avaliação do professor de fora. (a10) *[Questionário VA]*

Mais ou menos, porque eu acho que se um grupo não fosse bem, ou fosse regular, ninguém teria coragem de dar uma nota baixa. (a11) *[Questionário VA]*

Não, por causa da avaliação por parte dos alunos (a12) *[Questionário VA]*

Não, porque é muito difícil avaliar as pessoas (a13) *[Questionário VA]*

O aluno avaliar os outros alunos foi muito difícil para eles. É necessário que o professor e o aluno se preparem para tal, compreendam e desenvolvam em conjunto critérios que irão utilizar. Desse modo, talvez, eles se sentiriam mais capazes de avaliar. No entanto, percebe-se que, ao abrir espaço para falarem e avaliarem as atividades, os alunos apresentaram seus pontos de vista que muito contribuíram para a prática da avaliação. E, além disso, pode-se perceber os alunos individualmente: o que tem mais dificuldades pode estar se empenhando muito mais para fazer uma atividade que o que já conhece e sabe a LE. Por isso, aquele deve ser avaliado com critérios que possibilitem mostrar seu desenvolvimento, ao invés de ser rotulado apenas de "fraco". Observe o depoimento do professor.

> Quando distribuí as notas para os alunos, um aluno veio me questionar porque tinha recebido tal nota. Ele achou muito baixa e me disse que era tímido, fazia um esforço danado para ir lá na frente falar, mas preparou o diálogo e apresentou. Mais uma vez os alunos questionavam meus critérios e acho que eles têm razão.
> *[Diário da Ppq]*

Os alunos questionaram as notas dadas pelo professor. Os alunos sentem que há algo mais a ser avaliado, além da estrutura gramatical correta, pois eles se esforçaram para desenvolverem a atividade e gostariam de ser reconhecidos por isso. A explicitação de objetivos claros é um meio para se definir critérios coerentes para a avaliação, de acordo com a realidade do curso. Assim, define-se também o grau de proficiência possível de ser exigido. Ao contrário, o professor novamente baseou-se em critérios muito distantes da prática dos alunos e professora:

> Com essas propostas, muitas vezes sinto-me perdida, parece que o chão desapareceu e não tenho um solo firme para pisar. Percebo que preciso mudar tantas coisas e ao mesmo tempo vejo-me ainda engatinhando no que seria uma melhor avaliação para os alunos. Não é fácil ver-se no espelho e você mesma perceber suas próprias limitações. Entretanto, sinto um fator muito positivo aparecer. Hoje sinto que estou mais próxima dos alunos. Eles chegam na sala mais animados e até me colocaram como professora homenageada da turma. Espero que isso tenha acontecido porque minha prática teve alguma coisa significativa para a formação deles. Aprendi com eles a dar importância a suas opiniões e descobrir por meio delas, os problemas bem como as possibilidades de mudanças dessa prática. Tenho medo dos problemas, de encarar as deficiências e não foi nada fácil me gravar. Tenho que agradecer muito a esses alunos que me fizeram começar a modificar minha maneira de ver o que é ser professor. Sinto me hoje mais leve e sem medo dos alunos, pois, percebo que preciso mudar é minha prática em função deles. Ainda me sinto limitada em como propiciar uma maior aprendizagem desses alunos.
> *[Diário da Ppq]*

A auto-avaliação é complexa, mas os alunos têm muitos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem que os professores desconsideram e desvalorizam. Os problemas encontrados mostram que mudanças são necessárias e que papéis do aluno e professor, diferentes dos de transmissores e receptores, são os exigidos pelos alunos e necessidades atuais de ensino que precisam relacionar a sala de aula ao contexto social do aluno bem como a suas expectativas. Discutir aspectos do processo, suas crenças e concepções e refletir sobre essas experiências torna-se um caminho viável para essas mudanças.

4.7 Conclusão da 2ª *fase* da pesquisa

Nesta Seção apresento e discuto a conclusão da análise dos dados da 2ª fase da pesquisa. A segunda e terceira perguntas de pesquisa (vide Capítulo I, Seção 1.3) serão os elementos direcionadores dessa discussão.

Na análise da 2ª *fase* da pesquisa, observou-se novamente a convivência entre forças antagônicas na *cultura de aprender* e *avaliar* LE dos alunos:

(1) A concepção de transmissão linear de conhecimentos do professor para o aluno, em que este é visto como um recipiente vazio e, por isso, incapaz de partilhar conhecimentos e experiências, confronta-se com a concepção de que o aluno, além de aprender, pode ensinar e ser relevado por suas características e capacidades particulares, ao invés de ser apenas classificado como "fraco" ou "ruim".

(2) A crença de que aprender a LE é saber traduzir palavras separadamente, acumulando esse conhecimento para se utilizado quando necessário. Entretanto, mencionou-se a importância de se compreender palavras de acordo com o contexto.

Essa concepção de aprendizagem, como sinônimo de tradução de palavras isoladas, levou-me a pensar que o livro didático utilizado no contexto desta pesquisa, embora possua muitas gravuras para facilitar a aquisição do vocabulário, a fim de não se usar a tradução, não foi suficiente nem capaz de ampliar a visão dos alunos sobre a aprendizagem da LE.

Acredito que, como mencionam Ellis & Sinclair (1989), o aluno precisa também *aprender a aprender*. Se lhe fossem oferecidas oportunidades de aprender a LE e seu

vocabulário, utilizando estratégias diferentes e refletindo sobre a utilidade dessas estratégias para seu estudo e aprendizagem da LE, o aluno poderia ampliar sua concepção sobre o que é aprender a LE e seu vocabulário. A falta de experiências novas implementadas consciente e coerentemente, ao meu ver, impossibilitam que os alunos descubram outras maneiras de aprender a LE e, além disso, de refletir sobre sua *cultura de aprender* e *avaliar*, descobrindo outros papéis que pode desempenhar para atingir seus objetivos.

(3) O interesse é considerado a "mola" propulsora da aprendizagem. Os alunos, ao mesmo tempo que apresentam a crença na existência de um "dom" que determina se eles vão se interessar ou não pela aprendizagem da LE, indicam que o professor é propiciador da motivação do aluno, a partir da maneira que ensina e convive com esse. Entretanto, pode-se perguntar: o professor precisa apenas fornecer atividades e aulas interessantes?

Os alunos, ao meu ver, a princípio, apresentam uma concepção imediatista de motivação, relacionada apenas com atividades interessantes que aparentemente exigem pouco esforço para aprenderem. No entanto, quando discutem sobre essas concepções, relatam também que a motivação está relacionada com a *autonomia* do aluno para usar a LE em diferentes situações fora da escola.

De acordo com esses aspectos, a elaboração do currículo como um todo, que leve em conta o *foco no aprendiz*, tanto com relação aos seus objetivos como também à sua ação e desenvolvimento na aprendizagem, poderiam despertar e cultivar uma motivação capaz de influenciar a aprendizagem e atuação do aluno. Por isso, acredito que o sucesso na aprendizagem e a motivação são recíprocas, assim como a *autonomia* e a proficiência do aluno.

(4) O aluno não confia na nota da prova nem na prova como um meio para perceber a própria aprendizagem. Desse modo, a avaliação, ao contrário de sua função, omite e esconde os problemas existentes na prática. Entretanto, mencionam que a avaliação é um meio para verificar seu conhecimento e capacidade para usar o que aprendeu, tanto dentro como fora da escola, além de ser um julgamento sobre todo o processo de ensino/aprendizagem.

