

Crenças Sobre Avaliação Da Aprendizagem: O Dizer De Uma Professora De Espanhol Da Escola Pública

**Beliefs about learning assessment: saying of a spanish teacher of a
public school**

Andriza Pujol de Avila*

*Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria - RS, 97105-900, e-mail:
andriza_avila@yahoo.com.br

Maria Tereza Nunes Marchesan**

**Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria - RS, 97105-900, e-mail:
ttmarchesan@gmail.com

RESUMO: O estudo de crenças de professores tem se mostrado um bom recurso para a reflexão mais aprofundada sobre a prática docente. As crenças, definidas como construções da realidade, surgem a partir das vivências e experiências do professor e englobam aspectos profissionais, pessoais, emocionais e ideológicos e exercem influência sobre as práticas em sala de aula. Elucidar as crenças de professores é uma forma de desvendar o que pensam, como se sentem e quais as limitações desses profissionais. Por essa razão, considerando o valor exercido pelas crenças na ação do professor e a importância (nem sempre considerada) da avaliação da aprendizagem no processo de ensinar, aprender e avaliar, este trabalho tem por objetivo apresentar as crenças sobre avaliação da aprendizagem de uma professora de espanhol língua estrangeira de uma escola pública do interior do RS. Os resultados indicam que as crenças da professora correspondem às teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem e as orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças, avaliação da aprendizagem, ensino de LE.

ABSTRACT: The teachers' beliefs study has been a good resource for further reflection on the teaching practice. Beliefs, defined as constructions of reality, arise from the livings and experiences of teacher and encompass professional, personal, emotional and ideological aspects and influence on the practices in the classroom. Elucidating the teacher beliefs is a way of revealing what they think, how they feel and what are the limitations of these professionals. For this reason, considering the amount of value on the belief on the teacher's action and the importance (not always considered) of the evaluation of learning in the process of teaching, learning and evaluating, this work aims to present the beliefs about learning assessment of a Spanish teacher as a foreign language in a public school of Rio Grande do Sul. The results indicate that the beliefs of the teacher correspond to the contemporary theories of learning assessment and the guideline of the official documents for teaching languages.

KEYWORDS: Beliefs, assessment of learning, foreign language teaching.

INTRODUÇÃO

Desde que surgiu no exterior, na década de 80, os estudos de crenças na área de Linguística Aplicada (LA) vêm ganhando espaço entre os pesquisadores. No Brasil, os primeiros estudos datam do início dos anos 90 (Leffa, 1991; Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995) e têm a sua expansão a partir dos anos 2000.

Embora muitos trabalhos sobre crenças já tenham sido realizados, falta uma definição única para definir crenças, o que demonstra não haver um consenso para esse construto (SILVA, 2010). Porém, dentro da LA esse escopo de pesquisa já garantiu o seu espaço, sendo que diversas investigações científicas realizadas comprovam que identificar as crenças proporciona “uma maior compreensão das abordagens que os próprios indivíduos constroem com relação ao processo de ensino e aprendizagem” (SCHUSTER, 2009, p.93).

Neste estudo, interessa-nos a compreensão das crenças do “indivíduo professor”, uma vez que estas são guia influente para as suas ações em sala de aula, por que assim como Woods (2003) acreditamos que as crenças estão relacionadas à ação no sentido de influenciarem decisões, ações, e a interpretação de acontecimentos. Por vezes, são capazes de definir a prática docente e determinar as ações em sala de aula a partir daquilo em que o professor acredita ser importante no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Essa influência das crenças na ação do professor reflete também na forma como ele avalia os seus alunos. Além disso, acreditamos que refletir sobre práticas avaliativas em línguas estrangeiras é tão importante quanto dialogar sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar, aprender e avaliar são processos inter-relacionados e, portanto, devem ser regidos por uma mesma abordagem (SCARAMUCCI, 1997).

Assim, considerando o valor exercido pelas crenças na ação do professor e a importância da avaliação da aprendizagem no processo de ensinar e aprender, este trabalho tem por objetivo apresentar as crenças sobre avaliação da aprendizagem de uma professora de espanhol língua estrangeira de uma escola pública do interior do RS. O estudo aqui apresentado faz parte de uma pesquisa de tese em desenvolvimento¹ no Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM que investiga a relação crença e ação sobre avaliação da aprendizagem no ensino de espanhol língua estrangeira. É importante destacar que as crenças são individuais, mas também sociais, isso quer dizer que

¹ A defesa da tese está prevista para fevereiro de 2018.

partilhamos crenças comuns a determinados grupos sociais. Esse traço constitutivo das crenças justifica um estudo com apenas um professor, na medida que algumas dessas crenças são também compartilhadas por outros professores.

No presente artigo, abordamos, primeiramente, aspectos teóricos do estudo de crenças e concepções de avaliação da aprendizagem no ensino de Língua Estrangeira (LE). Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e análise dos dados. Por fim, traçamos algumas considerações sobre o estudo.

