

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PPGPE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO: ESTUDO DE
CASO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL DE SÃO CARLOS**

MILENA RIBEIRO SILVEIRA

SÃO CARLOS - SP

2018

MILENA RIBEIRO SILVEIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO: ESTUDO DE
CASO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL DE SÃO CARLOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin

SÃO CARLOS – SP

2018

Ribeiro Silveira, Milena

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO: ESTUDO DE CASO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL DE SÃO CARLOS. / Milena Ribeiro Silveira. -- 2018.

109 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosa Yokota, Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bibliografia

1. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO.. 2. ESTUDO DE CASO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.. 3. CASO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL DE SÃO CARLOS.. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

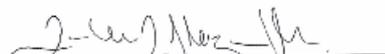
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena Ribeiro Silveira, realizada em 17/08/2018.



Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Prof. Dra. Rosa Mokota
UFSCar



Prof. Dra. Cibele Cecília de Faria Razonfeld
UNESP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pela oportunidade de realizar um mestrado em Educação.

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram a elaboração deste trabalho.
Agradeço à coordenadora do CEL - São Carlos, até 2016, Isabel Guandalini Cilla, e
atual Ana Silvia Soares Bassani.

Agradeço aos meus amigos Clarkson de Oliveira e Marilene Araújo, Orlando Prado e
Lucinéia Volpato pelas palavras de incentivo, carinho e orações.

Agradeço aos meus amigos especiais, Evelyn Viana Medeiros e Aron Medeiros e pelo
companheirismo e apoio, nos dias de alegrias e dificuldades.

Agradeço a minha querida mãe Maria Ribeiro Silveira, por ter me ensinado à valorizar
os estudos, e ao trabalho digno; e ao meu irmão Alexandre Ribeiro Silveira.

Agradeço a minha amiga Erika Cristina Cabeça, pela amizade, carinho, respeito e
motivação.

Agradeço em especial a minha orientadora, Dra. Isadora Valencise Gregolin, pela
paciência, sempre me incentivando a adquirir conhecimentos na área acadêmica.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as concepções sobre avaliação de professores de língua espanhola de um Centro de Estudos de Línguas da cidade de São Carlos (SP), compará-las com as propostas que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998 e 2000) e nas Orientações Curriculares Nacionais - OCEM (BRASIL, 2000) e discutir possíveis tendências em suas práticas didáticas de avaliação declaradas no contexto de nossa investigação. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista à coordenação do CEL com objetivo de compreender os princípios do projeto pedagógico do CEL e um questionário a professores de espanhol, com objetivo de mapear as concepções e práticas avaliativas do grupo. A partir das análises, buscamos discutir quais são as concepções sobre avaliação expressas pelos professores para embasar suas práticas e de que forma essas concepções se relacionam com as diretrizes e orientações curriculares nacionais. Nossa fundamentação teórica baseia-se em autores que discutem avaliação no campo geral da Educação (LIBÂNEO, 1991, PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN, 2000; HOFFMAN, 2002; LUCKESI, 2011) e no campo da linguística aplicada (SCARAMUCCI, 2004; LEFFA, 1998; VIEIRA-ABRAÃO, 2012).

Palavras-chave: Avaliação. Centro de estudo de Línguas, Língua espanhola.

Abstract

The main goal of this survey is to evaluate the concepts of Spanish language teachers' evaluation from the Study Language Center from São Carlos SP and to compare with proposals described in National Curricular Plans (NCP Brazil, 1998 and 2000) and National Curricular Orientations (OCE Brazil, 1998) and try to discuss possible trends in their didactic practice evaluations described in our survey context.

By the way, we use as data collection tool an interview with CEL coordinator with the aim of understanding the principle of the pedagogical project of CEL and a questionnaire to Spanish teachers with the main aim of charting the conceptions and practices evaluated from the group.

From the analysis, we try to discuss what are the conceptions about concepts of express evaluation by teachers to base their practices and how these conceptions relate to the guidelines and national curricular orientation.

Our theoretical foundation is based on authors who discuss evaluation in the general field of education in the general field of education (LIBÂNEO, 1991, PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN, 2000, HOFFMAN, 2002; LUCKESI, 2011) and in the field of applied linguistics (SCARAMUCCI, 2004, LEFFA, 1998, VIEIRA-ABRAÃO, 2012).