"Descondicionar-se", portanto, ao meu ver, não é abandonar crenças e concepções tradicionais, mas refletir sobre sua influência no ensino/aprendizagem como um todo, incluindo os papéis de alunos e professores. Experiências e ações tendem a se

repetir, mas, se forem levadas a um nível consciente, poderão contribuir para modificar e inovar a prática tradicional.

Retomo agora as perguntas de pesquisa:

2 - Ocorrem mudanças na percepção de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem?

As *Atividades 1, 2, 3* e *4* relevaram a capacidade reflexiva da avaliação sobre todo o processo de ensino/aprendizagem, trazendo à tona novamente as causas da desmotivação e desinteresse dos alunos analisadas e discutidas na *1ª fase* da pesquisa.

Essas atividades revelaram que tanto professores como os alunos, a nível consciente ou não, sabem quais são os problemas que dificultam a aprendizagem destes. Entretanto, esses problemas raramente são externados, como se houvesse um "contrato de omissão" entre alunos e professores que mantêm suas concepções e papéis tradicionais, sem tentar superar dificuldades, como se existisse um "destino" que pré-determinasse toda a trajetória do ensino/aprendizagem de LE e o fracasso dos alunos.

A reflexão propiciada pelas atividades, acredito, provocou mudanças na percepção dos alunos e *Ppq* sobre o ensino/aprendizagem. A ampliacão da percepção da *Ppq* é evidente. Ela passou a compreender o processo por meio dos *olhares* dos alunos. Isso provocou-lhe incômodos, desapontamentos e incertezas, sentindo sua prática desmoronar, mas, ao mesmo tempo, essa prática começou a ser reconstruída com outras características que, ao meu ver, mostram sua realidade com mais clareza bem como possíveis caminhos a seguir.

Se a *Ppq* optar por tentar superar as dificuldades encontradas em sua prática, ela não poderá mais ignorar as *vozes* dos alunos e, por isso, seus desafios passam a ser considerar o aprendiz um co-autor da trajetória do ensino/aprendizagem de LE. Além disso, precisa-se buscar diferentes oportunidades para o aluno interagir com o insumo da LE, descobrir estratégias de aprendizagem e exercer outros papéis que lhe propiciariam uma maior motivação bem como o desenvolvimento de sua proficiência na LE.

As *Atividades 1, 2 , 3* e *4* começaram a despertar no aluno uma percepção diferente sobre a avaliação de sua aprendizagem. Por isso, esses passaram a relacionar os problemas existentes na prática educacional com suas dificuldades ao usar a LE.

Assim, perceberam que os critérios de correção usados pela *Ppq* eram incoerentes e distantes da realidade do ensino/aprendizagem de LE, pois ainda continuavam a desvalorizar sua produção, deixavando de valorizar seus esforços para aprender a LE.

A discussão com a *Ppq* sobre os critérios de avaliação usados, acredito, mostra a ampliação da percepção dos alunos, pois anteriormente, como mostrou a contextualização do problema da pesquisa, esses se preocupavam apenas com as notas. Esse aspecto relevante torna possível dizer que a avaliação propicia mudanças, inclusive na conscientização do aluno sobre a própria aprendizagem, incluindo tanto suas dificuldades como conquistas. No entanto, essas mudanças, para ampliarem a proficiência do aluno, precisam estar relacionadas com mudanças em todas os componentes de um currículo, pois os problemas encontrados na avaliação refletem os problemas de todo o processo de ensino/aprendizagem.

3- O aluno amplia sua participação no próprio processo de aprendizagem?

O aluno tornou-se mais participativo na implementação das atividades, pois suas opiniões e pontos de vista passaram a ser valorizados. A percepção do professor sobre o ensino/aprendizagem de LE não se modificou apenas por causa dos conhecimentos adquiridos na sua formação, mas também devido ao diálogo com os alunos. Esses saíram do costumeiro silêncio, afirmando a importância de sua *voz* em quaisquer mudanças e inovações da prática educacional.

As *Atividades 3* e *4*, por se distanciarem das atividades do material didático considerado cansativo e com pouca significação para a aprendizagem dos alunos, provocaram maior interação e participação dos alunos em sala de aula, pois eles, além de se mostrarem mais interessados e concentrados na própria atividade, demonstraram que que essas atividades contribuíram para sua aprendizagem, tanto na aquisição do vocabulário como na aproximação do uso da LE na sala de aula com situações "reais" de comunicação. Além disso, como discutido na retomada da segunda pergunta de pesquisa, a mudança da percepção do aluno sobre a própria aprendizagem, discutindo com o professor e questionando a maneira que foi avaliado, mostra uma ampliação de sua participação.

As *Atividades 1 e 2* relevaram o poder reflexivo da avaliação e sua capacidade de perceber o ensino/aprendizagem como um todo, inclusive a atuação dos professores e alunos bem como suas concepções sobre *o aprender, ensinar* e *avaliar* LE. Essas reflexões em si não podem mudar o processo, mas são a base de mudanças e da capacitação do professor que, exercendo a reflexão, pode desvendar o que está por trás de suas ações e atitudes.

Nesse aspecto é importante ressaltar que o professor precisa se preparar e se formar para elaborar programas e planos de cursos bem como avaliações. Mudanças não ocorrem facilmente e precisam estar bem fundamentadas com objetivos a serem alcançados, senão implementações de inovações na prática podem cair em um modismo, sem se levar em conta a realidade de cada contexto de ensino/aprendizagem de LE.

Os resultados desta pesquisa mostram que a avaliação, considerada em sua potencialidade reflexiva, pode ser o início da inovação da prática educacional, mas mudanças na avaliação ocorrerão satisfatoriamente se abrangerem e interagirem com mudanças em outros componentes do currículo, pois a avaliação está intrinsicamente ligada a esses componentes e um determina o outro.

NOTAS

[1] Os testes orais eram aplicados por dois ou três professores. Os alunos faziam as atividades em pares. Eles *perguntavam e respondiam (três perguntas e três respostas)*. Os *professores avaliavam os alunos de acordo* com uma escala de avaliação. Uma dupla de cada vez entrava na sala, escolhia um número para ver qual *atividade iria fazer*.

Capítulo V
Considerações Finais

Olhar tem a vantagem de ser móvel...

Introdução

O presente capítulo encerra a trajetória desta pesquisa, discutindo suas implicações para o ensino/aprendizagem de LE no contexto brasileiro.

Implicações da pesquisa para o ensino/aprendizagem de LE no contexto brasileiro

Os resultados discutidos nos Capítulos III e IV indicam a necessidade de pesquisas voltadas para a inovação do ensino/aprendizagem de LE nos ensinos fundamental e médio. Esses contextos, devido ao pouco insumo e uso da LE bem como ao nível baixo de proficiência e formação dos professores, muitas vezes são rejeitados pelos pesquisadores. No entanto, acredito que pesquisas sobre inovações da prática educacional nesses contextos seriam importantíssimas para melhorar a formação dos alunos em LE que chegam nas universidades ou que necessitam dessa língua no mercado de trabalho, além de resgatar o direito dos alunos de qualquer condição econômica a uma educação de qualidade, inclusive na LE.

O trabalho conjunto entre universidades e escolas de ensinos fundamental e médio torna-se imprescindível para a viabilização de cursos de formação continuada de professores de LEs que visem tanto a proficiência desses na LE como também a discussão, planejamento e elaboração conjunta de planos de cursos. Esses seriam passos importantes para se aproveitar a carga-horária dos cursos de LI com mais eficiência n[illegible] ensinos fundamental e médio.

