

AS CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA E OS ASPECTOS DA RELAÇÃO CRENÇA-AÇÃO

Andriza Pujol de Avila (IFFarroupilha - RS)

RESUMO: Sobre a importância do papel das crenças de professores e alunos, entende-se que revelá-las permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006). Este estudo apresenta uma síntese do construto crenças no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil e propõe reflexões sobre os aspectos da relação crença e ação no ensino e avaliação de línguas. Por fim, são apresentados os resultados de algumas pesquisas com o tema avaliação da aprendizagem envolvendo crença-ação. Conclui-se que mudanças significativas nas práticas docentes passam pela identificação e reflexão das crenças pelos professores, seja nos cursos de formação inicial ou continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Crenças. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT: On the importance of the role of teachers' and students' beliefs, it is understood that revealing them allows a better adequacy of the goals, contents and procedures and, consequently, chances of greater effectiveness of teaching and learning languages process (BARCELOS, 2006). This study presents a synthesis of the construct beliefs in the scope of Applied Linguistics in Brazil and proposes reflections on the aspects of the relation belief and action in the teaching and assessment of languages. Lastly, the results of some researches about the topic of learning assessment involving belief-action are presented. We conclude that significant changes in teaching practices involve the identification and reflection of beliefs by teachers, whether in initial or continuing education courses.

KEYWORDS: Language teaching. Beliefs. Learning Assessment.

1 INTRODUÇÃO

O estudo das crenças, assim como outras temáticas dentro da Linguística Aplicada (LA), é complexo, pois envolve a maneira de pensar e construir a realidade e, portanto, conforme explica Pajares (1992), trata-se de um conceito que não se presta facilmente à investigação. Nesse sentido, revelar crenças de alunos, professores e professores em formação significa entender em que esses se baseiam na hora de aprender e ensinar línguas, o que permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos visando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores.

O interesse em identificar as crenças e as ações de professores em formação inicial e em serviço quanto ao ensino de língua estrangeira, justificamos com a necessidade de entender

como esses profissionais guiam suas práticas e como o contexto circundante pode interferir nas ações docentes.

Entender as crenças dos (futuros) professores permite reconhecer como os mesmos atuam, e identificar o quanto agem influenciados por suas experiências enquanto alunos ou professores, influenciados por concepções teóricas ou práticas, por exemplos de professores que servem como modelo de trabalho, ou ainda de acordo com as normas da escola e documentos oficiais. Tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e, se necessário, à modificação das ações, atitudes tão necessárias na carreira docente.

Assim, neste trabalho, apresentamos uma síntese do construto crenças no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil e propomos reflexões sobre os aspectos da relação crença e ação no ensino e avaliação de línguas. Por fim, apresentamos os resultados de algumas pesquisas com o tema avaliação da aprendizagem envolvendo crença-ação.

2 O CONSTRUTO E A EVOLUÇÃO DO TERMO CRENÇAS NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Desde os anos de 1990, o estudo sobre crenças tem sido um campo importante de estudos na área de Linguística Aplicada. Desde então, o número de trabalhos produzidos com essa temática se difundiu no Brasil e no exterior. Os estudos surgiram, principalmente, dos cursos de graduação e pós-graduação, sendo o foco das pesquisas o estudo das crenças de alunos (LEFFA, 1991; SILVA, 2003), crenças de professores e formação de professores e sobre o ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995; FELIX, 1998; CARVALHO, 2000; SILVA, 2005).

O estudo das crenças, assim como outras temáticas dentro da LA, é complexo. Nesse sentido, revelar crenças de alunos, professores e professores em formação significa entender em que(m) esses se baseiam na hora de aprender e ensinar línguas, o que permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos visando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores.

Algumas definições importantes para o construto crenças foram propostas por estudiosos ao longo desses anos de expansão. Em geral, as definições se complementam e/ou acrescentam termos de acordo com a evolução do construto nas pesquisas da área. Os primeiros trabalhos brasileiros que se referiram a crenças em Linguística Aplicada tomavam como

referencial teórico a bibliografia produzida no exterior, veja-se os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 2001). Já, a partir do ano 2000, uma grande variedade de pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem despontou no Brasil, o que fez com que, atualmente, exista um vasto campo bibliográfico nessa área, formando base nacional para as pesquisas da área, tendo base fundamentalmente em Barcelos.