Keyword: Evaluate, Study Language Center, Spanish Language.

SIGLAS

CEL Centro de Estudos de Línguas.

ELE Espanhol Língua Estrangeira.

EF Ensino Fundamental.

EM Ensino Médio.

ETI Escola de Tempo Integral.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul formado pelos seguintes países: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela.

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PNLD Plano Nacional do Livro Didático.

PCN- LE - Parâmetros Curriculares Nacionais.

SEE - Secretaria de Estado da Educação.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1. Formação de professores de espanhol	15
Tabela 2. Experiência dos professores de espanhol	17
Tabela 3. Formação de professores de espanhol	17
Tabela 4. Anos de experiências dos professores	19
Tabela 5. Quadro com a visão dos autores sobre a avaliação	29
Tabela 6. Concepções dos documentos legais	47
Tabela 7. Concepções sobre a avaliação de Vieira-Abraão	47
Tabela 8. Concepções sobre a avaliação e os métodos	49
Tabela 9. Aspectos que os professores consideram para planejar as suas aulas	54
Tabela 10. O planejamento e o PCN- LE	56
Tabela 11. Recursos pedagógicos utilizados	60
Tabela 12. Questões de língua espanhola do ENEM e prática dos professores	61
Tabela 13. As avaliações e os conteúdos trabalhados	66
Tabela 14. O papel dos professores	78
Tabela 15. O papel do aluno	78
Tabela 16. O desenvolvimento das habilidades	78
Tabela 17. Objetivos, Formas de avaliar um aluno, Concepção de avaliação e conteúdo	78
Tabela 18. Conhecimentos dos documentos oficiais e da concepção de avaliação deles, e influência das avaliações	82
Tabela 19. Relação entre conhecimento sobre conhecimento oficiais, instrumentos avaliativos e concepções sobre avaliação	83

SUMÁRIO

Introdução	12
Justificativa, Objetivos e questão de pesquisa	13
CAPÍTULO 1-PERCURSO INVESTIGATIVO	15
1.1. Natureza da pesquisa	15
1.2. O contexto e os dados coletados	17
1.3. Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados	16
1.4. Constituição do corpus e dados selecionados para análise	16
CAPÍTULO 2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2. Fundamentação teórica	23
2.1. Estudos sobre avaliação no campo da Educação e da Linguística Aplicada	32
a) Conceito de avaliação no campo da Educação	22
b) Conceito de avaliação na área de Linguística Aplicada	22
c) Conceito de avaliação no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	41
2.2 Políticas educacionais atuais: a relação entre avaliação e regulação	41
2.3. Ensino do espanhol no Brasil, orientações e parâmetros curriculares e a avaliação nesse contexto	41
2.4. Papel e função da avaliação nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras no Brasil	43
2.5. O currículo escolar do Centro de Línguas de São Carlos e a avaliação	51
CAPÍTULO 3- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
3. Análises	53
Categorias selecionadas para a análise	56
Planejamento	56
Desenvolvimento das habilidades	79
Papel do Professor	79
Papel dos Alunos	81

Avaliação	81
3. 1. Análise qualitativa dos dados: Matriz curricular	89
3. 2. Análise qualitativa dos dados: Entrevista	90
3.3 Análise qualitativa dos dados: Questionários	91
3.4 Respostas às perguntas de pesquisa	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
4.1. Resultados de pesquisas e discussão	92
4.2. Contribuição da pesquisa	93
4.3. Encaminhamentos para futuros trabalhos	91
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a temática da avaliação sempre me pareceu algo essencial no processo de ensino e aprendizagem, não apenas nos cursos de língua estrangeira, mas em todas as áreas de conhecimento.

No ano de 2011, comecei a ministrar aulas de espanhol na cidade de São Carlos no Centro de Estudos de Línguas (CEL)¹, trabalhando com alunos de Ensino Médio (EM) e Fundamental (EF). Os cursos eram oferecidos em turmas noturnas durante a semana e aos sábados, na parte da manhã. A quantidade de alunos de cada turma era de 20-30 alunos. Essa quantidade de alunos significava um desafio a mais nos momentos das avaliações, pois o acompanhamento mais individualizado dos alunos nem sempre era possível.