O SIGNIFICADO DAS CRENÇAS NA LINGUISTICA APLICADA

As primeiras pesquisas de investigação de crenças focaram o modo de aprender línguas estrangeiras a partir da perspectiva de alunos. Horwitz (1985) usou o questionário BALLI para conhecer as variedades e opiniões de alunos e professores em relação ao ensino-aprendizado de LE. Nesse período as crenças eram entendidas como estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento (BARCELOS, 2004). As crenças eram consideradas ideias a respeito de questões que perpassam a aprendizagem de LE, cujo papel é determinante no comportamento dos estudantes.

Wenden (1986, 1987) em artigos sobre autonomia e estratégias de aprendizagem aborda as crenças como conhecimento metacognitivo. Para a autora, esse conhecimento é estável e às vezes incorreto, originado pelas experiências individuais de cada aprendiz e compreendido como a forma que cada um acredita que aconteça seu processo cognitivo. Por algum tempo, as crenças foram definidas como processos cognitivos, abstratos e restritos à mente do aprendiz, podendo ser consideradas como certas ou erradas, portanto, um empecilho à aprendizagem quando consideradas errôneas.

Atualmente, com o avanço das pesquisas em crenças e a introdução da perspectiva sociocultural no ensino e na aprendizagem de línguas um outro cenário se configurou; as crenças passaram a ser entendidas não somente como um conceito cognitivo, mas um processo de natureza social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004).

Assim, as crenças são entendidas como parte da construção e reconstrução de experiências em um contexto de interação, conforme pode ser observado na definição de Barcelos:

“uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p. 18).

Essa autora (2000) entende que a compreensão das crenças passa pela interpretação do contexto, compreendido como um sistema de interações entre seus membros e definindo-as como um processo em parte cognitivo, mas também social, originadas a partir das experiências do aprendiz. As crenças nessa perspectiva, são sociais, mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006).

Sob esse ponto de vista, para identificar as crenças é preciso compreender também o contexto situacional em que elas são investigadas. No caso de pesquisas com professores, é necessário interpretar também o contexto de atuação desses profissionais, para tanto, podem ser considerados vários aspectos, tais como: a formação inicial do professor, a sua experiência discente e docente, os aspectos legais da educação e as características institucionais da escola em que atua. A importância de se investigar as crenças de professores ocorre devido a influência que elas representam à prática docente. Para Kudriess (2005, p.43), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Assim, as atitudes do professor em sala de aula tendem a resultar de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de “cultura” adotado e aplicado no ensino.

Nos últimos anos inúmeras pesquisas sobre crenças têm sido realizadas, especialmente, sobre aspectos do ensino e da aprendizagem (de inglês) com professores em formação inicial e professores em serviço. Em menor número, outros enfoques também foram abordados, tais como: crenças de alunos de espanhol e português como língua materna e estrangeira; crenças de professores e alunos em relação ao uso de novas tecnologias; crenças sobre cultura no ensino de línguas, crenças de professores em serviço em cursos de idiomas, entre outros (SILVA, 2007, 2010, 2011; BARCELOS, 2006; BARCELOS, COELHO, 2010).

Também em número pouco expressivo, considerando a importância desse tema para o ensino e a aprendizagem, são os estudos voltados especificamente à investigação de crenças sobre a avaliação da aprendizagem. Como esse tema interessa sobremaneira a nossa pesquisa, dentre os estudos realizados, contextualizamos e apresentamos as

crenças identificadas por Rolim (1998), Santos (2003), Ferreira (2005), Marchesan (2005), Barata (2006), Silva e Figueiredo (2006), Souza (2007), Avila (2013).

Rolim (1998) caracterizou a cultura de avaliar de três professoras de língua inglesa no ensino fundamental da escola pública no interior de São Paulo e buscou apresentar como as crenças influenciam ou até mesmo determinam a prática de avaliar das professoras. Os resultados mostraram que a avaliação é vista apenas pelo caráter classificatório e para isso é atribuído uma nota, que serve para promoção ou retenção do aluno, além de instrumento de incentivo à disciplina. A autora conclui que a cultura de avaliar das professoras influencia na abordagem de ensinar e avaliar. Ademais, as crenças das professoras recebem influência de suas experiências de ensinar e aprender, que na ausência de reflexão são repetidas intuitivamente. Resultados semelhantes encontrou Souza (2007). Através de um estudo de caso a autora investigou as crenças de uma professora de inglês-LE sobre avaliação contínua em uma escola municipal de Goiânia. Os resultados indicaram que as crenças da professora refletem uma prática avaliativa fundamentada em critérios somativos e classificatórios. Contudo, no discurso, a professora participante da pesquisa dá indícios de uso de concepção formativa, ainda carente de aprofundamento e reflexão.

Corroborando os resultados de Rolim e Souza a pesquisa realizada por Santos (2003) em uma instituição de ensino de línguas livre. Com o objetivo de entender as ações e práticas de professores e alunos o autor investigou as representações sobre avaliação da aprendizagem que afloram dos documentos da instituição, de seus professores e alunos. Os resultados apontaram que as representações da instituição, dos professores e dos alunos são, fortemente, vinculadas a uma visão de avaliação centrada no produto da aprendizagem e, em menor grau, refletem uma visão com foco no processo.