Os estudos sobre crenças no Brasil podem ser divididos em três períodos (BARCELOS, 2007). O primeiro deles, chamado Período Inicial, inclui as pesquisas realizadas entre 1990 a 1995, quando poucos autores se dedicavam ao estudo das crenças e a literatura da área era basicamente internacional. O segundo é o Período de Desenvolvimento e Consolidação que engloba estudos desenvolvidos de 1996 a 2001. Esse momento é de avanço na perspectiva metodológica da pesquisa em crenças e algumas dissertações e teses foram produzidas. Por fim, o terceiro e último período é denominado Período de Expansão e inclui os trabalhos realizados de 2002 até 2007¹. Pode-se dizer que desse último período até o presente houve uma grande expansão do número de trabalhos voltados às crenças sob seus mais diversos enfoques e públicos, isto é, o Período de Expansão continua crescente e fortalecido, com ramificações e interagindo com outras áreas do conhecimento dentro da LA.

Entre os primeiros estudos no Brasil, Almeida Filho (1993) se refere às crenças de aprendizagem com o termo “Cultura de Aprender de Línguas”, ou seja, maneiras que o aluno tem de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, a partir do que ele considera como “normal” e típico de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, particulares, em alguns casos, mas também transmitidas como tradição, subconsciente e implícita.

Usando esse mesmo termo, Barcelos (1995) define as crenças como conhecimento intuitivo 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 socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Entendemos que essas duas definições estão diretamente relacionadas com a tradição de como se ensina e se aprende línguas, sem que haja uma conscientização daquilo em que se acredita. Para os autores, o fator preponderante para formação das crenças é a influência do meio social, econômico e cultural.

¹ Data da publicação do artigo de Barcelos.

A mesma autora, op. cit (2001), acrescenta que as ideias, as opiniões e os pressupostos que alunos e professores formulam, a partir de suas próprias experiências sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, é o que compõem as suas crenças, portanto, as mesmas são diretamente relacionadas às práticas vividas em suas experiências anteriores como aprendiz, no caso dos alunos, e como aprendiz e docente, no caso dos professores.

Nesse período, muitos estudos sobre crenças já haviam sido realizados no Brasil, paralelamente com o que estava sendo feito em outros países (BARCELOS; KALAJA, 2003; DUFVA, 2003; KRAMSCH, 2003). A fundamentação teórica sobre crenças já era vasta e consolidada na ciência da linguagem e algumas convicções apresentadas em definições anteriores careciam de novos sentidos. Nesse cenário, o imaginário de crenças como algo fixo e que se perpetua por tradição cede espaço a uma ideia de movimento, que pode ser mais ou menos lento, porém, passível de nova significação, de acordo com a interação do sujeito na sociedade. Assim, as crenças passam a ser vistas 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

O caráter de reconstrução e (re)significação das crenças por meio da interação social passa a fazer parte daquilo que se entende pelo construto crença. As impressões que professores e alunos têm sobre si e seus pares dentro de um contexto real ou não de atuação, por exemplo, a sala de aula ou um espaço imaginado pelo relato de um companheiro (COELHO, 2006), são as suas crenças, são “teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências” (op. cit., p. 129).

Nesses termos, ao tecerem um panorama do estudo das crenças, Barcelos e Kalaja (2011) apontam que essas podem transformar-se em instrumentos de mediação e exercer efeitos sobre alunos e professores. Percebemos, assim, que as crenças podem influenciar sobremaneira a ação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, isto é, existe uma relação de causa e efeito (nem sempre direta) entre crenças e ações. Embora essa relação

seja dinâmica e intrinsecamente relacionada a outras forças, como, por exemplo, interpretações das próprias ações, emoções e influenciada pelos contextos sócio-históricos, as crenças, ações e reflexões estão amarradas entre si podendo ser influentes nas práticas dos professores.