O CEL iniciou o seu trabalho nessa cidade em 2011², portanto como todo projeto novo, os professores envolvidos enfrentavam vários desafios, dentre eles o de planejar e implementar aulas de espanhol sem contar com um currículo previamente estabelecido e com orientações sobre os diferentes aspectos que envolvem a prática de ensino de uma língua estrangeira.

Oliveira .G.C. (2015)³, em sua pesquisa de mestrado, discute o processo de elaboração da Matriz Curricular do Cel de São Carlos e um dos aspectos evidenciados pelo autor como mais problemático refere-se especificamente à *avaliação*. Segundo o autor, nos primeiros anos de funcionamento do referido CEL cada professor utilizava concepções e procedimentos avaliativos variados e um dos encaminhamentos sugeridos pelo autor é o de:

construir-se instrumentos avaliativos da proficiência dos alunos, em seu ingresso e saída, para que se possa determinar com maior objetividade se as expectativas de aprendizagem estão sendo alcançadas (OLIVEIRA, G.C. 2015, p.42).

¹ O Estado de São Paulo, para estimular o ensino de idiomas aos alunos de escolas públicas estaduais, criou, na década de 80, os Centros de Estudos de Línguas (CEL), que visam propiciar “diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguísticas e enriquecimento curriculares e acesso a outras culturas contemporâneas e também facilitar a inserção no mercado de trabalho” (Disponível em: <http://www.cidadao.sp.gov.br/servico.php?serv=2630> Acesso em 29.set.2017).

² Neste contexto mundial, no ano de 2009, o presidente da república na época Luís Inácio Lula da Silva, havia criado uma lei de incentivo ao ensino de espanhol no Brasil, apresentada na *Resolução SE - 81, de 4-11-2009*.

³ OLIVEIRA, G.C. Disponível em: <http://www.ppgpe.ufscar.br/processo-de-elaboracao-de-uma-matriz-curricular-especificidades-do-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-espanhola-no-cel-sao-carlos> Acesso em 29.set.2017

Levando em consideração meu interesse anterior no tema e a possível contribuição apontada por Oliveira (2015) da temática para o contexto, elaboramos a proposta da presente pesquisa, tendo como **objetivos centrais** investigar as concepções sobre avaliação dos professores de língua espanhola do centro de Línguas de São Carlos, compará-las com as propostas que se encontram nos PCN (BRASIL, 1998 e 2000) e nas OCEM (BRASIL, 2000) e discutir possíveis tendências em suas práticas didáticas de avaliação declaradas, buscando responder às seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais concepções sobre avaliação são expressas por professores de língua espanhola para embasar suas práticas?
- b) De que forma as concepções sobre avaliação de professores de língua espanhola relacionam-se com as diretrizes e orientações curriculares?

Vale destacar que o atual contexto de políticas educacionais, tanto estaduais quanto federais, posiciona a **avaliação** no centro do processo de regulação para verificar o desenvolvimento de competências e habilidades. Portanto, partíamos do pressuposto de que os professores do contexto investigado concebiam a avaliação como elemento central de suas práticas e possuíam uma “concepção processual” de avaliação, compreendida não apenas em sua função de verificar o produto, mas de apreender aspectos do processo do aprendizado, o que está de acordo com os parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas que podem não estar diretamente relacionadas com as políticas de avaliação externa, estas ocasionam grandes influências na educação.

Uma autora que menciona as consequências que estas políticas externas acarretam é a Scaramucci (2004), ao tratar da avaliação na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, propõe a noção de “efeito retroativo”, que implica na transferência dos conteúdos presentes em exames e avaliações para a sala de aula. A autora afirma que “a consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação faz parte de uma tendência recente de pesquisas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral” (SCARAMUCCI, 2004, p.288).

Pretendemos, portanto, mapear quais concepções embasam as práticas dos professores, buscando compreender de que forma estas reafirmam ou se contrapõem às diretrizes e orientações dos documentos legais para o ensino de línguas estrangeiras.

A dissertação está organizada em uma introdução e quatro capítulos, organizados da seguinte maneira:

O capítulo 1 apresenta a metodologia de pesquisa adotada, sua natureza, o contexto e os dados coletados do trabalho, os procedimentos de coleta, os dados selecionados para análise e os procedimentos de análise.