Retrato semelhante é apontado no estudo de Marchesan (2005). Em sua pesquisa com quatro professoras de inglês de uma escola pública da região central do RS, a autora traça um perfil de provas elaboradas pelas docentes. Foram analisadas 40 provas, tomando como base conceitos de avaliação da aprendizagem e de provas como instrumento de avaliação. As conclusões indicam que quanto aos conteúdos avaliados, o foco das provas concentra-se predominantemente em itens gramaticais, no vocabulário e na estrutura da oração simples, e quanto às técnicas, há o predomínio de questões de resposta limitada, mais fáceis de elaborar e corrigir, e que exigem pouco conhecimento linguístico do professor. As crenças identificadas quanto à avaliação da aprendizagem

são: a prova é o melhor instrumento de avaliação, a avaliação deve ser realizada posteriormente ao ensino e a avaliação é um momento de medo e nervosismo.

Observa-se que nessas pesquisas, embora em contextos diferentes, foram identificadas crenças que remetem a uma visão tradicional e classificatória de avaliação da aprendizagem. Isso demonstra o quão arraigado estão professores e alunos à concepção de avaliação somativa, com o foco no produto da aprendizagem em detrimento à ênfase no processo de ensinar e aprender.

Por outro lado, o desejo de mudança e alguns indícios iniciais por uma concepção formativa de avaliação da aprendizagem está presente no discurso dos participantes de dois dos estudos já citados, bem como nos de Ferreira (2005) e Avila (2013).

Ferreira (2005) investigou as crenças a respeito da avaliação e a relação de suas crenças com a prática pedagógica de uma professora-acadêmica. A professora-acadêmica, aluna de uma universidade federal do RS, teve suas crenças sobre ensino, aprendizagem e avaliação identificadas no início da pesquisa, passou por uma fase de intervenção com práticas em sala de aula e encontros semanais de estudo e, em seguida, foram novamente identificadas as suas crenças. Os resultados mostraram mudanças efetivas nos aspectos procedimentais da avaliação. No entanto seus conceitos, na maior parte do tempo, ainda permaneciam ligados a um paradigma tradicional de avaliação. Ferreira considerou que foi dado um primeiro passo em direção a um reposicionamento dos conceitos da acadêmica.

Também no interior do RS, Avila (2013) analisou as crenças de quatro professores de cursos instrumentais sobre a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras. Os resultados revelaram que os professores possuem crenças que estão de acordo com o referencial teórico de ensino instrumental e de abordagem comunicativa, mas apresentam também alguns traços de identificação com a abordagem tradicional de ensino de línguas. Com relação à avaliação da aprendizagem, os professores demonstraram crenças condizentes com a modalidade instrumental de ensino de línguas, com traços de avaliação formativa. Os participantes também apresentaram características de professores reflexivos. Esse potencial formativo e voltado a ressignificação de práticas identificado nos participantes das pesquisas de Ferreira e Avila é bastante alentador, pois demonstra que é possível tecer um caminho em que as práticas avaliativas sejam mais processuais e formativas e, por isso, menos classificatórias.

Um outro aspecto importante nas práticas de sala de aula e que vem sendo discutido nas pesquisas sobre crenças é a forte tendência dos professores em reproduzir os modelos vivenciados enquanto alunos de línguas. A esse respeito, o estudo de caso realizado por Barata (2006) investigou as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Essas crenças foram reveladas a partir da análise das metáforas que as professoras utilizaram ao relatarem suas experiências com avaliação como alunas-avaliadas e outra como professoras avaliadoras durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Os resultados apontaram para uma similaridade nas crenças tanto no contexto de experiências como alunas-avaliadas quanto no contexto de vivências como professoras-avaliadoras.

Em uma pesquisa semelhante, porém envolvendo dois professores da educação básica de Goiás, Silva e Figueiredo (2006) buscaram identificar as crenças sobre erro e correção de dois professores de língua estrangeira em uma escola pública e verificar se as crenças dos professores vão ao encontro das expectativas dos alunos. O estudo apontou que os modelos vivenciados pelos professores (em geral negativos e reducionistas de ensino de língua estrangeira) quando eram aprendizes de língua influenciam sua prática atual, e que essa influência tende a se repetir no que se refere ao erro e a correção. Devido a essa repetição, os autores concluem que é importante para o professor conhecer e refletir sobre suas crenças.

Refletindo sobre os resultados desses estudos, asseveramos sobre a necessidade de mudança no paradigma avaliativo de modo que a avaliação possa favorecer alunos e professores no curso do ensino e da aprendizagem. Um caminho para mudanças significativas nas práticas avaliativas passa pela identificação e reflexão das crenças.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo do tempo, à medida em que transformações sociais importantes ocorreram, aconteceram também mudanças no processo educacional. Primeiro, tinha-se a visão tradicional de ensino, fixada no professor como figura central, na transmissão de conteúdo como forma de perpetuar as tradições e o papel do aluno como ouvinte passivo e com pouca capacidade de questionamento. Nas últimas décadas houve uma mudança de perspectiva: o aluno passou a ser protagonista do processo, o conhecimento

a ser algo a ser construído e as interações sociais passaram a ser consideradas determinantes para a formação cidadã.

