

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE TRANSFORMATIVA: (RE)PENSANDO A
AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

MACEIÓ

2019

WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE TRANSFORMATIVA: (RE)PENSANDO A
AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística na linha de pesquisa de Linguística Aplicada e Estudos Textuais-Enunciativos.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

A663a Araújo, Welma Júlia Santos de Lima.

Avaliação como possibilidade transformativa : (re)pensando a avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola / Welma Júlia Santos de Lima Araújo. – 2019.

123 f. : il.

Orientador: Paulo Rogério Stella.

Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia. f. 101-107.

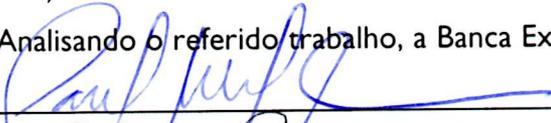
Anexos: f. 108-123.

1. Línguas estrangeiras – Estudo e ensino. 2. Língua estrangeira – Agente transformador. 3. Língua espanhola – Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 806.0

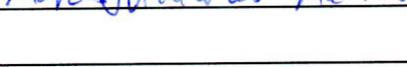
Ata da 202ª Sessão da Defesa de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

Aos vinte e cinco dias do mês de setembro de 2019, foi instalada a 202ª banca de Defesa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, às 9h nas dependências da Faculdade de Letras, a que se submeteu a discente **WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA ARAÚJO** da área de concentração em LINGUÍSTICA, apresentando o trabalho intitulado "AVALIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE TRANSFORMATIVA: (Re)Pensando a avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola", como requisito parcial para a obtenção do grau de DOUTORA, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso os seguintes professores doutores: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (Orientador – PPGLL/Ufal), Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira (Ufal), Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares (Ufal), Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal) e Prof. Dr. Marcus Vinícius Matias (PPGLL/Ufal), sob a presidência do primeiro. Analisando o referido trabalho, a Banca Examinadora atribui o conceito aprovado







Dedico esta tese

Aos meus pais amados,

*José Wilson (in memoriam), cuja lembrança desperta em mim
os melhores sentimentos em relação à vida.*

Maria Josefa por todo o seu amor e por me ensinar a ser uma
uma pessoa melhor a cada dia. Amo-os imensamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que, concedeu-me serenidade e paz em todos os momentos de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Aos meus pais, Maria Josefa de Lima e José Wilson de Lima (*in memoriam*), meu irmão Wilson e demais familiares que sempre me apoiaram, possibilitando-me a concretização de mais uma grande conquista em minha vida acadêmica.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, pela compreensão, sábios conselhos, direcionamentos em cada momento desta pesquisa e por acreditar que uma avaliação transformativa é possível.

À professora Dra. Roseanne Rocha Tavares, por ter aceitado e apoiado esta pesquisa quando ainda era apenas um projeto em construção.

Aos professores Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz e Dr. Sérgio Ifa, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação, contribuindo com suas experiências teóricas e de prática docente, dando qualidade a este trabalho.

Ao Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura da UFAL, pelos sábios ensinamentos durante o período de curso das disciplinas oferecidas pelo Programa.

À fundação CAPES, pelo auxílio financeiro concedido em forma de bolsa, permitindo dedicar-me inteiramente a esta pesquisa.

Às alunas de espanhol do Pibid/Letras/Inglês e Espanhol da UFAL por aceitarem participar desta pesquisa, compartilhando seus anseios e desafios no âmbito acadêmico, permitindo-me ter um olhar diferenciado do processo avaliativo.

Aos alunos do Curso de Letras/Libras da UFAL por me receberem no período do estágio de docência e por me ensinarem a aprender e a conviver com as diferenças.

A minha amiga Cláudia pela parceria e momentos de troca de conhecimento tanto da vida acadêmica quanto do cotidiano. Sempre me salvando nas minhas desatenções.

A minha amiga Selma por ter sempre uma palavra de apoio e incentivo a não desistir de lutar pela pesquisa.

Aos amigos que a universidade me acrescentou nestes quatro anos de pesquisa: Fábio, Juliano, Mari, Juliana, Joyce e Carlos. Com vocês aprendi a construir e desconstruir conhecimento.

À Dra. Anunciada por tanto me ouvir e me aconselhar nos momentos mais dolorosos da minha vida, ajudando-me a superar as perdas e a encarar com coragem e força os desafios do cotidiano.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral refletir sobre os processos avaliativos no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Esta pesquisa foi motivada pelas minhas experiências como professora de língua espanhola no ensino superior, quando questioneei minha própria forma de avaliar. Após este momento de reflexão da minha prática docente, busquei em outros contextos como se dava o processo avaliativo e a proposta inicial foi pensada apenas na observação e participação em encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)– Letras Inglês/Espanhol – UFAL, com foco num grupo de 4 alunas de espanhol. Os dados advêm de diários reflexivos produzidos tanto por mim como pelas alunas de espanhol do Pibid, permitindo pensar sobre a avaliação, olhando para o processo de formação como um todo, em constante movimento de ir e vir. Vale ressaltar que, no segundo ano de pesquisa precisei realizar um estágio de docência (obrigatório para doutorandos bolsistas/Capes) e minha experiência nesse estágio se tornou dado para a pesquisa a partir do momento que permiti que os alunos do estágio avaliassem minhas aulas. Contudo, persistindo em busca do objetivo traçado, percebi que o contexto não pôde se limitar aos encontros no Pibid nem na minha experiência do estágio de docência, visto que estes contextos onde os sentidos sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas circulam é muito mais amplo. Por isso, observei e analisei aqueles pertinentes a uma visão contemporânea de ensino de LE, em que a língua é mais que um sistema de regras, ela pode ser possibilidades para construção de significados. A saber: as avaliações de língua espanhola no ENEM de 2014 a 2018, a avaliação de língua espanhola Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do curso de Letras/Espanhol de 2017 e a avaliação nos livros didáticos de espanhol aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Para análise dos dados me embasei nas teorias acerca dos sentidos na perspectiva de Bakhtin (2003) que nos remete aos conceitos de tema e significação na língua. Além das teorias em torno da avaliação Luckesi (2011), Hoffmann (1998), Saul (1995). Assim, evidenciei os temas que emanaram dos dados e os novos sentidos que a avaliação me trouxe no momento que, minhas histórias, enquanto professora de língua espanhola, foram confrontadas e relacionadas com todo o material analisado. Acredito que pesquisas nessa área ainda são necessárias para motivar a reflexão séria sobre o que fazemos (e, nesse caso, como e por que avaliamos), para sairmos do automático, sempre repetindo os mesmos atos sem nos indagar o sentido do que fazemos e se o que fazemos ajuda o aluno a aprender e a transformar o meio em que vive e a si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, língua espanhola, sentidos, transformação.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo general reflexionar sobre los procesos evaluativos en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lengua española. La pesquisa fue motivada por mis experiencias como profesora de lengua española en nivel superior, cuando he cuestionado la forma como yo concebía la evaluación en las clases. Después de este momento de reflexión de mi práctica de enseñanza, he buscado en otros contextos como ocurría el proceso evaluativo, y la propuesta inicial, fue pensada solo en la observación y la participación en los encuentros del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)– Letras Inglés/Español – UFAL, con un grupo de 4 alumnas de español. Los datos fueron adquiridos por medio de diarios reflexivos producidos por las alumnas de español do Pibid y por mí, permitiéndome pensar sobre la evaluación, mirando para el proceso de formación como un todo, en constante movimiento de ir y venir. Vale señalar que, en el segundo año de pesquisa necesité realizar una pasantía de enseñanza (obligatório para estudiantes de doctorado becarios/Capes) y la experiencia en la pasantía se ha convertido en datos para la pesquisa a partir del momento que he permitido que los alumnos de la pasantía evaluaran mis clases. Sin embargo, persistiendo en la busca por el objetivo delineado, he percibido que el contexto no se limitaba en los encuentros en el Pibid ni en mi experiencia con la pasantía de enseñanza, pues los contextos dónde los sentidos sobre evaluación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas circulan es mucho más amplio. Por eso, he observado y analizado aquellos pertinentes a una visión contemporánea de enseñanza de LE, en que la lengua es más que un sistema de reglas, ella puede ser posibilidades de construcción de los significados. A saber: las evaluaciones de lengua española en ENEM de 2014 a 2018, la evaluación de lengua española en el Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) del curso de Letras/Español de 2017 y la evaluación en los libros didácticos de español aprobados en el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Para análisis de los datos me he embasado en las teorías acerca de los sentidos en la perspectiva de Bakhtin (2003) que se refiere a los conceptos de tema y significación en la lengua. Además de las teorías sobre la evaluación: Luckesi (2011), Hoffmann (1998), Saul (1995). Así, he evidenciado los temas emanados de los datos y los nuevos sentidos que la evaluación me trajo en el momento que, mis historias, como profesora de lengua española, fueron confrontadas y relacionadas con todo el material analizado. Creo que pesquisas en esta área todavía son necesarias para motivar una discusión seria sobre lo que hacemos (y, en ese caso, cómo y por qué evaluamos), para abandonarnos el automatismo, siempre repitiendo los mismos actos sin indagarnos sobre el sentido de lo que hacemos y si lo que hacemos ayuda el alumno a aprender y a convertir su contexto y a si mismo.

PALABRAS- CLAVE: Evaluación, lengua española, sentidos, transformación.

ABSTRACT

This thesis aimed to reflect on the evaluative processes in the context of teaching-learning of Spanish language. This research was motivated by my experiences as a Spanish language teacher in higher education, when I questioned my own way of evaluating. After this moment of reflection on my teaching practice, I searched in other contexts as the evaluation process took place and the initial proposal was thought only on observation and participation in meetings of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) - Letras Inglês /Espanhol - UFAL, focusing on a group of four Spanish students. The data come from reflective diaries produced by me as well as Pibid's Spanish students, allowing us to think about the evaluation, looking at the teacher education process as a whole, in constant movement of coming and going. It is noteworthy that in the second year of research I had to do a teaching internship (required for doctoral students / Capes) and my experience in this internship became data to the research from the moment I allowed the students of the internship to evaluate my classes. However, persisting in pursuit of the goal set, I realized that the context could not be limited to meetings at Pibid or in my experience of the teaching internship, as these contexts where the meanings of evaluation in language teaching-learning circulate are much broader. Therefore, I observed and analyzed those pertinent to a contemporary view of LE teaching, where language is more than a system of rules, it can make sense-making possible. Namely: the Spanish language evaluations in ENEM 2014-2018, the Spanish language evaluation National Student Performance Exam (ENADE) of the 2017 Language / Spanish course and the evaluation in the Spanish textbooks approved in the National Program of the Textbook (PNLD) 2018. For data analysis I was based on the theories about the senses in the perspective of Bakhtin (2003) that brings us to the concepts of theme and meaning in the language. In addition to the theories around evaluation by Luckesi (2011), Hoffmann (1998) and Saul (1995). Thus, I highlighted the themes that emanated from the data and the new meanings that the evaluation brought me at the moment by my stories as a Spanish language teacher which were confronted and related to all the material analyzed. I believe that researches in this area is still needed to motivate serious reflection on what we do (and in this case, how and why we evaluate), to get out of automatic, always repeating the same acts without asking us the meaning of what we do and if What we do helps students learn and transform their environment and themselves.

KEYWORDS: Evaluation, language spanish, senses, transformation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONSUNI/UFAL	Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DOU	Diário Oficial da União
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
STF	Supremo Tribunal Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alguns métodos de ensino de línguas.....	26
Quadro 2 – Escolha de Língua Estrangeira no ENEM (Distribuição Regional)	34
Quadro 3 – Temas recorrentes nas questões de Língua Espanhola e Língua Inglesa do ENEM de 2014 a 2017.....	35
Quadro 4 – Descrição dos momentos de uso da autobiografias no decorrer da pesquisa...50	
Quadro 5 – Descrição dos contextos escolhidos para observação dos sentidos sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas.....	51
Quadro 6 – Encontros do Pibid Letras – Inglês/Espanhol/UFAL- 2015.2.....	53
Quadro 7 – Temáticas sobre as quais versam as questões de língua espanhola do ENEM de 2015 a 2018.....	68
Quadro 8 – Temas abordados nas questões de língua espanhola, do curso de Letras/Espanhol, no ENADE de 2017.....	72
Quadro 9 – Proposta de avaliação e auto avaliação do Livro Didático <i>Sentidos en Lengua Española</i> , 2016.....	78
Quadro 10 – Novos sentidos acerca da avaliação baseados na análise dos dados.....	92
Quadro 11 - Sugestão de ações para uma avaliação com possibilidades transformativas.....	94

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – Fragmento da Matriz de referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, reproduzido pelo livro didático <i>Sentidos en Lengua Española</i> , Vol. 3, 2016.....	69
Imagem 2 – Questão discursiva de Língua Espanhola (ENADE 2017, Letras/Espanhol).....	73
Imagem 3 – Questionário de Percepção da Prova (ENADE 2017, Letras/Espanhol).....	76
Imagem 4 – Atividade do livro didático <i>Sentidos en Lengua Española/</i> Unidade 1.....	79
Imagem 5 – Questão comentada de língua espanhola/ ENEM 2015, do livro didático <i>Sentidos en Lengua española</i> , V. 3, 2016.....	80
Imagem 6 – Questão de Língua Espanhola, prova amarela, ENEM 2017.....	92

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Demonstração de como enxergava a avaliação antes da análise dos dados.....	66
Gráfico 2 – Demonstração da avaliação com possibilidade transformativa.....	95

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	14
Os caminhos por onde trilhei: sobre a pesquisadora e motivos para esta pesquisa.....	14
E no meio do caminho...tinha um Estágio de Docência.....	15
Objetivos Geral e Específicos.....	16
Perguntas de Pesquisa.....	17
Importância desta tese e a urgência em falar sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade.....	17
Organização da Tese.....	21
CAPÍTULO 2- PERCURSO TEÓRICO: SOBRE SENTIDO, ENSINO DE LÍNGUAS E AVALIAÇÃO	
2.1 Tema e Significação na Língua.....	23
2.2 Ensino de Línguas.....	24
2.3 Conversando sobre avaliação: Da “Rejeitada” Somativa à “Acolhida” Emancipatória.....	29
2.3.1 A “rejeitada” Avaliação Somativa.....	29
2.3.2 Avaliação Formativa.....	30
2.3.3 A “acolhida” Avaliação Emancipatória.....	31
2.4 Avaliações circulantes no contexto de Ensino de Língua Espanhola.....	33
2.4.1 A avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	33
2.4.2 A avaliação de Língua Espanhola no ENEM.....	34
2.4.3 A avaliação no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Letras.....	36
2.4.4 A avaliação dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).....	39
2.4.5 A avaliação proposta nas atividades do livro didático <i>Sentidos en lengua española</i>	40
CAPÍTULO 3- DIREÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	43
3.1 A Linguística Aplicada do século XXI.....	43
3.2 A pesquisa na modernidade líquida.....	46
3.3 A pesquisa científica nas ciências humanas.....	47
3.4 O uso de Narrativas e Histórias de vida.....	48
3.4.1 Autobiografias.....	49
3.5 Participantes e Contexto da pesquisa.....	51

3.5.1 Meus encontros no Pibid.....	52
3.5.1.1 Sobre o Pibid.....	54
3.5.2 Meu Estágio de Docência.....	57
3.6 Questões práticas de coleta de dados via narrativas.....	59
3.6.1 Observações com Notas de Campo.....	59
3.6.2 Análise Documental.....	60
3.6.2.1 Edital do Exame Nacional do Ensino Médio 2017.....	60
3.6.2.2 Dados oficiais sobre o ENEM registrados pelo INEP.....	61
3.6.2.3 Diretriz Curricular Nacional.....	61
3.6.2.4 Edital de Convocação do PNL D 2018.....	63

CAPÍTULO 4- DESVELANDO SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

4.1 A avaliação de língua espanhola no ENEM: Língua como Forma X Temas Transversais.....	68
4.2 A avaliação de língua espanhola no ENADE: um produto que pode ser processo?.....	73
4.3 A avaliação de língua espanhola no Livro Didático (LD) <i>Sentidos en Lengua Española: um processo interacional</i>	78
4.4 Avaliação como Interação.....	82
4.5 Avaliação como Produção.....	85
4.6 Avaliação como valorização do Outro/ Autovalorização.....	86
4.7 Avaliação como possibilidade de Transformação.....	87

CONSIDERAÇÕES: ALTERNATIVAS PARA UM PROCESSO AVALIATIVO COM POSSIBILIDADES TRANSFORMATIVAS.....92

REFERÊNCIAS.....100

ANEXOS.....106

“Nem tudo já foi dito em Avaliação. Este não é um mundo fechado, ao qual nossa contribuição será somente a de bons alunos, que serão julgados em função de quão bem sabem repetir as lições de seus mestres. Muito pelo contrário, necessitamos de coragem, de ousar comprometermo-nos com nossa própria realidade.”

Sérgio U. Nilo

1 APRESENTAÇÃO

Neste capítulo de apresentação, discorro sobre os caminhos por onde trilhei como pesquisadora, sobre minha própria prática docente e as razões pelas quais me dispus para a realização desta pesquisa de doutorado. Seguidos destas considerações iniciais, apresento os meus objetivos geral e específicos, que desencadeiam nas perguntas norteadoras da pesquisa. Para encerrar este ciclo, enfatizo a relevância desta tese e a urgência para discutir acerca da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Os caminhos por onde trilhei: sobre a pesquisadora e motivos para esta pesquisa

No segundo semestre de 2009, deu-se início a minha jornada como docente de espanhol do Ensino Superior. Senti-me como que de “volta ao lar”, ao lecionar no mesmo curso que passei meus quatro anos de graduação, o curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Neste contexto percebi que aquilo que esperava dos alunos ao término de cada unidade, não correspondia ao que efetivamente estava ensinando. As aulas, segundo relatos dos próprios alunos, eram contagiantes, divertidas e criativas. Porém, pude notar que a forma como avaliava, nada tinha a ver com a forma como as aulas eram ministradas.

Além das provas tradicionais, com perguntas de interpretação textual, de gramática e de compreensão auditiva¹, procurava avaliar o desempenho oral dos alunos através de encenações de situações do cotidiano, ou era dado um tema da minha escolha, em que eles redigiam textos em espanhol e depois liam para todos em sala. Vale ressaltar que, minha compreensão como

¹ As avaliações de compreensão auditiva eram feitas da seguinte forma: os alunos escutavam diálogos em espanhol e marcavam alternativas que correspondiam às informações compreendidas nesses diálogos.

professora, naquele momento e contexto, era: “Preciso de notas para colocar no sistema” e não fazia nenhum tipo de acompanhamento diário do progresso dos alunos. No entanto, algo causava-me certo incômodo no que dizia respeito à avaliação. Sentia como um “vazio”. E me questionava: “Será que meus alunos estão de fato aprendendo para transformar a realidade em que vivem?”

Esta seria minha inquietação inicial, levando-me a refletir sobre questões outras, para além do puramente linguístico, e, por vezes, passam despercebidas ao longo de toda nossa trajetória acadêmica e profissional. As demais questões foram surgindo no decorrer do meu processo como doutoranda, quando ingressei no Programa de Pós Graduação em Linguística em 2014, ao perceber que a avaliação pode ser algo bastante decisivo para o processo de ensino-aprendizagem. Quando se trata de conteúdo gramatical, queremos saber ou verificar se de fato o aluno compreendeu o que expomos.

Mas é só isso? Será que nossos objetivos como professores de línguas estão limitados a este caráter conteudístico? O que deixamos escapar neste interim? E quando o foco deixa de ser o conteúdo em si e passa a ser você?

E no meio do caminho... tinha um Estágio de Docência

Enquanto refletia sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, no segundo ano do doutorado, realizei meu estágio de docência. Por exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os doutorandos bolsistas devem fazer um estágio de docência na área de concentração de sua pesquisa, no período de um semestre na instituição onde está cursando o doutorado. Por ocasião, meu orientador estava ofertando a disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de Libras na graduação e propôs que realizasse o estágio nesta turma.

Estava em terreno desconhecido, pois nunca havia lecionado em uma classe com alunos surdos cursando uma graduação, que eram maioria nesta turma. O motivo que levou-me a aceitar fazer o estágio no curso de Libras, deu-se pelo fato de estar disposta a encarar este desafio e assim, construir e desconstruir, juntamente com eles, diferentes práticas e experiências sobre a Linguística Aplicada e o Ensino de Libras.²

Desta forma, pude experimentar uma vez mais o “frio na barriga” de entrar em uma sala de aula. Afinal, estou há quatro anos sem lecionar, pois ao optar por ser bolsista ao longo do doutorado, tive que afastar-me da docência. Pois, esta é mais uma exigência da CAPES, isto

² As aulas ministradas por mim estão descritas com detalhes nos diários reflexivos nos anexos X e Y.

quer dizer, quem tem bolsa de pesquisa não pode ter emprego remunerado, mesmo que seja dando aulas.

Confesso que esta decisão adotada pelos órgãos financiadores de pesquisas, causa-me certo incômodo, por que compreendo que fazer pesquisa e lecionar fazem muito mais sentido nos aspectos teórico e prático. Por assim dizer, a universidade, enquanto fomentadora do conhecimento científico, pode ser um encontro de saberes ao se abrir para a realidade social, para o meio onde tudo ou nada pode acontecer. E só ficar teorizando os problemas recorrentes do cotidiano do ensino de línguas, para mim não basta. Esta é uma preocupação que carrego comigo, quando penso na pesquisa sem que haja uma contribuição direta e significativa para o social e mais especificamente, colocando-se no lugar do Outro constantemente, e de como me constituo por meio deste Outro e vice-versa.

Contudo, a oportunidade, mesmo que mínima, de realizar este estágio de docência, permitiu-me aprender com o diferente, não com o inferior, como diz Freire (2013) sobre a tolerância legítima da convivência. Então, acredito que este seja um passo, curto, mas válido para continuar a trilhar os caminhos da docência e da busca incessante pelo conhecimento. A partir desta experiência, posso falar sobre a avaliação de um ponto de vista bem particular e legítimo, pois vivenciei os momentos em sala de aula, observei e fui observada, me engajei, questionei e fui questionada, para assim abrir novas vias de discussões e questionamentos ao longo da pesquisa. Compreendo que minha perspectiva não é única e exclusiva, por isso faz-se necessário romper com a homogeneidade e fomentar a diversidade epistêmica, discutindo neste interim, as possibilidades das diferenças legítimas.

Mas o que tudo isso tem a ver com avaliação no ensino-aprendizagem de línguas? Em minha percepção, tem tudo a ver, porque o meu olhar para o processo da pesquisa, define qual a concepção de avaliação que assumo. E ela está imbuída em toda trajetória aqui descrita, indo além de um conceito de avaliação classificatório, de caráter de julgamento de valor, como controle ou emancipação. Pode-se dizer que, a avaliação é um fenômeno de enorme complexidade, exigindo certo rigor e ética até mesmo quando é você o agente desta experiência.

Objetivos Geral e Específicos

Desta forma, meu objetivo geral é refletir sobre os processos avaliativos no contexto do ensino de língua espanhola e, para alcançá-lo, segui alguns outros objetivos mais específicos como: i – identificar os sentidos de avaliação no contexto de ensino de língua espanhola; ii- analisar as avaliações circulantes atualmente no contexto de ensino de língua espanhola; iii- Propor uma alternativa para um processo avaliativo transformador.

Perguntas de Pesquisa

No início desta apresentação levantei questionamentos referentes a minha própria prática docente, o que levou-me a pensar sobre outras questões. Isto não quer dizer que pensar naquelas perguntas, naquele momento, não tenha contribuído para o desenrolar da pesquisa. Pelo contrário, elas abriram o caminho para mais discussões e muito mais específicas. Quando por exemplo, pergunto 1- Quais as avaliações circulantes atualmente no contexto de ensino de língua espanhola? 2- Quais os sentidos acerca da avaliação circulam no contexto de ensino de língua espanhola? E por fim, 3- Que alternativa (s) posso propor para um processo avaliativo transformador? Contemplo, neste ponto do caminho que, os objetivos traçados e as perguntas de pesquisa estão cada vez mais entrelaçados e coerentes com o que proponho defender neste trabalho de doutorado.

Importância desta tese e a urgência para discutir sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola na contemporaneidade

Pensar sobre a avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade, e num contexto mais específico, o da língua espanhola, tem demonstrado significativa relevância e até certa urgência, pelo menos do meu ponto de vista. Isto se justifica pela situação política e econômica que temos vivenciado em nosso país, que acabam por afetar o âmbito educacional. Podemos tomar como exemplo, o projeto de lei Escola Livre³ que prevê mudanças na postura dos professores da rede pública estadual. Eles serão impedidos de dar opinião, mantendo "neutralidade" política, ideológica e religiosa na sala de aula. Um dia após ter escrito este trecho sobre o assunto, foi anunciado no telejornalismo local que o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso havia suspenso, em caráter liminar (provisório), os efeitos da Lei 7.800/2016 de Alagoas.

Apesar dessa suspensão provisória, a autoria da lei demonstra um contrassenso no cenário da educação em nosso Estado. Por outro lado, eis que surge por meio de uma medida provisória⁴, a extinção da Lei nº 11.161 de 2005 que incluía a língua espanhola entre os

³ Lei Nº 7800/2016, que institui o programa “Escola Livre” no sistema estadual de ensino de Alagoas. A legislação foi promulgada pela Assembleia Legislativa do Estado em maio de 2016 e passou a proibir que professores da rede pública de ensino possam tecer quaisquer considerações de ordem política, religiosa ou ideológica em sala de aula.

⁴ A oferta do espanhol deixou de ser obrigatória para se tornar facultativa por causa da reforma do Ensino Médio sancionada pelo presidente Michel Temer (MDB), em 16 de fevereiro de 2017.

conteúdos obrigatórios do ensino médio. Sem dúvida, demos um passo para trás do que foi oferecido anteriormente.

É comum entre educadores ouvirmos que estamos envoltos em um sistema que não nos permite mudar. Essas afirmações ampliam ainda mais a distância entre o que acontece na sala de aula e as pesquisas acadêmicas que poderiam auxiliar a melhoria da aprendizagem dos alunos e do trabalho dos professores. Entretanto, não podemos nos conformar com este pensamento e reproduzir este discurso como aceitável e definitivo. Precisamos acreditar que somos sim agentes de mudanças naquilo que fazemos dentro e fora da sala de aula e também nos mobilizarmos para exigir nossos direitos como cidadãos.

Dentre as possíveis mudanças, evidencio as ações que aconteceram por todo o Brasil, como em algumas cidades do Sul do país, especialmente as fronteiriças, onde as comunidades convivem diariamente com a língua espanhola, tomando a iniciativa de enviar moções aprovadas às câmaras de vereadores, exigindo a obrigatoriedade do espanhol.

A nível local, numa moção⁵ de apoio à continuidade da língua espanhola no currículo da Educação Básica no Estado de Alagoas de 3 de julho de 2017, numa reunião do Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas (CONSUNI/UFAL), é declarado:

CONSIDERANDO que o ensino da língua espanhola nas escolas de nível básico, especialmente no ensino médio, tem se tornado, ao longo dos anos, um diferencial para os alunos que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, exame que dá acesso aos jovens às universidades, principalmente as públicas, fator que é extremamente significativo para Alagoas, dado que a formação acadêmica de nível superior é comprovada nos mais diversos estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional como um dos fatores mais importantes para a melhoria dos índices de desenvolvimento humano, e, neste âmbito, o nosso estado ainda tem os piores índices do país, além do analfabetismo.

Além do ensino de espanhol ser um diferencial para os alunos que se preparam para o ENEM, permitindo o acesso ao Ensino Superior, vale ressaltar que a cidade de Maceió não é uma cidade fronteiriça, contudo segundo dados divulgados pela Infraero em abril de 2018, 60% dos turistas que visitam Alagoas são argentinos. Isso mostra que temos de lutar mais ainda pela permanência e a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, olhando para as reais necessidades locais.

Compreendo que como professores de línguas, é essencial fazer uso da linguagem como ferramenta para modificar o mundo e a si próprio. Penso que um começo para esta mudança

⁵ O Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas, instância máxima de deliberação desta Instituição Federal de Ensino Superior, reunido na sessão ordinária realizada no dia 03 de julho de 2017 e de acordo com a decisão tomada por ampla maioria.

dentro da sala de aula, é levar os alunos a refletirem sobre seus próprios direitos como futuros professores da língua espanhola, não só pela garantia de empregabilidade, mas para sua formação e integração com os países vizinhos, questionando constantemente por que motivo querem retirar a obrigatoriedade do ensino do espanhol? A quem interessa a não obrigatoriedade do ensino de língua espanhola? Concordo com Freire (1996, p.30) quando diz: “constato, não para me adaptar, mas para mudar”, pois ao perceber esta não visibilidade da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro não podemos achar que isto é normal e que talvez, um dia mude. Porém quando “constato”, devo não me conformar com a injustiça, mas combatê-la. Só assim teremos de fato contribuído para uma sociedade mais justa e ciente de seus deveres e direitos.