No capítulo 2, desenvolvemos a fundamentação teórica da pesquisa, com discussões sobre avaliação no campo da Educação e da Linguística Aplicada. Também discutimos a concepção de avaliação expressa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001⁴), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). A partir dessas discussões, também nos dedicamos a problematizar a relação entre avaliação e regulação e, mais especificamente, discutimos essas questões no contexto do ensino de espanhol no CEL.

No capítulo 3, são apresentados os resultados das análises, as categorias selecionadas para a análise, a análise qualitativa dos dados da entrevista e dos questionários e oferecemos respostas às perguntas de pesquisa.

No último capítulo apresentamos as considerações finais, discutimos possíveis contribuições da pesquisa e encaminhamentos para futuros trabalhos.

Com as referências bibliográficas e os anexos, finalizamos nossa Dissertação.

⁴ A versão em português está disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
Acesso em: 10.jul 2018

1.CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados. Também são apresentados a constituição do corpus e dados selecionados para análise.

1.1.Natureza e contexto da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, de natureza teórica e analítica, com uso de dados qualitativos, que tem como objetivo investigar as concepções sobre avaliação dos professores de língua espanhola do centro de Línguas de São Carlos, compará-las com as propostas que se encontram nos PCN (BRASIL, 1998 e 2000) e nas OCEM (BRASIL, 2000) e discutir possíveis tendências em suas práticas didáticas de avaliação nos contextos de ensino do Centro de Línguas (Cel), da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

Este trabalho acadêmico possui natureza teórica e analítica, e por isto, os procedimentos metodológicos abrangem a leitura e discussão do referencial teóricos sobre as avaliações na educação e linguística aplicada, coleta e análise dos dados e a sistematização dos resultados. A escolha dessa natureza de pesquisa (estudo de caso) deve-se à relevância de compreendermos as concepções sobre avaliação de um grupo específico de docentes de língua espanhola e as relações destas com as orientações e parâmetros nacionais para o ensino de línguas.

Considerando o objetivo central de analisar as concepções sobre avaliação expressas por professores de língua espanhola para embasar suas práticas no contexto de ensino do CEL de São Carlos, trata-se de um estudo de caso cujos instrumentos de coleta de dados foram um questionário e uma entrevista semi-estruturada⁵.

Foram convidados a participar de forma voluntária da pesquisa os professores de espanhol que atuaram no CEL de São Carlos de 2010 a 2016. A escolha desse recorte temporal justifica-se pelo fato de que a criação do CEL se deu em 2010, embora apenas a partir de 2014 houvesse uma Matriz Curricular determinada e um trabalho mais reflexivo e sistematizado sobre as práticas desenvolvidas, que norteava o trabalho dos docentes. Portanto, tendo em vista nossos objetivos, consideramos relevante coletar dados

⁵ Vale destacar que antes do início da coleta de dados, tramitamos junto ao Comitê de Ética nosso processo e apenas após a aprovação do CEP procedemos à coleta dos dados.

junto ao universo total dos professores e não proceder à seleção dos participantes em função de seu ano de atuação.

1.2. Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados

Tendo em vista nosso objetivo de analisar as concepções sobre avaliação expressas por professores de língua espanhola para embasar suas práticas, inicialmente procedemos à análise geral das propostas que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998 e 2000) e nas Orientações Curriculares Nacionais - OCEM (BRASIL, 2000).

A partir dessas análises iniciais, elaboramos um roteiro de entrevista a ser realizada com uma das coordenadoras pedagógicas do CEL. Dessa forma, buscávamos compreender os princípios que sustentavam a proposta pedagógica do CEL e, especificamente, o papel e função da avaliação nesse contexto.

Após a entrevista, elaboramos um questionário online na plataforma GoogleDocs para coletar dados junto ao grupo de 21 docentes que haviam atuado como professores de língua espanhola no CEL de São Carlos. O período de coleta ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2016, tendo contado com a participação voluntária de 12 professores, que responderam questões relacionadas com suas concepções sobre avaliação.

De posse dos dados obtidos por meio dessas três fontes – documental, professores e coordenação - definimos como categorias de análise as temáticas de 1) desenvolvimento das habilidades, 2) papel do professor e dos alunos, 3) habilidades, teoria pedagógica X prática do professor, 4) concepções de avaliação nos documentos legais e Quadro Comum Europeu X prática docente dos professores de espanhol no Cel de São Carlos.