Seguindo o caminho das transformações, na segunda metade do século XX o ensino de línguas estrangeiras sofreu uma mudança de perspectiva, principalmente, por que a concepção de língua(gem) passou de instrumento de transmissão do pensamento para uma forma de prática social construída pela interação.

Considerando essa última perspectiva, a aprendizagem da LE deve ir além do domínio das estruturas linguísticas, devendo contemplar funções comunicativas e possibilitar ao aprendiz interagir dentro e fora da comunidade escolar. Ao se referirem às tendências atuais do ensino de LE, Consolo & Anchieta (2011) defendem que “os processos de avaliação constituem uma das vertentes que permeiam a aprendizagem de LE” e se o ensino e aprendizagem sofrem transformações a “avaliação precisa igualmente ser transformada com o intuito de melhor adaptar-se às novas tendências” (CONSOLO & ANCHIETA, 2011, p.197).

A respeito dessas mudanças, Spolsky (1975) propõe três períodos para a avaliação em LE: o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolinguístico-integrativo. No primeiro, o ensino tinha como base a gramática e a tradução e a avaliação da aprendizagem se limitava a um exame final, geralmente escrito que verificava o conhecimento linguístico adquirido pelo aluno.

No segundo período o foco do ensino era a habilidade oral, explorada através da repetição e memorização de diálogos. A avaliação, por sua vez, consistia em ditados associados a habilidades orais e escritas e na exatidão da pronúncia, ortografia e formas verbais (LEFFA, 1988; NEVES, 1996) e os exames passaram a apresentar questões de múltipla escolha, facilitando a correção.

O terceiro período, sociolinguístico-integrativo, é o que está relacionado às tendências atuais de LE. Nele a linguagem é compreendida para além das estruturas gramaticais e contempla o uso da língua em situações autênticas de comunicação.

Nesse terceiro modelo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação privilegiam as tarefas integrativas para analisar a competência comunicativa do aprendiz. Por conseguinte, a avaliação não é apenas de itens linguísticos, mas de aspectos culturais e sociolinguísticos considerados necessários para a efetiva comunicação (PASTOR CESTEROS, 2003).

Além de tarefas integrativas, diversos autores defendem que a avaliação da aprendizagem seja coerente com a proposta de ensino, contribua com o processo de

ensino e aprendizagem e seja realizada através de diversos instrumentos (SCARAMUCCI, 2006; LUCENA, 2006, 2012, SCHLATTER, 2009). Por essa razão, a avaliação do rendimento dos alunos deve ser realizada através de instrumentos que avaliem aspectos específicos desenvolvidos em aula, de tal modo que os dados obtidos possam servir como uma amostra do que foi desenvolvido durante um determinado período; “O conteúdo de uma avaliação de rendimento deve espelhar o conteúdo e a forma de trabalho desenvolvidos na sala de aula” (SCHLATTER et al, 2009, p. 164).

Desse modo, acreditamos que a avaliação deva contemplar fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem, e não somente o produto do ensino. Compreendemos que a avaliação precisa ser uma ferramenta para contribuir com o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem; e para isso, deve englobar aspectos cognitivos e sociais, isto é, deve considerar a evolução do aprendiz em relação ao conhecimento das estruturas e uso da língua e sua formação como cidadão.

O CONTEXTO, OS INSTRUMENTOS E A PARTICIPANTE DO ESTUDO

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa e foi realizado através de um estudo de caso. Para identificar as crenças da professora os dados foram coletados através de questionário enviado à participante por meio eletrônico, o que tem se delineado como uma nova forma de se fazer coleta de dados, conforme Ramos e Lessa (2010) e também foi realizada uma entrevista semiestruturada face a face com a professora.

A professora Julia² nasceu no final dos anos 60 e formou-se no curso de Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas em uma universidade do interior do RS, no ano de 2012 concluiu uma Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas. Julia é servidora pública estadual desde o ano de 2014. Ministra a disciplina de língua espanhola para turmas de 2º e 3º anos do ensino médio no turno da manhã. Com 1 hora-aula por semana para o ensino de espanhol por turma a professora atende a 15 turmas. Além disso, ela atua em um curso particular preparatório para o ENEM e como tutora EaD em um curso de formação de professores de espanhol a distância.

Em experiências docentes anteriores, Julia trabalhou em uma escola particular de ensino básico e em curso livre de idiomas. Durante a graduação a professora atuou em

² Nome fictício dado à professora.

um projeto de ensino de línguas em uma instituição filantrópica assistencial para crianças.

A escola de atuação da professora Julia é uma escola da região central do RS e atende a mais de 1500 alunos de Ensino Médio, Ensino Médio Politécnico e EJA Ensino Médio nos turnos manhã, tarde e noite.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados deu-se de forma indutiva e interpretativista levando em consideração as experiências vividas pela participante, a maneira como ela dá sentido as suas experiências pessoais, bem como as influências contextuais detectadas por meio dos dados (SANTOS, 2010).

A seguir apresentamos e discutimos as crenças identificadas:

- a- Avaliar significa valorizar a aprendizagem e o comportamento do aprendiz.
- b- Avaliação formal é prova.
- c- A avaliação (formal) serve para apontar o que não foi possível identificar durante a aula.
- d- A avaliação deve ser coerente com a proposta de ensino.