Cursos que objetivam apenas o "treinamento" de professores, por exemplo, na utilização de atividades que aumentem a motivação dos alunos em turmas grandes, ao

meu ver, não propiciam o retorno desejado para a prática desses professores que, enquanto professores-alunos, precisam participar da elaboração dos cursos de formação, vinculando-os, assim, às suas necessidades e realidades. Por isso, acredito que esses cursos deveriam ser precedidos por pesquisas sobre as necessidades e realidades da prática educacional desses professores antes de serem elaborados e implementados.

As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais bem como as Leis de Diretrizes e Bases para o ensino médio e técnico, apesar de apresentarem grandes avanços, principalmente com relação às concepções sobre a natureza da linguagem, ensino e aprendizagem de línguas nas quais se baseiam, dificilmente modificariam sozinhas a elaboração e implementação de planos de cursos nos ensinos fundamental e médio bem como as concepções e práticas dos professores. Muitos desses desconhecem os pressupostos teóricos subjacentes a essas propostas que se encontram distantes da prática educacional. Além disso, como mostrado nesta pesquisa, inovações são difíceis e não acontecem rapidamente. Portanto, é necessária a reflexão conjunta e contínua desses professores sobre a própria prática bem como sobre esses pressupostos teóricos, além, acredito, de orientações de especialistas da área. O plano de curso, como visto, enquanto for considerado apenas o resumo do conteúdo a ser trabalhado, deixará de constituir a base de um processo significativo e coerente, definido por objetivos que mostrem aonde, como e quando se chegar.

O ensino/aprendizagem de LE nas escolas de ensino fundamental e médio deveriam fornecer mais oportunidades de interação dos alunos com o insumo da LE. Esses são conscientes de suas necessidades e precisam ser incentivados a usarem essa língua. Por isso, atualmente acredito que as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de LEs precisam repensar o espaço do laboratório de línguas como extensão da sala de aula e oportunidades para os alunos trabalharem com outros materiais que propiciem diferentes meios de interação com a LE. Essa também seria uma oportunidade de se pesquisar mais sobre a *autonomia* e *aprendizagem* auto-orientada no contexto brasileiro.

Em acréscimo, percebe-se também a necessidade de se pesquisar sobre o que significa ser comunicativo em um contexto de ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas. Os materiais pré-fabricados e as metodologias não atendem a todas as necessidades desse contexto. Além disso, atividades discriminadas como "não comunicativas" podem favorecer uma aprendizagem significativa para os alunos bem como sua percepção sobre a própria aprendizagem.

Esta pesquisa ressaltou também a complexidade do papel e formação do professor que não pode deixar de focalizar o professor/avaliador que elabora seus instrumentos e critérios de avaliação para verifica o desenvolvimento do aluno, além de avaliar sua própria atuação. Os cursos de formação de professores precisam atender a essa necessidade premente.

A avaliação formativa ao ser valorizada no ensino/aprendizagem de LE, ao meu ver, estreitaria os laços entre a pesquisa e a prática. A formação do professor enquanto avaliador pode auxiliá-lo a usar instrumentos de avaliação que possibilitem um *olhar incisivo* sobre sua prática, a partir de diferentes perspectivas. Isso seria relevante para a inovação e continuidade de quaisquer inovações na prática educacional. Além disso, a avaliação formativa, como visto nesta pesquisa, é um meio essencial para se aprimorar e ampliar a participação do aluno no ensino/aprendizagem de LE. É imprescindível também que pesquisas sobre a avaliação formativa investiguem a relação entre a ampliação da participação do aluno e o aumento de sua proficiência na LE.

Apêndice A

Excerto do *Plano de Curso*

Disciplina: Inglês II

Série: 2ª série **Turno:** Diurno **Ano:** 1997

Cursos: Mineração, Metalurgia, Edificações e Informática Industrial

Carga Horária: 60 horas

Professores: .....

.....

.....

.....

.....

Objetivos Gerais

- Reconhecer, compreender, reproduzir, analisar, selecionar e utilizar adequadamente o vocabulário, as principais estruturas gramaticais e as funções comunicativas apresentadas em cada uma das unidades.

- Identificar, compreender, interpretar, elaborar e produzir adequadamente mensagens em língua inglesa escrita ou falada.

- Desenvolver as habilidades de "listening" (compreensão oral), "reading" (leitura), "speaking" (fala) e "writing" (escrita) através do material lingüístico apresentado.

- Desenvolver uma atitude afetiva positiva em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira bem como a consciência da utilidade deste conhecimento na realidade cotidiana e profissional do aluno.

- Adquirir informações sobre o universo sócio-cultural dos países de língua inglesa e desenvolver uma postura crítica acerca desses países no decorrer da sua aprendizagem.

Objetivos	Conteúdos Programáticos	Nº de aulas
(...) - Reconhecer, compreender e usar corretamente o verbo *to be* no passado simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa - Reconhecer, compreender e utilizar adequadamente alguns verbos regulares e irregulares no passado, nas formas afirmativa e interrogativa. - Identificar, compreender e usar adequadamente alguns advérbios relacionados com o passado. - Reconhecer, entender e empregar corretamente a palavra *ago* em frases afirmativas e interrogativas. - Familiarizar-se com a grafia e a pronúncia dos nomes de alguns países e seus respectivos adjetivos pátrios. - Reproduzir ou repetir adequadamente o material lingüístico apresentado nas formas oral e escrita, utilizando-o em situações reais de comunicação, nas atividades propostas em sala ou extra-classe.	**Unidade 11** 11.1. Passado simples do verbo *to be* 11.2. Passado simples de verbos regulares e irregulares 11.3. *Advérbios de tempo relacionados com* o passado simples 11.4. *Frases afirmativas e interrogativas* com *ago* 11.5. Países e adjetivos pátrios 11.6. Funções comunicativas: - Falar sobre eventos do passado - Falar sobre fatos biográficos	06
- Reconhecer, compreender e usar *adequadamente* os verbos regulares e irregulares em frases negativas - *Identificar*, compreender e empregar adequadamente a palavra *for* em expressões adverbiais de tempo *relacionadas ao passado*. - Reconhecer e empregar adequadamente as *preposições by e on em expressões relacionadas a* meios de transporte ou locomoção. - *Identificar, compreender e utilizar adequadamente as* estruturas de *short answers* em frases no passado *simples*. - Reproduzir ou repetir adequadamente o material *lingüístico apresentado nas formas oral e escrita,* utilizando-o em situações reais de comunicação, nas atividades propostas em sala ou extra-classe.	**Unidade 12** 12.1. *Passado simples de verbos regulares e irregulares* 12.2. *A palavra for em expressões* adverbiais de tempo relacionadas ao *passado* 12.3. Preposições relacionadas a meios de transporte e locomoção 12.4. *Short answers* 12.5. Funções comunicativas: - Falar sobre viagens e meios de transporte utilizados - Falar sobre o clima	07
- Reconhecer, entender e empregar adequadamente o presente perfeito relacionado a fatos ocorridos em tempo indeterminado no passado em frases afirmativas, negativas e interrogativas. - identificar, entender e empregar adequadamente as *short answers* no presente perfeito. - -Diferenciar e utilizar adequadamente o presente perfeito e o passado simples. - Reconhecer, entender e empregar adequadamente o presente perfeito acompanhado das palavras *just, ever* e *never*. - Reproduzir ou repetir adequadamente o material lingüístico apresentado nas formas oral e escrita, *utilizando-o em situações reais de comunicação nas* atividades propostas em sala ou extra-classe. (...)	**Unidade 13** 13.1. *Presente perfeito relacionado a fatos* ocorridos em tempo indeterminado no passado. 13.2. *Short answers* 13.3. Presente perfeito com *just*, ever e *never* 13.4. Funções comunicativas: - *Perguntar e responder* sobre experiências pessoais	06

Apêndice B

Questionário IA (para os alunos)

1- Quando você começou a estudar inglês na escola?
____No primeiro grau (1ª a 4ª séries).
____No primeiro grau (5ª a 8ª séries).
____No segundo grau.