Para este trabalho, em consonância com as definições atuais do construto crenças e considerando o conceito de Barcelos e Kalaja (2011), assim como as autoras, que compreendem as crenças como produtos sociais, históricos e políticos, conectados a contextos sociopolíticos abrangentes o que dá às crenças o caráter fundamentalmente social, entendemos que crença sobre ensino e aprendizagem de línguas é tudo aquilo que se acredita, consciente ou inconscientemente, a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Percebemos as crenças como resultantes da experiência pessoal, acadêmica e profissional, influenciadas pelo contexto de interação e sujeito a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências, podendo influenciar diretamente - ou não - as ações profissionais e ser influenciadas em maior o menor grau pelo contexto situacional.

Assim, observamos que o termo crenças foi avançando e agrupando outros conceitos importantes para as investigações realizadas. A ideia de algo estático e fixo dá lugar à dinamicidade e ao contexto. O caráter de natureza individual das crenças passa a ser definido sob forte influência do social, sem *status* de certo ou errado e sem uma relação obrigatória direta de causa e efeito sobre a ação.

É para explicar as possíveis relações de causa e efeito que é tratada, na seção seguinte da relação entre crença e ação.

2.1 ASPECTOS DA RELAÇÃO CRENÇA E AÇÃO

Como visto na seção anterior, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são consideradas como opiniões e experiências socialmente construídas que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender (PERINA, 2003; SILVA, 2005; BARCELOS, 2006; COELHO, 2006). Tais crenças têm se mostrado importantes, pois são fortes indicadores de como agem professores e alunos. Concordamos com Richards e Lockart (1998) que as crenças dos professores são um reflexo do que sabem e creem e, junto com os processos de pensamento, constituem a base que guiam as suas ações em sala de aula; constituem as crenças do professor suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu

comportamento na sala de aula, desde a escolha das estratégias de ensino até como irá avaliar os alunos.

Ademais, acredita-se que o reconhecimento das crenças é uma maneira de possibilitar uma atitude reflexiva dos professores quanto as suas práticas docentes. O professor, ao tomar consciência de suas crenças, será capaz de regular sua prática e poderá organizar melhor suas decisões dentro e fora da sala de aula. Afinal, a maneira como os professores utilizam suas crenças na sala de aula é negociada socialmente, dentro das salas de aula e nas escolas em que atuam, isso significa que elas estão inseridas dentro de um contexto maior, o que ocasiona variações de acordo com o aprendiz e o contexto (KALAJA, 1995) e, acrescentamos, com o professor. Sobretudo, a importância da identificação das crenças é a implementação de um sentimento de mudança ou continuidade com vistas à evolução do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A cultura de ensinar² do professor é que orienta as suas decisões e ações nas diversas fases do ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993), e as experiências vivenciadas pelo professor tendem a (re)influenciar a sua prática. Desse modo, as crenças possuem estreita relação com a ação (RICHARDS; LOCKART, 1998), podendo exercer grande influência nas ações, assim como as ações também podem influenciar as crenças.

Quanto à dissonância na relação crença e ação, Barcelos (2006), retomando Woods (1996), argumenta que os desencontros entre as ações do professor e suas crenças acontecem quando uma unidade de comportamento se tornou uma rotina inconsciente, realizada de forma não pensada. Acredita-se que um dos fatores que pode levar a essa divergência entre o discurso e a prática do professor é a falta de reflexão sobre suas ações. Assim, a partir de um determinado momento, o professor passa a agir de maneira mecânica, reproduzindo práticas sem analisá-las.

A pouca relação entre crença e ação ocorre, muitas vezes, pela falta de (re)conhecimento pelo professor do modo como ele atua, isso pelo fato das crenças serem muitas vezes inconscientes, e, sem que haja uma reflexão sobre o *saber* e o *fazer*, essa relação se torna pouco linear. Destacamos a explicação de Borg (2003), que tomar conhecimento de algo não significa diretamente mudanças na prática e vice-versa, como, por exemplo, quando um docente estuda e se torna adepto de uma determinada abordagem de ensino, porém, na prática, o discurso teórico do professor não se reflete. Conforme Barcelos (2006, p. 28), nesse caso, pode-se dizer

² Neste trabalho, cultura de ensinar/aprender e crenças são termos sinônimos.

que a “crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução da crença, encontrando-se fossilizado, em um estágio anterior ao da crença”. Por essa razão, uma mudança de pensamento não significa uma mudança de comportamento, bem como definir como as coisas são ou deveriam ser não significa que elas sejam feitas como se diz.