Outra situação a qual me deparo, diz respeito a nomeação de uma comissão para fazer uma “avaliação ideológica” das questões do ENEM. Esta comissão foi nomeada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 20 de março de 2019. Segundo portaria⁶ do Inep, a comissão fará uma leitura transversal dessas questões, visando verificar a pertinência com a realidade social. A portaria não descreve quais são os critérios para a análise, diz apenas que a matriz do ENEM deve ser observada.

Como pesquisadora da temática, sinto-me na obrigação de me posicionar sobre o lugar que a avaliação tem ocupado nas discussões além da instância educacional. O fato de uma comissão ter sido criada com o intuito de avaliar aspectos ideológicos das questões do ENEM, demonstra que a avaliação é um ato político. E neste ponto, defendo que a avaliação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação dos alunos e professores de língua espanhola. Mesmo uma prova como o ENEM que visa o produto, um resultado pré-estabelecido, dos conteúdos que são propostos, acredito que haja possibilidade para esta mudança. E foi olhando para minha própria prática que atinei para isso.

Desta forma, compartilho uma experiência que vivenciei quando dava aulas de espanhol. Em algum momento da minha prática docente posso ter deixado escapar a oportunidade de olhar para avaliação como processo. De sair do automatismo do ensino de língua apenas como estrutura e abordar os aspectos também ideológicos da língua. Não enxergo este momento como uma experiência negativa, e sim, como uma oportunidade de poder refletir e buscar novas ações enquanto professora de línguas. Lembro-me de uma aula que ministrei em

⁶ De acordo com a portaria 244, publicada em 20 de março de 2019, a comissão será responsável por avaliar os itens disponíveis no Banco Nacional de Itens (BNI), mantido pelo Inep, para a montagem da edição de 2019 do Enem. O texto diz que o “objetivo é verificar a sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do Exame”.

2009, no curso de graduação de Letras/Espanhol, da disciplina “Introducción a la Lengua Española”. Nesta aula, os alunos leram um texto de minha escolha, levantando questões que eles perceberam ao longo da leitura (confesso que apenas enxergava os aspectos gramaticais⁷). Uma das falas dos alunos, chamou-me a atenção, ao declarar: “-Se eu fosse esse ‘cara’, eu matava a mulher”. O texto descrevia um funcionário de uma empresa que denunciava uma suposta traição da mulher do seu chefe. Se naquele tempo eu tivesse um pouco da bagagem teórica e prática, que trago comigo hoje, poderia, por exemplo, aproveitar esta fala e abrir uma discussão e reflexão sobre a violência contra a mulher. Por que matar? Esta seria a melhor solução para o problema?

Assim, a aula de língua espanhola poderia abarcar não só o aspectos gramatical e funcional da língua, mas também incentivar a reflexão dos alunos frente a temas socioculturais. Isto pode ser contemplado nas questões do ENEM? Por que não? Vejo nesta experiência que se nos permitirmos, as mudanças na prática de sala de aula podem sim acontecer. Então questiono, por que o governo se dispõe a criar um grupo de avaliadores com intuito de fazer uma “desideologização” das questões do ENEM? Enquanto que, na minha compreensão, tratar de questões pertinentes a realidade social, tanto local como globalmente, são indispensáveis na construção do conhecimento dos alunos, e a avaliação pode ter um papel relevante neste processo.

Estudos como os de Luckesi (2011), entre outros, muito importantes dentro e fora da LA confirmam a necessidade de muitas reflexões ainda sobre como realmente se dá a atividade avaliativa na sala de aula. Este autor faz um convite para aprendermos a avaliar a aprendizagem. Ele afirma que: “Olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender” (p.31). Mas não somente olhar para nossas ações, pois as transformações decorrem da prática, tendo ciência do que estamos fazendo, sempre questionando: Minhas ações estão coerentes? Existem outras possibilidades de agir?

A partir do momento que reconheço a avaliação como parte integrante do ensino-aprendizagem, torna-se relevante investigar o lugar desses estudos no ensino de línguas e onde essas pesquisas se colocam na visão do professor e na sua forma de avaliar. Na realidade, é em interações dialógicas com seu meio, seus pares, sua cultura que alunos e professores se

⁷ Como por exemplo, o uso do “tuteo”, uma forma de tratamento informal na língua espanhola. Vale ressaltar que este era meu objetivo com a leitura do texto: apresentar as variações linguísticas no uso de formas de tratamento da língua espanhola.

apropriam de saberes e outras ferramentas historicamente construídas – sendo a avaliação mais uma delas.

Mas então por que é relevante mais um estudo relacionado a este tema? Considero que a avaliação ainda apresenta questões que permanecem sem profundas discussões. A constante reinvestigação da periferia e do contexto de tais questões é sempre fundamental.

Pesquisas nessa área ainda são necessárias para motivar a reflexão séria sobre o que fazemos (e, nesse caso, como e por que avaliamos), para sairmos do automático, sempre repetindo os mesmos atos sem nos indagar o sentido do que fazemos e se o que fazemos ajuda o aluno a aprender e a transformar o meio em que vive e a si mesmo, o que é, sem dúvida, o objetivo maior da nossa prática como professores e, portanto avaliadores de aprendizagem. Este ponto da discussão remete à primeira inquietação mencionada no início desta apresentação, quando me pergunto: “Será que meus alunos estão de fato aprendendo para transformar a realidade em que vivem?”

A partir de agora, apresento os caminhos percorridos para desenvolver a escrita desta tese.

Organização da Tese

Esta tese apresenta 4 capítulos. Na parte introdutória apresento os caminhos por onde trilhei como pesquisadora e os motivos que me levaram a desenvolver este estudo, os objetivos e perguntas de pesquisa, encerrando a introdução com uma breve discussão acerca da importância em se falar sobre avaliação no ensino de língua espanhola na contemporaneidade. No capítulo 2, traço um *Percurso teórico sobre: sentido, ensino de línguas e avaliação*, assim como as formas de avaliação circulantes no contexto de ensino de língua espanhola, tais como: a avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a avaliação de língua espanhola no ENEM, a avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do curso de Letras e a avaliação dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. O capítulo 3 – *Direção Metodológica da Pesquisa* – é dedicado aos pressupostos teóricos-metodológicos empregados. Nele trato de forma sucinta alguns aspectos da Linguística Aplicada contemporânea, perpassando a pesquisa na modernidade líquida e a pesquisa nas Ciências Humanas. Posteriormente, abordo acerca das Narrativas e Histórias de vida, e o uso de autobiografias. Ainda neste capítulo, apresento quem são os participantes, os contextos da pesquisa e as questões práticas de coleta de dados. Chegando ao capítulo 4- *Desvelando Sentidos das Avaliações no Contexto de Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola*, faço uma análise dos sentidos sobre avaliação que circulam em cada contexto

pesquisado, sendo a análise dividida nas seguintes seções, as quais denomino metaforicamente, componentes de engrenagens: a avaliação de língua espanhola no ENEM: Língua como Forma X Temas Transversais, a avaliação de língua espanhola no ENADE: um produto que pode ser processo?, a avaliação de língua espanhola no Livro Didático (LD) *Sentidos en Lengua Española*: um processo interacional, a avaliação como Interação, a avaliação como Produção, a avaliação como valorização do Outro/ Autovalorização e a avaliação como possibilidade de transformativa. Para encerrar este ciclo, seguem as considerações da tese: alternativas para um processo avaliativo com possibilidades transformativas.

A partir de agora, compartilho o percurso teórico construído ao longo dos anos em que me dediquei a esta pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO: SOBRE SENTIDO, ENSINO DE LÍNGUAS E AVALIAÇÃO

Neste capítulo abordo a noção dos conceitos bakhtinianos de tema e significação para apoiar a análise dos sentidos de avaliação demonstrados nos dados da pesquisa e que serão apresentados posteriormente no capítulo de análise. Vale ressaltar que não tenho como propósito aprofundar esta discussão, apenas como já foi dito, ter estes conceitos como base para analisar os sentidos circulantes. Além destes conceitos, trato do ensino de línguas e os métodos de ensino que nos permitirão compreender as formas de avaliação circulantes no contexto do ensino de língua espanhola. Na sequência, farei considerações acerca da avaliação sob distintos vieses teóricos. E por fim, quais são as formas de avaliação que circulam no âmbito do ensino do espanhol atualmente.

2.1 Tema e Significação na língua

Na teoria do círculo de Bakhtin, o tema não é equivalente a assunto, ele se constitui na interação, no discurso da vida real, a partir de uma situação de enunciação concreta que envolve aspectos históricos, culturais e sociais. Assim um sujeito falante, ao sentir necessidade de enunciar algo, não recorre unicamente ao sistema linguístico, mas a outras enunciações, adequando seu discurso a seus objetivos comunicativos, e a seus interlocutores. Enfim, constrói um sentido particular para aquilo que diz, constituindo, dessa forma, um tema.

Desta forma, o tema se constitui em situações reais de uso, nas quais se tem a presença de interlocutores interagindo socialmente, uma vez que, segundo Bakhtin (2010[1929-1930]), a linguagem é de natureza intersubjetiva, pois, ao enunciar, o locutor já leva em conta as possíveis réplicas de seus interlocutores, de modo que sempre se escreve ou se fala para alguém. Portanto, o tema sempre possui um valor social, sendo sempre resultado de uma ou várias interações.

Assim, o tema relaciona o material linguístico à vida, visto que se constitui na corrente da interação verbal, pondo em cena um locutor e um interlocutor que interagem ativamente com o conteúdo na construção do sentido do enunciado. Cada sujeito social enuncia em um dado momento e em um dado espaço que só ele ocupa, visto que esse momento e esse lugar estão relacionados às experiências de vida desse sujeito. Bakhtin (2003[1979]) explicita que o excedente de visão de cada pessoa está relacionado à maneira particular como cada um valoriza discursivamente algum acontecimento. Disso depreendo que a constituição do tema depende do excedente de visão de cada um enquanto locutor. Considerando a relação do tema com a

enunciação, podemos perceber o porquê de ele não ser reiterável. O assunto pode ser o mesmo, mas a situação comunicativa que o relaciona à vida nunca será a mesma, então o tema - conteúdo ideologizado, atravessado valorativamente pelas entoações relativas à situação comunicativa à qual pertence - terá a cada enunciação um acento de valor diferente e passará a ser um fenômeno da comunicação social em que foi construído para ser compreendido, não podendo ser dissociado da vida real.

Uma palavra tomada em sua abstração não tem um tema, sendo apenas um constructo linguístico, enquanto que o tema, embora dependa do material linguístico para sua manifestação, engloba elementos extra verbais que lhe possibilitam diferentes formas de significar. Em suma, Bakhtin (2010[1929-1930]) vê o tema como o sentido que o discurso pode assumir numa dada situação comunicativa concreta e única.

2.2 Ensino de Línguas

No que tange ao ensino de línguas, a determinação da concepção de linguagem que se tem é importante para direcionar os rumos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Travaglia (2002) aponta três recorrentes concepções de linguagem: na primeira, a linguagem é a expressão do pensamento, e a enunciação é um processo individual que não leva em conta o entorno social.

A segunda concepção define a linguagem como um instrumento de comunicação e vê a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Essas duas concepções estão atreladas ao que se considera como um modelo tradicional de ensino de línguas, em que a aprendizagem acontece baseada na aquisição de normas e regras pelo aprendiz. Neste período a língua era vista como um produto a ser alcançado pelo aprendiz cabendo ao professor o papel central em sala de aula como condutor/ transmissor do conhecimento (NEVES, 1996).

Na terceira concepção a linguagem é uma forma de interação. Nessa percepção, ao usar a língua, o sujeito está realizando ações, atuando sobre seu interlocutor, sendo a linguagem um lugar de interação humana, que se dá em situação de comunicação em contextos sócio históricos e ideológicos definidos.

É baseado nessa concepção interacional de linguagem, que defendo o ensino de língua espanhola. Uma vez que nessa concepção é a situação comunicativa que determina e coordena a língua de acordo com regras linguísticas e pragmáticas dentro de um contexto de produção.

Nos modelos estruturalistas, a língua era vista como uma estrutura a ser adquirida pelo aprendiz, e que o professor exercia um papel de transmissor do conhecimento, enquanto o aluno era visto como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, na visão comunicativa da linguagem, o importante é a língua ter caráter de comunicação. Nessa perspectiva, o papel do aprendiz passa a ser de negociador dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, das estratégias, atividades e planejamento didático que será desenvolvido.

No viés interacionista, de acordo com Vygotsky (1993), a língua passa a ter um caráter social da aquisição da linguagem, em processos de ensino e aprendizagem, permeados pela visão interacionista. Assim, a língua é vista como o meio para a realização das relações pessoais e sociais.

Em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na longa caminhada dos métodos, houve momentos em que a língua materna foi vista como um ponto de apoio; em outros momentos, como uma barreira em que o aluno deveria evitar e esquecer. Sendo assim, o método poderia servir de apoio para direcionar a prática do professor.

Leffa (2008) afirma que o método é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo. Na sua forma mais tradicional, pode ser resumido pelo uso da sigla que ele define de SOPA, assim constituída: (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos.

No quadro a seguir há uma lista dos métodos mais conhecidos, por ordem cronológica e com as fontes básicas de referência (alguns sem tradução na língua portuguesa).

• Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969)
• Método Direto (DILLER, 1978)
• Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966)
• Silent Way (GATTEGNO, 1972)
• Suggestopedia (LOZANOV, 1982)
• Community Language Learning (CURRAN, 1976)
• Total Physical Response (ASHER, 1982)
• Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978)

Quadro 1 - Alguns métodos de ensino de línguas (LEFFA, 2012)

Do ponto de vista interacionista, o ensino da língua acontece de maneira significativa para o aluno, uma vez que ele aprende a usar a língua através de situações o mais próximas possível da realidade, de modo correspondente a sua experiência com sua própria língua. Essa aprendizagem significativa, que capacita o aprendiz a usar a língua para comunicação, e não como mera reprodução do código linguístico se torna possível na medida em que a sala de aula de LE se torna um espaço interativo de busca e (re)construção do conhecimento.

Nesse contexto, o ensino de LE contribui para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e do sentido de responsabilidade em relação a sua própria aprendizagem, além de mostrar ao aluno que ele é o sujeito de transformação do seu próprio conhecimento, e que o professor exerce, nesse caso, um papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar as características que permeiam o ensino de línguas na atualidade e que a avaliação da aprendizagem está atrelada a todo o processo de ensino-aprendizagem, entendo que a avaliação, assim como os demais elementos do processo de ensino, pode apresentar este caráter dinâmico e interativo.

Diferentemente do modelo tradicional, no paradigma comunicativo e interacionista do ensino de línguas, a avaliação se comporta como um processo, e não como um produto. Nesse cenário, o conceito de ensino como transmissão é substituído pelo de ensino como mediação, e o professor assume o papel de mediador do processo atuante na interação do aluno com o meio, do aluno com o saber, no momento que o conhecimento é construído (GRILLO, 2003).

Assim, as definições de o quê e como avaliar estão diretamente relacionadas aos objetivos da aprendizagem. A visão de o quê se considera como erro no processo de ensino e

aprendizagem, influencia nos propósitos, além de contribuir para a definição dos critérios e dos instrumentos de avaliação.

Conforme argumentam Fernández e Baptista (2010), as metodologias mais tradicionais valorizam a memorização de regras gramaticais e sua aplicação correta, já, na perspectiva de ensino comunicativo, espera-se que o aluno se aproprie de recursos linguísticos e pragmáticos e saiba utilizá-los de maneira não só correta, mas também adequada na língua alvo, logo os preceitos teóricos de cada uma das abordagens de ensino línguas são determinantes na condução da ação avaliativa.

Na perspectiva sociointeracionista, o homem constitui-se e transforma-se através da interação social (VYGOTSKY, 1998), em cooperação, os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais e desenvolvem novas potencialidades. Este autor defende a ideia de que o aluno deve participar ativamente do seu processo de construção de conhecimento, e que esse é produzido a partir da cultura e contexto em que esse aluno está inserido.

Nesse sentido, compreendo que a aprendizagem de uma LE exige uma parcela de construção individual e outra, em parceria com o coletivo, ou seja, com o outro. Portanto, a sala de aula deve ser um espaço de interação e troca de conhecimentos entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa troca de conhecimento possibilita que as experiências dos alunos sejam compartilhadas que eles aprendam uns com os outros na interação. De acordo com a teoria sociointeracionista, as atividades que em dado momento um aprendiz só é capaz de realizar com ajuda de outro, ele poderá ser capaz de desempenhar sozinho em outra oportunidade.

Desse modo, destaco o papel do professor mediador na construção do conhecimento. Para tanto, o educador precisa ser capaz de reconhecer quão significativa são as potencialidades que o aluno tem a desenvolver, sabendo reconhecê-las no processo avaliativo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir da perspectiva de construção interativa do conhecimento, o processo avaliativo torna-se mais amplo e construtivo, pois a avaliação não é um processo solitário, mas um movimento constante de reflexão sobre a dinâmica do processo (FARIA, 2003).

Ademais, é necessário perceber que cada aluno possui características diferentes de aprendizagem, portanto, ele se desenvolve individualmente dentro do coletivo. Tais características devem ser levadas em conta pelo professor na avaliação. Afinal, refletir sobre

como ensinar e como o aluno aprende, deve ser constante na prática de reflexão e ação do professor.

Em uma perspectiva contemporânea a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento do aluno, do professor e da melhoria do ensino, portanto,

é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio que dispõe o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993, p. 93).

Nessa perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação interativa no ensino de língua estrangeira, o processo de construção do conhecimento é tão importante quanto o produto, considerado final na aprendizagem. Desse modo, os equívocos que vão acontecendo no decorrer do processo não são considerados fracasso dos alunos, e sim uma oportunidade de reconhecer novas formas de refazer e aprender.

As práticas de sala de aula estão diretamente relacionadas com as escolhas teórico-metodológicas que se faz. A condução do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras depende entre outros fatores, da concepção de linguagem e língua, e do conceito de avaliação que orientam a prática do docente.

Desse modo, considera-se que uma visão contemporânea de ensino de LE tem como foco a comunicação, na qual a língua é mais que um sistema de regras, é um meio para construção de significados. Nessa perspectiva, o aprendiz é o centro do processo de ensino-aprendizagem, e a construção do conhecimento se dá através da interação entre todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem de LE.

Portanto, a avaliação passa a ter um papel fundamental, pois orienta a conduta do professor no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o professor tem a possibilidade de avaliar e refletir sobre esse processo e analisar as necessidades individuais para serem desenvolvidas em ações interativas. A avaliação, como um processo interativo e dialógico, segundo Faria (2003), constitui-se num processo de acompanhamento, num movimento constante de reflexão e de revisão de conceitos e de práticas pedagógicas, de desconstrução e reconstrução docente e discente.

2.3 Conversando sobre avaliação: Da “rejeitada” Somativa à “acolhida” Emancipatória

Como pude no capítulo anterior fazer um resgate de minha história como professora de língua espanhola, e, por conseguinte, os motivos que levaram-me a pesquisar sobre a avaliação, quero a partir desta seção, ter a oportunidade de abrir espaço para uma “conversa” sobre avaliação, perpassando por conceitos que considero significativos para entender meu processo na pesquisa, além de obter embasamento teórico para a interpretação dos dados.

2.3.1 A “rejeitada” avaliação somativa

A avaliação dita somativa tem mais relação com o ato de examinar, visando um produto, que por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos. Nesta concepção, se como professores investimos no produto, qualquer resultado está bom, pois isso expressa o que o aluno aprendeu e a nota obtida é responsabilidade dele.

A pedagogia que sustenta examinar, em vez de avaliar, se contenta com a classificação, seja ela qual for. Compreendo que esta visão não nos permite enxergar o aluno como um ser histórico, inacabado e em constante mudança e por isso, esta forma de avaliação se torna para mim como que “rejeitada” diante dos objetivos que proponho nesta tese.

O discurso contemporâneo no que diz respeito às práticas avaliativas, conforme os estudos de Luckesi (2011), Hoffmann (1998), Saul (1995), entre outros, rejeitou a modalidade somativa e o que ela representa em termos de fomentar as desigualdades sociais. De fato, esta modalidade foi denunciada como um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social, e, por conseguinte, de reprodução da dominação social. Provas, testes e exames, instrumentos privilegiados na lógica classificatória, passaram então a ser considerados como práticas indesejadas para muitos estudiosos da avaliação, porém não abandonadas na prática de sala de aula.

Mas nem sempre esta avaliação foi tão rejeitada assim por mim, afinal como relatei na apresentação desta pesquisa, ela fez parte da minha prática de sala de aula desde os primeiros anos que lecionei língua espanhola. Contudo, minhas inquietações e questionamentos despertaram uma busca por respostas e uma melhor compreensão do que efetivamente estava fazendo em sala de aula no que diz respeito à avaliação, e de como isso afetava/afetariam meus alunos.

2.3.2 Avaliação Formativa

Opõe-se à concepção acima, de acordo com Scriven (1967), a dita avaliação formativa, com finalidades pedagógicas, isto é, essencialmente voltada para a regulação da aprendizagem. Essa modalidade passou geralmente a ser descrita como: contínua (não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo); processual (está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos); global (não toma por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendiz, mas considera a totalidade de seus comportamentos); qualitativa (não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis).

Por ter se desenvolvido inicialmente em estreita associação com a pedagogia por objetivos, elaborada com base nos trabalhos de Bloom (1971) e estar ligada a uma concepção behaviorista da aprendizagem, a primeira concepção de avaliação formativa, que se divulgou no mundo educacional a partir dos anos 60, foi rapidamente questionada no projeto educacional foi julgada redutora e os procedimentos pedagógicos nela preconizados foram considerados prejudiciais à formação e à emancipação dos sujeitos da aprendizagem, pois concentravam toda a responsabilidade do processo de regulação (tanto das atividades de ensino quanto da aprendizagem) nas mãos do professor. Além do mais, na realidade escolar brasileira, com turmas lotadas e professores sobrecarregados pelas más condições de trabalho, a implementação desse tipo de avaliação parecia totalmente impraticável.

As críticas suscitaram numerosas reformulações da proposta formativa, todas elas cunhadas em uma nova denominação: da avaliação formadora (NUNZIATI, 1990) à avaliação participativa (DILIGENTI, 2003), passando pela avaliação emancipatória (SAUL, 1995; BELÉM, 2002), mediadora (HOFFMAN, 1993), qualitativa (DEMO, 1996), dialógica (ROMÃO, 1998), democrática (BATALLOSO, 2003), autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora. Praticamente todos os qualificativos focalizando esta ou aquela virtude da nova proposta aparecem na literatura da área.

Diante desse quadro, o conceito de “avaliação formativa” pode ser encarado como uma verdadeira noção, abrangendo todas essas qualidades esperadas de uma avaliação que participaria plenamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para a regulação desse processo, para a modificação das relações de poder na sala de aula e para a consequente emancipação dos sujeitos neles envolvidos.

O direcionamento metodológico do processo avaliativo acontece a partir dos objetivos e critérios que se pretende atingir e pela abordagem pedagógica e avaliativa que se adota. Para

a abordagem contemporânea de ensino de línguas, compartilha-se a definição de Hoffmann (1998, p. 61) de que “avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão”, a partir dessa definição é possível entender a avaliação como um processo dinâmico e informativo que implica a reflexão e a tomada de decisão envolvendo todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a avaliação é vista como um processo orientador da prática de professores e alunos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando diagnosticar e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, além de favorecer a ampliação da autonomia e da responsabilidade do aluno.

No entanto, na prática, muitas vezes, a avaliação está relacionada a um modelo tradicional de ensino sendo vista como um produto final do conhecimento do aluno. Conforme argumentam Fernández e Baptista (2010), as metodologias mais tradicionais valorizam a memorização de regras gramaticais e sua aplicação correta, já, na perspectiva de ensino comunicativo, espera-se que o aluno se aproprie de recursos linguísticos e pragmáticos e saiba utilizá-los de maneira não só correta, mas também adequada na língua alvo, logo os preceitos teóricos de cada uma das abordagens de ensino línguas são determinantes na condução da ação avaliativa.

Ainda numa concepção formativa, observa-se uma avaliação para muito além da aprendizagem, onde acabam se aglutinando a ela objetos de natureza diversa e a avaliação da aprendizagem passa a se confundir com avaliação do ensino, da instituição, das políticas educacionais etc. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.9) “a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens.” Avaliam-se desde o envolvimento da família do aluno na escola até o relacionamento do aluno com todos os membros da comunidade escolar ou sua motivação para o estudo.

Para Scaramucci (2003) a avaliação deve ser sim encarada por professores, pais, alunos, comunidade escolar, dentre outros. A questão da avaliação em LE perpassa por duas frentes de trabalho. A primeira delas, revela que a avaliação não pode ser vista apenas de forma genérica, ou seja, por meio de suas crenças, mitos, e pré-conceitos (classificação, punição, escalonamento, promoção, dentre outros). A segunda frente de trabalho expõe que a avaliação deve ser informada ou orientada pela visão do que é linguagem, do que é língua estrangeira, o que é saber ou dominar uma língua estrangeira, dentre outros.

2.3.3 A “acolhida” avaliação emancipatória

Contraopondo às formas avaliativas discutidas acima, o paradigma da avaliação denominada emancipatória é caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica de

uma dada realidade, visando transformá-la. De acordo com Saul (1995, p. 61) “a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”, ou seja, no primeiro objetivo a avaliação está comprometida com o futuro, com o que pretende-se transformar, enquanto que o segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem.

Concordo com Luckesi (2011, p. 204) ao afirmar que “avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação.”, isto quer dizer que, a avaliação pode ser um ato acolhedor, integrativo e inclusivo.

A reflexão aqui apresentada mostra que, por mais bem definido e mais amplamente caracterizado que seja, um conceito, por si só, não possibilita nem uma análise coerente dos procedimentos e das escolhas que sustentam as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e avaliação em línguas nem, por conseguinte, uma mudança dessas práticas.

Enquanto se permanece em um plano conceitual, sem a devida articulação com o plano didático-metodológico, não há caracterização de avaliação formativa como processual, dialógica ou reguladora que baste para entender em que tipo de atitudes e ações o processual, o dialógico e o regulador, podem se traduzir no cotidiano das aulas de línguas. Podemos observar o que dizem Stella e Ifa (2014) ao discutirem sobre o processo de produção referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas. Os autores esperam que alguns desafios sejam considerados na tentativa do melhor aproveitamento do referencial curricular. Um deles é que, “pela primeira vez, existirá dentro das escassas políticas públicas para educação tanto de parte do estado quanto do município, um movimento em favor de uma alternativa de melhora da qualidade do ensino de línguas estrangeiras” (p.p,176-177). E esta qualidade depende de uma articulação entre atividades de formação de professores e a entrada da secretaria de educação como suporte para que os professores possam dedicar algumas horas semanais para estudo fora da sala de aula.

Isto mostra que podemos pensar a avaliação dentro de uma conjuntura (alunos, professores, coordenadores) visando uma transformação para todos os envolvidos. Por este motivo, acredito que pesquisas nessa área ainda são necessárias para motivar a reflexão séria sobre o que fazemos (e, nesse caso, como e por que avaliamos), para sairmos do automático, sempre repetindo os mesmos atos sem nos indagar o sentido do que fazemos e se o que fazemos ajuda o aluno a aprender e a transformar o meio em que vive e a si mesmo, o que é, sem dúvida, o objetivo maior da nossa prática como professores e, portanto avaliadores de aprendizagem.

Vislumbrando uma avaliação com possibilidades transformativas, proposta nesta tese, apresento a seguir quais são as formas de avaliação circulantes no contexto de ensino de língua espanhola.

2.4 Avaliações circulantes no contexto de ensino de língua espanhola

Dos mais variados e distintos conceitos relativos à avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, já discutidos na apresentação desta tese, podemos pensar em como tudo ou pelo menos parte disso se concretiza na prática, mais especificamente no ensino de língua espanhola. Então, primeiro quero saber quais são as formas de avaliação que circulam no contexto brasileiro para o ensino do espanhol. Dentre tantas, selecionei aquelas que considero pertinentes a uma visão contemporânea de ensino de LE, em que a língua é mais que um sistema de regras, é o meio de interação para construção de significados (se é que isto ocorre de fato). As formas de avaliação circulantes são: a avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a avaliação de língua espanhola do ENEM de 2015 a 2018, a avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do curso de Letras/Espanhol de 2017 e a avaliação nos livros didáticos de espanhol aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018.

2.4.1 A avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio

A avaliação aplicada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não tem como objetivo apenas a verificação do aprendizado de conteúdos básicos. O foco principal da avaliação é verificar as competências e habilidades que o aluno domina. O aluno deve demonstrar capacidade para interpretar gráficos, textos, mapas e informações em diversas linguagens. O exame também verifica se ao aluno é capaz de argumentar, solucionar problemas cotidianos e práticos, elaborar propostas de intervenção na realidade e apresentar ideias bem estruturadas.