2- Se você marcou uma das duas primeiras opções, responda:
Como você conceituaria seu curso de inglês no primeiro grau? Por quê?

( ) Excelente ( ) Muito Bom ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco ( ) Insuficiente
( ) Outro: _____

3- Como você conceituaria seu curso de inglês agora, no segundo grau? Por quê?

( ) Excelente ( ) Muito Bom ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco ( ) Insuficiente
( ) Outro: _____

4- Para você, é importante estudar inglês no segundo grau? Por quê?

5- O curso atende às suas expectativas? Por quê?

6- Para você, como dever ser um bom aluno de inglês?

7- E um bom professor?

8- O que você considera necessário para se aprender uma língua estrangeira?

9-Que atividades você considera mais importantes para a sua aprendizagem de Inglês?

10- Com que freqüência você estuda Inglês?

11- Como você estuda para as provas de Inglês?

12- Para você, atualmente, quais são as vantagens e desvantagens das provas de Inglês para sua aprendizagem?

Vantagens:

Desvantagens:

13- O que você geralmente faz com as provas de Inglês quando o professor entrega as notas?

14- Você compreende a correção do professor?

15- Você considera a correção do professor justa? Por quê?

16- Se você fosse um professor de Inglês, o que você mudaria nas avaliações?

Apêndice C

Questionário IP (para os professores)

1- Onde você estudou/estuda a Língua Inglesa?

2-Há quanto tempo leciona a Língua Inglesa?

3-Quais as vantagens e desvantagens de se ensinar Inglês nesta escola?

4- Atualmente, quais são os maiores desafios que você encontra em sua prática?

5- Em sua opinião, o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira?

6- Como você caracterizaria seus alunos atuais?

7- Para você, como deve ser um bom aluno de Inglês?

8- E um bom professor de Inglês?

9- Você incentiva os alunos a estudarem a língua estrangeira? Como?

10- Você orienta os alunos como estudar a língua estrangeira? Quando? Cite exemplos:

11- Que atividades você trabalha com os alunos e considera essenciais para que eles aprendam a língua estrangeira? Por quê?

12- O que você prioriza ao elaborar as provas? Por quê?

13- Você prepara os alunos para as provas? Quando? Como?

14- Para você, qual é a importância da avaliação na escola?

15- Os alunos nas avaliações atingem suas expectativas?

16- Que critérios você utiliza na correção das provas?

17- Após a correção, o que você faz a partir do resultado das provas?

18- Afora os testes e provas, você corrige outras atividades dos alunos? Quais? Como?

19- O que você pensa sobre a recuperação paralela que existe atualmente na escola?

20- Você considera esse sistema de avaliação justo? Por quê?

21- O que você mudaria nas avaliações atuais de Língua Inglesa? Por quê?

Apêndice D

Atividade 1- Reflexões sobre os papéis de alunos e professores

1- Marque com **C** as alternativas que você concorda e com **D** as que você discorda:
2- Escolha a alternativa que melhor define um bom aprendiz: _____

Para você, um bom aluno de Inglês é:
a- ( ) aquele que saiba falar um inglês perfeito e na hora em que precisar dele para tirar alguma dúvida, ele saiba explicar direito.
b- ( ) aquele que presta atenção nas aulas e tira notas boas.
c- ( ) aquele que vai às aulas e procura de vez em quando traduzir alguns textos por conta própria, deve pegar pra estudar sempre.
d- ( ) aquele que deve gostar do que está fazendo e ter muita vontade de aprender.
e- ( ) aquele que é aplicado, interessado e quanto maior a dúvida melhor a aprendizagem.
f- ( ) aquele que procura sempre melhorar dentro de cada coisa que ele aprende, sendo como na música, na pronúncia, e no saber ouvir e identificar cada pessoa e até mesmo na escrita.
g- ( ) aquele que participa das aulas, questiona o professor e que não tenha vergonha de perguntar ou mesmo responder ao professor quando solicitado.
h- ( ) aquele que apresenta um certo nível de interesse e que se dispõe a realizar as tarefas propostas.
i- ( ) aquele que tem gosto pelo que está aprendendo. Que vê o objetivo pelo qual está estudando uma língua estrangeira.

3- Marque com **C** as alternativas que você concorda e com **D** as que você discorda:
4- Escolha a alternativa que melhor define um bom professor: _____

Para você, um bom professor de Inglês é:
a- ( ) aquele que busca elementos para manter a motivação dos alunos, dando conta de trabalhar o conteúdo proposto.
b- ( ) aquele que tem um ótimo preparo para o uso da língua. Falar bem a língua que se ensina é o ponto chave para se ter desenvoltura em sala de aula e sair com facilidade do livro, quando necessário. Mas antes disso, o professor deve ter preparação didática e muita criatividade.
c- ( ) aquele que consegue passar o conteúdo das aulas.
d- ( ) aquele que tem que ter morado, pelo menos um ano nos EUA ou Inglaterra.
e- ( ) aquele que saiba trabalhar com a turma fazendo exercícios em grupos e um grupo tirando atividades dos outros.
f- ( ) aquele que deixa que o aluno tenha livre arbítrio em escolher os assuntos que lhe interessam.
g- ( ) aquele que se esforça em ajudar o aluno nas suas dificuldades e que busca mecanismos novos e aperfeiçoados de ensino.
h- ( ) aquele que procura de todas as formas buscar o interesse do aluno pelo aprendizado de outra língua, outra cultura... e até mesmo mostra-lhe os rumos que pode tomar com tal estudo.

funções do professor	**funções em comum**	**funções do aluno**

5- Que metáfora você escolheria para definir um professor de Inglês? E um aluno de Inglês?
_____

Apêndice E

Atividade 2- Reflexões sobre avaliação

1- Marque com **C** as alternativas que você concorda e com **D** as que você discorda:

Para você, quais são as vantagens das avaliações de Língua Inglesa para sua aprendizagem?
a- ( ) Obriga o aluno a estudar para adquirir notas.
b- ( ) O professor fica sabendo como está o desempenho do seu aluno.
c- ( ) Todas as vantagens possíveis, pois é fazendo a prova que poderei provar para mim mesmo se realmente aprendi.
d- ( ) Nas provas os professores avaliam o seu desempenho em relação aos alunos e os alunos mostram seus conhecimentos em relação à matéria.
e- ( ) Pela nota da prova tenho consciência de que preciso esforçar mais ou não.