Posteriormente, procedemos à triangulação dos dados, que foram contrastadas com os parâmetros e orientações curriculares presentes nos PCN (1998 e 2000) e nas OCEM (BRASIL, 2000).

1.3. Constituição do corpus e dados selecionados para análise

Para os fins desta pesquisa, coletamos dados a partir de três fontes:

a) Anexo A – Matriz Curricular do CEL: fonte documental (PCN, OCNEM e Quadro Europeu de Referência para as Línguas);

b) Anexo B - Entrevista junto à Coordenadora do CEL – São Carlos, realizada em maio de 2016;

c) Anexo C – Questionário junto aos professores de língua espanhola, nos meses de agosto e setembro de 2016.

1.4. Contexto da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa deu-se no contexto específico do Centro de Estudos de Línguas da cidade de São Carlos (interior do estado), instituição pública, sediada na escola estadual Dr. Álvaro Guião e sustentado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O projeto pedagógico do Cel procura incentivar o ensino de línguas estrangeiras, principalmente o espanhol, idioma que recebe o maior número de alunos. No período em que foi desenvolvida a pesquisa, entre os anos de 2015-2017, foram oferecidos em torno de 12 turmas de línguas espanhola⁶, com uma média entre 10-30 alunos cada uma, o que evidencia a alta procura pelo idioma.

Cada professor é responsável pelo diário escolar, constituído da relação de seus alunos, neste lugar deve registrar o acompanhamento da aprendizagem (avaliação por nota) e da frequência de seus alunos. Cada profissional tem a liberdade de escolher seus instrumentos e procedimentos de avaliação de acordo com suas práticas e concepções individuais.

Embora a coordenação procure dar orientações de como pode ser feito este trabalho, de acordo com as propostas que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998 e 2000) e nas Orientações Curriculares Nacionais - OCEM (BRASIL, 2000), cada professor pode fazer suas escolhas teórico-metodológicas.

1.5. Perfil dos participantes da Pesquisa

Para preservarmos a identidade de nossos participantes da pesquisa, procedemos à codificação dos dados da seguinte forma: atribuímos a letra **C** para identificarmos os

⁶ Vale destacar que os cursos são oferecidos apenas a alunos de escolas públicas estaduais. Nos anos de 2015 a 2017, foram oferecidos de segunda e quarta, ou terça e quinta (para os alunos acima de 14 anos), das 19h às 20h40 ou aos sábados das 08h às 11h30. Em cada estágio, são oferecidas 4 aulas semanais de 50 min.

dados referentes ao Coordenador do CEL e atribuímos a letra **P** seguido de numeração (de 1 ao 12) para identificarmos os dados relacionados aos Professores de espanhol do CEL.

Com vistas a caracterizarmos o perfil dos Professores participantes da pesquisa, foram feitas 5(cinco) questões no questionário diretamente relacionadas com a **formação** destes, com a **experiência docente**, com a **quantidade de tempo** e **contextos de atuação profissional** como professores de espanhol e o **tempo de atuação no CEL**.

Ao perguntarmos sobre a formação dos professores, nenhum disse que possui (0%) Educação Superior – Pedagogia, 11 (91,7%) disseram que possuem Ensino Superior-Licenciatura, 8,3% possuem Especialização (Lato Sensu), 25% Mestrado (Strictus Sensu), e 8,3% responderam outros.



Tabela 1: Formação dos professores de espanhol. (elaboração própria).

Podemos concluir observando o quadro acima que a maioria dos professores de espanhol fez Superior-Licenciatura em Letras (91,7%, 11 professores) e que 25% dos profissionais já fizeram mestrado (3 professores). Esses dados evidenciam que os professores receberam uma formação no campo específico de atuação e, portanto, supõem-se que devem entender a temática da avaliação na formação inicial e/ou durante o mestrado.

Em relação aos anos de experiência aos 12 professores entrevistados com o ensino de espanhol e em quais contextos atuam.