Na questão número 7 do questionário Julia deveria responder se as práticas avaliativas realizadas por ela de alguma maneira se relacionavam com o modo como ela foi avaliada durante a graduação. A resposta foi a seguinte:

[1]
Não em todos os tipos de avaliação, trabalhamos com avaliação do aluno integral, não só com provas ou trabalhos, mas também participação, pontualidade, frequência. (questionário)

O mesmo questionamento foi feito na entrevista: E com relação a avaliação tu lembra de alguma prática que tenha ocorrido contigo e que tu faças hoje com teus alunos? Ou que tu não faças de jeito nenhum, entendeu? Alguma coisa nesse sentido?(pesquisadora)

[2]
na questão da avaliação eu penso muito quando fiz esse projeto que eu te falei, que dei aula no XXXX³. (Julia-entrevista)

³ Neste momento Julia faz referência a um projeto de ensino que ela participou durante a graduação.

Observa-se que Julia se recorda de uma prática vivenciada enquanto aluna de graduação que a ajuda a definir um conceito de avaliação. “a gente quando pensa na questão da avaliação a gente pensa nisso né? no plano de aula né? qual que é teu objetivo o que tu vai fazer né e pra que tu vai fazer e pra que que tu quer.. o que tu vai tá avaliando né? então quando eu penso na avaliação eu penso nisso né.. o que que é?” (Julia- entrevista)

Essa relação que Julia estabelece entre os objetivos da aula e os resultados que os alunos devem atingir como aquilo que vai definir o que ela irá avaliar é coerente como que se espera da avaliação da aprendizagem, pois a avaliação não é apenas elemento central do processo de ensino e aprendizagem é, sobretudo, elemento integrador entre os dois processos e, por isso, não deve ser tratada como uma etapa final independente (SCARAMUCCI, 2006). Julia faz ainda outras colocações que coadunam com a sua resposta do questionário:

[3]

é.. então, eu procuro variar um pouco.. às vezes, fazer avaliação escrita e fazer outros tipos de avaliação também né.. por exemplo, ali no:: no caso do e:: do XXX⁴ a gente já tem uma estrutura de avaliação.. tu avalia o aluno não só pela produção dele escrita, tu vai avaliar ele durante o:: o trimestre então tu tem que avaliar a conduta dele dentro da sala de aula né? a:: a pontualidade dele pra entregar trabalho, tu tem que avaliar também a frequência dele, a participação. (Julia-entrevista)

Emerge dessa fala da professora a informação de que ela avalia não só aquilo que pode ser considerado como “conhecimento” da língua estrangeira pelo aluno. Faz parte do seu processo avaliativo a conduta do aluno em sala de aula, a pontualidade na entrega dos trabalhos, a frequência em aula e a participação nas atividades propostas. Mais adiante na entrevista Julia reafirma:

[4]

... então o que que a gente avalia no aluno a::: a frequência.. a responsabilidade dele.. a frequência se ele vem seguido, a responsabilidade se ele traz o material.. se ele faz a::: entrega dos trabalhos, né? Tudo..e aí tudo, a produção dela como é que é... (Julia-entrevista)

Julia, para compor a avaliação do aluno mistura critérios de reconhecimento da aprendizagem e também critérios relacionados à conduta e a responsabilidade do aprendiz. Parece interessante considerar aspectos da conduta e do envolvimento do aprendiz na disciplina, porém isso não pode ser confundido com avaliação da

⁴ Referência ao nome da escola em que trabalha.

aprendizagem no domínio cognitivo (BLOOM,1972). Manter a responsabilidade de carregar o material da aula e chegar no horário na escola são aspectos importantes para a formação da cidadania, por isso deve estimulado e valorizado pelo professor como uma aprendizagem de outra natureza.

Ao que parece, o contraponto com o exemplo vivenciado na graduação está no fato de Julia considerar aspectos do comportamento do aluno, o que pode ser considerado do domínio afetivo (BLOOM,1972), no cômputo da avaliação da aprendizagem, o que não aconteceu com ela. Quando ela se refere a “não em todos os tipos de avaliação”, certamente que a prova é um modelo que ela vivenciou e também aplica, assim como os trabalhos, pois nas questões 5 e 6 do questionário Julia relembra as suas melhores experiências com avaliação na graduação:

[5]
foram os trabalhos e não com provas. Não acho que o sistema de provas sem consulta é uma ferramenta válida para avaliar o conhecimento e aprendizagem de alguém. (questionário)

Quanto às piores experiências avaliativas na graduação, ela se refere ao fato de o professor fazer uma única pergunta e solicitar que o aluno escreva uma resposta de página inteira:

[6]
não fica claro o que a pessoa realmente vai avaliar, dá poucas opções ao aluno de ter um bom desempenho.(questionário)

Contudo, a avaliação exercida por Julia não é oriunda apenas de suas concepções e experiências, visto que a sua prática avaliativa reflete as orientações da escola, conforme pode ser observado em resposta a seguinte questão da entrevista: E isso é uma orientação da escola que tem que fazer ou é tua? (pesquisadora)