2- Marque com **C** as alternativas que você concorda e com **D** as que você discorda:

Para você, quais são as desvantagens das avaliações de Língua Inglesa para sua aprendizagem?
a- ( ) Depois de cada prova o aluno esquece o conteúdo.
b- ( ) Nós só nos preocupamos em passar em inglês e não em aprender.
c- ( ) O aluno não deveria ser avaliado por uma prova e sim pelo desempenho em sala de aula.
d- ( ) Eu não gosto de provas, deixam a gente em pânico. Prefiro exercícios em dupla e individual. Com exercícios a gente vê se está com dificuldade ou não, mas tem que ser exercícios criativos e estimulantes.
e- ( ) Muitas vezes na hora da prova o aluno pode até saber tudo, mas o nervosismo acaba prejudicando-o, pois ele sabe que não pode errar, pois daquela prova depende o seu futuro, etc, e acaba deixando de fazer, ou faz errado coisas que ele sabe.

3- Para você, o que é avaliar?

_____
_____
_____
_____

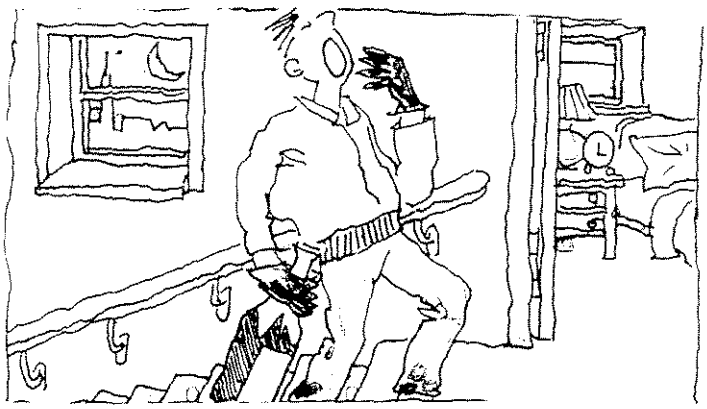
4- Na sua opinião, quem deve ter a função de avaliar no curso de Língua Inglesa?

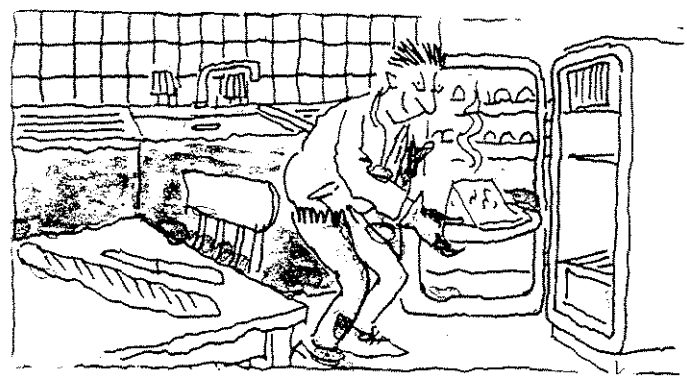
_____
_____
_____
_____

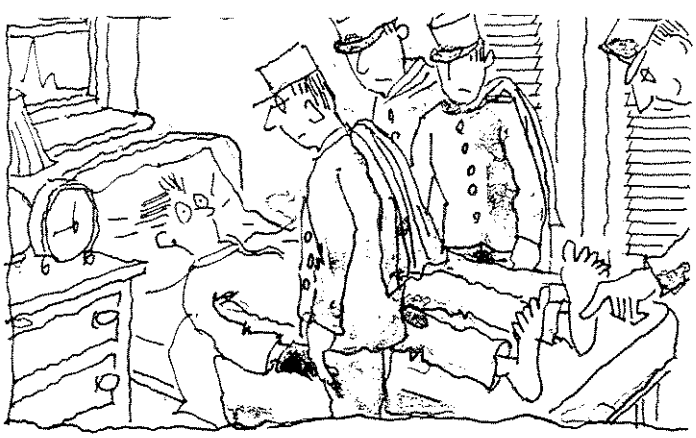
Apêndice F

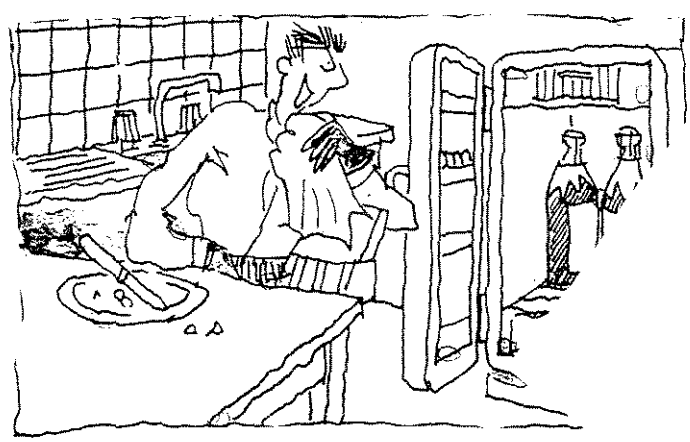
Atividade 3- Produção de textos

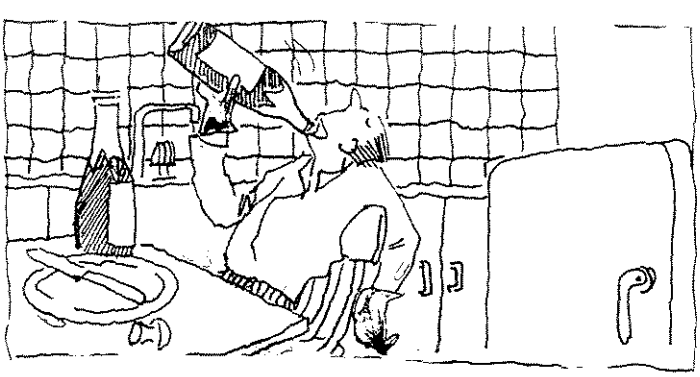
F.1 Gravuras

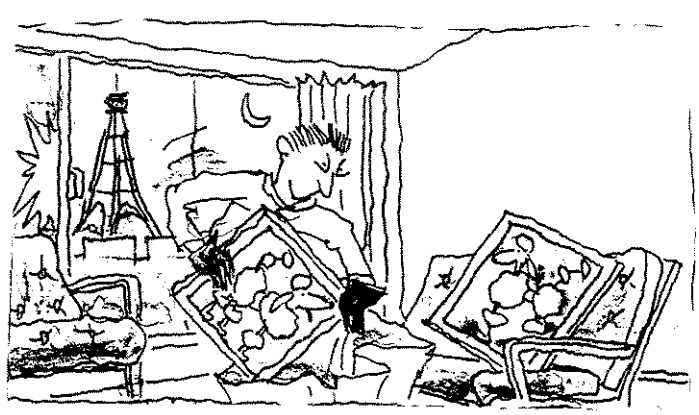












Atividade baseada em Soars & Soars (1993: 56-57)

F.2 Tarefas

Expanding UNIT 19
Date: _____ **Class:** _____
Student: _____ **No:** _____

Writing Activity:

1- Look at the pictures of a story that happened in a French house on 1 June 1997. What can you see in these pictures? Write down some words.

Nouns: _____
_____
Verbs: _____
_____
Adjectives: _____
_____

What is the past tense of the verbs from your list?
_____

2- Now number the pictures in order and write a story telling a friend what happened in that French house. Then tell your story to your classmates.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

F.3- Critérios de avaliação

Escala de pontos para a correção de atividades escritas

0	somente uma tentativa
1	Pouco comunicativo. Linguagem difícil de ser compreendida, com muitos erros de gramática e vocabulário.
2	Comunicativo. Linguagem simples e compreensível, mas com erros de gramática e vocabulário
3	Comunicativo. Linguagem mais elaborada. Boa gramática e uso de vocabulário. Poucos erros sistemáticos.