- **2** participantes disseram que trabalham **há 10 anos** (P1 relatou que ministra o idioma desde o curso de extensão na faculdade, em cursos livres de idiomas e escolas regulares- EF; e o outro no ensino público estadual e também 5 anos em colégio particular);

- **1** participante disse que trabalha **há 7 anos** (CEL, Colégio particular de ensino regular, escola de idiomas e aulas particulares);

- **4** participantes disseram que trabalham **há 3 anos**, 2 participantes disseram que trabalham em escolas de idiomas e o no CEL (1 em escola particular, alunos privados e CEL, 1 disse que no CEL e no ensino regular);

- **1** participante disse que trabalha há **4 anos** em projetos dentro da universidade, numa escola de idiomas e no Centro de Estudos de Línguas (CEL);

- **2** participantes disseram que trabalham **há 2 anos** (o primeiro em escolas de idiomas e CEL, o outro não retratou);

- e apenas **1** participante disse que trabalha **há 1 ano** e dois meses com o CEL, e Espanhol na UFSCar (curso de extensão).

Como conclusão, trata-se de um grupo bastante heterogêneo quanto à experiência como professor de espanhol. Seguindo a classificação de Huberman (2000) sobre as características típicas dependendo da fase na carreira docente, podemos afirmar que 3 docentes (que atuam de 7 a 10 anos) encontram-se na fase de “busca de novos desafios e/ou reflexão sobre a carreira”, típica dos 7 aos 25 anos na profissão. Outros 5 docentes, que atuam entre 3 e 7 anos, encontram-se na fase da “estabilização” e outros 4 docentes atuam em início de carreira, na fase de sobrevivência, descoberta e exploração.

Quando perguntamos sobre os contextos em que os professores estão atuando com ensino de espanhol no momento da coleta:

- 1- 25% (3 professores) disseram que trabalhavam há 1 ano no CEL;
- 2- 16,7% (2 professores) disseram que trabalhavam há 3 anos no CEL;
- 3- 8,3% (1 professor) disse que trabalhavam há 4 anos no CEL;
- 4- 33,3% (4 professores) responderam outros;
- 5 – 8,3% (1 professores) disseram que trabalham a menos de 1 ano no CEL.

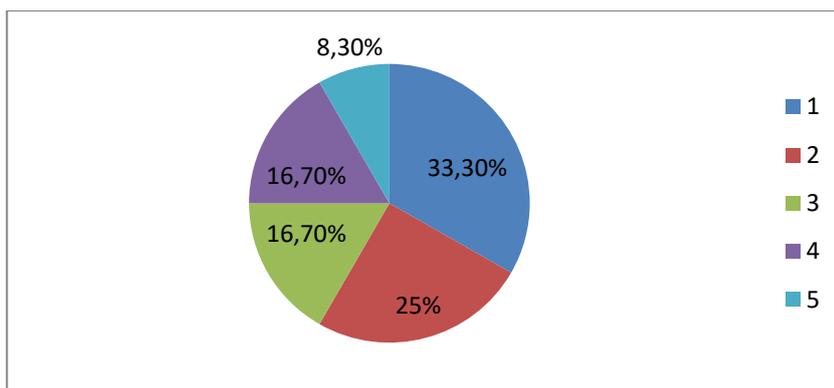


Tabela 2: Experiência dos professores de espanhol. (elaboração própria).

Podemos constatar que a maioria parte do quadro de professores trabalham há menos de 3 anos, 75% (9 professores), apenas 8,3% (1 professor) trabalha há mais de 4 anos. Sabemos que este CEL de São Carlos foi criado em julho de 2010 e que a atual Matriz Curricular é de 2014. Portanto, a maioria dos professores começou a atuar no contexto após a sua elaboração.

Quando perguntamos os contextos que os professores estão atuando no ensino de espanhol atualmente: 60 % disseram que trabalham no CEL, 10% disseram que trabalham em escola regular (ensino privado), 20% trabalham em escolas de idiomas, 20% trabalham em outras condições.