Entretanto, a discrepância entre crença e ação não é algo necessariamente ruim e ocorre pela interação entre as escolhas pedagógicas do professor e suas percepções sobre o ambiente escolar (leis, normas e projeto político pedagógico) e os alunos. A falta de coerência entre a crença e ação docente pode acontecer exatamente em um momento de mudança de algumas crenças, quando paradigmas tradicionais estão sendo rompidos, mas ainda não deram lugar ao contemporâneo completamente. Nesse caso, ocorre o conflito entre a crença e ação, entretanto não é algo negativo, apenas um período de transição.

Contudo, outro fator que não pode deixar de ser considerado na relação crença e ação é o fator contextual. Os fatores contextuais determinam a influência na relação crença e ação, o contexto de fato afeta a prática dos professores. Ainda de acordo com Borg:

as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. (BORG, 2003, p. 81).

Também, a abordagem do material didático, a cultura de aprender do aluno, as expectativas de terceiros são forças influentes na abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

Entendemos que o fator contextual deve sempre ser considerado, pois esse é extremamente variável e exerce forte influência na prática docente. Assim, muitas vezes, as crenças dos (futuros) professores não condizem com suas práticas, porque estes têm de lidar com situações contrárias as com que de fato gostariam. Nesse caso, os professores passam a agir de acordo com o que o contexto exige, ou conforme eles acreditam que seja possível e não de acordo com suas convicções sobre ensino e aprendizagem de línguas. Embora não seja sistemática a relação crença e ação, “esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente” (COELHO, 2006, p. 128), ambas se influenciam.

Nesse sentido, o viés contextualizado e o caráter social das crenças podem ser observados no Quadro 1, que traz definições de pesquisadores sobre o tema.

Quadro 1- Crença e contexto: algumas definições

Autores	Definições
Barcelos (2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’.
Barcelos (2006)	É uma forma de pensamento, de construção 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” (p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.
Coelho (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.
Garbuio (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não, construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.
Arantes (2008)	Consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.
Santos (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.
Barcelos e Kalaja (2011)	Produtos sociais, históricos e também políticos, conectados a contextos micro e macropolíticos.
Batista (2013)	Ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.
Ferreira (2015)	O conjunto de princípios articulados consciente ou inconscientemente a partir de variáveis internas e externas ao sujeito, os quais regem o pensamento e, muitas vezes, também a forma como os indivíduos agem em sociedade. São, portanto, exatamente as convicções nas quais professores e alunos encontram respaldo, muitas vezes mecânico e exânime, para o seu proceder dentro e fora de sala de aula.
Vieira (2016)	Consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto.

FONTE: AVILA (2018).

Dentre os diversos fatores contextuais, que podem interferir nas crenças e assim influenciar as ações dos professores, estão os aspectos relacionados às condições de trabalho, tais como: salas cheias, carga excessiva de trabalho, condições difíceis de trabalho pelo excesso de aulas semanais e, conseqüentemente, pouco tempo de preparação. Essas características podem ser consideradas externas, pois são alheias à vontade do professor e não podem ser modificadas por eles. Sabe-se que essas características são muito comuns ao professor da escola pública, que ainda precisa lidar muitas vezes, com questões relacionadas a políticas públicas escolares, programa fixo, material didático pré-estabelecido, (in)disponibilidade de recursos (físico, humano, midiático), entre outros.

Dessa maneira, consideramos relevante a influência consciente ou inconsciente das crenças na maneira como professores direcionam suas ações e procedimentos em sala de aula e vice-versa. O caráter de mutabilidade das crenças, atrelado ao aspecto contextual e interacional da origem das crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003), explica as transformações e ressignificações de uma crença a partir de novas experiências. Dificilmente, por mais arraigada que esteja uma crença no indivíduo, isto é, apresente valor maior sobre outras crenças consideradas mais fracas, ela não foi e nem será sempre igual, dado o perfil dinâmico de sua origem. Para explicar o que se entende por crenças de “mais valor” e crenças “mais fracas”, retoma-se a ideia de Rokeach (1968), que considera as primeiras como crenças centrais e estas últimas como crenças periféricas. As centrais seriam mais resistentes a mudanças, porque estão conectadas com outras crenças, possuem forte relação com a identidade do indivíduo, são comuns a um grupo maior de pessoas e estão estreitamente relacionadas com as práticas vivenciadas. As crenças de menos conexões entre si são as relacionadas mais a gostos e sugestões e, portanto, mais facilmente ressignificadas, essas são as consideradas crenças periféricas. Conforme explica Barcelos:

quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais interrelacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema [...] (BARCELOS, 2007, p. 118).