Adaptado de Shohamy (1985)

Quadro de códigos para a correção de atividades escritas

§	Comece um novo parágrafo
A	Artigo
Tv	Tempo verbal
P	Pontuação
Op	Ordem das palavras
LM	Letra maiúscula
Ci	Conexão de idéias
?	Falta algo aqui
+	Sobra algo aqui
Gr	Grafia
⊠	Palavra errada

Adaptado de Figueiredo (1997)

Exemplos:

**She goes to the cinema yesterday.*
She went to the cinema yesterday.

**I pretend to go to London next year.*
I intend to go to London next year.

**She is a girl pretty.*
She is a pretty girl.

**Mary's Tom daugter.*
Mary's Tom's daughter.

**I get up at seven o'clock on wednesdays.*
I get up at seven o' clock on Wednesdays.

**She does has got a brother.*
She has got a brother.

Obs: Os alunos corrigiram esses exemplos juntamente com o professor durante a explicação dos critérios de correção.

F.4 Atividades originais

PRESENTATION (2)

Time expressions

How many correct time expressions can you make?

	the twentieth century
	1924
	winter
	September
in	10 October
on	weekends
at	Christmas day
	Saturday
	Sunday evening
	the evening
	seven o'clock

Practice

1 Grammar and speaking

Ask and answer questions with *when*. Use a time expression and *ago* in the answer.

When did you get up?

At seven o'clock. Three hours ago.

When did this term start?

In September. Two months ago.

a ... have breakfast?
b ... arrive at school?
c ... start learning English?
d ... start this school?
e ... first travel by plane?
f ... last have a holiday?
g ... last eat a hamburger?
h ... learn to ride a bicycle?
i ... your parents marry?
j ... Shakespeare die?

2 Listening and speaking

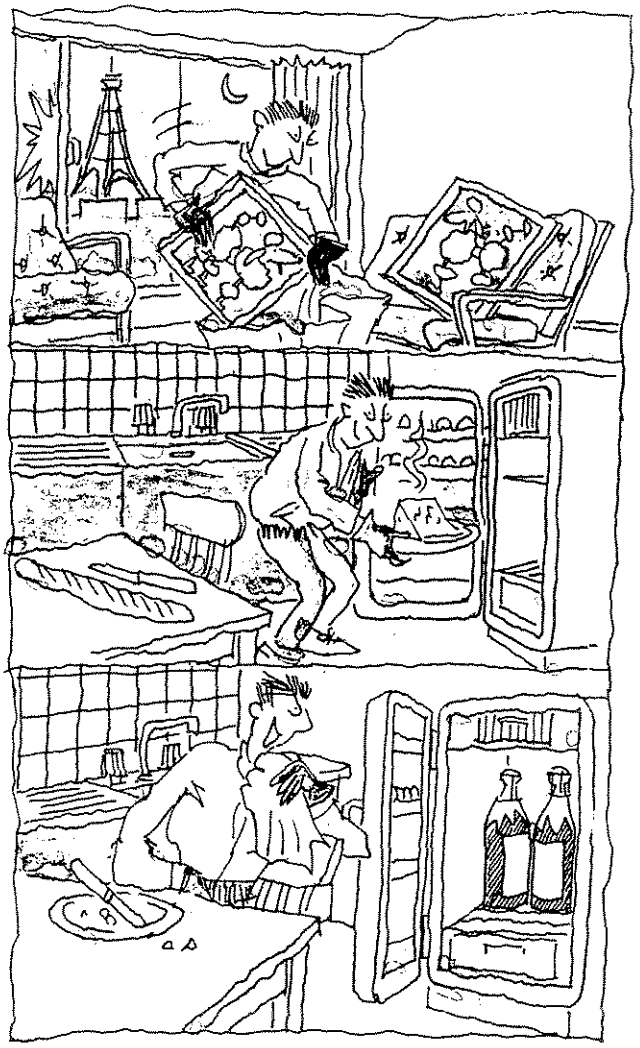
1 What is the Past Simple of these verbs?

break into	steal	eat	drink	feel	fall	wake up

2 **T 44** Look at the pictures about a burglar and listen. It's a true story!

Complete the sentences with verbs from the box and your own ideas.
Don't write! Practise saying the story until you can remember it.

1



2

3

Picture 1
On 1 June 1992, a French burglar ... a house ... He ... living room and ...

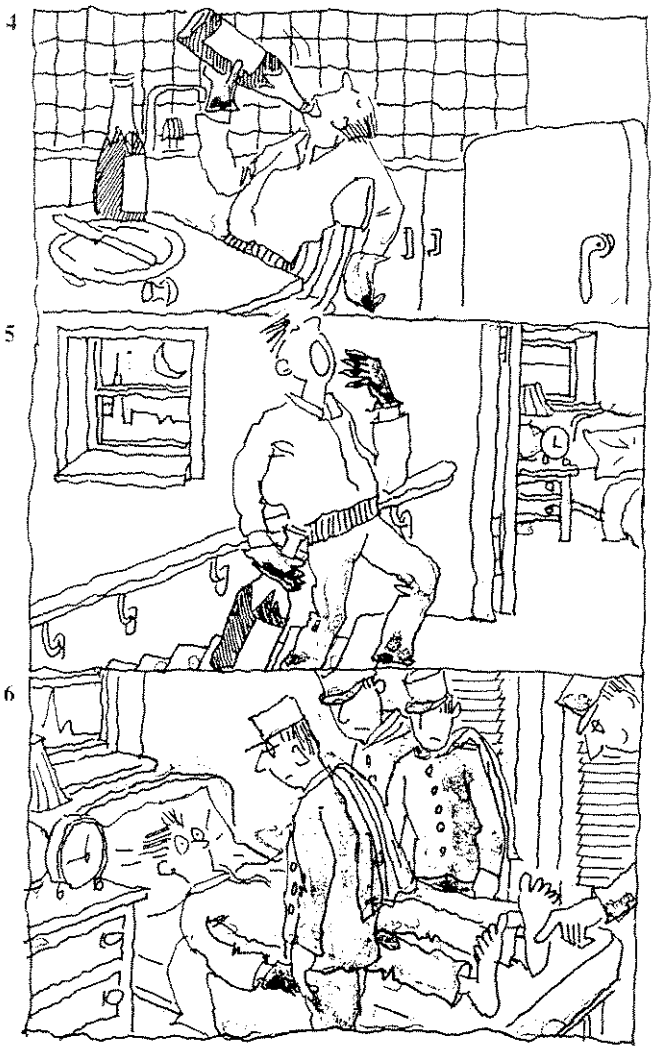
Picture 2
Then ... kitchen. He opened ... cheese.

Picture 3
... hungry, so ... Next ... champagne.

Picture 4
... thirsty, so ... Then ... felt ...

Picture 5
... upstairs for ..., but ... tired ... fell ...

Picture 6
When ... the next ..., there were ... bed!



3 Complete the questions about the story.

Example
When *did he break into* the house?
On 1 June, 1992.

a How many pictures _____ ?
Two.

b What _____ see _____ ?
Some cheese.

c How _____ bottles _____ ?
Two.

d Why _____ upstairs?
Because he wanted a rest.

e When _____ up?
Next morning.

f How many _____ ?
Four.