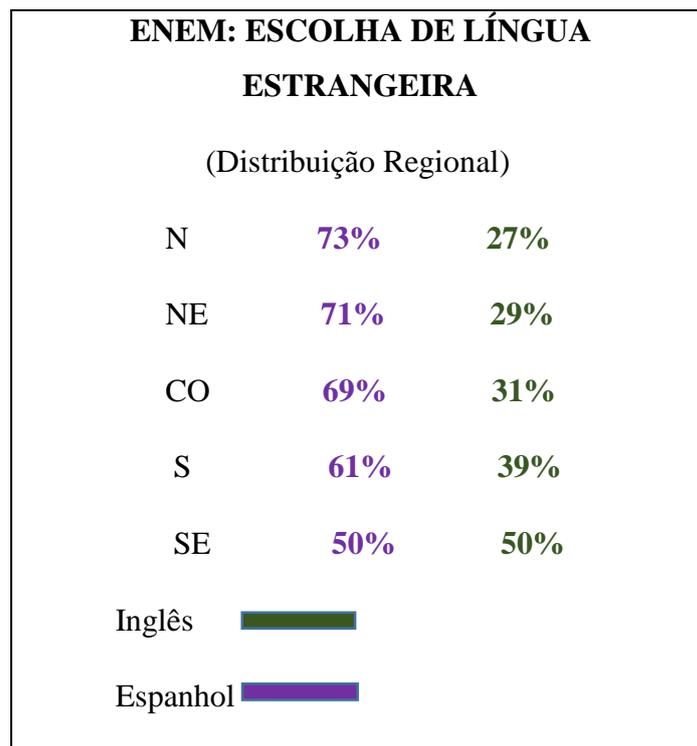
De acordo com o edital de 2017, o ENEM tem por “finalidade precípua a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio”.⁸ Além disso, os resultados do Enem deverão possibilitar a constituição de parâmetros para a auto avaliação dos participantes, com vistas à continuidade de sua formação e/ou a sua inserção no mercado de trabalho.

⁸ Em estrito cumprimento ao disposto no art. 206, inciso VII, no art. 209, inciso II, ambos da Constituição Federal; no art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no art. 1º, incisos II, IV, V, VII e VIII da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997; e à Portaria/MEC nº 468, de 3 de Abril de 2017.

2.4.2 A avaliação de Língua Espanhola no ENEM

A língua espanhola teve sua inclusão no ENEM a partir de 2010, e isto sem dúvida, deu destaque ao idioma no cenário educacional brasileiro. Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) previa a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Penosamente, esta já não é mais a realidade, tendo em vista que instituições de ensino médio, públicas e privadas, não tem garantido a oferta nem a permanência do espanhol. Mas ele continua nas avaliações do ENEM. Por quê?

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante (INEP), cerca de 60% dos candidatos do ENEM escolhem espanhol como língua estrangeira. No entanto, aqueles que escolheram inglês, apresentam um desempenho melhor. Provavelmente, a maioria daqueles que não estudaram nenhuma das duas línguas, acaba optando pelo espanhol pela proximidade com o português. Vejamos no quadro a seguir quais foram as escolhas divididas por região do país.



Quadro 2- Escolha de Língua Estrangeira no ENEM (Distribuição Regional)

Fonte: Microdados ENEM 2017.

Diante dos dados apresentados, vejo que, embora a maior porcentagem seja pela escolha da língua espanhola como língua estrangeira no ENEM, o Ministério da Educação (MEC) confirma que apenas o inglês será obrigatório nas escolas, por ser necessário para inserção no

mundo de trabalho, além de ser a língua mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro. Contudo, o Brasil faz fronteira com sete países que tem o espanhol como língua oficial. Inclusive, no Uruguai, por exemplo, escolas públicas oferecem a disciplina de língua portuguesa para facilitar a comunicação com os brasileiros.

Então, por que esta desvalorização da língua espanhola, quando ela pode ampliar as relações tanto econômicas do país assim como as relações interpessoais e/ou profissionais? Compreendo que a não visibilidade do espanhol pode estar a serviço de interesses políticos e ideológicos, dando total privilégio a língua inglesa com sua obrigatoriedade no currículo escolar. Ao fazer uma leitura das questões do ENEM dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017⁹ da disciplina de língua espanhola em comparação às questões de língua inglesa, observo os seguintes temas recorrentes:

Ano	Questões do ENEM de Língua Espanhola (Temas Recorrentes)	Questões do ENEM de Língua Inglesa (Temas Recorrentes)
2014	- Imigração (Questão 93)	- Tecnologia nas relações comerciais/ Mercado de Trabalho (Questão 91)
2015	- Imigração (Questão 93)	- Viagem e Turismo (Questão 91) - História da cultura norte-americana (Questão 93)
2016	- Conteúdo Linguístico e Funcional (Todas as questões)	- Tecnologia na área médica (Questão 91)
2017	Imigração (Questão 03)	- Geração digital (Questão 02) - Porte de arma (Questão 04) - Turismo (Questão 05)

Quadro 3- Temas recorrentes nas questões de Língua Espanhola e Língua Inglesa do ENEM de 2014 a 2017.

Os temas das questões de língua inglesa corroboram na justificativa do MEC no que diz respeito à obrigatoriedade dessa língua, que é a inserção no mercado de trabalho. Parece-me

⁹ A escolha dos respectivos anos das questões do ENEM, deu-se pelo fato deste ser o período desta pesquisa de doutorado.

que a escolha dos temas não é ocasional, mas sim demonstra um propósito bem delineado, atendendo aos interesses de quem as elaboram.

Jordão (2004) discute o papel do aprendizado de línguas num mundo globalizado, onde o mercado se personifica, assumindo características humanas (tais como ficar nervoso, acalmar-se, alegrar-se), ditando regras e tendências, impondo padrões de comportamento e padrões educacionais.

A discussão de Jordão (2004), leva-me a pensar sobre algumas questões, tais como: Qual é o objetivo do aprendizado do inglês no Brasil? Será que é mais importante falar inglês do que espanhol? Aqueles que não falam inglês não podem se considerar cidadãos do mundo? Estes questionamentos considero bastante pertinentes e vêm ao encontro do que tenho observado no ensino de línguas no país, principalmente, esta sobreposição do inglês sobre as demais línguas, no caso aqui, o espanhol.

Outra pergunta que me ocorre, é pensar o porquê desta ênfase na temática imigração nas questões de língua espanhola do ENEM? Seja qual for a intencionalidade de tratar esta temática, a língua espanhola merece, assim como a língua inglesa, ter visibilidade e sua importância no ensino brasileiro.

É possível que a língua espanhola esteja em busca de ser “ouvida”, “migrando” para alcançar um lugar de destaque no cenário educacional do Brasil. Se há tanta preocupação por parte do governo brasileiro, o inglês ter visibilidade no cenário econômico mundial, o espanhol pode ser também a língua que possibilite isso. Por quê não?

2.4.3 A avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

Tanto em nível nacional, quanto local, o ENADE tem se configurado como um importante espaço de avaliação em larga escala dos cursos superiores do Brasil, utilizado como um dos instrumentos para aferir conceitos para a Educação Superior Brasileira, sendo um dos três componentes de uma política mais ampla de avaliação.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das Instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa, extensão, dentre os quais estão a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros aspectos.

O ENADE é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), realizado pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. É desenvolvido com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral. Essas comissões, compostas por especialistas, atuantes na área, são responsáveis pela determinação das competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliadas e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada pelo ENADE.

O Objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes em relação a conteúdos programáticos, habilidades e competências para atuação profissional, além de conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial. Os conteúdos das provas são elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada área, legislação associada e de profissionais e Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. A prova está dividida em questões de formação geral, comum a todas as áreas, com dez questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha. A parte específica contém 30 questões: três discursivas e 27 de múltipla escolha.

O ENADE é uma prova de avaliação qualificatória dos alunos do Ensino Superior, sendo uma oportunidade da universidade avaliar o nível dos estudantes e uma avaliação na qual os alunos conseguem entender o seu nível de compreensão da matéria que está sendo proposta no seu curso. A avaliação pode promover o comprometimento do curso e da Instituição. Esta avaliação compromete o Curso, o colegiado a se aperfeiçoar, a buscar desenvolver aulas e procedimentos significativos. Ainda, o ENADE compromete o aluno ao estudo, à pesquisa e à investigação, por isso acredita-se que o processo contribui para qualificar os cursos superiores, apesar de suas contradições.

No campo das contradições, Cunha (2005) alerta que a avaliação classificatória, como tem sido o ENADE, tem permeado a lógica do Ministério da Educação e tem impactado no sentido da profissionalidade docente que, por força das circunstâncias, insere-se, cada vez mais na perspectiva de produtividade e competição. Assim, “Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, elas não têm sido suficientes e acabam sendo engolidas pela ordem dominante” (CUNHA, 2005, p. 23).

Ainda nesta linha de raciocínio, nos estudos de Canan e Eloy (2016) elas analisam como gestores (coordenadores) dos cursos de graduação avaliam o ENADE enquanto política de avaliação em larga escala e de que estratégias de gestão lançam mão para melhorar a avaliação dos cursos. Segundo os dados, a fala de um dos coordenadores, afirma que se o ENADE não fosse uma prova padronizada para o Brasil inteiro, talvez ela cumprisse o seu verdadeiro papel e que a forma como é organizado “não os representa”, primeiro porque ele ranqueia as universidades a partir de critérios que não levam em consideração os conteúdos dos cursos, aquilo que definem como sendo essencial para a sua formação. O ENADE acaba assim, ranqueando as universidades e instalando competições entre os cursos ao invés de estimular a produção com qualidade e a produção de conhecimento que defendam a autonomia e a pesquisa para o nosso país.

Em 2017, o ENADE foi realizado no dia 26 de novembro, quando foram avaliados os estudantes dos cursos que conferem diploma de bacharel em: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia e Sistema de Informação; dos cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português, Matemática e Química, dos cursos que conferem diploma de licenciatura em: Artes Visuais, Educação Física, Letras - Português e Espanhol, Letras - Português e Inglês, Letras – Inglês, Música e Pedagogia; e dos cursos que conferem diploma de tecnólogo em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Produção Industrial, Gestão da Tecnologia da Informação e Redes de Computadores.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou no Diário Oficial da União (DOU) de 23 de abril de 2018, a criação da comissão de assessoramento para revisão dos processos avaliativos, instrumentos e técnicas de coleta de dados e indicadores da Educação Superior. O objetivo é revisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as validações da avaliação da Educação Superior.

A comissão será formada por especialistas da Educação Superior nomeados pelo Inep em portaria específica, sendo seus membros indicados pelo gabinete e coordenações-gerais da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes). Entre as atribuições da comissão estão: propor e revisar o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e de coleta de dados; criar

estratégias para o aprimoramento da avaliação de desempenho de estudantes e de sua metodologia; contribuir com a formação e capacitação dos servidores da Daes, além de realizar testes estatísticos e produzir documentos técnicos sobre propostas e demandas da referentes à avaliação da Educação Superior.

A Daes coordena a avaliação dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES), articulando-se com os sistemas federais e estaduais de ensino. A diretoria também é responsável pelo cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, e pela a realização do ENADE e das avaliações in loco de cursos e de IES. A Daes também organiza e capacita o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis); propõe a realização de avaliações internacionais da educação superior em articulação com organismos estrangeiros e internacionais; e coordena a elaboração dos instrumentos de avaliação da Educação Superior segundo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

2.4.4 A avaliação dos livros didáticos de espanhol aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

Após o exame criterioso da comissão avaliadora das 25 obras inscritas (10 de língua espanhola e 15 de língua inglesa), três coleções de Espanhol¹⁰ e cinco de Inglês tiveram aprovação. Todas as obras selecionadas obedeceram aos critérios gerais e específicos elencados no Edital de Convocação nº 04/2015 do PNLD/2018 para o Ensino Médio¹¹ e atenderam ao que preconizam os documentos públicos que orientam essa etapa da Educação Básica. De acordo com o guia de livros didáticos, a avaliação das coleções levou em conta as realidades regionais distintas que formam o rico mosaico histórico, social e cultural de nossa sociedade, competindo aos professores escolherem aquela que melhor contemplem o contexto escolar e social em que vivem seus estudantes e que melhor reflitam o projeto político-pedagógico implantado em sua escola. De acordo como o Guia¹², no trabalho em de sala de aula com os livros aprovados, observa-se que,

Os textos orais apresentados na coleção refletem a heterogeneidade linguística em língua espanhola. Porém, aspectos fonéticos e prosódicos das diferentes variedades representadas na coleção podem ser aprofundados pelo (a) docente. Neste sentido, ele (ela) pode desenvolver atividades complementares (por exemplo: observação, comparação, diferenciação das amostras), chamando atenção para a especificidade desses aspectos em seus respectivos contextos. No que se refere aos elementos

¹⁰ *Cercanía Joven, Sentidos en Lengua Española e Confluencia.*

¹¹ Diário Oficial da União (DOU-) de 14/12/2015, Anexo III).

¹² Análise do Livro Didático *Sentidos en Lengua Española*, descrita no Guia do PNLD 2018.

linguísticos, a sistematização contextualizada de aspectos léxico-gramaticais utilizados no processo de produção de gêneros discursivos pode ser enriquecida pelo (a) docente, com o auxílio das informações disponibilizadas no Manual do Professor, assim como no apêndice Sínteses léxico-gramatical, no Livro do Estudante. A coleção inclui temas relacionados à diversidade etária e de gênero, devendo o (a) docente, contudo, ampliar o debate sobre esses temas, incluindo questões mais específicas acerca dos princípios e legislação de combate às formas de discriminação ou de violação de direitos humanos (p. 40)

Ainda no Guia, há uma ressalva significativa sobre os avanços qualitativos nas obras submetidas ao PNLD vêm se aperfeiçoando desde sua primeira edição para esse componente curricular do Ensino Médio. Percebe-se que a produção de livros didáticos de idiomas estrangeiros para a Educação Básica no Brasil tem avançado na oferta diversificada de opções para a realização de um trabalho pedagógico significativo, no qual os diferentes estudantes se vejam representados por meio de assuntos e propostas verdadeiramente relevantes de práticas sociais variadas na língua estrangeira. Somente assim se torna possível atender à diversidade inerente à juventude de um país tão extenso e heterogêneo. Desta forma, os alunos podem se sentir motivados para se engajarem, de forma ativa e central, no processo de ensino e aprendizagem.

Desde sua implementação, o PNLD tem tido a oportunidade de selecionar obras que atendem, em maior ou menor grau, às expectativas, devidamente expressas na forma de critérios de avaliação nos editais.

2.4.5 A avaliação proposta nas atividades do livro didático *Sentidos en lengua española*

Para podermos adentrar na avaliação proposta por meio das atividades no livro didático referido, antes, faremos uma breve descrição de como ele está estruturado, conforme o Guia do PNLD 2018.

A coleção didática de Espanhol para o Ensino Médio, *Sentidos en lengua española* apresenta quatro unidades, todas acompanhadas do apêndice *El estilo del género*. E ao final do livro apresenta outros apêndices: *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical e Cuestiones del ENEM* comentadas.

As unidades se organizam por seções e subseções, a saber:

Páginas de abertura; En foco; Lee (dividida em Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona e Comprendiendo el género); Escucha (dividida em Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho, Comprendiendo el género); Escribe e Habla (cada qual

dividida em Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas, Hacia atrás); e Autoevaluación (Livro Didático *Sentidos en la lengua española*, 2016).

Cada volume (do Livro do Estudante e do Manual do Professor) é acompanhado de um CD em áudio, cujas faixas apresentam amostras de textos orais de gêneros variados. Do total de 58 faixas dos CDs dos três anos, 23 são de amostras originárias do *YouTube*. Entre os gêneros há leitura de textos literários e de discurso de inauguração, canções, spot de campanha, programa de rádio, fragmentos de vídeo, notícias.

O Manual do Professor, intitulado na coleção de Conversa entre professores – Guia didático, divide-se em duas partes. A primeira apresenta uma reprodução do Livro do Estudante com sugestões de respostas para as atividades propostas e comentários direcionados ao docente. A segunda está composta pelas seguintes seções: Introdução; Nossa fundamentação teórico-metodológica (composta de Nossa perspectiva sobre educação linguística, Gêneros do discurso, “Para que ensinamos o que ensinamos?”, Alguns conceitos que usamos); Nossa coleção e os documentos norteadores da educação brasileira (com as subseções Cidadania e ética, Avaliação, Interdisciplinaridade); Nossa organização (subdividida de acordo com as seções contidas na obra); Texto de aprofundamento; Referências; Anexo.

Após essas seções, cada Manual do Professor apresenta as especificidades de cada volume e de suas unidades, além das seções Atividades extras, Sugestões de respostas e objetivos das atividades extras, Transcrição dos áudios, Guion del CD – no volume 3 há, ainda, a seção Anexo.

Com o intuito de fomentar discussões e posterior análise, elegi o Vol. 3, por ser o livro usado pelos alunos que estarão preparando-se para o ENEM.

Observo na Unidade1, que para cada seção, há duas ou mais questões de reflexão e discussão sobre determinado tema. Nesta unidade, contabilizamos 82 questões que versam sobre o gênero discursivo: *historieta y monólogo de humor*. Os objetivos principais da unidade são: a) fazer com que o aluno se familiarize com o gênero *historieta y monólogo de humor*; b) fomentar a discussão e reflexão sobre a função do humor; c) aproximar-se a uma visão integrada entre Linguagem, Literatura, Arte e Sociologia.

A seção denominada *Autoevaluación* propõe perguntas que buscam compreender a opinião do aluno sobre a unidade, como “O que ele mais gostou ou O que pareceu mais fácil ou difícil”, “O que aprenderam sobre *historietas*”. Ao fim, eles avaliam seu próprio desempenho entre bom, regular e insuficiente nos seguintes quesitos:

- Fazer inferências.
- Identificar o argumento e ordenar os quadros de uma *historieta*.
- Reconhecer os elementos de humor de uma *historieta*.
- Reconhecer os elementos de humor de um *monólogo*.
- Identificar as principais características de uma *historieta*.
- Identificar as principais características de um *monólogo*.

Assim, concluo o capítulo teórico desta tese, apresentando a partir de agora, a direção metodológica para esta pesquisa.

3 DIREÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo faço uma breve discussão de temas que considero essenciais na metodologia de pesquisa, para assim dialogarmos sobre os dados de forma mais madura e profunda. Começo apresentando a percepção que tenho acerca da Linguística Aplicada (LA) do século XXI. Em seguida discorro, em síntese, sobre a pesquisa na modernidade líquida e a pesquisa científica nas ciências humanas como basilares para fundamentar metodologicamente esta tese. Em continuidade, abordo as questões práticas de coleta de dados via narrativas. Por fim, descrevo como e em quais momentos os dados foram coletados, quem são os participantes, sobre os contextos da pesquisa e um esboço dos procedimentos para analisar esses dados.

3.1 A Linguística Aplicada do século XXI

Para não esgotar as recorrentes discussões sobre os modos tradicionais de teorizar e fazer a LA, como por exemplo, a diferença entre LA e aplicação da linguística, defendo, em acordo com o que MOITA LOPES (2006) propõe, que existe agora a necessidade de pensar o mundo por um olhar não-ocidentalista, e enxergar que a episteme ocidentalista apagou outras formas de vida social e de produção de conhecimento. Nesta percepção de fazer LA, olho para esta pesquisa levando em consideração a situação delicada que estamos vivendo em nosso país, e também localmente. Uma sucessão de acontecimentos, como as ocupações nas escolas e universidades brasileiras contra a PEC 241¹³, a resistência contra o projeto de lei que defende uma Escola sem Partido. Agora mais do que nunca, vejo-me, como pesquisadora em LA e professora de língua estrangeira, no dever de politizar o ato de pesquisar e pensar novos modos de teorizar e fazer LA.

A Linguística Aplicada busca respostas para suas indagações não apenas no arcabouço teórico da Linguística, mas também em outras áreas do conhecimento que tratem de assuntos do interesse dela. Uma vez que esta pesquisa se insere em uma área que interessa a LA, ao tratarmos do assunto avaliação, parte fundamental e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular, ainda são necessárias contribuições de outras ciências.

¹³ PEC 241 – Proposta de Emenda à Constituição que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir novo Regime Fiscal. A PEC 241 fixa para os três poderes, além do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União, um limite anual de despesas. Segundo o texto, o teto será válido por vinte anos a partir de 2017. Um dos principais questionamentos é que, ao congelar os gastos, o texto paralisa também os valores repassados às áreas de saúde e educação, além do aplicado em políticas sociais. Para esses setores, a regra começa a valer em 2018 usando o parâmetro de 2017.

A preocupação tem sido com o sujeito, no que se refere à crítica à episteme ocidentalista. Os que estão à margem tem lutado para se fazer ouvir, como formas igualmente válidas de construir conhecimento, o que leva a desafiar o conhecimento científico tradicional e a ignorância em reconhecer as práticas sociais vividas pelas pessoas no dia-a-dia, compreendido como senso comum pela ciência positivista e moderna. Em consonância com as palavras de Freire (2013, p.103), ao afirmar: “Não vale a minha experiência acadêmica, minha sabedoria ‘pifa’ no momento em que eu não sou capaz de compreender a sabedoria do outro,” acredito que a minha compreensão acerca da avaliação pode ser construída a partir da forma como enxergo o Outro, buscando entender quem é este Outro e como me constituo por meio dele.

Neste segmento de Eu – Outro, podemos mencionar Dostoievski que foi um profundo observador de si mesmo. Um exemplo, está em sua obra *O Duplo* em que os aspectos composicional e estético resultam do processo de interação dialógica entre as personagens, levando a refletir sob uma constante tensão: Quem sou eu? Para que sirvo? Quanto pesa o meu eu? Terei de me resignar ou me afirmar diante dos outros? Assim, a avaliação não deve se limitar a uma imagem objetificada acabada, mas pode fazer parte de um processo contínuo de construção dialógica.

Tendo em vista esta reflexão, é que as interpretações¹⁴ tecidas dos dados observados e das situações vivenciadas como pesquisadora, levam-me a outra questão que vale a pena ser mencionada, o rigor ético na pesquisa acadêmica. Para Gee (1993) temos a obrigação ética de explicar qualquer prática social, isto quer dizer, temos a necessidade constante de justificar o quê e o porquê de nossas ações. Afinal, as ações refletem as concepções que construímos ao longo de nosso processo de formação e de prática docente. Na mesma linha de compreensão, Freire (1982) pergunta a quem servimos com nossa ciência, e que devemos ser coerentes com nossas escolhas e práticas. Pensando em tantas questões, começo a trazê-las, uma a uma para dentro desta pesquisa como uma maneira concreta de compreensão dos objetivos aqui definidos.

O outro ponto que parece crucial acerca da LA, segundo MOITA LOPES (2006, p.97) é:

para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da Indisciplina. A interdisciplinaridade é, porém,

¹⁴ As interpretações dos dados coletados serão apresentadas com detalhes no capítulo de análise.

em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que cada vez mais prevalente nas ciências sociais e humanas.

Por isso, a necessidade de sermos claros quanto às escolhas teóricas que fazemos, assim como a consciência dos limites do alcance teórico da pesquisa. Isto pode ser uma atitude ética e nos leva a pensar sobre a relação entre linguagem e vida social. É possível não teorizar esta relação? Em acordo com Moita Lopes (2006, p. 98), quando diz que “os limites da LA estão de fato se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral.” Isto quer dizer que, nossa contemporaneidade nos permitiu enxergar os estudos da língua além de um limite teórico já estabelecido. Podemos ultrapassar este muro sim, mas com a responsabilidade e o rigor ético, para não cairmos no dito fenômeno do “rei ou rainha sem reino” (FAURÉ, 1992, p. 68 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 97).

Em apresentações que realizei sobre esta pesquisa, em eventos acadêmicos a nível local, pude ouvir de professores que meu trabalho talvez não estivesse situado na área de concentração da Linguística, e menos ainda da Linguística Aplicada, pois o tema da avaliação, segundo eles, estaria mais ligado aos tópicos pesquisados pela área da Educação. Mas por que ainda esta divisão tão contundente dentro da academia? Vale a pena defender que vivemos tempos de hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, o que tem tornado as fronteiras disciplinares tênues e sutis. Podemos assim dizer, uma boa “conversa” entre teorias, sem que uma se sobreponha a outra.

Quanto ao sujeito dentro da LA, comungo com as ideias de Moita Lopes (2006) de que a sócio história dos sujeitos não pode ser apagada dentro das visões de linguagem e da produção do conhecimento que muitas vezes, os colocam em um “vácuo social”, o que torna inadequado para dar conta da compreensão de LA contemporânea que defendemos. Este sujeito da contemporaneidade é de natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida. Neste entendimento, a minha sócio história está marcada em cada posicionamento que defendo aqui sobre a LA.

Tendo em vista a relevante, discussão acerca da LA contemporânea, considero que todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecermos a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais. Isto traz novos sentidos ao que fazemos seja dentro de uma sala de aula na relação professor-aluno, sejam em nossas relações fora dela. Acredito na reinvenção da vida social e de novas ações políticas.

3.2 A pesquisa na modernidade líquida

As definições postas por Bauman (2001), as considero propícias ao ensino-aprendizagem de línguas e ao processo avaliativo, que merece a atenção e o cuidado necessários. Pois, acredito de extrema relevância observar as relações que estabelecemos com nossos alunos, enxergando-os como indivíduos efêmeros e que estão em uma busca incessante pelo novo. Sabe-se então, que as formas de vida contemporânea, segundo o sociólogo polonês, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos. Mesmo que confrontados, é possível “quebrar a forma” /transgredir/romper as fronteiras?

Diferentemente da modernidade, onde a escola transmitia um saber que podia ser mantido, no contexto da modernidade líquida, a necessidade do constante aprender e do estar em transformação se impõem como uma exigência. Os conhecimentos tradicionais, rígidos, monoculturais se tornam obsoletos em contextos de rápidas e profundas transformações na sociedade. Neste sentido, o mundo objetivo da contemporaneidade a ser “transmitido é menos unidimensional, menos seguro, menos estável” (TEDESCO, 2002, p.33), contudo, continua a ser imperativo a perspectiva de um projeto para esta nova realidade, mesmo em tempos fluidos. Neste sentido, reitero o entendimento de Goergen (2005), que devemos descolonizar o mundo da vida e restaurar a socialidade, a espontaneidade, a solidariedade das relações humanas, uma vez que “É no interior dos processos interativos que se constitui o indivíduo, o sujeito consciente de si e das suas ações, responsável pelo que faz” (p.43).

O tempo em que vivemos é chamado por muitos pensadores como “pós-modernidade”. O termo foi popularizado na década de 70 pelo pensador francês Jean-François Lyotard (2002). Para o autor, esse é o período em que todas as grandes narrativas (visões de mundo) entram em crise e os indivíduos estão livres para criar tudo novo.

Por outro lado, Bauman (2001) não utiliza o termo pós-modernidade. Ele cunhou o conceito de “modernidade líquida” para definir o tempo presente. Escolheu a metáfora do “líquido” ou da fluidez como o principal aspecto do estado dessas mudanças. Um líquido sofre constante mudança e não conserva sua forma por muito tempo.

Essas mudanças de perspectivas aconteceram em um ritmo intenso e vertiginoso a partir da segunda metade do século XX. Com as tecnologias, o tempo se sobrepõe ao espaço. Podemos nos movimentar sem sair do lugar. O tempo líquido permite o instantâneo e o temporário. Na

sociedade contemporânea emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações. Se a busca da felicidade se torna estritamente individual, criamos uma ansiedade para tê-la, pois acreditamos que ela só depende de nós mesmos. Para Bauman, somos impulsionados pelo desejo, um querer constante que busca novas formas de realizações, experiências e valores.

Em oposição à fase sólida-moderna em que os indivíduos careciam de um cabedal intelectual e técnico para participar do mundo do trabalho, na fase líquido-moderna espera-se dos indivíduos abertura para aprender coisas novas, “ter ideias inusitadas, apresentar projetos fora do comum” (BAUMAN, 2010, p. 53).

3.3 A pesquisa científica nas ciências humanas

Falar em pesquisa científica no campo das ciências humanas gera amplas discussões acerca da nossa percepção sobre o ser humano. Segundo Morin (2003, p. 41) “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele.” E que todo conhecimento para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. Isto significa que, quando questionamos sobre quem somos nos remete a tantas outras grandes questões da existência humana como: onde estamos, de onde viemos, para onde vamos.

Para este mesmo autor, a contribuição da cultura das humanidades para o estudo da condição humana é fundamental, sendo uma delas o estudo da linguagem; sob a forma mais consumada, que é a forma literária e poética, nos levando diretamente ao caráter mais original da condição humana, pois, como disse (BONNEFOY, 1998, p.63 *apud* MORIN, 2003, p.43), “são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal”.

Partindo destas premissas, compreendo que as questões da condição humana nos leva a pensar sobre: que tipo de ciência faço? Buscando confrontar este questionamento, irei basear-me nos seguintes pontos para reflexão: as relações entre conhecimento científico e conhecimento prático e a relação entre academia e pesquisa.

Defendo que a universidade é considerada o espaço de produção e compartilhamento de conhecimento científico, e a curiosidade pode ser o elemento propulsor para que isso aconteça. Freire (2013, p.106) corrobora esta ideia, dizendo que “a curiosidade é a fonte fundamental do conhecimento, no fundo revela interesse e também usa interesses.” Podemos pensar então: Para quê pesquiso? Qual a minha contribuição para além dos muros da universidade? Estaria pondo em risco o respeito à compreensão do outro? Ou impondo minha perspectiva do assunto em questão?