[7]
Da escola. Faz parte do regimento. (Julia-entrevista)

[8]
do regimento da avaliação é feita dessa forma né..Não é só uma avaliação formal e escrita, tem toda essa outra parte também. (Julia-entrevista)

Ao que parece, existe nessa situação uma interpretação da orientação dos documentos oficiais (LDB, PCN, OCEM), que defendem que os alunos devam ser avaliados por critérios qualitativos e quantitativos. No entanto, mesmo os critérios

qualitativos devem ser embasados pela expectativa de aprendizagem do aluno. Isto é, através de instrumentos que possam apontar o progresso cognitivo ou não do aprendiz em determinado conteúdo trabalhado. O aspecto qualitativo consiste em avaliar o aprendiz no nível cognitivo não apenas por instrumentos convencionais, como provas e testes, que, em geral, apontam apenas a classificação numérica obtida (nota) pelo aluno, mas pelo desempenho que o aprendiz apresenta em aula. Como por exemplo, os avanços em relação à realização de uma tarefa, questionamentos feitos pelo aluno que demonstrem determinada aprendizagem, entre outras formas de avaliá-lo sem que seja preciso quantificar essa aprendizagem.

Essa influência do regimento da escola no modo com Julia avalia os alunos foi mencionada por Almeida Filho (1993) como as expectativas de terceiros (pais, escola, sociedade) agindo como forças influentes sobre a abordagem de ensinar do professor. Esse aspecto é definido por Borg (apud Barcelos, 2006) pela exigência dos pais, diretores de escola e sociedade como fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores. Muitas vezes, o professor é levado a agir de acordo com uma determinação hierárquica superior na profissão mesmo que ele não esteja seguro de que deveria fazê-la, no entanto, as condições o obrigam e aparece então o conflito entre crenças e ações.

Além disso, os objetivos das aulas parecem ser coerentes com a proposta de avaliação, o que demonstra uma preocupação em observar o desempenho dos aprendizes diante de um determinado assunto trabalhado em aula.

[9]

...como tava trabalhando como, por exemplo, charge tava trabalhando vinheta, né?

aí pedi pra eles fazerem a primeira questão sobre o que eles entenderam, o que que era o tema central do filme.. e, depois, para fazerem uma vinheta sobre esse tema, né ? (Julia-entrevista)

[10]

então a gente faz esse tipo de avaliação.. agora, por exemplo, esse trimestre, por exemplo, que eu.. a gente tava vendo o tema do trabalho, eu já pedi pra eles fazerem uma coisa um pouco mais livre, né..?Pra eles elaborarem uma apresentação de power point sobre qualquer tema relacionado ao trabalho.. ou de repente se quiser fazer um vídeo, né?ou .. se quiser pegar uma música. (Julia-entrevista)

[11]

...fale sobre o trabalho e fazer um vídeo representativo né... sobre aquilo ou fazer uma peça (de teatro). (Julia-entrevista)

Nesta passagem da entrevista, a professora comenta sobre avaliar a aprendizagem dos alunos a partir do conteúdo que vem sendo desenvolvido em aula,

neste caso, as *viñetas*. Para tanto, primeiro, eles deveriam fazer uma interpretação do filme e depois elaborar uma charge. Em outro momento, o tema explorado em aula também é objeto da atividade avaliativa, neste caso, ela solicita aos alunos que façam uma apresentação relacionada ao tema “trabalho” que foi visto em aula. Esse paralelo entre conteúdo dado e conteúdo cobrado é fundamental, pois “só pode ser avaliado o que foi ensinado” (PERRENOUD, 1999, p.77) e caso isso não ocorra haverá uma desarmonia entre o que é ensinado e avaliado, comprometendo a validade de conteúdo da avaliação (SCARAMUCCI, 2006).

Julia ressalta ainda que os alunos têm liberdade para montar a apresentação e que a criatividade de cada um será levada em consideração.

[12]

eu não sei..eu acho que quando eles é:: têm que fazer alguma coisa.. têm que se exercer a criatividade deles, eles, às vezes, dá mais resultado do que tu:: pedir só pra eles responder.. (Julia-entrevista)

A avaliação nesse caso não se restringe a um instrumento proposto pela professora, pelo contrário, dá oportunidade ao aprendiz a se expressar como melhor lhe convenha. Uma avaliação que se pretenda inclusiva e que favoreça ao aluno demonstrar suas habilidades extrapola o uso de testes e provas, é individualizada, e contempla aspectos afetivos (ROLIM, 1998; SCARAMUCCI, 1999). Isso significa que os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem devem, sobretudo, focalizar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentido e não a memorização e reprodução de formas e conteúdos.