4 Write the story for homework!

VOCABULARY AND PRONUNCIATON

Odd one out

1 Which word is the odd one out? Why?

Example
orange apple ~~chicken~~ banana

Chicken is the odd one out because it's an animal. The others are kinds of fruit.

Check the meaning of new words in your dictionary.

a	camera	stereo	photograph	computer
b	recipe	cake	bread	biscuit
c	met	laughed	wrote	spoke
d	fall in love	get married	get engaged	be retired
e	pink	yellow	warm	blue
f	war	sailor	soldier	pilot
g	hair	voice	eyes	hand
h	century	clock	season	month
i	shy	nervous	angry	hungry
j	fridge	dishwasher	television	washing machine

2 Where is the stress on these words? Put them in the correct column.

photograph machine recipe camera engaged
dishwasher century computer married

●●●	●●	●●●	●●

3 Here are some words in phonetics. Practise saying the words.

a /bred/ c /lɑ:fl/ e /heə/ g /æŋgrɪ/
b /bɪskɪt/ d /wɔ:/ f /mærɪd/ h /hʌŋgrɪ/

4 Put one of the words from Exercise 1 into each gap.

a My American cousin was a _____ in the Vietnam war.

b My daughter doesn't like parties because she's very _____ .

c He took a lovely _____ of the baby.

d They _____ when I told them the joke.

e Can I have that _____ for chocolate cake? It was wonderful.

f I _____ to our neighbour, Mrs Jones, today. She said she was fine.

g She's a very good singer. She has a beautiful _____ .

h 'How did you feel before the exam?' 'Very _____ .'

i I broke my father's camera yesterday. He was very _____ .

Apêndice G

Atividade 4- Apresentação de diálogos

Expanding Unit 19
Date: _____ **Class:** _____
Name: _____ **No:**_____

1- You are going to prepare an oral activity to present to your classmates. Create a role play with three or four characters. For example, you go to a snack bar with a friend and a waiter comes to take your order. What's going to happen there? Use your creativity!!!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Critérios de avaliação para os diálogos:

Precisão (Accuracy): **1** – muitos erros de gramática, pronúncia e escolha do vocabulário. Muito difícil para compreender.
2 – erros gramaticais que não prejudicam a comunicação.
3 – poucos erros e bom domínio da língua para este nível.

Fluência (Fluency): **1** – hesita muito para falar e diz muito pouco.
2 – bom nível para a língua. Fala bem facilmente.
3 – ritmo natural e velocidade para o nível.

Apêndice H

Questionários IIA e IIIA (Avaliação das *Atividades 1 e 2* pelos alunos)

Five-minute writing storms

Themes:

1- The best things in the lesson today.

_____

_____

_____

_____

_____

2- The worst things in the lesson today.

_____

_____

_____

_____

_____

3- Suggestions.

_____

_____

_____

_____

_____

Apêndice I

Questionários IVA e VA (Avaliação das *Atividades 3 e 4* pelos alunos)

1- What did you like in the class today?

2- What didn't you like in the class today?

3- Did you like the way we corrected the activities?

4- Give a grade to the class today from 0 to 5.

5- Suggestions.

Referências Bibliográficas

ALDERSON, J. C. & WALL, D. (1993). "Does washback exist?", In **Applied Linguistics**. Vol. 14 (2). p. 115-129.

ALDERSON, J. C. (198?). "Testing, the teacher and the student". Institute for English Language Education. University of Lancaster. Mimeogr. 14 p.

_____. (1988) "The nature of evaluation". Trabalho apresentado no **The National Seminar on ESP**. Embu, SP, Brasil. Mimeogr. 22p.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991) **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA FILHO, J. C. P et alii. (1991). "A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau", In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 17. p. 87-97.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas/São Paulo: Pontes.

_____& SCHMITZ, J. R. (1997). **Glossário de lingüística aplicada: português-inglês, inglês-português**. Campinas, SP: Pontes.

ALTMAN, H. B. (1980). "Foreign language teaching: focus on the learner". In ALTMAN, H. B. & Vaughan, C. J. **Foreign language teaching: meeting individual needs**. Oxford: Pergamon Press. p.p. 1-29.

AMADEU-SABINO, M. (1994). **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

BAILEY, K. M. (1996) "Working for washback: a review of the washback concept in language testing", In **Language Testing**. Vol. 13 (3). p. 257-279.

BARCELOS, A. M. F. (1995) **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

BENSON, P & VOLLER, P (eds.). (1997). **Autonomy and independence in language learning**. New York, USA: Addison Wesley Longman. p. 1-12.

_____ P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy", in BENSON, P & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York, USA: Addison Wesley Longman. p. 18-34.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1997). "Exclusion and selection", In Bourdieu, P. & Passeron, J.C. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications. p. 141-176.

BREEN, M. (1985). "Authenticity in the Language Classroom", In **Applied Linguistics**. Vol. 6 (1). p. 60-70.

BREEN, M. & CANDLIN, C. N. (1980). "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", In **Applied Linguistics**. Vol. 1(2). p. 89-112.

BROWN, H. D. (1994). **Principals of language learning and teaching**. United States: Prentice Hall.

BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. (1987). "Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil", In SAVIGNON, S. J. **Communicative language teaching II: a book of readings**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. p. 15-32.

CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy" In Richards, J. & Schimidt, R. (eds.). **Language and communication**. New York: Longman, 1983, p. 2-27.

_____ & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", In **Applied Linguistics**. Vol. 1 (1). p. 1-47.

CARMAGNANI, A. M. (1994) "Auto-orientação e aprendizagem: sua adequação ao contexto brasileiro". (Monografia apresentada ao programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP). Mimeogr. 30p.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. (1991). "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro", In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 17. Campinas, SP. p. 133-144.

CELANI, M. A.A. (1994). "As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública", In **Claritas**. São Paulo. Vol. 1 (1). p. 9 – 19.

CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of the theory of sintax**. Cambridge: M.I.T Press.

CONSOLO, D. A. (1990). **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

COSTA, D. N. M. (1987). **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1° grau**. São Paulo: EPU/EDUC.

CROOKES, G. (1993). "Action research for second language teachers: going beyond teacher research", In **Applied Linguistics**. Vol. 14 (2). p. 130-144.

DAMATTA, R. (1983). **Carnavais, malandros e heróis- para uma sociologia do dilema brasileiro**. *Rio de Janeiro: Zahar Editores.*

DICKINSON, L. (1987). **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1995). "Autonomy and motivation: a literature review", In **System - An international journal of educational technology and applied linguistics**. Vol. 23/2. p. 165-174.

ELLIS, G & SINCLAIR, B. (1989) **Learning to learn english, a course in learner training**. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1997). **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1993) "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", In **Tesol Quarterly**. Vol. 27/1. p. 91-113.

ERICKSON, F. (1991). "Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research", In FREED, B. (org.) **Foreign language acquisition research and the classroom**. D.C. Health and Company. p. 338-353.

_____. (1984). "What makes school ethnography 'ethnographic'?". In **Anthropology and education quarterly**. Vol. 15 (1). p. 51-66.

_____ (1986). "Qualitative methods on research on teaching" In WITTROCK, M.C. (ed.) **Handbook of research on teaching**. 3rd Edition. New York: Macmillan Publishing Company. p. 119-161.

FELIX, A. (1998). **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (1997). **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora da UFG.