As crenças, por serem socialmente construídas e emergirem situadas em um contexto específico, não funcionam como pensamento estático, pelo contrário, transformam-se a partir das interações provocando modificações no indivíduo e se modificando também (BARCELOS;

KALAJA, 2003). O viés social, dinâmico e experiencial das crenças, vinculado ao seu caráter mediador, pois essas podem ser usadas como instrumento para mediar problemas, e também pelo fato de serem contraditórias, porque mudam ao longo de um período de tempo, e até mesmo dentro de uma mesma situação, coloca em evidência a necessidade de se compreender cada vez mais como essas percepções surgem, se transformam e influenciam as ações dos profissionais de ensino de línguas. Sobretudo, porque são estáveis, mas mutáveis, individuais e sociais, e diretamente relacionadas com o conhecimento (BORG, 2003; WOODS, 1996) e tornam-se, muitas vezes, verdades que guiam o comportamento de muitos professores.

Para elucidar o papel das crenças na avaliação da aprendizagem e demonstrar como elas influenciam a prática docente, abaixo são apresentados exemplos de investigações com essa temática no país.

2.2 ESTUDOS SOBRE CRENÇAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Muitas pesquisas sobre crenças de professores em serviço e de professores em formação inicial e continuada têm sido realizadas no Brasil, o que tem contribuído para formar uma base bibliográfica nacional na área. Por essa razão, optamos por apresentar resultados de trabalhos realizados no Brasil que envolvam de alguma maneira temáticas sobre ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, pois consideramos esses três aspectos indissociáveis.

Portanto, buscamos trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Assim, são referidas as pesquisas de Rolim (1998), Santos (2003), Ferreira (2005), Marchesan (2005), Barata (2006), Silva e Figueiredo (2006), Souza (2007), Zocaratto (2010), Avila (2013), Ferreira (2015), Porto (2016).

Um dos primeiros trabalhos sobre crenças de avaliação da aprendizagem foi o de Rolim (1998), que 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 atribuída 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.

Em sua pesquisa, Zocaratto (2010) encontrou resultados semelhantes ao de Souza (2007). Seu estudo teve por objetivo investigar a cultura de avaliar, no discurso e nas ações, de três alunos de um curso de Letras/Inglês do Distrito Federal que já estavam realizando a disciplina de estágio supervisionado. Os resultados mostraram que os futuros professores reconhecem a importância da avaliação e a necessidade de meios avaliativos que não sejam apenas pautados na aplicação de provas. Entretanto, a autora observou que, apesar de alguns momentos os estagiários prezarem por uma avaliação formativa, na maioria das vezes eles se voltam para uma ação que trata a avaliação nos moldes tradicionais. Zocaratto também faz uma crítica ao curso de Letras/Inglês da instituição que não contempla a disciplina de avaliação da aprendizagem em sua grade curricular, o que, segundo ela, leva os alunos a se engajarem em uma prática avaliativa mais intuitiva e baseada na observação.

Corroborando os resultados de Rolim (1998), Souza (2007) e Zocaratto (2010), a pesquisa realizada por Santos (2003) em uma instituição de ensino de línguas livres. Com o objetivo de entender as ações 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 investigou os instrumentos avaliativos usados pelas professoras e por que elas se utilizavam deles. Os resultados indicaram que a prova é o instrumento utilizado e é organizada de modo tradicional: com questões de gramática e estrutura da língua. As professoras acreditam que a avaliação da aprendizagem é uma imposição legal e um instrumento de poder. Marchesan concluiu que há

deficiências na formação inicial das professoras e que as mesmas não têm domínio linguístico para fazer outro tipo de ensino e avaliação.