Considerando que avaliação da aprendizagem é um tema complexo (SCARAMUCCI, 2006) e que, em muitos casos, o professor e a avaliação tem uma relação mal- resolvida (MARCHESAN, 2011), de silenciamento e, muitas vezes, preferindo que ela nem existisse, procurou-se compreender qual a importância que Julia dá a avaliação em suas aulas. E que importância tu dá, por exemplo, pra a avaliação nas tuas aulas especificamente? Que importância tu dá pra avaliação? Achas que é importante avaliar os teus alunos? Nem tanto? Como é que tu vê isso? (pesquisadora)

[13]

eu acho que é importante fazer alguma avaliação sim. Não, não, não me prendo muito: assim a questão de avaliação, porque assim, o que eu penso mais é eles aprenderem assim.. a avaliação, eu acho que é importante pra tu ver o que eles o que que eles aprenderam.. pegar alguma coisa que não dá pra ti.. que não dá pra ti ver durante a aula por exemplo.. enquanto tu tá conversando e trabalhando ali com eles..

mas durante a minha aula se eu dou uma atividade pra eles fazer eu vou passando pra ver quem é que tá fazendo, o que que tá fazendo, como é que tá fazendo... o que é uma coisa assim que... (Julia-entrevista)

[14]

é se tá conseguindo pra ti acompanhar como é que tá sendo o desenvolvimento deles ali. (Julia-entrevista)

Julia diz não se prender muito a avaliação. Para ela, a avaliação seria importante apenas para obter algumas informações que ela não consegue captar durante a aula. Contudo, a avaliação parece ser sinônimo de prova em algum momento específico. No contexto escolar, a prova tem sido, por excelência, o principal instrumento de avaliação da aprendizagem. Talvez por essa razão ela seja considerada por muitos, como por Julia, por exemplo, como sinônimo de avaliação formal, relegando aos demais instrumentos avaliativos o caráter de informalidade e até mesmo de descrédito. Conforme relatado por Julia: “Não é só uma avaliação formal e escrita, tem toda essa outra parte também”.

Na verdade, ao que parece, a professora faz uso da observação para avaliar a aprendizagem dos alunos, o que é ideal na perspectiva atual de ensino de línguas, pois dá a oportunidade coletar informações sobre diferentes ângulos o que reduz as chances de erros como também permite que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla (SCARAMUCCI, 2009).

[15]

é nessas avaliações que eu te digo né que eu faço né.. por exemplo, eu faço sempre alguma escrita né ã:: alguma outra ... que não seja assim.. dentr/ avaliando os trabalhos deles durante as aulas, né, o que que eles fazem durante a aula.. também avalio isso também, né. (Julia-entrevista)

Quanto à realização da prova, Julia comenta:

[16]

nesse trimestre eu vi por exemplo uma coisa que eu achei que tava bem claro pra eles, mas que não ficou claro, foi trabalhar os possessivos e os demonstrativos, [...] até que não é tanto quanto os possessivos.. dá confusão, mas ainda assim deu confusão .. mas aí também eu avaliei a questão do tempo em que eu tô com eles e eu me preocupei muito em dá o conteúdo pra eles e aí no fim eu vi que foi muito corrido.. então talvez por isso eles não tenham tido tempo de desenvolver melhor. (Julia-entrevista)

[17]

é..então eu vi que as provas, assim, a maioria, com exceção de alguns que foram bem, a maioria não foi ..e isso que eu fiz assim.. fiz prova em dupla e com consulta. (Julia-entrevista)

Ao tomar conhecimento dos resultados das provas, Julia se surpreendeu com o baixo rendimento apresentado pelos alunos em um conteúdo que ela acreditava estar claro e internalizado pelos aprendizes. Em sua concepção aquele era um conteúdo simples, de fácil assimilação e que dificilmente os alunos fariam confusão. No entanto, o resultado apresentado pelos alunos na prova escrita, mesmo com consulta ao material de aula e realizada em duplas de colegas, foi abaixo do esperado por ela. De posse desse resultado, a professora fez uma avaliação do seu trabalho e identificou uma falha cometida por ela no desenvolvimento do conteúdo “eu me preocupei muito em dá o conteúdo pra eles e aí no fim eu vi que foi muito corrido... então talvez, por isso, eles não tenham tido tempo de desenvolver melhor”.

Neste caso, a prova foi importante, porque mais que identificar os erros dos alunos, Julia conseguiu verificar uma dificuldade coletiva que não havia sido identificada com a observação da realização das tarefas pelos aprendizes em aula e, conforme sua própria avaliação, causada por ela mesma na pressa em ministrar conteúdos sem perceber se os alunos estavam de fato acompanhando e aprendendo.

Julia parece utilizar-se de vários mecanismos para a avaliação dos alunos:

[17]

então, no fim, então, eu me preocupo mais deles assimilarem mais o que eles estão vendo.. que que eles estão trabalhando.. e aí eu trabalho muito a questão de perguntar assim pra eles o que que significa isso?.. o que que é isso? (Julia-entrevista)

Essa preocupação de Julia em perguntar e observar o que os alunos estão entendendo e realizando ao longo da aula é a postura defendida pelos teóricos da avaliação formativa. Essa avaliação seria a regulação das aprendizagens dos alunos no decorrer das aulas com o objetivo de identificar falhas no processo quando ainda há tempo de revertê-las.