FEINAM-NEMSER, S. & FLODEN, R. E. (1986) "The cultures of teaching", In WITTROCK, M.C. (ed.) **Handbook of research on teaching**. 3rd Edition. New York: Macmillan Publishing Company. p. 505-526.

FRANZONI, P. H. (1992). **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

FREIRE, P. (1978). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000) **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (1984). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

HARRIS, M. (1997). "Self-assessment of Language Learning in Formal Settings", In **ELT Journal**. 51 (1).

HOFFMAN, J. (1993). **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista em avaliação**. Porto Alegre: Mediação.

_____. (1998). **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação.

HOLEC, H. (1981). **Autonomy and foreign language learning**. Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

_____. (1980). "Learner training: meeting needs in self-directed learning", In ALTMAN, H. B. & Vaughan, C. J. **Foreign language teaching: meeting individual needs**. Oxford: Pergamon Press. p. 30-45.

_____& HENNER STANCHINA, C. (1986). "Aspects of autonomous learning - Evaluation in an autonomous learning scheme", In Riley, P.(ed.). **Discourse and Learning**. London: Longman,. p. 255-263.

_____. (1987). "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", In WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International. p. 145-157.

HORWITZ, E.K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning", In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International. p. 119 - 129.

_____. (1985). "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course", In: **Foreign Language Annals**. Vol 18 (4). p. 333-341.

HUTCHINSON, T. & Waters, A. (1987). **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, D. (1972). "On communicative competence", In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin. p. 269-293.

KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London and New York: Longman.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). **Techniques and principals in language teaching**. Oxford: OUP.

LEWKOWICZ, J. & MOON, J. (1985). "Evaluation, a way of involving the learner", In ALDERSON, J. C. (ed.) **Lancaster Practical Papers in English Education - Evaluation**. Vol. 6. Oxford: Pergamon Institute of English. p. 45-81.

LITTLE, D. (1994)."Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application", In **Die Neueren Sprachen**. 93(5). p. 430-442.

_____. (1995). "Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy", In **System - An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics**. Vol 23 (2). p. 175-181.

LUCKESI, C. C. (1994). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez.

McHUGH, M. & YOUNG, D. (1991). **Take 1**. (Teacher's book). London: Collins ELT.

McLAUGHLIN, B. (1978). "The Monitor Model: Some Methodological Considerations". **LanguageLearning**. Vol. 28. p. 309 - 332.

_____. **Theories of Second-Language Learning**. London/New York: Edward Arnold, 1989.

MOITA LOPES, L. P. (1996) **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

NUNAN, D. (1995). "Closing the gap between learning and instruction" In **Tesol Quarterly**. Vol 29 (1). p. 133-158.

_____. (1987). "Communicative language teaching: Making it work", In **ELT Journal**. Vol. 41/2. 136-145.

_____. (1991). **Language teaching methodology: a texbook for teachers**. New York: Prentice Hall.

_____. (1992). **Research methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.

O'NEIL, R. (1991). "The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well", In **ELT Journal**. Vol. 45/4. p. 293-304.

ORLANDI, E. (1997). "Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico". Trabalho apresentado no encontro **Semiótica, Ensino e Aprendizagem**. Mimeogr. 7p.

PENNYCOOK, A. (1998). "A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica", In Signorini, I. & Cavalcanti, M.C.C. (orgs.). **Lingüística**

aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 23-49. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga.

_____. (1997) "Cultural alternatives and autonomy". In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. USA: Addison Wesley Longman. p. 35-53.

_____. (1989). "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching", In **Tesol Quarterly**. Vol 23 (4). p. 589-601.

PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PUENTE, M. DE LA. (1978). **O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo: Cortez & Moraes.

REES-MILLER, J. (1993). "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications", In **Tesol Quarterly**. Vol 27 (4). p. 679-689.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. (1986). **Approaches and methodos in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

RILEY, P. (1997). "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access", In BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. USA: Addison Wesley Longman. p. 114-132.

ROCHA de ALMEIDA, M.C.P. (1997). **A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

ROLIM, A. C. O. (1998). **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

RUBIN, J. (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology". In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International. p. 15-30.

SANTOS, J. B. C. (1993). **A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

SARMENTO, D. C. (org.). (1997). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF.

SATO, K. & KLEINSASSER, R. (1999). "Communicative language teaching (CLT): practical understandings", In **The Modern Language Journal**. Vol. 83. p. 494-517.

SCARAMUCCI, M. V. R. (1998). "Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira", In **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**. Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APLIESP). Vol. 4. p. 115-124.

_____ (1997) "Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português LE", In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes. p. 75-88.

_____.(1996). "Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno".Comunicação apresentada no **XII JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa),** Universidade de São Paulo, SP. 17 e 18 de maio. Mimeogr. 5p.

_____. (1993). "Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas", In **Outras Palavras - Anais da V Semana de Letras**. Universidade Estadual de Maringá. p. 91-98.

_____. (1999). "Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública", In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 34. p. 7-20.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", In **International Review of Applied Linguistics** 10. 1972. p.201-231.

SHARWOOD SMITH, M. (1981) "Consciousness Raising and the Second Language Learner", In **Applied Linguistics**. Vol. 2. p. 159 - 169.

SHOHAMY, E. (1985). **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. Edição experimental. Tel-Aviv University.

SOUZA, L. M. M. (1982). "Towards a reconsideration of foreign language teaching in the third world: the case of Brazil", In NASS, R. T. et alii (eds). **Foreign language teaching and cultural identity**. São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi and AIMAV. p. 121-126.

THOMPSON, G. (1996). "Some misconceptions about communicative language teaching", In **ELT Journal**. Vol 50/1.

TUDOR, I. (1993) "Teacher roles in the learner-centred classroom" In **ELT Journal**. Vol.47/1. p. 22-31.

UNDERHILL, N. (1989). "Process in humanistic education" In **ELT Journal**. Vol 43/4. p. 250-273.

VANN, R. J. & ABRAHAM, R. C. (1990) "Strategies of unsuccessful language learners", In **Tesol Quarterly**. Vol. 24 (2). p. 177 – 198.

VAN LIER, L. (1988). **The Classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research**. London: Longman.

VOLLER, P. (1997). "Does the teacher have a role in autonomous language learning?", In BENSON, P & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York, USA: Addison Wesley Longman. p. 98-113.

WALL, D. & ALDERSON, C. J. (1993) "Examinating washback: the Sri Lankan impact study", In **Language Testing**. Vol. 10. p. 41-69.

WATSON-GEGEO, K. A. (1988). "Ethnography in ESL: defining the essentials", In **Tesol Quarterly**, Vol. 22 (4). p. 575-592.

WENDEN, A. (1987a). "Conceptual background and utility". In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International. p. 3-13.

_____. (1987b). "How to be a successful language learner", In WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International. p. 103-117.

_____. (1986). "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", In **Applied Linguistics**. Vol. 7 (2). p. 186-205.

WESCHE, M. B. (1983). "Communicative testing in a second language" In **The Modern Language Journal**. 67. p. 41-55.

WHITE, C. J. (1995). "Autonomous language learning: the importance of metacognition, goal-setting and cultures of practice", In **CULI International Seminar**. Bangkok. 27-29 November. Mimeogr. 6p.

WHITE, R. V. (1993). "Innovation in curriculum panning and program development", In **Annual Review of Applied Linguistics**. Vol. 13. p. 244-259.

WIDDOWSON, H. G. (1978). **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997). **Psychology for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.