Observamos 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 estão presentes no discurso dos participantes de três 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 Ensino Instrumental 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 à 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 à correção. Devido a essa repetição, os autores concluem que é importante para o professor conhecer e refletir sobre suas crenças.

No que se refere à importância da reflexão sobre a prática docente, nos estudos de Ferreira (2015) e Porto (2016) são corroborados resultados positivos a respeito de momentos reflexivos e colaboração de colegas para um maior reconhecimento das ações docentes.

O estudo de Ferreira (2015) teve por objetivo investigar as crenças de um professor de língua inglesa como língua estrangeira no tocante à avaliação de seus alunos, observando de que forma as mesmas influenciam a sua prática, além de entender como momentos reflexivos podem propiciar o início da ressignificação de crenças e, por fim, analisar o impacto da presente pesquisa sobre as crenças e a prática desse professor. A pesquisa foi desenvolvida na forma de um estudo de caso e permitiu observar que a prática do professor reflete as suas crenças sobre avaliação, demonstrando acentuada conexão entre crenças e ações. A autora destacou ainda o intenso processo reflexivo no qual o professor se encontra, o que propiciou uma abertura para modelos diferenciados de avaliação e o início do processo de ressignificação de algumas crenças sobre avaliação.

O estudo de Porto (2016) não trata diretamente de crenças de avaliação, a autora embasa sua pesquisa no papel das concepções e da experiência compartilhada. O estudo teve como principal objetivo descrever e compreender as experiências de avaliar de cinco professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal do Pará; buscou também documentar as experiências que esses professores tiveram durante os processos de elaboração de testes de forma individual e de forma colaborativa. Entre as conclusões obtidas no estudo, Porto observou que, por meio da colaboração, os participantes puderam não somente melhorar a prova, mas expor suas opiniões, compartilhar experiências e refletir sobre a sua prática pedagógica, percebendo a avaliação como um importante elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem visando a sua melhoria, o que muito contribuiu para a formação docente dos participantes. A pesquisa trouxe implicações para a formação inicial de professores, pois evidenciou que o professor em formação inicial precisa ter um papel mais ativo no processo avaliativo e precisa, também, ser consciente de que o trabalho colaborativo pode criar oportunidades de crescimento profissional.

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. Além disso, os resultados dessas pesquisas apontam fragilidades nos cursos de formação de professores que, muitas vezes, negligenciam a disciplina de avaliação da aprendizagem e/ou não promovem momentos de reflexão sobre a importância desse tema para a prática docente. Acreditamos que um caminho para mudanças significativas nas práticas avaliativas passa pela identificação e reflexão das crenças pelos professores, seja nos cursos de formação inicial ou continuada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, apresentamos uma síntese do construto crenças no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil e propomos reflexões sobre os aspectos da relação crença e ação no ensino e avaliação de línguas. Por fim, a título de exemplificação, apresentamos os resultados de algumas pesquisas com o tema avaliação da aprendizagem envolvendo crença-ação.

Acreditamos que a principal contribuição teórica deste estudo se encontra em lançar luz sobre o processo de interpretação das crenças, refletindo sobre a relação entre crença e ação no

processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, aspecto esse importante para a aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras.

4 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**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

_____. **A avaliação no ensino de espanhol: crença-ação de duas professoras da escola pública**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001. p. 71 - 93.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

_____. Cognition 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 acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

_____. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. **System**, v. 39, n. 3, 2011. p. 281-289.

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

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-146.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FÉLIX, A. **As Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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 Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, 1995. p. 191-204.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer, 2003. p. 109-128.

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

MARCHESAN, M. T. N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PAJARES, M. F. **Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, 1992. p. 307-332.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios.** 2003. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês.** 2016. 286f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge, 1998.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change.** San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professores de LE (inglês) no contexto da escola pública.** 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas. 1998.

SANTOS, P. B. **Avaliação: representação da instituição, dos professores e alunos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, N. P. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF.** 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, K. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

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, 2006. p. 113-141.

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

WOODS, D. **Teacher cognition in language learning.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

ZOCARATTO, B. L. **A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de Letras de uma universidade do DF: estudo de caso.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.