Ao tratar a prova escrita como avaliação formal e não mencionar o acompanhamento diário dos aprendizes também como avaliação da aprendizagem, ressalta-se que essa falta de domínio teórico sobre avaliação da aprendizagem é, provavelmente, reflexo do descaso com esse tema nos cursos de formação de professores (HOFFMANN, 1993; PERRENOUD, 1999; SCARAMUCCI, 2006; MARCHESAN, 2011). Em muitos cursos de Letras, a avaliação da aprendizagem é tratada como apêndice de outras disciplinas ou, quando muito, é ofertada como matéria não obrigatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos as crenças sobre avaliação da aprendizagem de uma professora de espanhol língua estrangeira de uma escola pública do interior do RS.

Quanto a compreensão do que seja avaliar a aprendizagem, Julia acredita que “avaliar significa valorizar a aprendizagem e o comportamento do aprendiz”; “avaliação formal é prova”, “a avaliação serve para apontar o que não foi possível identificar durante a aula” e “a avaliação deve ser coerente com a proposta de ensino”.

Observa-se que, em geral, as crenças da professora refletem às teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem e as orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas. Visto que valorizar o desenvolvimento linguístico do aprendiz, estimulá-lo a reflexão crítica e dar valor a práticas que promovam a formação cidadã são orientações de documentos oficiais (LDB; OCEM; PCN). Além disso, estimular a cooperação dos alunos no processo de avaliação da aprendizagem e avaliá-los em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem de modo coerente com a proposta de ensino e com a utilização de uma variada gama de instrumentos são o que sugerem os pesquisadores da área. Igualmente, compreender a avaliação da aprendizagem como um processo que auxilia aluno e professor no curso das ações em sala de aula é o que apontam as tendências de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas na contemporaneidade.

Contudo, algumas fragilidades teóricas foram identificadas nas crenças da professora. O fato de ela acreditar que a avaliação formal se dá somente pela aplicação de prova e que a avaliação (prova) serve para identificar aquilo que não foi observado em aula, demonstra o desconhecimento dos preceitos de avaliação formativa. Essa incongruência teórica apresentada pela professora pode ser justificada pela ausência de discussão sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação e também pela falta de reflexão sobre suas próprias crenças.

É importante destacar que as crenças identificadas pelo dizer da professora podem ou não ter uma relação direta com a sua prática docente. Uma análise aprofundada de suas crenças e a relação crença e ação será relatada em outra fase da pesquisa que está sendo realizada.

Entendemos que nesse artigo apresentamos as crenças de uma professora de espanhol de escola pública, portanto os resultados não podem ser generalizados. Entretanto, esperamos que nossas considerações contribuam para o reforço de

discussões e reflexão de professores em formação e em serviço sobre o papel da avaliação da aprendizagem no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- AVILA, A.P. *Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. -RS, Santa Maria, 2013.
- BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BARCELOS, A. M F. *A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- _____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.E. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-82.
- BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.E. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010.
- BLOOM, B. S. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo. 1972.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, de 20/12/1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- _____, MEC, SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, código e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2/2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE, 30 jan. 2012
- CONSOLO, D.A; ANCHIETA, P.P. Avaliação da proficiência em língua estrangeira em meios virtuais: alguns princípios e características de exames e testes eletrônicos. In: SZUNDY, P.T.; ARAUJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S; Silva, K.A. (Org). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p.197-216
- FERREIRA, A. L. F. *Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso*. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- HORWITZ, E.K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*.1985,18/4, 333-340.
- KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças*. In: Linguagem e Ensino, Pelotas, 2005, Vol. 8, No. 2, pp.39-96 (jul./dez).
- LEFFA, Vilson J. [Metodologia do ensino de línguas](#). In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Gonzalo Abio. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- _____. A look at students' concept language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.
- LUCENA, M. I. P. *Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos*. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- _____. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: IX CBLA. 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#31>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- MARCHESAN, M.T.N. *Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental*. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- _____. O professor e a avaliação: uma relação mal-resolvida. In: Rosaura Albuquerque; Vaima Alves Motta. (Org.). *Linguagem e Interação: O ensino em foco*. 1ªed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p. 203-224.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In. Paiva, V. L. M (Org). *Ensino de língua inglesa- Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *En perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. 2003. p.503-514.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, R; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K.A. *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas: Pontes, 2010. p.103-134.
- ROLIM, A.C. *A cultura de avaliar de professores de LE (inglês) no contexto da escola pública*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL., UNICAMP, Campinas. 1998.
- SANTOS, P.B. *Avaliação: representação da instituição, dos professores e alunos*. Dissertação de mestrado -(LAEL) PUC, SP, 2003.
- SANTOS. E.F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNB, Brasília. 2010
- SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J, C,P (Org). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.
- _____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 4, p. 115-124, 1999.

_____. O professor avaliador- Sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L; Santos, S (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-63.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*. São Leopoldo/RS. 2009. v. 7, nº 1, pp. 30-48, jan./abr.

SCHLATTER, M. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação*. – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1

SCHUSTER, L. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. *REVELLI* v. 1, n. 2, outubro de 2009.

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

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-79,

_____. *Crenças, Discursos & Linguagem*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

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

SPOLSKY, B. *Language testing: Art or science?* Paper presentation. Stuttgart: fourth AILA International Congress. (1975)

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 2003.

Data de recebimento: 16/06/2016

Data de aprovação: 17/05/2017