Percebo neste emaranhado de perguntas o quanto as pesquisas tem ou pelo menos deveriam ter um caráter comprometedor com a sociedade, com o outro. Olhemos para a realidade de sala de aula. Quanto de nossos alunos sofrem com a violência, e muitas vezes, não é física, mas aquela violência que agride e até “mata” a possibilidade de qualquer tipo de mudança e melhoria em suas vidas. Ainda como afirma Freire (2013, p. 109) “há olhares que fuzilam, que obstruem o outro, palavras que têm a intenção de matar o outro, matam pior do que a bala.” Então, que papel estamos de fato assumindo? O de professores, que numa palavra mostram-se superiores para com seus alunos? Ou o pesquisador que detém o conhecimento único e verdadeiro, obstruindo o conhecimento do outro?

A realidade é que estamos em campo incerto. Minha pesquisa não quer provar ou refutar algo sobre a avaliação no ensino de línguas, mas espero contribuir dando voz aos que muitas vezes são silenciados, lidando com as possibilidades de diferenças legítimas. E não caímos no que afirma Freire (2013) “Não vale a minha experiência acadêmica, minha sabedoria ‘pifa’ no momento em que eu não sou capaz de compreender a sabedoria do outro” (p. 103). Precisamos ter esta consciência, e o mais importante: agir. Caso contrário, a pesquisa ficará presa na academia, nas prateleiras de uma biblioteca e talvez, não tenha sequer a chance de mudar a vida das pessoas fora dela. Por isso, espero que esta tese abra múltiplos caminhos de reflexão sobre o processo avaliativo no ensino de língua espanhola.

3.4 O uso de narrativas e Histórias de vida

Neste tópico proponho alguns questionamentos, e a partir deles apresentar pontos que justificam a escolha pela narrativa e histórias de vida no que concerne ao aspecto metodológico da pesquisa. Então, i) Qual o papel das histórias em nossa compreensão de quem somos? ii) Como pode a leitura de um evento a partir da experiência de vida de alguém nos dar uma visão sobre o mundo em que vivemos/ou eles vivem? iii) Como pode uma história ser pesquisa?

De acordo com Cole e Knowles (2001, p. 147) “a pesquisa da história de vida vai além do indivíduo ou do pessoal, e coloca narrativas e interpretações dentro de um contexto mais amplo.” Isto pode significar que, outros contextos poderão ser abarcados para que estas histórias sejam melhor compreendidas ou interpretadas, como por exemplo, contexto: cultural, político, familiar, educacional, de esferas religiosas. Além disso, se pensarmos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, as histórias de vida permitem acesso às identidades dos participantes sobre o quê e como ensinam e aprendem.

Numa visão construtivista, Bruner (2004) afirma que as histórias não acontecem no mundo real, mas são construídas num “mundo” cognitivo. As autobiografias são construídas como uma contínua interpretação e reinterpretação de nossas experiências. Ainda para o autor, a narrativa imita a vida e a vida imita a narrativa. E “vida” tem o sentido de construção da imaginação humana como “uma narrativa” é ou poderá ser.

3.4.1 Autobiografias

Instrumentos como a autobiografia vêm sendo de grande valia para a investigação acadêmica desde a década de 1980 na área das ciências humanas, principalmente porque há um interesse nos modos como o ser humano faz sentido através da linguagem. Nas palavras de Thompson (1978) este instrumento devolve a história para as pessoas em suas próprias palavras. E, dando-lhes um passado, também as ajuda a caminhar para um futuro criado por elas mesmas.

Na mesma linha de pensamento, mas dando destaque no âmbito educacional, a abordagem (auto) biográfica, conforme aponta Dominicé (1998, p. 151), alcança uma relevância dupla:

além de ser um instrumento de investigação que gera conscientização sobre fatores constitutivos do indivíduo em foco, é igualmente um instrumento pedagógico, dependendo, pra isso, de contexto educativo favorável, em que haja clima de confiança e apoio em parâmetros teóricos de análise claramente definidos.

Assim como Thompson (1978) e Dominicé (1998) compreendo que o processo narrativo dá voz aos participantes, engajando-os em seu próprio fazer formativo, uma vez que se apoia em questões com as quais se relacionam diretamente, ou seja, a realidade vivenciada de sua experiência. É importante fazer a ressalva de que nesta abordagem, não se restringe às discussões acerca de questões individualistas.

De acordo com Romero (2011) pode-se relacionar o trabalho com autobiografias na formação de educadores à perspectiva do “universal singular” em que a abordagem extrapola a singeleza de narrativas de experiências individuais vividas para abarcar sinteticamente um sistema social. Esta é uma concepção de que o ser humano se constitui na e através da interação dialética com seu meio cultural e social, mediada pela linguagem (Vygotsky, 1984).

A autobiografia, assim, é a mediadora do processo de reflexão em vários momentos da pesquisa descritos no quadro abaixo, seguindo uma sequência cronológica.

Dia/Mês/Ano	Tema da Autobiografia	Momento de Produção	Quem Produziu
06/10/2014	Relações de poder em sala de aula	Em umas das aulas do doutorado	A pesquisadora
19/10/2014	Relações entre pesquisador e participantes	Em uma das aulas do doutorado	A pesquisadora
10/04/2015	Reflexão sobre a teoria nos encontros semanais do Pibid-Letras/Inglês e Espanhol	Encontro semanal do Pibid	4 alunas de espanhol
12/05/2015	Entrada na Escola	Encontro semanal do Pibid	4 alunas de espanhol
14/08/2015	Planejamento de aulas	Encontro semanal do Pibid	4 alunas de espanhol
Período de Greve nas Escolas Públicas			
06/09/2015	Reflexão sobre teoria e prática: Relação entre aprendizagem de LE e Escola Pública	Encontro semanal do Pibid	3 alunas de espanhol
27/11/2015	Importância do processo avaliativo (Avaliação e Interação)	Encontro semanal do Pibid	3 alunas de espanhol
22/03/2016	Aula sobre autobiografias, diários e sessões reflexivas	Estágio de Docência	A pesquisadora
29/03/2016	Aula sobre o uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos	Estágio de Docência	A pesquisadora

Quadro 4 – Descrição dos momentos de uso da autobiografias no decorrer da pesquisa.

As autobiografias produzidas pelas alunas de espanhol do Pibid, permitiram-me pensar sobre a avaliação, olhando o processo de formação como um todo, em constante movimento de

ir e vir. Depois que eram feitas as discussões teóricas, seguíamos com uma breve atividade prática e o assunto era retomado por meio das narrativas escritas, construídas baseando-se em questões que direcionavam a escrita dos mesmos.

Por outro lado, aquelas feitas por mim, em diferentes momentos da pesquisa, contribuíram para que refletisse sobre quem sou como pesquisadora e o porquê de se pesquisar sobre avaliação, podendo em alguns destes momentos, eu mesma passar pelo crivo da avaliação, como aconteceu no meu estágio de docência do doutorado.

3.5 Participantes e Contexto da Pesquisa

A proposta inicial foi pensada apenas na observação e participação em encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)– Letras Inglês/Espanhol – UFAL. Contudo, persistindo em busca do objetivo traçado para esta pesquisa, que é refletir sobre os processos avaliativos no contexto do ensino de línguas, este contexto não pôde se limitar aos encontros no Pibid, visto que os contextos onde os sentidos sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas circulam é muito mais amplo. Nesta tese, busquei observar e analisar estes sentidos nos seguintes contextos:

Contextos escolhidos	O que foi observado
Encontros do Pibid	Compreensão do processo avaliativo individual e coletivo
Estágio de docência - Curso Letras/Libras	Avaliação vivenciada na prática docente
Provas do ENEM (geral e de língua espanhola)	Sentidos acerca da avaliação nos documentos oficiais (edital do ENEM 2017, LDB, INEP)
Prova do ENADE de 2017 - Curso de Letras/Espanhol	Sentidos acerca da avaliação baseado no DCN (Diretriz Curricular Nacional)
Livros de língua espanhola aprovados no PNLD 2018	Sentidos acerca da avaliação no edital de convocação do PNLD 2018 e nos critérios estabelecidos pelos professores avaliadores e no livro didático <i>Sentidos en Lengua Española</i> , Vol.3

Quadro 5 – Descrição dos contextos escolhidos para observação dos sentidos sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas.

A partir daqui, farei uma descrição mais detalhada dos contextos pesquisados o que nos dará respaldo para a análise dos dados na compreensão acerca dos sentidos da avaliação em cada um deles.

3.5.1 Encontros do Pibid

Partindo das observações de encontros no 2º semestre de 2015, do PIBID– Inglês e Espanhol da UFAL, porém tendo como foco para esta pesquisa, o grupo de espanhol (4 alunas), pude identificar aspectos que envolvem a formação destas alunas, despertando mais perguntas dentro da pesquisa. A saber: 1- De que forma as aulas eram planejadas? 2- Quais as ações tomadas decorrentes das reflexões teóricas? 3- Como escolher os materiais didáticos? 4- Quais são os critérios para esta escolha? 5- De que forma a avaliação é vista em sala de aula? Tais questões nortearam o rumo da pesquisa. A partir de então, buscamos textos que ajudassem a embasar as reflexões em todo o processo vivenciado a cada encontro.

Nesses encontros, uma vez por semana, o professor coordenador, disponibilizava textos teóricos sobre os temas que emanavam a partir da experiência e dúvidas dos próprios alunos, por meio de relatos orais e escritos. Meu papel como pesquisadora e participante, num primeiro momento, deu-se através de observações, em que fazia anotações da dinâmica dos encontros, ou seja, de que forma o professor coordenador conduzia as discussões, como os alunos respondiam e expunham seus conflitos e dúvidas acerca do processo de construção das aulas nas escolas onde o projeto atuava. Tudo isso foi registrado em narrativas autobiográficas, feitas por mim e pelos alunos, individualmente.

No segundo momento, coordenei dois dos sete encontros. Um, discutindo um texto sobre como planejar aulas, e o encontro seguinte, sobre a avaliação como interação social. Todo este movimento, me fez refletir sobre a avaliação como processo, permitindo considerar que, as idas e vindas na formação destes alunos é inevitável. A prática e as situações experienciadas por eles (por isso, a relevância das narrativas) me levaram a compreender com mais profundidade e maturidade o que diz a teoria, e até questioná-la. Desta forma, apresento no quadro a seguir como foram estes encontros e os textos teóricos que utilizamos.

1º	Discussão do Documentário “Pro dia nascer feliz”, observando os papéis: - Alunos/ professores/diretores - Escola pública e particular - Línguas Estrangeiras (Mediador das discussões: Coordenador do Projeto).
2º	1ª Apresentação dos trabalhos dos “pibidianos” em preparação à Semana de Letras da UFAL. (Mediador: Coordenador do Projeto).
3º	Discussão de texto sobre Autonomia.* (Mediadora: Mestranda pesquisadora).
4º	2ª Apresentação dos trabalhos dos “pibidianos” em preparação à Semana de Letras da UFAL. (Mediador: Coordenador do Projeto).
5º	Discussão de texto sobre Ensino de leitura e Letramento.* (Mediadora: Vice- Coordenadora do Projeto).
6º	Discussão de texto sobre Material Didático para o ensino de línguas.* (Mediador: Mestrando pesquisador).
7º	Discussão de texto sobre avaliação e interação em aula de língua estrangeira.* (Mediadora: Doutoranda pesquisadora).

Quadro 6 - Encontros do Pibid Letras – Inglês/Espanhol/UFAL- 2015.2

*Referências no final deste trabalho.

A partir de agora, faremos algumas considerações sobre a funcionalidade do Pibid, assim como os critérios avaliativos requeridos das instituições que apresentam propostas de projetos ao Programa.

3.5.1.1 Sobre o PIBID

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior¹⁵ (SINAES). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Vale mencionar que existe uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) designada para analisar as instituições que apresentarem avaliação dita “satisfatória”, podendo assim, tais instituições proporem projetos ao PIBID. Diante disto, busquei quais os critérios avaliativos estabelecidos pelo SINAES, os quais os autores denominam diretrizes, apoiadas em pressupostos acadêmicos e políticos, articulando-se no plano macro educacional. Que são:

a) *transformação* na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;

b) *preservação* dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de ideias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico;

c) *valorização* das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;

d) *afirmação* do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema;

e) *recredenciamento* periódico das instituições públicas e as privadas de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES), ao qual se dará sempre ampla publicidade.

¹⁵ Este documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003 e número 19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

f) *valorização* da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Este sistema será coordenado por uma Comissão de alto nível e reconhecimento nacional, com autonomia no âmbito de sua competência. Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado, decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazo, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço de conhecimento e de atuação acadêmico profissional.

Estes foram alguns princípios e diretrizes de referência para a Comissão Especial. Suas atividades tiveram como focos principais:

a) análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da Educação Superior vigentes;

b) proposta de reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da Educação Superior. Desde o início de seus trabalhos, a CEA procurou construir entendimentos quanto aos lineamentos conceituais básicos da avaliação e da regulação da Educação Superior, como suporte das práticas a serem recomendadas às Instituições de Educação Superior (IES) e ao MEC.

Quero salientar que meu objetivo não é fazer uma avaliação do PIBID em si, mas mediante as leituras que realizei sobre este ponto, cheguei a estas reflexões que acredito serem pertinentes, pois minha compreensão do processo avaliativo vai além de questões puramente linguísticas da língua estrangeira, mas abrange também um contexto institucional e legal. Sinto-me apoiada na LA contemporânea, em que não só podemos, mas também devemos politizar o ato de pesquisar.

Diante de um quadro avaliativo tão criterioso, passo a refletir sobre a realidade local no que diz respeito ao PIBID. Pesquisas como a de Cruz (2016) busca compreender a relação entre o PIBID e o trabalho com língua inglesa na escola pública em Maceió, e perceber a quais interesses o PIBID serve. As análises do autor, levaram-no a considerar que

O foco na formação desses/as professores/as, como no caso do PIBID, podem querer, na verdade, desviar o olhar da população do ponto de onde o problema realmente emana: a corrupção que desvia os recursos públicos (p.130).

Esta é uma afirmação legítima diante dos fatos que estamos acompanhando no país¹⁶. Quando observo cada critério de avaliação proposto pelo SINAES, fica clara a importância do programa para as IES e para a sociedade de um modo geral. Como por exemplo, no primeiro critério elencado: “a) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade”. Por outro lado, é outra realidade que vivenciamos. Embora o Pibid surja como apoio à formação do professor, sendo este seu principal objetivo, podemos questionar se de fato, este é o real propósito. E então, podemos pensar: o problema está na formação do professor/a de línguas? A demanda de recursos é direcionada para a finalidade a que é destinada?

Então, vamos olhar para o contexto local, e entender a realidade do Pibid Letras Inglês e Espanhol da UFAL.

3.5.1.2 Como funciona o PIBID/Letras-Inglês e Espanhol da UFAL

O grupo era formado por 23 alunos de língua inglesa e 4 de língua espanhola, se reunia uma vez por semana durante um semestre. Para esta pesquisa, nossos encontros aconteceram de abril a novembro de 2015. Estes alunos estavam cursando a graduação, entre o 2º e o 7º período do curso de licenciatura em Letras Inglês e Letras Espanhol. Todas as informações entre os alunos e coordenador, além dos pesquisadores que observaram e participaram dos encontros, estavam restritas a um grupo fechado na rede social *Facebook*. Neste grupo os alunos tiravam suas dúvidas, anexavam textos, atividades, planos de aula, e onde o professor coordenador disponibilizava todos os arquivos (textos teóricos e as narrativas dos alunos) que seriam utilizados a cada encontro.

3.5.2 Estágio de Docência

Prescrito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES, desde 1999, o estágio de docência na graduação visa à preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério da educação superior.

O estágio de docência na graduação, em nível de pós-graduação, foi implantado em conformidade com as diretrizes definidas pela CAPES. Observamos quatro sucintas orientações

¹⁶ Numa ação que considero um Golpe de Estado, Michel Temer foi alçado ao lugar da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016 sob a alegação de que colocaria fim à crise econômica e nas denúncias de corrupção. Apenas em 2017, Temer foi denunciado duas vezes ao Supremo Tribunal Federal pela Procuradoria Geral da República (PGR). As acusações vão desde corrupção passiva passando por organização criminosa e obstrução de justiça.

constantes no anexo ao Ofício Circular nº. 028/99/PR/CAPES, e que foram apresentadas nos seguintes termos:

A CAPES entende que o Estágio de Docência na Graduação:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. (CAPES, 1999)

No documento constou, ainda, uma outra orientação: “o Estágio de Docência na Graduação é aplicável para os bolsistas que tenham, pelo menos, metade do tempo de bolsa para cumprir quando da instituição do Estágio de Docência na Graduação na respectiva Instituição de Ensino Superior”. (CAPES, 1999)

No ano seguinte, foi emitido um segundo documento pela CAPES e que, também, faz menção ao estágio de docência na graduação. Trata-se da Portaria nº. 52, de 26 de maio de 2000, cujo documento aprova e apresenta o Regulamento do Programa de Demanda Social.

Nesse regulamento, o inciso 5 do artigo 8º expressa e ratifica a obrigatoriedade do estágio de docência para a concessão de bolsas de estudos aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, da seguinte forma: “[...] realizar estágio de docência com duração mínima de um semestre para o Mestrado e de dois semestres para o Doutorado” (CAPES, 2000).

Dois anos mais tarde, em 26 de setembro de 2002, frente às novas necessidades para melhorar a sistemática do Programa de Demanda Social, o presidente da CAPES aprovou um novo regulamento para este programa, de acordo com o anexo da Portaria nº 52/2002 e revogou a Portaria nº 52/2000.

O novo regulamento trouxe alterações, as quais abarcaram, entre outros aspectos, a questão do estágio de docência. Um novo artigo foi incluído para orientar os programas de pós-graduação na implementação dessa atividade. Trata-se do artigo 17, cujo detalhamento se apresenta em seus oito incisos, conforme podemos observar a seguir:

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios: I – no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II – no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio; III – as Instituições que não oferecerem curso de graduação, (sic) deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência; IV – o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES; V – a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado; VI – compete a Comissão de Bolsa/CAPES, (sic) registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio; VII – o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, (sic) ficará dispensado do estágio de docência; VIII – as atividades do estágio de docência deverá (sic) ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (CAPES, 2002).

Saliento que embora o estágio de docência na graduação tenha sido prescrito pela Agência há alguns anos e diga respeito a um assunto relevante, já que se refere à preparação do pós-graduando também para o magistério e, em especial, no ensino superior, os estudos de Vieira e Maciel (2010) apontam que há uma escassez de produções que versam sobre este estágio de docência. E ainda questionam: “Por qual razão ou por quais razões não há produções sobre esses documentos, sobretudo, relacionados aos seus conteúdos?” (p. 52)

Neste sentido, os estágios podem assumir um caráter de pesquisa, isto é, um caráter processual de investigação das condições do exercício da profissão e oportunidade de questionamentos sobre as práticas em andamento. Como vivenciei o estágio na prática, e tomei a decisão de trazer esta experiência para dentro desta pesquisa sobre avaliação, posso falar com propriedade como é ser avaliada e a partir disso, tomar uma posição de transformar minha própria prática docente.

3.6 Questões práticas de coleta de dados

3.6.1 Observação com notas de campo

Desde que as pessoas passaram a se interessar por estudos relacionados tanto ao mundo natural quanto social, a observação tem servido como um alicerce. Quando realizadas por pesquisadores do campo social, são baseadas numa sistemática e em objetivos claros e definidos, além de estarem apoiadas em teorias sobre o fenômeno estudado.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 225) “as observações de aulas possibilitam uma documentação sistemática das ações e ocorrências que sejam relevantes para as questões que o pesquisador se propôs a investigar e podem ser divididas em não-participantes e participantes”. No primeiro tipo, o pesquisador tem por objetivo observar e gravar, mantendo-se distante ou até mesmo contato nenhum com os participantes da pesquisa. Já na observação participante, o pesquisador se torna membro do contexto onde a investigação acontece. Neste último caso, é que me identifico como pesquisadora, pois como já descrito anteriormente, além das observações e notas de campo realizadas, tive contato direto com os alunos do projeto Pibid. Concomitantemente às observações realizei notas de campo, que são registros escritos do que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da coleta e da reflexão sobre os dados.

3.6.2 Análise Documental

Os documentos são outras fontes de coleta de dados para a pesquisa e são usados como apoio da observação, tendo a possibilidade de ver como são interpretados pelas pessoas que o produziram. Segundo Bodgan & Bilken (1998) há variações na qualidade deste tipo de material que pode fornecer desde simples detalhes até descrições ricas de como as pessoas pensam sobre o mundo. Acredito, além disso, que, esta é uma chance que os participantes têm de mostrar suas visões e interpretações acerca do documento em questão.

Nesta presente pesquisa, analiso como fonte documental, o plano de atividade elaborado pelas alunas de espanhol que foi utilizado em uma das aulas de língua espanhola, em conjunto com o professor titular da disciplina, de uma escola pública da cidade de Maceió. Além deste material, faço uma análise de documentos oficiais como: edital do Exame Nacional do Ensino Médio 2017, edital de convocação do Plano Nacional do Livro Didático 2018, Diretriz Curricular Nacional, observando os sentidos sobre avaliação de que tratam.

3.6.2.1 Edital do Exame Nacional do Ensino Médio 2017

De acordo com o edital do ENEM de 2017, os resultados do Enem poderão:

- possibilitar a constituição de parâmetros para a auto avaliação do participante, visando à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;
- ser utilizados como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- viabilizar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

3.6.2.2 Dados oficiais sobre o Enem registrados pelo Inep

Para atender a demanda por informações específicas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou no Portal do Inep os Microdados do Enem 2017. O objetivo da publicação é desenvolver e disseminar avaliações e informações educacionais, já que os microdados permitem acessar informações específicas, gerando análises mais aprofundadas por parte de pesquisadores e outros profissionais interessados por estes dados.

O Inep, entretanto, é contra qualquer tipo de ranking construído a partir dos microdados, por considerá-los inadequados e, portanto, um desserviço à população. Além de não ser objetivo do Enem oferecer informações para as escolas ou redes de Educação Básica, é inadequada a comparação e a consequente exposição pública de escolas que, uma vez ranqueadas pela imprensa não têm como evitar rótulos que nada contribuem para o aprimoramento pedagógico ou para intervenções que objetivem a melhoria da qualidade do ensino. Esse é o motivo pelo qual o Inep encerrou a divulgação dos resultados do Enem por Escola. A persistência no uso inadequado dos resultados divulgados, bem como sua judicialização, foram os responsáveis pelo encerramento.

Os Microdados do Enem 2017 englobam as provas, os gabaritos, informações sobre os itens, as notas e o questionário respondido pelos participantes inscritos. As informações estão disponibilizadas no arquivo “Microdados_Enem_2017”, com exceção daquelas referentes aos itens, disponíveis em uma planilha específica. Também faz parte dos Microdados do Enem 2017 um dicionário com informações sobre as variáveis contidas em cada base.

3.6.2.3 Diretriz Curricular Nacional

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base, o detalhamento de conteúdos e competências.

Atualmente, existem diretrizes gerais para a Educação Básica. Cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresentam diretrizes curriculares próprias. A do Ensino Médio é a mais recente, mas já está sendo reformulada pelo CNE para atender às mudanças proposta pela lei 13.415¹⁷, da Reforma do Ensino Médio.

Segundo as informações disponíveis no site¹⁸ do governo federal, as diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As DCN são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Elas têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e

¹⁷ Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹⁸ Site Todos pela Educação do Governo Federal.

diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

Dentro desta nova lei implementada, destaco o seguinte parágrafo, do Art. 3º, no que diz respeito à oferta do ensino de línguas:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

3.6.2.4 Edital de Convocação do PNLD 2018

O Programa Nacional do Livro Didático possui a finalidade de orientar o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos destinados aos estudantes da educação básica em todo o território nacional. As primeiras iniciativas de fomentar um programa de governo com essa finalidade remontam a 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro.

Várias foram as modificações sofridas por esse programa desde a sua criação para aprimorar o processo de produção, definir características técnicas necessárias aos materiais didáticos, constituir comissões avaliadoras cada vez com maior isenção e autonomia, universalizar a distribuição. Pode-se dizer que, o Programa do Livro Didático é um dos maiores programas em valor financeiro e em número de atendimento no mundo.

Em 2017, o Governo Federal publicou o decreto nº 9099, de 18 de Julho de 2017, alterando substancialmente os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil. Conforme exposto, o PNLD é um grande programa do Governo, que alcança praticamente todo o território nacional e movimenta cifras muito elevadas no processo de aquisição e distribuição dos livros didáticos. Contudo, o mais importante é que esse material acaba sendo o grande orientador dos professores na condução de suas aulas na educação básica e, assim, quaisquer

alterações sem um amplo debate com a sociedade, apresentam-se sempre com ares de desconfiança.

Ocorria com o lançamento de dois editais de chamamento: o primeiro era destinado às editoras interessadas em participar do processo seletivo, submetendo suas obras ao processo de avaliação (técnico e pedagógico). O segundo consistia no chamamento das universidades públicas, com pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, para compor, na proporção de 50/50, juntamente aos professores da educação básica, a comissão responsável pela avaliação das coleções submetidas à análise e, posteriormente, pela elaboração do Guia Nacional do Livro Didático.

Com a alteração do Governo Federal¹⁹, mantém-se o primeiro edital conforme o procedimento anterior, contudo, houve a extinção do edital de chamamento para a seleção de universidades para responderem pelo processo de avaliação dos livros didáticos. Esse processo foi substituído por uma ação centralizada em que ao Ministro da Educação cabe a indicação dos profissionais que farão essa análise, que deve contemplar os variados segmentos ligados à educação básica, como União de Secretários de Educação, associações diversas, sindicatos etc. A outra parcela dos participantes será selecionada por meio do banco de dados do MEC, onde figuram os profissionais habilitados e interessados em participar desse processo.

Compreendo que essa alteração representa um prejuízo ao processo de avaliação, na medida em que retira a coordenação do processo de avaliação de uma instituição pública e com reconhecida capacidade de formação de professores ao substituí-la por um agregado de profissionais coordenado por agentes técnicos do Ministério da Educação.

Toda a produção intelectual de carácter teórico-metodológico, construída no interior das universidades a partir de um amplo debate e pesquisas, tende a ser ofuscada por demandas imediatistas com grande impacto social. Durante o período de cadastro dos professores avaliadores, algumas entidades religiosas, por exemplo, mobilizaram-se para cadastrar pessoas para “combater” a ideologia de gênero, supostamente propagada pelos livros didáticos. Vale ressaltar que, para candidatar-se a avaliador, é necessário possuir licenciatura plena em alguma das disciplinas da educação básica atendidas pelo PNLD e mestrado na área pretendida.

¹⁹ Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, num Golpe de Estado, assume a presidência do Brasil, Michel Temer.

Ressalto que o debate sobre “gênero” ou qualquer outro tema que esteja em pauta na sociedade brasileira e que seja objeto dos livros didáticos, direta ou indiretamente, deve ser submetido ao debate, mas um debate sustentado nas demandas e teorias didático-pedagógicas, que são pesquisadas nas universidades que efetivamente estão na escola e podem, com propriedade, discutir o conteúdo dos livros didáticos. Deixar a etapa da avaliação dos livros didáticos sem a coordenação de uma instituição pode reduzir quaisquer debates que se apresentem nos livros didáticos ao senso comum.

Estava a cargo das escolas e seus professores, durante um período preestabelecido, selecionar duas opções de material didático para a utilização no próximo triênio. A ideia das duas opções é dar maior flexibilidade ao governo durante as negociações com as editoras, assim como durante a entrega dos livros para as escolas. A indicação de opções sempre foi objeto de críticas dos professores, que, repetidas vezes, incomodavam-se por não receberem a coleção de livros didáticos que preferiam. Com as alterações de 2017, abriu-se a possibilidade para que as secretarias municipais e estaduais de educação constituam comissões para a seleção dos livros didáticos e estas possam realizar a escolha para todo o colegiado da cidade ou do Estado, retirando dos professores, portanto, a autonomia na realização dessa atividade.

Assim, entendo que a seleção dos livros didáticos, enquanto principal ferramenta de trabalho dos professores, é uma questão individual do profissional, que não pode ou não deveria ter esse direito retirado sob qualquer pretexto.

Para além de ser uma atribuição do professor, a seleção da coleção de livros didáticos reflete também a concepção de ensino da/o docente, seus objetivos com a disciplina e os principais conteúdos que julgam mais adequados para determinada modalidade, ano e etapa de ensino. Fazer a escolha de modo homogeneizado para toda uma cidade ou estado, desprezando a pluralidade de objetivos dos próprios professores, pode representar um retrocesso a esse importante programa que é o PNL D.

Mas, afinal, como de fato se dá a escolha destes livros? De acordo com o edital de convocação do PNL D 2018 (p. 8):

6.8.2. A escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos. 6.8.3. A escolha será realizada em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

Ainda de acordo com o Guia do PNLD deste mesmo ano, observo a ênfase dada à composição da equipe de avaliadores, que denominam “examinadores”, assim como a proposta de possíveis caminhos e de conteúdos que levam em conta a realidade histórica, social e cultural das distintas regiões do país

A composição de uma equipe de examinadores diversificada foi fundamental para que pudéssemos avaliar não só o cumprimento do edital e do que dispõem os documentos legais, mas também as propostas de caminhos e conteúdos alternativos que compõem a parte flexível desse componente curricular, levando em conta realidades regionais distintas que formam o rico mosaico histórico, social e cultural de nossa sociedade. Dessa maneira, você e seus colegas terão em mãos informações sobre um conjunto de obras didáticas dentre as quais poderão escolher as coleções (de Espanhol e Inglês) que melhor contemplem o contexto escolar e social em que vivem seus estudantes e que melhor reflitam o projeto político-pedagógico implantado em sua escola. Caberá, portanto, a vocês identificá-las (p. 11)

As resenhas das coleções são essencialmente descritivas, com alguns comentários avaliativos que têm como função subsidiar as escolhas adequadas para a sua comunidade escolar e apresentam as seguintes seções, cada uma com um objetivo específico: 1) Visão geral, em que se destacam as informações básicas sobre a coleção, incluindo-se a forma como está estruturada, a fundamentação teórica que a orienta e os objetivos que pretende alcançar; 2) Descrição, em que se detalha a organização de cada volume do Livro do Estudante, do Manual do Professor e do CD em áudio, elencando-se, assim, as unidades temáticas, seções e subseções propostas; 3) Análise da obra, em que se apresenta brevemente a proposta teórico-metodológica adotada, se avalia o projeto gráfico-editorial e se discute a maneira como são abordados compreensão/produção escrita, compreensão/produção oral e elementos linguísticos; 4) Em sala de aula, em que se registram algumas observações importantes atinentes ao uso do material.

Aqui, encerro este capítulo metodológico, e apresento o capítulo seguinte onde faço minhas análises dos sentidos que permeiam as avaliações no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

4 DESVELANDO SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dedico-me neste capítulo a desvelar os sentidos que me são apresentados nas avaliações no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Para chegar a uma compreensão desses sentidos, demonstro através de um gráfico, na forma de engrenagem, como enxergava a avaliação antes das análises, pois a partir delas pude ampliar minha percepção acerca do processo avaliativo no ensino-aprendizagem da língua espanhola. Vale mencionar que, para cada engrenagem são apresentadas partes, que as denomino, componentes.

Para as análises me alicercei tanto na teoria acerca dos sentidos em Bakhtin (2003) como na descrição e reflexão das práticas de sala de aula mencionadas nos diários reflexivos pelas alunas de espanhol, bolsistas do Pibid – Letras Espanhol/UFAL, dialogando com situações que vivenciei ao longo de minha prática como docente de língua espanhola, além de minha experiência no estágio de docência do doutorado.



Gráfico 1- Demonstração de como enxergava a avaliação antes da análise dos dados.

Na primeira engrenagem, a avaliação como produto, que visa um resultado pré-estabelecido, compreendia, inicialmente, que nela estavam os seguintes componentes: as avaliações do ENEM de língua espanhola, em que faço uma análise das provas de 2015 a 2018; a avaliação do ENADE do curso de Letras/Espanhol de 2017 e o Livro Didático de língua

espanhola *Sentidos en Lengua Española*, Vol. 3 aprovado no PNLD de 2018. Já na segunda engrenagem, a avaliação como processo, os componentes são: os momentos experimentados ao longo da pesquisa, como a participação nos encontros do Pibid- Letras/Espanhol e o estágio de docência do doutorado no curso de Letras/Libras. Enquanto que, na terceira e maior engrenagem, está a avaliação como possibilidade de transformação. Aqui, pude refletir sobre a avaliação em minha prática docente, relacionando com todos os momentos que vivenciei no transcorrer da pesquisa.

A partir de agora, irei apresentar os componentes de cada engrenagem, buscando desvelar que sentidos me trazem quando confrontados com minha prática docente e todas as questões éticas e políticas que subjazem em torno da avaliação. O primeiro componente é: a avaliação de língua espanhola no ENEM.

4.1 A avaliação de língua espanhola no ENEM: Língua como forma X Temas transversais

O edital²⁰ do ENEM não estabelece o que deve ou o que não deve ser desenvolvido no ensino médio, ele apresenta algumas sugestões de temas transversais que podem incluir reflexões políticas, econômicas, educacionais, sociais, esportivas, de lazer, de informações e de línguas e linguagens. Para desenvolver estes tópicos, pode-se pressupor que as aulas vão além do enfoque das quatro destrezas (ler, escrever, ouvir e falar) e do trabalho com o léxico e componentes gramaticais. No entanto, como mencionei na apresentação desta tese, tais sugestões de temas transversais estão com os dias contados com a nomeação de uma comissão para fazer uma “avaliação ideológica” das questões do ENEM. Esta comissão foi nomeada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 20 de março de 2019.

Mas afinal, de que tratam efetivamente as questões do ENEM de língua espanhola? Para obter respostas, realizei um levantamento das questões de 2015 a 2018²¹, evidenciando quais são os assuntos tratados nas questões, e assim, poder confrontar com a ideia de “avaliação ideológica” por parte do Inep, conforme exponho no quadro a seguir.

²⁰ Edital do ENEM dos anos de 2015 a 2018.

²¹ A escolha pelos respectivos anos se deve ao fato deste ser o período em que desenvolvi a tese.

PROVA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA/ENEM 2015	PROVA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA/ENEM 2016	PROVA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA/ENEM 2017	PROVA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA/ENEM 2018
Questão 91- Uso de preposições	Questão 91- Expressões idiomáticas	Questão 01- Expressões idiomáticas	Questão 01- Expressões idiomáticas
Questão 92- Expressões idiomáticas	Questão 92- Criação Literária	Questão 02- Temática social: HPV	Questão 02- Sentido das palavras no texto
Questão 93- Temática social: Acessibilidade	Questão 93- Temática Cultural: Cultura Mexicana	Questão 03- Temática social: Imigrantes nos EUA	Questão 03- Temática social: Ações sociais
Questão 94- Temática cultural: Guatemala	Questão 94- Compreensão textual: sentidos das palavras no texto	Questão 04- Temática social: Imigrantes uruguaios nos EUA	Questão 04- Variedade linguística da língua espanhola
Questão 95- Temática Social: Imigrantes nos EUA	Questão 95- Sentido dos verbos no texto	Questão 05- Temática cultural: Comunidade indígena na Guatemala	Questão 05- Temática social: Manifestações na Espanha

Quadro 7 - Temáticas sobre as quais versam as questões de língua espanhola do ENEM de 2015 a 2018.

Observo que as questões sobre a funcionalidade da língua espanhola é recorrente nos quatro anos de prova, aquelas que abordam as “expressões idiomáticas” (Q.92, 2015; Q. 91, 2016; Q. 1 de 2017 e 2018), por exemplo. E me questiono: o que significa esta ênfase na funcionalidade da língua? Ao focar na funcionalidade, o que a avaliação busca provocar no aluno? Segundo a Matriz de referência de Linguagem Códigos e suas Tecnologias é estabelecido o que se espera do candidato na prova de língua estrangeira do ENEM, conforme na imagem a seguir.

Respuestas y comentarios

El examen de lengua extranjera en el Enem está organizado en torno de la *Competência de área 2*, que incluye cuatro habilidades (H). Lee atentamente el fragmento de la *Matriz de referência de Linguagem Códigos e suas Tecnologias* para conocer qué se espera que sepa el candidato en el examen de Lengua Extranjera Moderna (LEM).

Competência de área 2
Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 *Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.*

H6 *Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.*

H7 *Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.*

H8 *Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.*

Fragmento de documento. MEC/Inep. Matriz de referência Enem. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Fecha de consulta: 15 feb. 2016.

Imagem 1- Fragmento da Matriz de referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, reproduzido pelo livro didático *Sentidos en Lengua Española*, Vol. 3, 2016.

Conforme a Matriz o aluno deve “conhecer e usar” a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e à cultura do outro. Além de fazer associações de vocábulos e expressões de um texto na língua estrangeira com o tema; relacionar um texto, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social na língua estrangeira. Contudo, não vejo a língua espanhola como instrumento, mas assim como Travaglia (2002) a língua é um lugar de interação, que se dá em situação de comunicação sócio históricos e ideológicos definidos.

Além disso, percebo que não há ênfase em assuntos gramaticais, ou seja, puramente estruturais, embora ainda apareçam (Q.91, 2015). Contudo, os temas sociais e culturais tem grande recorrência em três dos quatro anos apresentados, principalmente a temática “Imigração nos EUA” (Q. 95, 2015; Q.03 e 04, 2017).

Pensando em minhas aulas de espanhol, vislumbro a possibilidade de trabalhar os temas transversais, levando o aluno a participar ativamente de seu processo de construção do conhecimento, a partir do relacionamento com sua cultura e contexto no qual está inserido. Segundo Bakhtin (2003), o excedente de visão de cada pessoa está relacionado à maneira particular como cada um valoriza discursivamente algum acontecimento, e isto, só será possível observar nas aulas de língua espanhola, se dermos abertura para discussões de tais temas. Nesta

mesma linha de ideias, Vygotsky (1998) afirma que o homem constitui-se e transforma-se através da interação social, ou seja, a troca de conhecimento e experiências compartilhadas podem possibilitar que se aprenda com o outro na interação. Desta forma, compreendo a possibilidade de sair do automatismo do ensino de LE como um conjunto de signos e ampliar minhas ações nas aulas de língua espanhola.

Talvez, a realidade que vivenciamos em nossa prática seja a simples aprovação no ENEM, porque nos acostumamos com os resultados numéricos e classificatórios. Embora ainda sejam necessários, precisamos entender que podemos ir além do produto. Reconheço que não é uma tarefa fácil, pois o sistema educacional que nos cerca, nos limita a encerrarmos nosso trabalho em um produto final. Tomo como exemplo, os editais de 2015 e 2016 do ENEM, onde afirmam que os resultados do exame poderão:

- Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio (EM) no país;
- Subsidiar a implementação de políticas públicas;
- Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do EM;
- Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira;
- Estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais;
- Constituir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vista à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho.

Estes critérios são medidos por valores meramente numéricos, pois segundo o edital, são as notas que irão determinar, por exemplo, a qualidade do EM no país. Contudo, acredito que podemos pensar a avaliação dos nossos alunos, dando “qualidade” e significado ao que fazemos em sala de aula. Sendo assim, compartilho da experiência que tive quando lecionava língua espanhola no Ensino Médio numa escola pública de Maceió, em 2009.

Certa aula fui surpreendida por um aluno do 2º ano que me questionou: “- Para que tenho que estudar espanhol, se não vou viajar nunca para Espanha?” Naquele momento, disse que o objetivo de se estudar espanhol não era viajar para Espanha, mas que lhe traria oportunidades melhores de emprego, de ter um diferencial lá fora.

Porém, queria mostrar também outras possibilidades, e na aula seguinte levei para toda turma um texto de Sedycias (2005) intitulado “Por que os brasileiros devem aprender

espanhol?”²² Eles ficaram surpresos com a quantidade de coisas que se podia alcançar aprendendo espanhol.

Acredito que este deve ser o papel que preciso assumir em sala de aula, não o de professor superior, ou de “ser imperial”, segundo Dussel (2005) alguém que pensa em si mesmo como centro do mundo. Não desejo ser uma professora que “censura” certos conteúdos para evitar polêmicas em sala de aula. Não sejamos nós os agentes da violência, não física, mas aquela que obstrui o outro, conforme diz Freire (2013) e que agride e até mata a possibilidade de qualquer tipo de mudança ou melhora na vida destes sujeitos.

Apresento esta experiência para corroborar o pensamento de que, por mais que um sistema queira determinar como devemos conduzir nossa prática, existem possibilidades, como a experiência que relatei, que nos mostram que podemos ser agentes que possibilitem a mudança, seja qual for o contexto que estamos inseridos.

Por outro lado, sou consciente, como professora de língua espanhola, do poder que exerce uma avaliação em larga escala e que, nesse caso, abrange o território nacional brasileiro. Por isso, defendo que é preciso aproveitar este poder de abrangência do ENEM e reforçar a necessidade da implantação e permanência do idioma em todas as escolas que oferecem o Ensino Médio, já que temos perdido espaço no nosso cenário educacional.

Apesar da língua espanhola estar passando por uma “crise de aceitação” no currículo das escolas brasileiras, o ensino desta língua permanece atuante em cursos de graduação por todo o país. Por conseguinte, tais cursos e os discentes são submetidos à avaliação por órgãos do governo com o propósito de medir também a qualidade do ensino nas instituições públicas e privadas.

Discutirei na próxima seção mais um componente da primeira engrenagem, que é a avaliação de língua espanhola no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que tem como finalidade avaliar o desempenho dos estudantes em relação a conteúdos programáticos, habilidades e competências para atuação profissional, além de conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial. Mais um tipo de avaliação como produto à vista. Será?

²² O autor apresenta dez razões por que os brasileiros devem aprender espanhol, que ele denomina “premissas externas”, razões que remetem, não ao ponto de vista do aluno, mas às particularidades da língua estrangeira em questão. As razões são: Língua mundial, Língua oficial de muitos países, Importância internacional, Muito popular como segunda língua, O Mercosul, Língua dos nossos vizinhos, Turismo, Importância nos EUA, O português e o espanhol são línguas-irmãs, Beleza e romance.

4.2 A avaliação de língua espanhola no ENADE: um produto que pode ser processo?

A avaliação de língua espanhola no ENADE pode contribuir para uma reflexão acerca do processo avaliativo nos cursos de formação de professores, dos instrumentos utilizados para avaliar e dos objetivos da avaliação, uma vez que os traços que caracterizam as questões deste exame (contextualização, informatividade, interdisciplinaridade, avaliação de competências e habilidades) apontam para um formato que vai além do tradicional.

Diante disso, da mesma forma que realizei um levantamento dos assuntos abordados nas provas de língua espanhola do ENEM, assim o fiz com as questões de língua espanhola, para o curso de Letras/Espanhol, do ENADE de 2017.

Questões de Língua Espanhola – ENADE 2017 (Curso: Letras/Espanhol)	
Questão	Tema Abordado
04	Géneros Textuales
09	Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas
11	Textos Literarios en clases de ELE
12	Enfoque eclético en las clases de español como lengua extranjera
15	Intertextualidad
20	Literatura Española
23	Literatura Española
25	Componentes culturales en las clases de L2
27	Variedad Lingüística
28	Figuras de lenguaje
30	Aspectos textuales (marcadores conversacionales, reformuladores, organizadores, comentadores).

Quadro 8 - Temas abordados nas questões de língua espanhola, do curso de Letras/Espanhol, no ENADE de 2017.

Conforme nos mostra o quadro, os temas abordados nas questões de língua espanhola do ENADE exigem do aluno um conhecimento abrangente, pressupondo que tais conteúdos tenham sido trabalhados ao longo do curso de graduação. A prova é composta por 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo

situações-problema e estudos de casos. Priorizei para análise uma questão discursiva de língua espanhola, do ENADE realizado em 2017.



* 8 3 2 2 0 1 7 1 4 *

enade²⁰¹⁷
Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Algunos documentos oficiales para la enseñanza del español como lengua extranjera orientan que los profesores exploten, en sus clases, variados géneros textuales. Eso incluye el análisis de interrelaciones del lenguaje verbal y no verbal en los géneros multimodales, como el cartel sobre la prevención del SIDA presentado a continuación.



Disponible en: <<http://www.sidastudi.org/es/registro>>. Accedido el: 13 jul. 2017 (adaptado).

Teniendo en cuenta el cartel, haga lo que se pide a continuación. Escriba su respuesta en lengua española.

- a) Explique cómo las interrelaciones del lenguaje verbal y no verbal contribuyen para la construcción de los sentidos en el texto. (puntuación: 6,0)
- b) Presente dos ventajas de la utilización de variados géneros textuales en la enseñanza de español como lengua. (puntuación: 4,0)

Imagem 2- Questão discursiva de Língua Espanhola (ENADE 2017, Letras/Espanhol).

O primeiro ponto (letra a) para ser respondido pelos alunos, exigirá um conhecimento teórico acerca da relação entre linguagem verbal e não verbal, assim como uma base teórica que perpassa a Linguística Textual ou aspectos da multimodalidade e gêneros textuais. Acredito

que só o conhecimento teórico não responderia a questão. Colocando-me no lugar do aluno, caso respondesse a prova, pensaria além da teoria, buscando identificar os sentidos que o texto me apresenta e buscar compreender como estes sentidos se constroem no contexto dos meus futuros alunos. De acordo com Macedo (2002) uma avaliação como o ENADE vai além do paradigma positivista e possibilita avaliar a capacidade de tomada de decisão, de mobilização de recursos e de saber agir do formando, enquanto construção de pensamento.

E para corroborar este pensamento, apresento um trecho de um dos diários reflexivos das alunas de espanhol do Pibid, em que o professor-coordenador as questionam sobre o que pensam a respeito da teoria e de como a teoria pode ajudar na prática de sala de aula.

Coordenador: 1) O que vocês pensam a respeito da teoria? Vocês acham que ela pode ajudar ou não no trabalho em sala de aula? Expliquem.

Ana (bolsista): A teoria, pensamos, é um alicerce para a prática. Ela não nos diz exatamente o que fazer e como fazer, ela nos dá um suporte teórico para fazer e nos permite refletir acerca da prática do outro e da nossa própria prática. ‘O que está dando certo’, ‘o que está dando errado’ e ‘por que’ são questões que só poderão ser desvendadas à luz de teorias, para que, futuramente, venhamos aperfeiçoar nosso fazer didático. Os textos discutidos durante as reuniões nos ajudaram, com certeza, a pensar a importância do nosso papel como futuros professores de línguas (Trecho do Diário Reflexivo 1 - Coordenador e bolsistas do Pibid Letras/ Espanhol da UFAL, 10 de abril de 2015).

O posicionamento das alunas do Pibid me fez refletir que uma avaliação como a do ENADE é mais do que uma contribuição no efetivo melhoramento do curso e da formação dos estudantes de graduação. Ele pode ser uma possibilidade de promoção de novas ações que venham melhorar os aspectos práticos do professor no dia-a-dia de sala de aula. Mas quais seriam essas ações?

Destaco um momento relevante que compreendo como uma significativa mudança da minha prática docente, quando percebi pela primeira vez, nestes dez anos de sala de aula, a concretude da teoria fazer sentido na prática. Parece algo tão clichê, mas para um professor que espera ver, mesmo que de forma mínima, a mudança, torna-se algo imensamente significativo. O excerto a seguir, demonstra a satisfação que tive em uma das aulas do meu estágio de docência.

O primeiro momento da aula se deu da seguinte forma: pedi para que eles formassem duplas (um ouvinte²³ e um surdo) e cada um contaria para seu colega suas histórias sobre como foram suas aulas de língua portuguesa, quais dificuldades encontraram e como superaram. As perguntas ficaram expostas no slide para que visualisassem e se guiassem na construção das narrativas, e por 15 minutos eles interagiram entre si. No passo seguinte, as histórias foram compartilhadas e em vez de cada um relatar sua própria história, ela era recontada pelo colega. Percebi que alguns alunos surdos sentiram certa dificuldade em recontar as histórias dos colegas, por esquecimento ou confusão em assimilar as informações. Chegou dado momento, em que parte dos alunos surdos passou a contar suas histórias com suas próprias palavras. O que pude perceber é que cada relato ia de encontro com as questões teóricas que havia separado para discussão. **Pareceu-me que a teoria ganhou muito mais sentido por meio das narrativas e experiências dos alunos sobre o tema proposto** (Diário da Pesquisadora /Estágio de Docência, 29 de março de 2016).

Na descrição desta aula, que teve como temática: *O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos*, destaco algumas ações que considerei relevantes. Tais como:

- Formar duplas (um ouvinte e um surdo), visando trabalhar a interação na sala de aula;
- Contar histórias, baseando-se nas próprias experiências;
- Recontar a história do outro.

Posso dizer, de forma bem particular, que tais ações provocaram mudanças na minha prática, naquele contexto e momento específicos, e por isso, compreendo que permanecer apenas na teoria, não é o bastante. Vale a pena levar os alunos a refletirem sobre suas experiências dentro e fora da sala de aula, podendo assim, relacioná-las com a teoria.

Há um aspecto que quero destacar sobre o ENADE. Além do aluno ser avaliado acerca dos conteúdos estudados, o próprio aluno também avalia a qualidade e a adequação da prova. Na parte final da avaliação, há um questionário de percepção dos conteúdos e se de fato foram trabalhados na graduação, conforme a seguinte imagem.

²³ Os alunos ouvintes desta turma sabiam interagir em Libras.



2017
enade
Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA

As questões abaixo visam levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar.
Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião nos espaços apropriados do **CARTÃO-RESPOSTA**.

<p>QUESTÃO 1</p> <p>Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?</p> <p><input type="radio"/> A Muito fácil. <input type="radio"/> B Fácil. <input type="radio"/> C Médio. <input type="radio"/> D Difícil. <input type="radio"/> E Muito difícil.</p> <p>QUESTÃO 2</p> <p>Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?</p> <p><input type="radio"/> A Muito fácil. <input type="radio"/> B Fácil. <input type="radio"/> C Médio. <input type="radio"/> D Difícil. <input type="radio"/> E Muito difícil.</p> <p>QUESTÃO 3</p> <p>Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi</p> <p><input type="radio"/> A muito longa. <input type="radio"/> B longa. <input type="radio"/> C adequada. <input type="radio"/> D curta. <input type="radio"/> E muito curta.</p>	<p>QUESTÃO 6</p> <p>As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?</p> <p><input type="radio"/> A Sim, até excessivas. <input type="radio"/> B Sim, em todas elas. <input type="radio"/> C Sim, na maioria delas. <input type="radio"/> D Sim, somente em algumas. <input type="radio"/> E Não, em nenhuma delas.</p> <p>QUESTÃO 7</p> <p>Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?</p> <p><input type="radio"/> A Desconhecimento do conteúdo. <input type="radio"/> B Forma diferente de abordagem do conteúdo. <input type="radio"/> C Espaço insuficiente para responder às questões. <input type="radio"/> D Falta de motivação para fazer a prova. <input type="radio"/> E Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.</p> <p>QUESTÃO 8</p> <p>Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que</p> <p><input type="radio"/> A não estudou ainda a maioria desses conteúdos. <input type="radio"/> B estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu. <input type="radio"/> C estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu. <input type="radio"/> D estudou e aprendeu muitos desses conteúdos. <input type="radio"/> E estudou e aprendeu todos esses conteúdos.</p>
--	--

Imagem 3- Questionário de Percepção da Prova (ENADE 2017, Letras/Espanhol).

Causou-me certo incômodo, o fato do questionário de percepção conter apenas questões objetivas, não permitindo ao aluno expor com suas palavras aquilo que poderia ser melhorado em avaliações posteriores. E esta, talvez, seria uma alternativa para dar mais qualidade e significado à proposta avaliativa do ENADE.

Nas análises, enxergo quase todo o meu processo de formação docente. O ENEM é a avaliação e porta de entrada para a graduação; ao término da graduação, embora não realizei a prova do ENADE no período em que era aluna, o graduando deve passar por esta avaliação. E depois de formada, vou para sala de aula com a “incumbência” de escolher o livro didático “adequado” às necessidades dos alunos. Aliás, tenho uma história para contar sobre isso. Segue para a próxima seção que eu te conto.

4.3 A avaliação de língua espanhola no Livro Didático (LD) *Sentidos en Lengua Española*: um processo interacional?

Antes de tratar da avaliação do LD em si, irei compartilhar uma história sobre como fiz a escolha do LD na primeira escola que lecionei língua espanhola. A realidade é que não tive que esperar para me formar e colocar em prática minhas ações embasadas em todo o suporte teórico-metodológico que o curso de Letras me proporcionou.

No meu segundo ano de graduação, em 2004, precisei trabalhar e tive a oportunidade de dar aulas de espanhol numa escola no bairro onde eu morava. A escola era recém construída, com ensino fundamental e médio. Uma semana antes das aulas iniciarem, todos os professores foram convocados para uma “semana pedagógica”. Iríamos nos apresentar e fazer a escolha dos livros didáticos. Lembro que a sala ficava no primeiro andar e ao entrar, haviam muitos livros empilhados no chão, separados por disciplinas. A coordenadora apontou para os livros de espanhol, que eram três. Isso mesmo. Três livros de editoras distintas para que eu escolhesse. Sabe qual foi o meu critério? Escolhi o mais “grosso”, de volume único (que continha os conteúdos dos três anos do ensino médio. Sem uma preparação adequada, eu não tinha ainda critérios teóricos e metodológicos para escolher o LD. Nos primeiros dias de aula, uma minoria dos alunos havia adquirido o livro. E ainda ouvi um aluno comentar: “Professora, meus pais ainda não compraram o livro de espanhol porque é muito caro.” Naquele momento, senti um peso, uma culpa. Talvez, porque eu fui a responsável pela escolha daquele livro “grosso”, que nem sequer tinha conhecimento do quão caro era para a realidade daqueles alunos, que eu simplesmente desconhecia (Relato da pesquisadora/Graduação de Letras, fevereiro de 2004).

Meu objetivo em compartilhar esta experiência é poder proporcionar uma reflexão sobre como nossas ações são influenciadas pela vivência que temos, sejam elas positivas ou negativas. Na minha compreensão, a situação relatada soa para mim muito negativa. Mas também sei que minha ação era resultado do que tinha naquele momento. Contudo, por meio dela posso reavaliar meu processo como docente, e quinze anos depois, buscar novas atitudes sobre meu papel como professora de língua espanhola. Pois, cada decisão e escolha que faço tem um impacto significativo na vida dos meus alunos. Agora é a minha oportunidade de olhar para um livro didático com seriedade e comprometimento. Quem sabe pode ser minha remissão?

A avaliação a que me refiro nesta seção, são das próprias questões²⁴ do livro didático *Sentidos en Lengua Española, Vol.3*, assim como as questões do ENEM comentadas, contidas no livro. Em primeiro lugar, destaco a concepção das autoras acerca da avaliação, em que para elas é “mais um momento desse processo interacional” (FREITAS; COSTA, 2016, p.201), pois a aprendizagem ocorre por meio da interação com sujeitos mais competentes, isto seguindo a

²⁴ Para análise, selecionei algumas questões da primeira unidade do livro didático.

teoria de Vygotsky (1987, 1989). A avaliação é desta forma, o processo interacional entre os alunos, entre alunos e professores, mediado por todos os elementos (construção do conhecimento, das atitudes, das habilidades, dos valores e das emoções), conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNEB (BRASIL/MEC, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL/MEC, 2013).

Além disso, as autoras apontam que o livro didático é um dos meios de trabalho no processo de ensino-aprendizagem, e não o meio, apresentando diversas possibilidades que podem auxiliar o processo de avaliação do aluno. O quadro a seguir explica a proposta de avaliação e auto avaliação do LD.

AVALIAÇÃO	AUTOAVALIAÇÃO
- Atividades de produção oral e escrita (versão inicial e final do texto proposto).	- Observar os avanços na práticas de compreensão e de produção dos gêneros orais e escritos.
- Atividades de compreensão.	- Observar o desenvolvimento do estudante com relação aos valores e emoções envolvidos na reflexão sobre os textos e temas abordados.

Quadro 9 - Proposta de avaliação e auto avaliação do Livro Didático *Sentidos en Lengua Española*, 2016.

Neste ponto, elas enfatizam as atividades de produção oral e escrita, em que se produz uma versão inicial e final do texto proposto, permitindo ao professor e ao aluno uma análise comparativa entre as duas produções, indicando os pontos em que o aluno progrediu ou aqueles em que se manteve no mesmo nível.

A meu ver, o processo de interação disposto no livro, parece estar associado à produção textual de assuntos previamente discutidos pelo professor, ou seja, o professor explica o conteúdo, em seguida, o aluno fará um esboço esquematizado de uma posterior produção textual, denominada versão inicial e para ajudá-los neste processo de produção, são apresentadas perguntas com respostas sobre o tema proposto.

A imagem a seguir, mostra uma questão do livro didático em que os alunos terão que fazer uma “planificación²⁵” do tema, no caso aqui sobre o gênero discursivo “Monólogo de humor”.

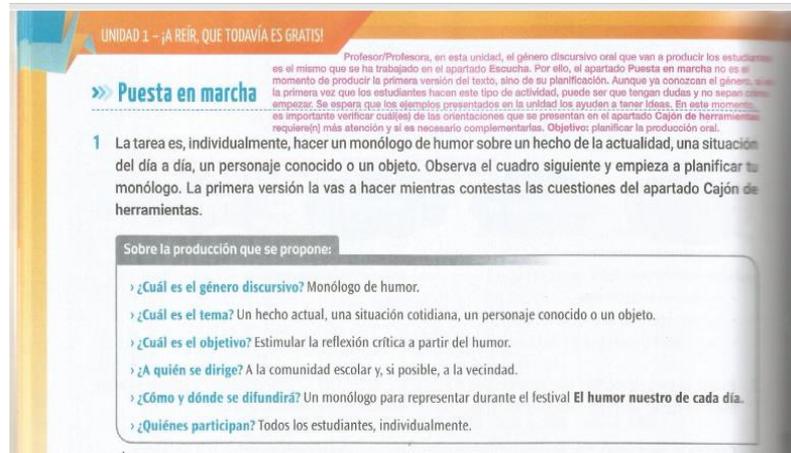


Imagem 4- Atividade do livro didático *Sentidos en la lengua española/* Unidade 1.

Analisando a primeira questão do LD, o professor de língua espanhola poderia explorar a interação na língua estrangeira, podendo em alguns momentos fazer uso da língua materna, direcionando para temas socialmente relevantes, já que a própria questão propõe fazer um monólogo de humor a partir de situações do dia-a-dia, de um personagem, no caso poderia ser um político ou ativista famoso, por exemplo. Ou até mesmo, questionar os alunos sobre quais temas eles gostariam de interagir e transformá-los em monólogos de humor. Assim, o ensino do tema seria abordado de forma interacional e significativa para o aluno.

Partindo para as questões do ENEM comentadas, na parte final do LD, as autoras apresentam, inicialmente, um fragmento da Matriz de referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias para que o aluno saiba o que se espera de um candidato na prova de língua estrangeira. E o objetivo esperado do aluno é que ele conheça e faça uso da língua estrangeira como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Discordo desta concepção de língua como instrumento, pois entendo que numa perspectiva de construção interativa do conhecimento, ensinar-aprender uma língua estrangeira pode ser um processo constante de reflexão e ação em contextos sócio históricos e ideológicos definidos. Este posicionamento está de acordo com o que afirma Vygotsky (1993) de que a língua é vista como o meio para a realização das relações pessoais e sociais.

²⁵ Traduzindo do espanhol para o português, planificación= planejamento.

Na imagem a seguir, destaco uma questão comentada do ENEM que está no LD analisado.

13 Enem 2015

Respuesta: b.

El texto es un cartel de una campaña contra el dengue del gobierno de El Salvador. No se sabe su fecha de publicación. La cuestión solicita al candidato que indique el objetivo del cartel. Esto se puede lograr por medio de la comprensión global del texto, pero no hace falta la inferencia o la comprensión de informaciones implícitas, pues con la identificación de elementos explícitos es posible elegir la opción correcta.

Se supone que casi todos los candidatos tienen conocimiento del mundo sobre el tema y las informaciones presentes en el texto; por lo tanto, la cuestión es de nivel fácil y se podría contestar sin mucha competencia lingüística en español.

Como lo que se requiere es la función social del texto, se trabaja en la cuestión la H7 de la *Matriz de referència*. La opción a menciona una secuencia de acciones, pero lo que se dice en el cartel es un conjunto de actitudes para impedir la multiplicación del mosquito. Las demás opciones no encuentran fundamento en el texto.

Imagem 5- Questão comentada de língua espanhola/ ENEM 2015, do livro didático *Sentidos en Lengua española*, V. 3, 2016.

Observo que os comentários feitos para a questão, demonstram que o aluno terá de obter conhecimentos específicos de estratégias textuais (as alternativas que fogem do tema global do texto) para encontrar a resposta correta. Assim, as considerações sobre a questão se limitam a guiar o aluno para tão somente encontrar a alternativa certa e obter os pontos desejados para aprovação no exame.

Mas então, qual é o problema? Não seria este o objetivo do professor? Que o aluno encontre as respostas corretas e seja aprovado no ENEM? Refletindo sobre a avaliação como parte do processo interacional, como definem as autoras do livro didático, proponho ir além dessa compreensão. Acredito que a avaliação não é apenas parte do processo de interação, mas ela pode ser a interação em si. Isso me remete a mais um evento de sala de aula que pude experimentar. E nas palavras de Drummond (1967), “Nunca me esquecerei que no meio do caminho, tinha...” um estágio de docência.

4.4 Avaliação como Interação

Mas eles fizeram considerações pertinentes que serão de grande ajuda para que eu possa desenvolver as próximas aulas com muito mais produtividade e objetivos mais claros. Os comentários foram desde buscar **crescer com o aluno por meio da interação...** (Diário da Pesquisadora/Estágio de Docência, 22 de março de 2016)

Neste trecho compartilho de uma experiência única e enriquecedora, vivenciada em meu estágio de docência tantas vezes referido nos capítulos anteriores desta tese. Mas o que quero chamar a atenção é para o que os alunos, com quem troquei estes momentos, mencionaram ao avaliarem a aula que ministrei. “Crescer com o aluno por meio da interação”, isto foi tocante para mim, pois reflete o quanto estava distante de ser a professora que interage com seus alunos. Apesar de trazer comigo, na minha bagagem teórica, que preciso/devo ser uma professora que segue uma visão de ensino-aprendizagem sócio- interacionista. Como se explica isto?

Ao revisitar os registros do diário desta aula, em especial, deparei-me com uma postura inesperada, pois há alguns meses, havia discutido teoricamente sobre avaliação e interação, em um encontro com alunas de espanhol do Pibid. Podemos observar no trecho abaixo:

E sem perceber, poucas foram as vezes que dei espaço para que os alunos falassem e expusessem suas experiências. A realidade é que só falava das minhas próprias experiências e o turno da aula era apenas meu. Vale mencionar que a maior parte da turma é composta por alunos surdos. Chegou dado momento em que o intérprete não fazia mais sinais porque todos estavam completamente dispersos. Senti que faltou da minha parte uma estratégia diferenciada (Anexo VII).

Se na avaliação dos alunos, eles propunham a necessidade do professor buscar crescer por meio da interação, no caso, a professora avaliada era eu, então o que me faltava de fato era a interação. Mas de que interação estamos falando? De acordo com Almeida Filho (2002, p. 27), “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor”. Nesta perspectiva o autor defende que a sala de aula pode ser vista como um espaço de interações sociais autênticas entre alunos e professores que atuam como reconstrutores do conhecimento.

Ainda, corroborando com as ideias do autor, as alunas de espanhol do Pibid descrevem o que veem ao observarem o professor na escola:

O professor vai de mesa em mesa auxiliando na construção do texto e tirando dúvidas (Diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, abril de 2015).

Essa experiência em sala de aula mostra que o professor deve ter contato direto com o aluno e esse contato quebra barreiras, proporcionando um conhecimento mútuo, mostrando a dificuldade de cada aluno e mudando a postura do professor em relação as explicações generalizadas pois cada aluno tem uma limitação (Diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, abril de 2015).

Isso quebra o pensamento inicial de que o professor era o dono do saber e do conhecimento que apenas explicava o assunto sem se envolver com o aprender inicial de cada aluno (Diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, abril de 2015).

Nos faz refletir na postura que devemos adotar em sala de aula, conhecer os alunos e trabalhar de acordo com a realidade dele. (Diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, abril de 2015).

O professor que fazemos parte do projeto conduz as aulas com o auxílio do livro didático, trabalhando com as interpretações textuais, conteúdos de gramática e exercícios. Sempre prestativo com os alunos, tirando as dúvidas, dando vários exemplos no quadro. Percebe-se que o mesmo tem uma boa relação com seus alunos, as turmas são tranquilas o que ajuda o professor a conduzir as aulas (Diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, abril de 2015).

Os relatos das alunas de espanhol, faz-me pensar no que afirma Vygotsky (1932/1999), de que os alunos não são meros coadjuvantes, assim como o professor também não o é. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o professor atuará como mediador, e não apenas o facilitador (visão cognitivista), nem o aplicador ou detentor único do conhecimento (visão comportamentalista).

Ainda sobre as discussões que envolvem a interação, Bakhtin (2002) a define a partir das situações enunciativas constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Esta dimensão social está presente em todas as esferas e manifestações da atividade humana em relação ao outro, comportando o uso da língua, na dinâmica da responsividade e das relações dialógicas, que abrangem uma língua concreta, fundamentada na enunciação.

As particularidades enunciativas de uma dada situação dialógica situam-se no processo interativo verbal e não verbal, fazendo parte de um contexto maior com aspectos que antecedem à situação imediata ou as projeta para tempos futuros. Desse ponto de vista,

a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Por meio dessa relação, interage-se com o outro, atua-se sobre ele, leva-o a aceitar o dito e a realizar o que se propõe. A partir desse propósito, procura-se, na posição de locutor, seleção de critérios e cuidados com a elaboração do discurso. Esta dimensão constitutiva da língua se faz presente na construção e nos efeitos de sentido do discurso, na compreensão ativa e responsiva, como numa réplica, suscitando sempre uma reação, uma resposta do interlocutor. Essa relação contínua leva em conta como se assimilam as palavras alheias, como são criadas constitutivamente as respostas contextuais e como as práticas sociais influenciam nossos modos de interação.

Desse modo, a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro, pois a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só, ou seja, o diálogo de um sujeito consigo mesmo, já que o eu não existe sem o outro nem o outro sem o eu, tanto que o silêncio também vincula uma enunciação. Isto pude observar em um dos momentos da aula no estágio, em que o intérprete não fazia mais os sinais, porque todos os alunos surdos estavam dispersos. E eu tinha o turno da fala grande parte daquela aula. Ou seja, o silêncio deles, aqui entendido por mim como a falta de atenção, poderia estar marcada na dispersão que eu mesma provoquei.

Sendo assim, atinei para o fato de que podemos, em alguns momentos de nossa prática docente, sermos um tanto controversos. Apesar de não interagir como deveria ou como os alunos do estágio esperavam, nem sempre foi assim. É o que veremos na descrição a seguir.

Lembro-me de uma escola particular que lecionei espanhol no ensino médio. De tempo em tempo, a supervisora da escola ia dar uma ‘espiadinha’ em minha sala de aula. Chegou um momento em que ela me comunicou: ‘-Eu acho, professora, que você está muito próxima aos alunos. Vou demarcar com uma fita no chão, separando seu birô das cadeiras dos alunos’. Eu fiquei estarecida. (...) Acredito que minha pouca experiência, levou-me a aceitar tal imposição. Se não fosse assim, perderia meu emprego. Porém, no meu entendimento não aceitava aquela atitude (Diário da Pesquisadora, 06 de outubro de 2014, Anexo VII).

A descrição do evento ocorrido em minha prática docente, demonstra que a interação com o aluno sempre foi uma preocupação persistente. O “estar próxima aos alunos”, conhecer suas dificuldades e buscar ajudá-los, constituem-me como docente. Assim, entendo que há possibilidade de reconsiderar a avaliação como interação para conduzir nossas práticas.

A partir de agora, apresento a segunda engrenagem: a avaliação como processo. E os sentidos desvelados surgem de momentos vivenciados no meu estágio de docência e em um dos encontros com as alunas de espanhol do Pibid.

4.5 Avaliação como Produção

Quando se fala em produção de material de aula, parece que nos remete ao planejamento de aulas. Qual será o tema abordado dessa aula, os objetivos traçados, os recursos usados para exposição do conteúdo, inclusive como será a avaliação. E isto, fez-me lembrar que ao participar dos encontros do Pibid, em um deles, eu tive a oportunidade de dialogar com os bolsistas sobre planejamento de aulas e de como é elaborado um plano de aula. Posso descrever como se deu parte deste encontro.

No segundo semestre de 2015, estive a frente de um dos encontros do Pibid. A discussão foi sobre planejamento de aulas. E de forma bem prática, levei um plano de aula que eu mesma havia elaborado quando dava aulas na graduação do curso de Letras/Espanhol, mas os alunos não sabiam que o plano era meu. Então pedi para que eles observassem e comentassem qualquer aspecto que chamasse a atenção naquele plano de aula. E depois de alguns minutos de discussão, alguns problemas foram percebidos por eles, como por exemplo, os objetivos não eram “adequados” com o assunto proposto; outros, afirmavam que se tivessem que fazer um plano, teriam este plano como modelo. E para surpresa deles, revelei que eu havia elaborado aquele plano. Diante disso, acabou que a situação tornou-se cômica para eles, pois os que haviam apontado problemas no plano, sentiram-se constrangidos. Contudo, para mim transformou-se num momento de aprendizagem, pois pude a partir desta experiência repensar algumas questões como: quais são mesmos meus objetivos com esta aula? (Registros da pesquisadora, encontro do Pibid-Letras/Espanhol, julho de 2015).

Porém, apesar de passar pela experiência descrita anteriormente, meses depois, vivenciei outra situação, em que percebo o quanto posso ser controversa no meu papel de docente. De acordo com a avaliação feita pelos alunos em meu estágio de docência, eu estava reproduzindo o modelo criado pelo professor da disciplina

...além de que eu pudesse **ousar mais com relação à produção do material da aula** (não fazer o mesmo modelo do professor... (Diário da pesquisadora/Estágio de Docência, março de 2016)

Compreendo, assim como Bakhtin (1997; 2010), que nos valores circulantes no ambiente onde as interações acontecem, contra os quais não temos como nos opor, é onde está o discurso da pesquisadora que reflete e discute como se deve fazer um plano de aula, mas na

prática está presa a valores visados advindos de um horizonte marcado pela reprodução, gerando um conflito entre o ambiente e o horizonte de valores, ou seja, entre o querer/saber e o fazer. Contudo, neste horizonte de valores é onde se tem algum controle pela possibilidade de escolha, e esta tese pode ser um meio de possibilidade de transformação, podendo assim atuar sobre esse ambiente de valores.

4.6 Avaliação como Valorização do outro/Autovalorização

Então, para nós, futuras professoras de língua estrangeira, tocar na essência do sujeito, é promover mudança de perspectiva, um olhar diferente, **é ver e compreender o outro em suas diversas dimensões**” (Diário Reflexivo 1-Resposta das alunas bolsistas do Pibid Letras/Espanhol, 2015).

Este trecho faz parte de um dos diários escrito pelas alunas de espanhol do Pibid como ponto de partida para análise acerca do sentido de avaliação como valorização do Outro. Quando observo o plano de aula (anexo VI) elaborado por elas, com a temática “*Conociendo el género historieta*”, é apresentado como objetivo geral proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva da língua espanhola por meio das historietas ou HQs. E questiono: O que se entende por aprendizagem efetiva de uma língua, no caso aqui a língua espanhola? Podemos correlacionar algumas definições sobre aprendizagem, como afirma Charlot (2000, p. 53) “Aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros”. Em outro segmento, nos deparamos com Piaget, que diz que o sujeito aprende por meio da interação entre ele (sujeito) com o objeto físico. Aprender significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. O homem constrói conhecimento a partir da ação. Já segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social, que ocorre na interação com os sujeitos, que por sua vez desenvolverá processos internos de desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

Por outro lado, me deparo com outro diário reflexivo, em que as alunas expressam o desejo de estimular a autoria e a criatividade dos alunos com relação ao uso das HQs: “*Esperamos que ao produzirem os HQs os alunos adquiram intimidade do dicionários e sites de LE em suas pesquisas e aumente o interesse pela disciplina.*”²⁶ A ideia de aprendizagem efetiva da língua espanhola compreendida por este grupo de alunas, pode estar restrita a uma mera reprodução de vocabulários da língua e de pesquisas em sites de busca para estimular o

²⁶ Trecho do diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, 12 de maio de 2015, Anexo III.

interesse pela disciplina. Então, de que mudança de perspectiva estamos falando? De que olhar diferenciado? Que outro estamos vendo? Quando de fato “tocamos na essência deste outro?”

Isto me fez refletir sobre como, por vezes, temos o conhecimento teórico acerca da mudança de perspectivas, de poder olhar o outro como diferente, não inferior, apenas diferente. Mas o que fazemos de fato, na prática, com estas informações? Que sentido(s) damos ao que dizemos e fazemos? E nas práticas avaliativas, o que consideramos ou apagamos ou silenciados? Tais questionamentos, levam-me a uma auto avaliação de quem sou neste processo de ensino-aprendizagem, afinal, foram as inquietações e reflexões sobre minha própria prática que motivaram esta pesquisa de doutorado.

Neste olhar para o outro a sensibilização me parece fundamental no ato de avaliar. Conforme diz Vasconcellos (2009, p. 156) “a avaliação da aprendizagem é, talvez, o momento pedagógico mais crítico e mais imbuído de elementos éticos.” Ou seja, com nossas atitudes podemos revelar nosso respeito, comprometimento ético com o aprendiz e seu crescimento, mas também mostrar aspectos negativos como autoritarismo, injustiças, falta de consideração e de respeito, que podem resultar em prejuízo para o outro. Defendo que o respeito ao outro, a demonstração de confiança e incentivo devem ser valorizados e destacados.

4.7 Avaliação como possibilidade de Transformação

E me questionava: Será que meus alunos estão de fato aprendendo para transformar a realidade em que vivem?

Há exatos dez anos, vivenciei a experiência de lecionar língua espanhola no Ensino Superior. O trecho acima é parte de um desses momentos, em que olhei para avaliação como ato a ser questionado. De acordo com Freire (2016, p. 160) “é preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção de que temos o dever de transformar significa partir para uma prática coerente com esse pensamento.” Corroborando tais ideias, busquei respostas, e na tentativa de compreender como poderia contribuir para transformar a realidade dos meus alunos, iniciei esta pesquisa, observando como se dá o processo avaliativo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Acredito que para transformar esta realidade dos alunos é necessário, antes de tudo, pensar como e quando a avaliação transforma a prática docente.

Neste primeiro momento dito “transformador”, a conscientização da minha realidade como docente foi a força motriz para entender todo esse processo e de como a questão da avaliação é colocada no contexto de línguas, pois segundo Ifa (2006) a conscientização se

concretiza por meio de uma reflexão e reconhecimento. O passo seguinte se deu ao investigar quais são as avaliações circulantes e, posteriormente, quais são os sentidos sobre avaliação que permeiam os contextos de ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade. A partir daqui, todos os contextos citados nos capítulos anteriores, mostram uma gama de sentidos no que diz respeito à avaliação. E é deste ponto, que esta tese abre múltiplos caminhos para repensar a prática avaliativa que permeia o ensino-aprendizagem de línguas em nossa contemporaneidade.

A avaliação como possibilidade de transformação da minha prática, é percebida e valorizada no meu estágio de docência, no segundo ano de doutorado. O trecho a seguir, destaca a sensação que tive ao ser avaliada pelos alunos do estágio.

Penso que o mais incrível deste dia, desta aula em particular, foi aceitar a sugestão do professor da turma, em permitir que os alunos fizessem uma avaliação da minha aula, ali naquele momento. **Ouví-los** fez toda diferença, para que eu pudesse refletir sobre minha prática. Não eram críticas que viessem a me expôr, tampouco me exaltar. Mas eles fizeram considerações pertinentes que serão de grande ajuda para que eu possa desenvolver as próximas aulas com muito mais produtividade e objetivos mais claros (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora, Estágio de Docência, 22 de março de 2016, Anexo IX).

Neste momento específico da aula que ministrei, dou ênfase ao verbo “ouvir”, pois atentei para o fato de que, em nenhum momento dessa aula, dei a oportunidade de voz aos alunos. O contexto se deu numa turma composta por alunos surdos e ouvintes. Enquanto só eu falava, não questionava nem interagira com eles, fazendo com que se dispersassem facilmente. E quando os alunos me avaliaram, sugeriram que como docente eu deveria “*crescer com o aluno por meio da interação*”.²⁷

Talvez, se esta aula não fosse avaliada, eu nem perceberia que precisava mudar minha postura como docente. Segundo Volóchinov (2017) a avaliação possui um papel criativo nas mudanças das significações, ou seja, “a mudança de significação sempre é uma reavaliação, a transferência da palavra de um contexto valorativo para outro” (p.237). Acredito que interagir

²⁷ Vale fazer uma ressalva aqui. As aulas não foram ministradas em Libras por mim, mas havia um intérprete de Libras no decorrer de toda aula.

pode ser um processo de interlocução em que eu falo, mas também escuto o que o outro tem a dizer. *Ouvir* me traz uma nova significação, pois no que o outro me apresenta, posso refletir e transformar minhas ações.

Quando pensei em quais passos seguiria para mudar as aulas seguintes, pensei em abordar os conteúdos já estabelecidos pelo professor na ementa da disciplina, relacionando com experiências concretas da vida dos alunos. O tema da segunda aula foi sobre “O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos.”

O primeiro momento da aula se deu da seguinte forma: pedi para que eles formassem duplas (um ouvinte e um surdo) e cada um contaria para seu colega suas histórias sobre como foram suas aulas de língua portuguesa, quais dificuldades encontraram e como superaram. As perguntas ficaram expostas no slide para que visualizassem e se guiassem na construção das narrativas, e por 15 minutos eles interagiram entre si. No passo seguinte, as histórias foram compartilhadas e em vez de cada um relatar sua própria história, ela era recontada pelo colega (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora, Estágio de docência, 29 de março de 2016, Anexo X).

Baseando-me na avaliação dos alunos, toda a dinâmica da aula foi transformada. Isto mostra a possibilidade de reconsiderar novas formas de se pensar a avaliação no processo de construção de conhecimento dentro de sala de aula. É o que nos diz Santos (2017) ao afirmar que, por meio de uma perspectiva de linguagem enquanto prática social pode haver uma mudança de paradigma para além de questões estruturais e de que é possível ensinar Libras por meio de situações concretas embasadas no conhecimento científico produzido na área.

Considerando que o estágio de docência foi realizado num curso de graduação em Letras/Libras, apresento um trecho de um dos meus diários reflexivos das minhas aulas do doutorado, onde discuto sobre as relações entre pesquisador e participantes e de como os pesquisadores entendem a transformação da sociedade por meio da pesquisa.

(..) quero ressaltar um aspecto dentro da universidade que chama a minha atenção no que diz respeito à pesquisa. Penso que no âmbito acadêmico existem muitas contradições de ideias e objetivos. Há pesquisadores que defendem a transformação da sociedade por meio de sua pesquisa, ou até mesmo como diz Grosfoguel (2013) supõem que suas teorias são suficientes para explicar as realidades histórico-sociais do resto do mundo; outros, que simplesmente transformam a si mesmos. E é neste último grupo que ainda me encontro, mas almejando superar este patamar e alcançar o estágio de lidar com o outro e suas diferenças, aprendendo a tolerância legítima da convivência com o diferente, e poder, é claro, enxergar os resultados ou possíveis mudanças, ainda que mínimas, ao longo do processo (Trecho do diário reflexivo da pesquisadora, Aulas do PPGLL/UFAL, 19 de outubro de 2014, Anexo XIII).

Conforme afirmo no diário “outros, que simplesmente transformam a si mesmos. E é neste último grupo que ainda me encontro...”. Cinco anos depois compartilho do mesmo pensamento, pois esta tese me permitiu olhar para a avaliação como ato a ser questionado. De que avaliar não são apenas “valores numéricos” que possam nos definir ou julgar. Mas com a pesquisa, compreendi que avaliar pode ser uma (re)construção da minha prática docente e a possibilidade de ver o outro com suas alteridades e realidades sócio históricas tão complexas que, na maioria das vezes, desconheço como professora de língua espanhola.

Em se tratando de conhecer a realidade sócio história dos alunos, acredito que ela pode tornar-se conhecida, ao termos um espaço nas aulas para que o aluno seja mais que uma voz, ele seja o protagonista da sua história, tendo a oportunidade de refletir sobre seu processo de aprendizagem. No fragmento a seguir, destaco um destes momentos, em que os alunos do curso de Libras, em meu estágio de docência, compartilham de suas inquietações acerca de suas aulas de língua portuguesa, na época escolar, quais as dificuldades que encontraram e como superaram.

Posterior a esta etapa, apresentei um vídeo em que os alunos surdos, de uma escola do Rio Grande do Sul, compartilhavam suas histórias de vida sobre basicamente as mesmas questões que fiz a eles no começo da aula. Assim, pudemos abranger nossa discussão, e busquei conscientizá-los de que assim como eles, outros alunos compartilham das mesmas problemáticas, limitações e superações. **Nas palavras deles: "Ainda estamos superando. Cada dia é um desafio"** (Diário da pesquisadora, Estágio de Docência, 29 de março de 2016, Anexo X).

Quando os alunos do curso de Libras afirmam que “ainda estão superando”, pode significar que as dificuldades continuam, pois o processo de aprendizagem não se encerrou no Ensino Médio. Agora eles estão diante de novos desafios num curso de graduação em Libras. Para eles cada dia havia se tornado um desafio. Para mim como professora pesquisadora, uma oportunidade de olhá-los com mais sensibilidade e desta forma, poder reconstruir minhas ações em sala de aula.

A experiência relatada acima, fez-me pensar sobre as relações de poder estabelecidas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, pois acredito que se não forem observadas e trabalhadas, podem transformar ou “destruir” a possibilidade de mudança em nossos alunos, ou simplesmente correr o risco de perder-se naquilo que Freire (2013, p. 107) afirma “a arrogância estraga tudo”. Assim, encarar os desafios diários na docência e buscar superá-los pode ser o primeiro passo para “barrar” a arrogância disfarçada em discursos como “o professor tem sido visto desde muito tempo como aquele que transmite o conhecimento e os alunos o depositário;

aqueles que só recebem” (Trecho do diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, 10 de abril de 2015, Anexo II).

Esta era a visão que as alunas de espanhol do Pibid tinham ao chegarem na universidade. Contudo no decorrer do curso de Letras/Espanhol e os textos discutidos nos encontros do Pibid, perceberam que era não bem assim.

O aluno carrega consigo suas ideologias, seu conhecimento construído em seu meio social, e isso deve ser levado em conta, portanto, a figura do professor como o centro das atenções cai por terra. Porque pudemos notar que na verdade o professor exerce (ou deveria exercer) o papel da ponte entre o aluno e o conhecimento, criando meios e situações para auxiliá-los na travessia (Trecho do diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, 15 de abril de 2015, Anexo II).

A reflexão das alunas vem a corroborar com o pensamento que defendo sobre o papel de professor de língua espanhola. A metáfora da *ponte*, o papel exercido pelo professor, vem a calhar, pois trabalhar com língua me permite isso: “criar meios e situações” que ajudem os alunos a superar seus desafios. E criar tais meios não é um trabalho somente do professor, mas pode ser construído em colaboração com o aluno. Minha experiência no estágio de docência demonstra de forma significativa esse papel.

Aqui encerro esta seção, mas reafirmando que as possibilidades de transformações podem acontecer, quando penso que necessito diariamente de doses de coragem, de ousadia e de comprometimento com a realidade do outro e com a minha própria. Então, deixa eu apresentar uma dose desse *mix* de atitudes.

CONSIDERAÇÕES: ALTERNATIVAS PARA UM PROCESSO AVALIATIVO COM POSSIBILIDADES TRANSFORMATIVAS

A partir de agora irei retomar algumas discussões e questionamentos feitos ao longo de toda tese, apresentar minhas considerações acerca de todo o processo de construção teórica e prática, quem sou neste momento e os sentidos que a avaliação me trouxe neste longo e surpreendente caminho da pesquisa acadêmica.

A pergunta que não quer calar: Será que meus alunos estão de fato aprendendo para transformar a realidade em que vivem?

Retomo a pergunta que muitas vezes transitou por esta tese. Embora ela possa induzir respostas que mostrem mudanças na vida dos meus alunos, e que talvez, esta pesquisa pudesse dar esta resposta. Entendi como pesquisadora do tema avaliação, no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola, que a transformação teve que acontecer primeiramente comigo, sempre que possível, pensando a avaliação como um processo constante de reflexão e questionamento. Desta forma, trazer minhas histórias enquanto professora de língua espanhola e relacioná-las com todo o material aqui analisado permitiu-me enxergar múltiplos sentidos acerca da avaliação. E são esses sentidos que apresento a partir de agora.

ENEM, ENADE e LD: uma tríade que pode ser significativa

As avaliações do ENEM, e do ENADE possuem objetivos já estabelecidos por órgãos responsáveis (no caso, o Inep) para avaliar, por exemplo, a “qualidade” do ensino nas instituições públicas e privadas no Brasil. O ENEM como “porta de entrada” para as universidades brasileiras; o ENADE, a “porta de saída” dos graduandos ditos qualificados para o mercado de trabalho. Enquanto que, o LD é um dos meios preparados por profissionais da área, visando contribuir e auxiliar os professores na preparação de suas aulas.

No entanto, como professora de língua espanhola, cada avaliação aqui discutida e analisada, me trouxe novos sentidos quando pude relacioná-las com minha prática docente. E o quadro a seguir, define bem esses sentidos.

AVALIAÇÕES (Produto)	NOVOS SENTIDOS (Em processo)
ENEM (Língua Espanhola)	Valorização dos temas transversais
ENADE (Letras/Espanhol)	Conhecimento teórico relacionado com experiências e práticas de sala de aula.
LD (Livro Didático <i>Sentidos en Lengua Española</i> , V. 3)	Processo interacional (entre professor e aluno, entre os alunos).

Quadro 10 – Novos sentidos acerca da avaliação, baseados nas análises dos dados.

Conforme apresento no quadro, as questões de língua espanhola do ENEM me trouxeram nesta pesquisa, um sentido diferenciado do que se está acostumado a ver, o sentido de que uma avaliação pode ser significativa. Isto quando por parte do professor, há uma valorização do uso de temas transversais nas aulas de língua espanhola. De acordo com Scaramucci (1993, p. 93) “é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que se possa mostrar sua verdadeira função educativa”. Acredito que tratar as questões do ENEM (isto pensando nas aulas que visam preparar os alunos para o exame) para além da estrutura, poderá permitir outras possibilidades de construção de conhecimento por parte tanto dos alunos como do próprio professor. Mas como poderia trabalhar em sala de aula uma questão como a que apresento a seguir?

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

QUESTÃO 01

Aquí estoy establecido,
 En los Estados Unidos,
 Diez años pasaron ya,
 En que crucé de mojado,
 Papeles no he arreglado,
 Sigo siendo un ilegal.
 Tengo mi esposa y mis hijos,
 Qué me los traje muy chicos,
 Y se han olvidado ya,
 De mi México querido,
 Del que yo nunca me olvido,
 Y no puedo regresar.
 [...]
 Mis hijos no hablan conmigo,
 Otro idioma han aprendido,
 Y olvidado el español,
 Piensan como americanos,
 Niegan que son mexicanos,
 Aunque tengan mi color.

LOS TIGRES DEL NORTE. *Jaula de oro*. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1996 (fragmento).

A letra de canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao(à)

- A** diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- B** distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- C** preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- D** desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- E** vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

O enunciado da questão começa informando que a letra da canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Depois disso, o enunciado traz uma oração que deve ser complementada por uma das alternativas. A oração a ser complementada é essa: “Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao (à)”. De acordo com o texto, a única alternativa que complementa a oração apresentada no enunciado é a letra “B”. Essa alternativa está baseada nesta parte do texto: (...) *Mis hijos no hablan conmigo, Otro idioma han aprendido, Y olvidado el español.*

No trecho em destaque, o pai informa que seus filhos não falam com ele, pois outro idioma os filhos aprenderam e haviam esquecido o espanhol. Assim, entendo aqui um distanciamento dos filhos em relação ao pai, gerado pela apropriação da língua (aprenderam outro idioma) e da cultura do outro.

A partir deste ponto, poderia instigar a reflexão dos alunos com relação à supervalorização da cultura do outro (estrangeiro) em detrimento da própria cultura. Outro aspecto que também poderia ser explorado com este texto, são as relações familiares. Por exemplo, um distanciamento entre pais e filhos devido ao nível escolar. Um pai ou uma mãe que não tenham tido a oportunidade de concluir seus estudos, enquanto que seus filhos cursam o nível superior. Desta forma, a aula de língua espanhola não se limitaria a uma discussão de estrutura textual com o propósito de encontrar a alternativa correta, mas também estaria abrindo espaço para trabalhar a língua estrangeira com temas socialmente relevantes e significantes para os alunos. Assim, compreendo que a avaliação do ENEM que comumente é vista como produto, passaria a ser um processo de construção de conhecimento para o aluno.

Nesta mesma linha de pensamento, a prova do ENADE me traz novo sentido quando penso nas questões, não limitando-se apenas ao conhecimento teórico de determinado assunto, mas relacionando-o às práticas de sala de aula e experiências de vida do aluno. O que quero dizer é que, o aluno tenha um espaço para compartilhar estas práticas enquanto docentes nas questões discursivas do ENADE. Podem existir casos, mas é bastante raro, em que alunos de graduação em licenciatura, no caso aqui em Letras, já lecionam ou lecionaram em escolas e cursos de idiomas, antes mesmo de se formarem. É provável que estes alunos tenham histórias de seus processos de formação a serem contadas.

Em se tratando do LD *Sentidos en Lengua Española*, o Vol. 3, nas questões analisadas nesta tese, percebo que as competências de leitura e escrita são abordadas com bastante ênfase,

e que o processo interacional entre alunos e professores deve ser observado, mediado por elementos como: construção do conhecimento, atitudes, habilidades, valores e emoções.

Assim, o LD pode ser um dos meios para a construção do processo de interação entre aluno e professor. Por isso, penso que a avaliação aqui ganha um novo sentido. Embora as questões comentadas do ENEM, do LD, me apresentaram uma língua estrangeira como instrumento, sendo esta a definição de língua definida pela Matriz que rege as provas do ENEM, compreendi com as análises que elas podem ser também reflexão e ação.

Além dos sentidos apresentados, sugiro ações que podem ser desenvolvidas no trabalho realizado em sala de aula, e assim vislumbrar uma avaliação com possibilidades transformativas. A saber:

AÇÕES	COMO
- Identificar o que preciso melhorar nas minhas aulas.	- <i>Feedback</i> das aulas pelo olhar do aluno.
- Planejar um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos.	- Diários reflexivos e Sessões reflexivas.
- Permitir que os alunos participem ativamente das discussões em sala de aula.	- Temas socialmente relevantes de interesse dos alunos.
- Permitir que os alunos participem do processo avaliativo.	- Avaliação do docente e auto avaliação.

Quadro 11 - Sugestão de ações para uma avaliação com possibilidades transformativas.

Conforme o quadro acima e o gráfico a seguir, o processo avaliativo não é um controle único e exclusivo do professor, pois entendo que ele pode apresentar possibilidades transformativas, quando as ações são permeadas pela interação do professor e do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem. Há uma conexão entres todos os elementos, num constante movimento cíclico.



Gráfico 2- Demonstração da avaliação com possibilidade transformativa.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho...tinha um estágio de docência

Estou retomando este momento que muito me marcou enquanto realizei esta pesquisa de doutorado. Acredito que sem esta experiência do estágio de docência não saberia quem eu sou neste processo, pois foi pelo olhar do outro que pude me (re)conhecer. Fui apresentada a uma professora-pesquisadora com mais maturidade teórica e de vida. Mas também fui confrontada com uma professora de língua espanhola inexperiente, algumas vezes, inquieta por mudanças que nem sabia por onde começar. Contudo, os encontros proporcionados por esta pesquisa, de fato, permitiram-me enxergar possibilidades de mudança no meu processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Um desses encontros foi com a árdua realidade do ensino de língua espanhola no Brasil. Professores de todo o país continuam na luta pelo reconhecimento e valorização do idioma nas instituições públicas e particulares de ensino. Aqui em Alagoas, a mobilização tem sido intensa por parte da Associação de Professores de Espanhol do Estado, Instituto Federal, Universidades Federal e Estadual. Faço parte deste grupo que resiste, para que o ensino do espanhol não caia no esquecimento. Então, para mim, fazer uma pesquisa sobre avaliação no ensino-aprendizagem de língua espanhola é bastante significativo, pois desejo incentivar a valorização e o fortalecimento do idioma no meu contexto de ensino.

Os sentidos que a avaliação me trouxe no decorrer da tese, só ampliaram mais ainda o apelo por mudanças. Um outro encontro, um tanto conturbado e instável, foi com a situação política do Brasil, nos meus quatro anos de doutorado (2014 - 2018). Posso afirmar com toda certeza que o ano da minha entrada no doutorado o considero como os “dias áureos”. Foi um período de muitas oportunidades para as minorias, de portas abertas nas universidades públicas,

de acesso a programas de bolsas e estudos fora do país (como Idiomas sem Fronteiras²⁸). Contudo, em 2016²⁹, a presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo povo, inclusive por mim, sofreu um impeachment, assumindo seu vice, Michel Temer. Nos primeiros meses de seu governo, ele tratou de fazer mudanças na educação brasileira, uma delas foi a Reforma do Ensino Médio³⁰, que vejo mais como uma “deformação” do ensino médio. Com isso, nós professores de espanhol acabamos perdendo a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, com a extinção da lei nº 11.161 de 2005. Um retrocesso.

Agora, em 2019, a avaliação passou a ser tema de discussão no âmbito político brasileiro. Em março de 2019, o governo criou uma comissão para fazer uma avaliação “ideológica” das questões do ENEM. A crítica é com relação a uma questão da prova de linguagens e ciências humanas do Enem de 2018, que buscava medir o conhecimento do candidato sobre determinado dialeto, o “pajubá”, “dialeto secreto” adotado por gays e travestis. O governo considerou a avaliação um vexame e um incentivo à doutrinação.

Por estar realizando uma pesquisa sobre a temática no “olho do furacão”, considerei extremamente relevante discutir sobre isso na tese. E pude constatar que o próprio edital do ENEM corrobora com a ideia de se trabalhar temas transversais de assuntos socialmente relevantes. No entanto, é preciso refletir para quem é relevante? Para o governo ou para o aluno que vive numa realidade complexa e diversa, onde o professor tem um importante papel, assim como a necessidade de tratar de assuntos que não se limitem a conteúdos fixos e estruturais. Penso que este é um assunto que deve ser tratado por professores e pesquisadores da área, afinal, são os professores quem estão na sala de aula todos os dias, em condições muitas vezes precárias, com baixos salários, e mesmo assim, acreditando que podem fazer a diferença, ajudando a transformar vidas através da educação.

Agora irei falar de vários encontros, porém dessa vez, mais agradáveis. Foram os encontros que tive com as alunas de espanhol do Pibid. Como aprendi e cresci enquanto

²⁸ As ações do Idioma sem Fronteiras eram complementares às atividades do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que concedia bolsas de estudo no exterior para cursos de graduação e pós graduação.

²⁹ Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidente da República após três meses de tramitação do processo iniciado no Senado, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos a favor e 20 contra o impedimento. Porém, em seguida, o Senado rejeitou, por 42 votos a 36, a inabilitação de Dilma para exercer cargos públicos por oito anos, conforme previa a constituição.

³⁰ A Medida Provisória nº 748/2016 foi sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. Agora lei, o texto passou por 567 emendas de deputados e senadores, o que gerou na mudança do Ensino Médio. Exclusões de disciplinas, abertura para profissionais sem licenciatura dar aulas e implementação geral do ensino integral. Ver texto completo da reforma em: <https://s5.static.brasilecola.uol.com.br/be/arquivos/bncc.pdf>.

pesquisadora, observando todo o processo de construção teórica e prático dessas alunas. Com elas percebi que posso sim me contradizer na prática de sala de aula, e isto não me definirá como uma boa ou má professora. Quando observo o plano de aula elaborado por elas, com a temática “*Conociendo el género historieta*”, é apresentado como objetivo geral *proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva da língua espanhola por meio das historietas* (Histórias em Quadrinhos, HQs, no português). Por outro lado, me deparo com um diário reflexivo, em que as alunas expressam o desejo de estimular a autoria e a criatividade dos alunos com relação ao uso das HQs: “*Esperamos que ao produzirem os HQs os alunos adquiram intimidade do dicionários e sites de LE em suas pesquisas e aumente o interesse pela disciplina.*”³¹ A ideia de aprendizagem efetiva da língua espanhola compreendida por este grupo de alunas, pode estar restrita a uma mera reprodução de vocabulários da língua e de pesquisas em sites de busca para estimular o interesse pela disciplina.

Isto me mostra que a contradição faz parte do processo. Contudo, é preciso a partir disso, reconsiderar os pontos que precisam de atenção e buscar modificá-los, adequando aos contextos em que se está inserido. Então, ao pensar na avaliação como (re)construção da minha prática, os equívocos que vão acontecendo no decorrer do processo não deveriam ser considerados fracassos e sim uma oportunidade de (re)conhecer novas formas de (re)fazer e também (re)aprender.

Alguém poderia questionar: Mas você lecionou por dez anos, e só agora despertou para estas reflexões? Compreendo que para cada momento da minha vida tenho histórias para contar, seja a professora de língua espanhola de dez anos atrás, seja a professora de Linguística Aplicada por um semestre num curso de Libras. Cada qual com sua história e percepções de mundo distintas. Assim, considero pertinente as afirmações de Bauman (2001) quando diz que as formas de vida contemporânea se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos.

O que posso afirmar com toda certeza, sem o uso de modalizadores, é que esta tese me modificou de tal forma que jamais olharei para a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas com o olhar de dez anos atrás. Mas trazer à tona minha prática desse período, impulsionou-me a questionar mais e a conforma-me menos, e assim, superar os desafios diários que só uma sala de aula pode proporcionar a um professor.

³¹ Trecho do diário reflexivo das alunas de espanhol do Pibid, 12 de maio de 2015, Anexo III.

Se, pensar e discutir sobre avaliação permitiu-me acreditar que a mudança é possível, então agora, preciso que minhas propostas de ações valham a pena, que aconteçam. A partir desta pesquisa, deixo muitos outros caminhos abertos para serem trilhados por aqueles incansáveis curiosos, mais conhecidos como pesquisadores. Mas deixando de lado, a arrogância, pois como diz Freire (2013, p.107) “a arrogância estraga tudo”; sendo mais tolerante com o outro, que é diferente de mim, mas não inferior; mais sensível às formas como cada indivíduo enxerga o seu entorno social. Todos temos histórias de vida que podem ser de alguma forma, significativas para o outro no processo de construção do conhecimento. Quem sabe a próxima história a ser contada pode ser a sua?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. **A interação verbal**. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. IN: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, UNICAMP, 1997, p. 27 – 38.
- BATALLOSO, J. M. **É possível uma avaliação democrática? Ou sobre a necessidade de avaliar educativamente**. In: BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. RJ: Jorge Zahar Ed, 2010.
- BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa*. Belém, 2002 (cadernos de educação, v. 5).
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1998.
- BONNIOL, J. J; VIAL, M. **Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires**. Bruxelles: De Bœck Université, 1997.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J.; MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: Mac Graw Hill, 1971.
- BRUNER, J. **Life as Narrative**. *Social Research* Vol 71: No 3: Fall 2004, 691-710.
- CANAN, S. R; ELOY, V. T. **Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos?** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016

Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. da et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

_____, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

CRUZ, D. A. C. O. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras - Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?** 144 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. SP: Autores Associados, 2005.

BODGLAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn 7 Bacon, 1998.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. (Eds.). **Lives in Context: The Art of Life History Research**, 2001.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. **Avaliação sob um olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINICÉ, P. **O processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais**. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). O método (Auto)biográfico e a Formação. Odivelas: Ministério da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. pp. 53-61.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2007.

ANDRADE, C. D. **Uma pedra no meio do caminho**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

FARIA, C. A. P. de. **Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes.** Rev. bras. Ci. Soc. 27. 2003, vol.18, n.51, pp. 21-30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Cidadania é criação política.** In: Pedagogia da tolerância. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1994] 2013.

FREIRE, P. **Cidadania é criação política.** In: Pedagogia da tolerância. 5ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1995] 2016.

GEE, J. P. **Critical literacy/socially perceptive literacy: A study of language in action.** Australian Journal of Language and Literacy (16), 1993, p. p 333-355.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique.** Paris: PUF, 1990.

GRILLO, M. **Por que ainda falar em avaliação?** In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (org.). Avaliação: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HOFFMAN, J.M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas para o caminho.** 10. ed. Porto Alegre, Mediação, 2008.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world.** London: Routledge, 1990.

IFA, S. **A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização.** Tese de Doutorado. Programa de Estudos pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2006.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos? In: ROMANOWSKY, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal.** 1 ed. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Ed. José Olympio, 2002.

MACIEL, L. S. B; VIEIRA, R.A. **Uma análise da pesquisa escolar subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica**. Rio Grande do Sul: Educação Unisinos. v. 14, n. 3, p. 233-245, set/dez 2010.

MAXWELL, J. A. **Designing a Qualitative Study**. 2007.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. **Notas para um Emílio Contemporâneo**. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (org.). MORIN, E.: **Ética, Cultura e Educação**. Ed. Cortez, São Paulo: 2003.

NEVES, M. de S. **Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula**. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ROLIM, A. C. de O. **A cultura de avaliar de professores de línguas estrangeira(inglês) no contexto da escola pública**. In: ROTAV A, L.; LIMA, M. S. (Org.). **Linguística Aplicada: relacionado teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 139-164

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

ROMERO, T. R. S. **Autobiografia de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional**. In: CELANI, A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ROSA, M. V. F. O. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, F. R. dos. **Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina libras no curso de licenciatura em letras-português de uma instituição do ensino superior pública de Alagoas**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade

de Letra, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas**. V Semana de Letras - Outras Palavras. Anais, Maringá, p. 91-98, 1993.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. Apliesp. Contexturas, ensino crítico de Língua Inglesa, n. 3, 1999.

SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation**. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. Perspectives of Curriculum Evaluation. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.

SHEPARD, L. **The role of assessment in a learning culture**. Educational Researcher, 2000, 29, 7, pp. 4-14.

STELLA, P. R.; IFA, S. **Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas: questões e desafios**. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2014.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. SP: Editora Ática, 2002.

THOMPSON, E. P. **The poverty of theory and other essays**. London: Merlin, 1978.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TURRA, C. M. G. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: ENRIGONE, D.; GRILLO, M. (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017, 373p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II.** Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, R. P. **Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem.** Contexturas, n.4, São José do Rio Preto: APLIESP, 1999, p.99-114.

REFERÊNCIAS DOS ENCONTROS DO PIBID

ÁVILA, A. P. e VIEIRA, A. N. G. **Avaliação e interação na sala de aula de língua estrangeira.** Revista Memento. V.4, n.2, jul.-dez. 2013.

BUTT, G. **O planejamento de aulas bem sucedidas.** Tradução: SOBRAL, A. e LIMA, A. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

NICOLAÍDES, C. TÍLIO, R. A perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês: reflexões e desafios para a formação dos professores de línguas. In: SILVA, K. A. DANIEL, F. de G. MARQUES, S. M. K. SALOMÃO, A. C. B. (orgs.). **A Formação de Professores de Línguas – Novos Olhares.** Campina, SP: Pontes Editores, 2011.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Revista Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

ANEXOS

ANEXO I

Diário Reflexivo 1 - Coordenador e bolsistas do Pibid Letras/ Inglês-Espanhol da UFAL

Publicado na página do *Facebook* em 10 de abril de 2015

Coordenador: Lembro que, apesar da escrita ser concentrada em um dos colegas, todos deverão ter discutido o texto antes de ser colocado aqui. As questões implicam discussão entre vocês, pois nem todos participaram de tudo.

Apesar de ter colocado algumas questões para vocês seguirem, publiquem um texto corrido em forma de comentário ao meu post.

Agora que já tivemos um mês de encontros e que estamos estudando textos teóricos tanto nos encontros semanais quanto na eletiva de materiais didáticos, reflitam um pouco a respeito disso, considerando os itens a seguir:

1. O que vocês pensam a respeito da teoria? Vocês acham que ela pode ajudar ou não no trabalho em sala de aula? Expliquem.
2. O estudo e a discussão de textos pode ter ajudado a refletir a respeito do seu trabalho como professores de línguas? Ao iniciarem nas escolas, qual a expectativa de vocês em relação ao trabalho com os alunos? Expliquem.
3. Que partes dos estudos teóricos foram mais marcantes para vocês? O que podem dizer a respeito disso? O que lembram dos estudos que fizeram? O que mais acharam interessante? O que mais acharam desinteressante? Expliquem.
4. Vocês utilizam o que estudaram em suas vidas diárias? Se sim, expliquem onde e como. Se não, expliquem por que.
5. Há alguma coisa que queiram dizer a mais a respeito do trabalho com os textos teóricos? Querem incluir / retirar alguma discussão?

Ana (bolsista): A teoria, pensamos, é um alicerce para a prática. Ela não nos diz exatamente o que fazer e como fazer, ela nos dá um suporte teórico para fazer e nos permite refletir acerca da prática do outro e da nossa própria prática. ‘O que está dando certo’, ‘o que está dando errado’ e ‘por que’ são questões que só poderão ser desvendadas à luz de teorias, para que, futuramente, venhamos aperfeiçoar nosso fazer didático. Os textos discutidos durante as reuniões nos ajudaram, com certeza, a pensar a importância do nosso papel como futuros professores de línguas. Sabemos que o homem possui características essenciais que o distingue de qualquer outro ser, uma delas é a capacidade da fala. Então, acreditamos que ao se pensar em professor de língua, estamos falando de um sujeito capaz de tocar o ser humano em sua essência. Ao iniciarmos na escola, nosso objetivo foi instigar o aluno a estabelecer uma relação com a fala através da língua estrangeira. Auxiliá-los, através de vários meios, com essa coisa complexa que é a língua e permitir uma interação através dela. E os textos teóricos nos tem permitido refletir acerca disso.

De tudo que já discutimos nas reuniões, nos pareceu mais interessante a questão de elaboração de materiais didáticos. Como constatamos, muito se atenta para a análise do produto já pronto e pouquíssimo para sua elaboração. Então, refletir sobre a construção, o processo de desenvolvimento do material didático, principalmente de línguas estrangeiras, é muito importante, pois será com esse material que o professor irá trabalhar na sala de aula e, como percebemos desde nossa época de escola, muitas vezes, o material didático não condiz com a realidade vivida pelo aluno, são trabalhadas questões superficiais, alheias aos estudantes. E acreditamos que usar a língua estrangeira para ensinar a própria cultura do aluno, seu ambiente, sua sociedade, é um fator essencial. Portanto, o texto “A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens”, de Márcio Luiz Corrêa Vilaça, nos faz olhar diferente, nos provoca um olhar mais crítico ao analisarmos um material didático. Todos os textos que discutimos foram interessantes, mesmo o dos diários reflexivos, que é uma coisa que sabemos que poucos fazem, não deixa de ter sua importância para refletirmos acerca de nossas futuras práticas docentes. E todos nos ajudam a fundamentar nossas práticas didáticas, por exemplo, na hora de organizar uma atividade para aplicar na sala de aula.

ANEXO II

Diário Reflexivo 1- Resposta do Coordenador e das alunas bolsistas do Pibid Letras/Espanhol

Coordenador: Obrigado, Ana e colegas. Já li o texto e tenho algumas dúvidas. Gostaria que respondessem até a semana que vem como, ainda nos comentários abaixo. aguardo até a próxima semana. Minhas dúvidas são essas: Vocês mencionam que os textos fizeram vocês refletirem a respeito do papel de professor. Gostaria que desenvolvessem isso de forma mais clara: 1. Qual o ponto de vista de vocês a respeito do papel do professor antes dos textos e qual foi ele após os textos? Que alterações no ponto de vista de vocês houve? 2. Quando falam que a capacidade da fala distingue o ser humano, está citando qual autor, qual texto? Poderiam trazer a citação para cá do trecho a que estão se referindo? 3. O que querem dizer com "trocar o sujeito em sua essência"? Acho que querem dizer "tocar", não? Mesmo assim quero que expliquem o que significar para vocês, futuros professores, tocar o sujeito em sua essência. 4. Por que vocês querem estabelecer essa relação com a fala da língua estrangeira? Qual o sentido de fala que estão dando aqui? Podem explicar? 5. Vocês podem dar um exemplo, da experiência de vocês a respeito dos materiais como produto, utilizados nas aulas? 6. Vocês poderiam citar alguns trechos do texto teórico mencionado que chamaram a atenção de vocês para exemplificarem o ponto de vista de vocês sobre o que pensam da produção de materiais didáticos? 6. Quanto aos diários, vocês dizem que são interessantes. Gostaria que explicassem melhor que querem dizer com isso e como podem utilizá-lo nas vidas profissionais de vocês. Além disso, podem citar dois trechos dos textos lidos a respeito dos diários que exemplifiquem o que disseram sobre ele? aguardo os comentários. Abs

Ana (bolsista): O professor tem sido visto desde muito tempo como aquele que “transmite o conhecimento” e os alunos são o depósito; aqueles que só recebem. É uma perspectiva que tem permeado o ensino há muito tempo. Quando chegamos na universidade, era essa a visão que tínhamos do professor. Uma figura central. Mas, ao decorrer do curso e com os textos discutidos nas reuniões do PIBID, percebemos que não é bem assim que as coisas têm que ser. O aluno carrega consigo suas ideologias, seu conhecimento construído em seu meio social, e isso deve ser levado em conta, portanto, a figura do professor como o centro das atenções cai por terra. Porque pudemos notar que na verdade o professor exerce (ou deveria exercer) o papel da ponte entre o aluno e o conhecimento, criando meios e situações para auxiliá-los na travessia. Acerca da questão de tocar o sujeito em sua essência, segundo Leffa (2001), no texto “Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras”, o ser humano possui características exclusivas e essenciais. Dentre elas estão a fala e a capacidade de evoluir. —>Dessas características exclusivas— e essenciais do ser humano, duas precisam ser estacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político, ele é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo (LEFFA, 2001 p. 333). Se a fala (como instrumento comunicativo), como aponta o autor, é uma característica exclusiva e essencial do homem, ao falarmos em ensino de línguas estrangeiras estaremos, inevitavelmente, tocando nessa essência. —>Tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a

capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (LEFFA, 2001, p. 333). Então, para nós, futuras professoras de língua estrangeira, tocar na essência do sujeito, é promover mudança de perspectiva, um olhar diferente, é ver e compreender o outro em suas diversas dimensões. E a respeito do uso de materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras, sabemos que é essencial, como aponta Márcio Luiz Corrêa Vilaça, no texto “A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens”, para auxiliar o professor. Então o professor deve refletir a respeito não só do material didático que escolhe para auxiliá-lo no ensino, mas também a respeito da elaboração, da adaptação ao contexto de ensino. —>A justificativa mais comum para a elaboração de materiais é a maior adequação dos mesmos aos objetivos e às características do contexto de ensino. Portanto, a atividade prática de elaboração de materiais didáticos não deve ser entendida de forma restrita a materiais didáticos com fins de publicação comercial (VILAÇA, p. 56). A respeito dos diários reflexivos, sabemos que é muito importante para que o professor reflita a respeito da sua prática para que possa fazer ou não as mudanças necessárias e, assim, alcançar uma prática construtiva. É uma questão não só de refazer, se necessário, sua prática, mas de pensar seu papel nela, no ensino e, então, se preciso, mudar de via, refazer-se. —>Nesse sentido, “o diário de formação” é uma adequação (ou transmutação) do diário pessoal, utilizado no interior do sub- Letras como um instrumento retórico-discursivo, produzido de forma manuscrita, de base narrativa, que objetiva promover o entrelaçamento entre o fazer, o refletir e o dizer da profissão docente, através da retomada, por meio da palavra, dos dilemas e dos imaginários que lhes são constitutivos (DORNELLES; IRALA, 2013, p.21). Professor, nossa resposta aos questionamentos levantados pelo senhor. Pusemos essas setas para indicar citações, já que não se tem o recurso do recuo aqui no face. Abs.

ANEXO III

Diário Reflexivo 2- Entrada na Escola

Postado na página *Facebook* em 12 de maio de 2015

Coordenador: Olá, esta é minha postagem a respeito do segundo diário reflexivo que vão produzir. Escolham um dos colegas para colocar o texto como comentário a esta postagem. Lembro que a escrita do colega escolhido deve ser o resultado de um trabalho colaborativo entre todos. Isto é, todos devem discutir as questões para que, posteriormente, seja produzido o texto final e postado aqui pelo colega escolhido. Vamos lá.

1. Vocês já iniciaram as atividades na escola? Como foi a chegada/entrada de vocês? O que está igual e o que está modificado no espaço escolar? Descreva um pouco esse espaço, fazendo seus comentários a respeito dele.
2. Os professores supervisores os receberam como? Vocês notaram alguma modificação na recepção deles para com vocês em relação ao ano passado? Expliquem. E dos outros funcionários da escola como outros professores, diretores, coordenadores? O que vocês têm a dizer a respeito disso?
3. Descreva um pouco as sensações de vocês em relação à chegada/entrada na escola. Em relação ao ano passado, vocês se sentiram de que forma acerca da chegada na escola? Comparem com as lembranças do ano passado.
4. Que perspectivas de trabalho vocês têm para as turmas em que estão atuando? O que pretendem fazer? Como tiveram essa ideia de trabalho? De que forma os textos da disciplina de MD puderam contribuir para essas ideias que tiveram? Que expectativas têm como resultado do trabalho?

Joana (bolsista): As atividades iniciaram-se na escola Benedito de Moraes na manhã do dia 27/03/15 sob a supervisão do professor A. G., como não foi o primeiro contato com a escola a chegada foi tranquila, pois já existia o conhecimento da localização, dias e horários da escola e das aulas respectivamente. Nas reuniões do PIBID houve uma orientação para inicialmente observar as aulas, após a apresentação de cada integrante do grupo nas salas de aula a orientação foi seguida. O espaço escolar continua igual ao ano anterior, ele é composto de salas de aulas, com carteiras mal conservadas, quadro branco e negro e bom estado, a escola é arejada, espaçosa, com um pátio amplo, quadra de esportes. A escola fica localizada de esquina dando acesso a duas ruas a única mudança perceptível foi o acesso à escola, ao chegarmos nos deparamos com um cartaz que indicava que havia mudado o acesso para a rua mais movimentada evitando assim o risco de possíveis assaltos. A recepção do professor Arturo como no anterior foi a melhor possível, sempre atencioso e disposto a ajudar, apresentou o grupo aos professores que não estavam na escola no ano anterior e comunicou novamente a direção a nossa presença no ambiente escolar nas aulas de LE. Houve uma mudança positiva na recepção do supervisor pois um laço de amizade e confiança foi criado ao longo do ano anterior e o grupo ficou mais à vontade para falar das novas ideias para o ano que se iniciava, pouco contato há com os demais funcionários mas sempre que acontece nos recebem bem, ambiente tranquilo que nos deixa confiantes para transitar e cumprimentar a todos. Como foi falado anteriormente chegada tranquila, nos sentimos em um ambiente familiar, com

fisionomias conhecidas a sensação foi de segurança para agir na sala a diferença do ano anterior para esse na recepção do Arturo é quase nenhuma ele é sempre gentil e cordial, mas hoje nos sentimos mais amigos dele e a vontade do que quando não conhecíamos, tínhamos que nos apresentar sempre para todos e falar o que nossa presença representava e a sensação era um pouco de insegurança em como agir nas aulas, se agradeceríamos mas o Arturo sempre passou segurança. Por questão de horário e localidade as alunas Priscila, Amanda e Rosires mudaram de escola continuando sob a supervisão do professor Arturo na escola Miram Marroquim localizada nas Piaba, o espaço maior que o anterior e apesar de novamente passar pelo processo de apresentações com os professores e funcionários sob o olhar curioso dos alunos, eles nos receberam de forma positiva. O diretor adjunto é sempre frequente e cordial, já a diretora é bem diferente da diretora do Benedito de Moraes que é sempre atenciosa e sorridente, mas apesar da aparência hostil não dificultada o trabalho na escola nem nossa estadia no local. Os trabalhos estão acontecendo nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. A nossa perspectiva é que através das atividades aplicadas na sala os alunos contribuam de forma positiva, participando das aulas e da produção das atividades, estamos trabalhando o gênero textual, focalizando nas histórias em quadrinhos, como no ano anterior iniciamos as atividades trabalhando a ludicidade e entre as diversas atividades foi trabalhada as tirinhas com resposta satisfatória por partes dos alunos e somada a uma aula dada pelo professor Xxxxx Xxxxxxxx na reunião do PIBID no ano anterior sobre HQ no ensino da LE, vimos o desejo de realizar aulas com tal gênero textual, os textos de MD nos tirou aquela noção de que apenas o livro didático é material didático, deixando o docente com liberdade para adotar outros materiais para trabalhar o conteúdo, com os HQs os alunos poderão ser autor dos próprios textos ao solicitarmos a produção e sugerir um tema livre estaremos estimulando essa autoria e a criatividade deles. Esperamos que ao produzirem os HQs os alunos adquiram intimidade do dicionários e sites de LE em suas pesquisas e aumente o interesse pela disciplina.

ANEXO IV

Diário Reflexivo 2- Entrada na Escola Estadual Mirian Marroquim

Maria (bolsista): As aulas iniciaram com o professor utilizando o livro didático ensinando os pronomes demonstrativos, no desenvolver da aula o professor pede para que os alunos respondam a atividade do livro didático correspondente a aula dada, os alunos respondem bem a perspectiva do professor, que fazem a atividade sem muita dificuldade. O professor segue de mesa em mesa tirando as dúvidas dos alunos. Na aula seguinte o professor organiza a turma em trio e entrega um material extra com base na aula sobre pronomes demonstrativos no qual os alunos terão que construir um texto. O material solicita que aluno utilize os pronomes demonstrativos e traz características de pessoas que serão utilizadas no texto como: nome, profissão e um adjetivo. O professor vai de mesa em mesa auxiliando na construção do texto e tirando dúvidas. Essa experiência em sala e aula mostra que o professor deve ter contato direto com o aluno e esse contato quebra barreiras, proporcionando um conhecimento mútuo, mostrando a dificuldade de cada aluno e mudando a postura do professor em relação as explicações generalizadas pois cada aluno tem uma limitação. Isso quebra o pensamento inicial de que o professor era o dono do saber e do conhecimento que apenas explicava o assunto sem se envolver com o aprender inicial de cada aluno. Nos faz refletir na postura que devemos adotar em sala de aula, conhecer os alunos e trabalhar de acordo com a realidade deles, nas reuniões do PIBID trabalhando a teoria algo muito importante tanto para a atuação na Escola Miram Marroquim e Benedito Moraes quanto para o nosso futuro acadêmico foi a elaboração do material didático que não é apenas o livro adotado pela escola, a utilização de outras matérias como o que o professor disponibilizou aos alunos fecham as lacunas que muitas vezes o material didático apresenta concedendo ao professor autonomia que muitas instituições não concede ao docente, pois seguindo o planejamento e que uma abordagem diferente e com outros recursos seguindo a realidade do aluno poderá ampliar o conhecimento do mesmo. O vídeo utilizado na reunião sobre as famílias e suas diversidades nos mostra como através da línguas estrangeira poderemos trabalhar temas considerados tabus mas que será fundamental para o conhecimento dos alunos.

ANEXO V

Diário reflexivo 3 – Retorno às aulas após a greve nas escolas públicas

Postado na página do *Facebook* em 06 de setembro de 2015

Coordenador: Lembro que, apesar da escrita ser concentrada em um dos colegas, todos deverão ter discutido as questões e refletido acerca dos conceitos que serão tratados antes de ser colocado aqui.

Publiquem um texto, observando as questões que guiam a discussão de vocês. Não é necessário responder uma a uma, mas os conceitos devem necessariamente aparecer no texto.

Agora que vamos voltar à escola, vamos refletir um pouco a respeito da relação entre teoria e prática, seguindo esse roteiro:

1. Em suas histórias educacionais com respeito ao aprendizado de língua estrangeira, dentro e fora da escola, o que podem dizer sobre as aulas de que participaram? Vocês afirmariam que suas aulas foram bem planejadas? Por que sim? Por que não? Expliquem, dando exemplos e detalhes.
2. Vocês podem citar um momento em que sentiram que estavam aprendendo língua estrangeira e um momento em que sentiu que não aprendiam nada durante seus processos educacionais (pode ser até na universidade)? Que sensações tiveram? Que reações tiveram vocês e seus colegas de turma?
3. Na escola pública onde atuam até o momento dentro do projeto, descrevam de que forma os professores conduzem as aulas. Vocês acreditam que eles preparam as aulas, estabelecendo objetivos e resultados, ou não? Podem dar um exemplo, ilustrando a discussão?
4. Vocês acredita que são autônomos em relação ao uso da língua estrangeira? Expliquem o porquê. Deem detalhes, exemplificando situações em que se sentem autônomos e momentos em que não se sentem assim.
5. E nas escolas onde atuam? Que atividades produzem/propõem (ou produziram / propuseram) em que sentiram que houve um passo dos alunos em direção à autonomia em relação ao uso da língua estrangeira? Expliquem, ilustrando com exemplos.
6. Vamos voltar ao passado (ou ao presente na universidade) e refletir a respeito da posição de nossos professores em relação ao ensino de língua estrangeira, planejamento e autonomia. Vocês acreditam que serão professores diferentes dos seus mestres ou serão iguais? Em que momentos se sentem diferentes, em que momentos se sentem iguais no quesito planejamento, execução e autonomia? Podem dar exemplos disso para ilustrar a discussão?

Ana (bolsista): Nossa experiência com a língua estrangeira no período escolar foi bastante proveitosa, apesar de estudarmos boa parte em escolas públicas, tivemos a oportunidade de termos bons professores, preocupados com o ensino dos seus alunos. Durante nosso percurso escolar não tínhamos recursos didáticos como hoje, a única ferramenta que os professores dispunham eram o quadro e o giz, não tínhamos livros didáticos sequer, mas a dedicação, seu prazer em lecionar, transformavam a realidade. As aulas sempre seguiam a mesma sequência didática: exposição do assunto no quadro, muitos exercícios de gramática. Outro método de

ensino utilizado por alguns professores eram as traduções das músicas, poemas, geralmente textos pequenos. O foco de ensino na disciplina de língua estrangeira, era a oralidade, geralmente o professor falava e pedia para que os alunos repetissem a palavra ou frase, a escrita através de exercícios e traduções. Os professores sempre passavam atividades extraclasse e para quem tinha mais interesse em estudar a língua estrangeira os professores ofertavam grupos de estudos aos sábados. No processo de aprendizagem da língua, um dos momentos importantes no período escolar era conseguir falar algumas palavras, ou até mesmo frases sem o auxílio do dicionário. O professor que fazemos parte do projeto conduz as aulas com o auxílio do livro didático, trabalhando com as interpretações textuais, conteúdos de gramática e exercícios. Sempre prestativo com os alunos, tirando as dúvidas, dando vários exemplos no quadro. Percebe-se que o mesmo tem uma boa relação com seus alunos, as turmas são tranquilas o que ajuda o professor a conduzir as aulas. Em meio do nosso convívio com os alunos e professores durante nossa formação escolar, e agora como graduandas e bolsistas do PIBID podemos presenciar que a autonomia não faz parte plenamente da didática, pois a educação passada pelos professores estão intáquitas pela forma imposta pela sociedade. Com relação a autonomia percebe-se que em sala de aula, na maior parte do tempo, os alunos se sentem acuados quando se trata de liberdade por sempre ter vivido com um professor central no qual a última palavra é a dele, e por não ter um conhecimento pleno da língua estrangeira sem o total domínio como se tem na língua materna, no entanto, tem casos que o professor tenta deixar o aluno mais à vontade quanto a língua estrangeira, pedindo considerações aos alunos deixando que tragam de casa seu material pra ser discutido em sala tornando o aluno autônomo. A autonomia atua em sala de aula através de atividades em que o próprio aluno possa fazer suas atividades, um dos momentos em que a autonomia esteve presente em sala de aula, foi quando pedimos para que cada aluno trouxesse uma música de sua preferencia em espanhol, para que todos pudessem cantar em sala e que fossem de seus gostos, houve uma comoção muito grande e cada aluno se sentiu satisfeito ao mostrar suas preferências através da Língua Estrangeira, inclusive um dos alunos cantou em espanhol, por alguns momentos vimos que cada um sentiu a mesma vontade. Tentaremos mudar, nos tornar mestres opostos do que tivemos, por meio do que aprendemos ao longo do PIBID, tentando colocar em prática o que aprendemos e ser um professor que possa trabalhar juntos com nossos alunos e dar liberdade para que possam ser autônomos. Mesmo sabendo que não teremos total liberdade pra isso, nos sentimos iguais no momento em que queremos mudar a maneira de ensino trazer novos métodos, entretanto, não temos materiais ou não podemos sair da linha do ensino da escola ou fugir dos livros didáticos nos tornando presos no momento em que os alunos tendem a seguir tais regras em que é imposta.

ANEXO VI

Plano de Aula Produzido pelas alunas de espanhol do Pibid

Publicado na página do Facebook em 24 de mayo de 2015

Ana (bolsista): Esse plano de aula é da Escola Estadual Mirian Marroquim, basicamente o mesmo da Benedito de Moraes, pois estamos trabalhando o mesmo projeto. Mas, como foi pedido que fizesse um separadamente para cada escola, já que envolvia contextos e turmas diferentes, segue em anexo

Plano de aula

Identificação:

Escola Estadual Mirian Marroquim/ Benedito de Moraes

1 turma do 3º ano (matutino) com aproximadamente 40 alunos.

Disciplina: Língua Espanhola. Carga Horaria: 80 minutos.

Tema: Conociendo el género Historieta

Objetivo geral:

Proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva da língua espanhola através das HQs.

Objetivos específicos:

- o Expor os gêneros textuais e dentro deles apresentar as HQs.
- o Compreender as HQs de língua espanhola e seu objetivo.
- o Opinar a respeito de algumas HQs que forem apresentadas.

Planejamento:

Em um primeiro momento, perguntaremos se eles conhecem algum gênero textual, se sim, qual. Em seguida, faremos uma ampla apresentação dos gêneros textuais e adentraremos no gênero em questão, no caso, a Historieta (HQs) esclarecendo a diferença entre ela e as viñetas (tirinhas);

Em um segundo momento, iremos mostrar exemplos de historietas da língua espanhola de diversos temas sociais;

E, por fim, pediremos para formarem duplas e iniciarem as produções dos hqs, na qual, o tema será de opção da dupla, desde que envolva os problemas sociais enfrentados pela comunidade.

ANEXO VII

Diário da Pesquisadora (Aulas da PPGLL/UFAL)

Ao longo de minha trajetória profissional pude vivenciar inúmeras situações no que diz respeito às relações de poder em sala de aula, mas não tinha consciência de que tais relações, se não forem observadas e trabalhadas, podem transformar ou “destruir” a possibilidade de mudança em meus alunos, ou simplesmente correr o risco de perder-se naquilo que (FREIRE, 2013, p. 107) afirma: “A arrogância estraga tudo.” Dentre as situações experimentadas, destaco duas. A primeira, demonstra o quanto de dominação ainda existe no contexto escolar. Lembro-me de uma escola particular que lecionei espanhol no Ensino Médio. De tempo em tempo, a supervisora da escola ia dar uma “espiadinha” em minha sala de aula. Chegou um momento em que ela me chamou para comunicar: “-Eu acho, professora, que você está muito próxima aos alunos. Vou demarcar com uma fita no chão, separando seu birô das cadeiras dos alunos.” Eu fiquei estarecida. Onde estava o meu direito de liberdade em sala de aula? Acredito que minha pouca experiência, levou-me a aceitar tal imposição. Do contrário, perderia meu emprego. Porém, no meu entendimento não aceitava aquela atitude. Compreendo isso como o que Grosfoguel (2013) define como “apartheid epistêmico” uma segregação/divisão de quem é superior (no caso, eu como professora, detentora do conhecimento) e inferior (os alunos, os que recebem o conhecimento). Uma segregação aparentemente física, de espaço, mas que tem muito de ideológico. Minha visão naquele momento, era de estar próxima sim aos alunos, ir de banca em banca para acompanhá-los, ouvir suas dúvidas e questionamentos. Isto faz parte do meu lecionar. A segunda situação tem a ver com a forma como penso a questão da minha formação e de meus alunos na relação entre educação e trabalho. O contexto agora é uma escola pública do Estado, ali lecionava também espanhol no Ensino Médio. Certa aula fui surpreendida por um aluno do 2º ano que me questionou: “-Para que tenho que estudar espanhol, se não vou viajar nunca para Espanha?” E naquele momento disse para ele que o objetivo de se estudar espanhol não era viajar para Espanha, mas que lhe traria oportunidades melhores de emprego, de ter um diferencial lá fora, Mas queria mostrar também outras possibilidades, e na aula seguinte levei para toda turma um texto de João Sedycias (2006) intitulado “Por que os brasileiros devem aprender espanhol?” Eles ficaram surpresos com a quantidade de coisas que se podia alcançar aprendendo espanhol. Acredito que este deve ser o papel que precisamos assumir em sala de aula, não o de professor superior, ou de “ser imperial”, segundo Dussel (2005) alguém que pensa em si mesmo como centro do mundo. Não sejamos nós os agentes da violência, não física, mas aquela que obstrui o outro, conforme diz Freire (2013) e que agride e até mata a possibilidade de qualquer tipo de mudança ou melhora na vida destes sujeitos.

Diário escrito em 06 de outubro de 2014.

ANEXO VIII

Diário da Pesquisadora (Aulas da PPGLL/UFAL)

Relações entre pesquisador e participantes: uma compreensão do Outro e suas diferenças

Quero iniciar este diário destacando em três palavras a visão que tinha sobre pesquisa ao ingressar no programa de pós-graduação da UFAL. São elas: conhecer, limitação e resultados. Embora desde a graduação muito se tenha proferido por parte dos professores a palavra “pesquisa”, ela era para mim algo inatingível, e menos ainda tinha conhecimento de seus impactos causados no meio em que era desenvolvida e nos participantes envolvidos. Até que pude vivenciar esta experiência desafiadora no mestrado e aprender aos poucos como é estar pesquisadora. Antes de tudo, quero ressaltar um aspecto dentro da universidade que chama a minha atenção no que diz respeito à pesquisa. Penso que no âmbito acadêmico existem muitas contradições de ideias e objetivos. Há pesquisadores que defendem a transformação da sociedade por meio de sua pesquisa, ou até mesmo como diz Grosfoguel (2013) supõem que suas teorias são suficientes para explicar as realidades histórico-sociais do resto do mundo; outros, que simplesmente transformam a si mesmos. E é neste último grupo que ainda me encontro, mas almejando superar este patamar e alcançar o estágio de lidar com o Outro e suas diferenças, aprendendo a tolerância legítima da convivência com o diferente, e poder, é claro, enxergar os resultados ou possíveis mudanças, ainda que mínimas, ao longo do processo. Em se tratando de processo de pesquisa, considero a relação entre participantes e pesquisador muito delicada e que merece considerável cuidado. Certamente, pretendo lidar com os participantes de minha pesquisa rompendo com alguns paradigmas, e o primeiro deles segundo Grosfoguel (2013) é a forma pela qual a filosofia cartesiana defende como critério para diferenciar ciência da não ciência, que é a divisão entre sujeito e objeto e o mito de um ego que produz conhecimento sem ligação social com outros seres humanos. Acredito que esta ainda seja uma das grandes buscas dentro da academia: distanciar-se do objeto de pesquisa em pró da objetividade. Porém, compreendo que agindo assim nos colocaríamos na posição de colonizadores/superiores. Hoje vejo esta relação pesquisador e pesquisado como uma relação de troca e de uma busca constante de compreensão do outro. É o que Freire (2013, p. 103) afirma: “Não vale a minha experiência acadêmica (...) no momento em que não sou capaz de compreender a sabedoria do outro”. E é por sentir a necessidade de compreender o outro, que as três palavras iniciais que destacavam a visão que tinha sobre pesquisa mudaram. No lugar de conhecer, uso “reconhecer”. Reconhecer o colonialismo e as consequências de não refletirmos sobre a questão enquanto pesquisadores. Em vez de limitação, uso o verbo “romper”. Romper com a homogeneidade, sabendo que minha perspectiva não é única nem exclusiva. E por fim, “fomentar” a diversidade epistêmica, discutindo as possibilidades das diferenças apresentadas por cada participante.

Diário produzido no dia 19 de outubro de 2014.

ANEXO IX

Diário da Pesquisadora (Estágio de Docência)

Hoje, 22 de março de 2016, às 9h da manhã, foi o meu primeiro dia de estágio de docência, sendo este pré-requisito para doutorandos bolsistas CAPES. Estava muito apreensiva, pois estou há alguns anos sem lecionar, e a disciplina Linguística Aplicada em um curso de Libras, era um novo desafio para mim. O tema proposto para esta aula foi: autobiografias, diários e sessões reflexivas. Confesso que minha insegurança não era em relação ao conteúdo em si ou como o abordaria, mas em relação à participação dos alunos enquanto a aula acontecia. E sem perceber, poucas foram as vezes que dei espaço para que os alunos falassem e expusessem suas experiências. A realidade é que só falava das minhas próprias experiências e o turno da aula era apenas meu. Vale mencionar que a maior parte da turma é composta por alunos surdos. Chegou dado momento em que o intérprete não fazia mais sinais porque todos estavam completamente dispersos. Senti que faltou da minha parte uma estratégia diferenciada, pois busquei reproduzir uma aula tal qual o professor da disciplina dava. O mesmo esquema de slides, apresentação de imagens. Enfim, acho que meu roteiro precisava ter mais questionamentos que fossem direcionados aos alunos, poder ouvi-los mais, e assim, deixar fluir uma maior interação na aula. Penso que o mais incrível deste dia, desta aula em particular, foi aceitar a sugestão do professor da turma, em permitir que os alunos fizessem uma avaliação da minha aula, ali naquele momento. Ouví-los fez toda diferença, para que eu pudesse refletir sobre minha prática. Não eram críticas que viessem a me expôr, tampouco me exaltar. Mas eles fizeram considerações pertinentes que serão de grande ajuda para que eu possa desenvolver as próximas aulas com muito mais produtividade e objetivos mais claros. Os comentários foram desde buscar crescer com o aluno por meio da interação, além de que eu pudesse ousar mais com relação à produção do material da aula (não fazer o mesmo modelo do professor), e até pediram para que o professor da turma se ausentasse da sala enquanto estivesse dando a aula, pois um dos alunos achou que eu pudesse estar inibida pela presença do outro professor, o que para mim não era de fato um incômodo. Baseando-me nos comentários feitos, irei planejar a segunda aula, e com a experiência da ausência do professor da turma. Preparar um roteiro com perguntas para os alunos será um dos passos que irei tomar. Acredito que isto trará mudanças para que a interação efetivamente aconteça e um espaço colaborativo seja construído. Vamos ver no que vai dar.

ANEXO X

Diário da Pesquisadora (Estágio de Docência)

Hoje, 29 de março de 2016, às 8h50, vivenciei mais uma vez a experiência de lecionar na turma do curso de Libras da Faculdade de Letras da UFAL, na disciplina Linguística Aplicada e Libras, pré-requisito para doutorandos bolsistas CAPES. Esta foi a aula de tema 8 - O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. Toda a preparação para esta aula foi resultado das avaliações feitas pelos próprios alunos da disciplina com relação à aula que dei anteriormente. O primeiro momento da aula se deu da seguinte forma: pedi para que eles formassem duplas (um ouvinte e um surdo) e cada um contaria para seu colega suas histórias sobre como foram suas aulas de língua portuguesa, quais dificuldades encontraram e como superaram. As perguntas ficaram expostas no slide para que visualizassem e se guiassem na construção das narrativas, e por 15 minutos eles interagiram entre si. No passo seguinte, as histórias foram compartilhadas e em vez de cada um relatar sua própria história, ela era recontada pelo colega. Percebi que alguns alunos surdos sentiram certa dificuldade em recontar as histórias dos colegas, por esquecimento ou confusão em assimilar as informações. Chegou dado momento, em que parte dos alunos surdos passou a contar suas histórias com suas próprias palavras. O que pude perceber é que cada relato ia de encontro com as questões teóricas que havia separado para discussão. Pareceu-me que a teoria ganhou muito mais sentido por meio das narrativas e experiências dos alunos sobre o tema proposto. Posterior a esta etapa, apresentei um vídeo em que os alunos surdos, de uma escola do Rio Grande do Sul, compartilhavam suas histórias de vida sobre basicamente as mesmas questões que fiz a eles no começo da aula. Assim, pudemos abranger nossa discussão, e busquei conscientizá-los de que assim como eles, outros alunos compartilham das mesmas problemáticas, limitações e superações. Nas palavras deles: "Ainda estamos superando. Cada dia é um desafio". O segundo momento, apresentei alguns pontos teóricos para arrematar as situações já vivenciadas por eles e contadas em forma de narrativas. Dentre estes pontos estão: o conceito de bilinguismo, como a Linguística Aplicada atua neste contexto, a situação do ensino de libras nas escolas regulares e inclusivas. Discutimos uma concepção de língua diferenciada, língua como objeto multifacetado e híbrido, que não se restringe à gramática tradicional. A partir de então, mostrei como o uso das narrativas pode ser uma opção para se trabalhar a língua portuguesa, sendo as narrativas, segundo Moita Lopes (2002), instrumento usado para fazer sentido ao mundo a nossa volta, para significar a nós mesmos e também o outro. O que de fato foi o que buscamos construir no decorrer da aula. Para finalizar, mostrei um esquema estrutural das narrativas e mencionei que, mesmo sem ter visto algo sobre este assunto, ainda assim, eles sabiam como fazer as narrativas, ou seja, eles construíram de forma espontânea e natural suas histórias, sem o conhecimento da teoria. Antes de encerrar, fizemos uma nova avaliação da aula e perguntei o que perceberam de diferente em relação à aula anterior, quais os pontos positivos e os negativos, com o objetivo de aperfeiçoar cada vez mais minha prática em sala de aula. O primeiro comentário foi de que meu nervosismo amenizou, e que talvez, a ausência do professor da disciplina, tenha ajudado neste sentido. Eles demonstraram satisfação em relação à dinâmica feita no início da aula. Uma das falas dos alunos surdos mencionava que só faltava eu usar libras para dar aula, pois só assim seria uma professora completa. O que posso dizer da sensação em dar esta aula? "Dever cumprido". Sinto que meu objetivo e tudo aquilo que planejei se concretizou de maneira mais significativa para eles. Para mim, serviu de grande contribuição para meu processo formativo. Mais um passo foi dado.

ANEXO XI

Texto mencionado na apresentação da tese (p.16)



Hacia la comprensión lectora

1. Lee el texto a continuación.

Javier Ortiz es el director de una importante empresa del sur de España que fabrica muebles. El jefe del personal llama un día a la puerta de su despacho:

- Buenos días, señor director.
- Buenos días. ¿Qué pasa?
- Algo muy grave, señor director. Se trata del Sr. Galindo, el cajero... Tengo que darle a usted una mala noticia.
- Diga, ¿qué ha pasado?
- Bueno, pues mire usted...
- Vamos hombre, dígame de qué se trata.
- Pues... el señor Galindo... diez minutos antes de acabar el trabajo ha cogido su coche, ha ido a su casa, se ha comido su comida, se ha tomado su vaso de whisky y se ha ido a bailar con su mujer...
- Vamos hombre, no es para tanto, por diez minutos...
- Bueno, verá... ¿Puedo tutearlo?
- ¿Tutearme? Pues claro. Hágalo.
- Pues mira, Javier, el señor Galindo, diez minutos antes de terminar el trabajo, ha cogido tu coche, ha ido a tu casa, se ha comido tu comida, se ha tomado tu vaso de whisky y se ha ido a bailar con tu mujer.

Tuteo



(Texto adaptado de MASOLIVER, Joaquín; HAKANSON, Ulla; BEER, Hans-J. (Eds.). *Est. Spanisch Für Fortgeschrittene*. Klett, Alemania, Editorial Stuttgart: 1983, p. 43.)

2. Completa las frases de acuerdo con el texto:

- a) Los personajes están en una empresa de muebles en el sur de España.
- b) El director de la empresa de apellido se llama Ortiz.
- c) El Sr. Galindo es cajero en la empresa.
- d) El señor que le cuenta el episodio al director es el jefe del personal en la empresa.
- e) El estado civil de Javier es casado.

ANEXO XII

Atividade do Livro Didático Sentidos en la lengua española, V.3

UNIDAD 1 — ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

Profesor/Profesora, en esta unidad, el género discursivo oral que van a producir los estudiantes es el mismo que se ha trabajado en el apartado Escucha. Por ello, el apartado Puesta en marcha no es el momento de producir la primera versión del texto, sino de su planificación. Aunque ya se conozcan el género y se empiecen a utilizar, es importante verificar cuáles de las orientaciones que se presentan en el apartado Cajón de herramientas requieren más atención y si es necesario comentarlas. **Objetivo:** planificar la producción oral.

» **Puesta en marcha**

1 La tarea es, individualmente, hacer un monólogo de humor sobre un hecho de la actualidad, una situación del día a día, un personaje conocido o un objeto. Observa el cuadro siguiente y empieza a planificar tu monólogo. La primera versión la vas a hacer mientras contestas las cuestiones del apartado Cajón de herramientas.

Sobre la producción que se propone:

- » ¿Cuál es el género discursivo? Monólogo de humor.
- » ¿Cuál es el tema? Un hecho actual, una situación cotidiana, un personaje conocido o un objeto.
- » ¿Cuál es el objetivo? Estimular la reflexión crítica a partir del humor.
- » ¿A quién se dirige? A la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad.
- » ¿Cómo y dónde se difundirá? Un monólogo para representar durante el festival **El humor nuestro de cada día**.
- » ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

» **Cajón de herramientas**

1 ¿Te ha parecido difícil planificar tu monólogo? A continuación te presentamos algunos pasos para producir un monólogo humorístico. Léelos y verifica si has empezado bien.

a Busca el argumento. Recuerda que debe ser una idea compartida, es decir, debes enfocar algo que todos conozcan. Los monólogos de Luis Piedrahita que has escuchado tratan de cosas sencillas: juguetes de playa y maletas. Haz un listado de situaciones cómicas, o de personajes que quieras imitar, o de objetos que puedas describir de una forma entretenida.
Respuesta personal. Objetivo: revisar la planificación inicial.

b Revisa el listado y elige el argumento. Enseguida, escribe todo lo que se te ocurra sobre el tema, aunque no te parezca gracioso en un primer momento. Si todavía tienes duda, vuelve a escuchar el monólogo "Una maleta no se llena de ropa; se llena de 'por si acaso'". ¿Qué dice el humorista sobre las maletas? ¿De qué se llenan? ¿Cuál es el peor día para una maleta? ¿Por qué? Y tú, ¿qué puedes decir sobre la temática que has elegido? ¿Es posible relacionarla con lugares, momentos o curiosidades que tengan algo de cómico?
Respuesta personal. Objetivo: planificar el monólogo.

c Dale forma a tu monólogo. Piensa en comparaciones exageradas, juegos de palabras, comentarios graciosos, expresiones idiomáticas. Lee algunos fragmentos de los monólogos que has escuchado. ¿Por qué nos hacen reír? *Respuesta personal. Objetivo:* reflexionar sobre elementos de la composición y del estilo del género discursivo.

"Y según la colchoneta va cogiendo forma, tú vas perdiendo ríto".	"[...] una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de 'por si acaso'".
"Que abrazas la colchoneta y te sierra los brazos".	"La maleta ve esa cinta negra que se las traga y termina corriendo diciendo: 'Ay, no... ¡No, por favor! ¡No me facturos!'".

Fragmentos de monólogos de humor. Disponible en www.youtube.com/watch?v=De31dhu04k0&list=UWUjpuU6w5v6w7o7u6e3am/watch?v=f6hyC_A000A&list=3Mx0-PF-PC30_05e_U15040019rgP95imL2x. Fecha de consulta: 22 de 2016.

d Organiza las ideas y escribe un texto para una puesta en escena de dos o tres minutos.
Respuesta personal. Objetivo: preparar el texto del monólogo.

2 A continuación te facilitamos algunos consejos para preparar la escenificación del monólogo. Obsérvalos y evalúa si te van a ser útiles. *Respuesta personal. Objetivo:* preparar la escenificación del monólogo.

30