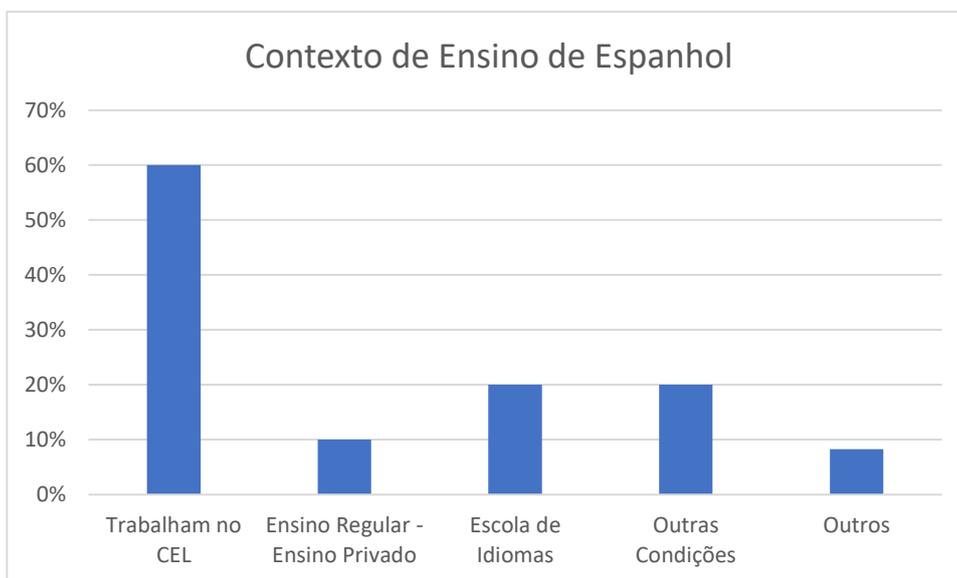


Tabela 3: Contextos de Ensino de espanhol. (elaboração própria).

Por meio do gráfico podemos constatar que a maioria trabalhava no CEL no momento de nossa coleta de dados, juntamente com outro contexto de ensino.

Ao perguntamos aos professores quanto tempo trabalha ou trabalhou como professor no Centro de Estudo de Línguas, tivemos as seguintes respostas:

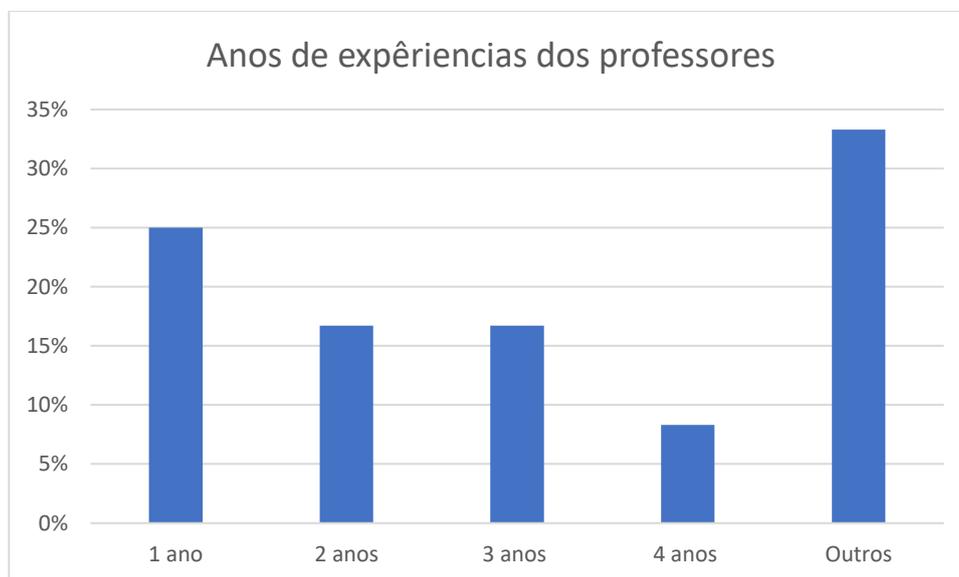


Tabela 4: Anos de experiências dos professores (elaboração própria).

25% disseram que trabalha há 1 ano.

16,7% disseram que trabalha há 2 anos.

16,7% disseram que trabalha há 3 anos.

8,3% disseram trabalham há 4 anos.

33,3 % responderam, outros.

Podemos constatar 75% do quadro de professores de Língua Espanhola trabalham há menos de 3 anos, ou seja, considerando a classificação de Huberman (2000), encontram-se na fase da “estabilização”. Uma equipe consideravelmente nova, em relação à avaliação, supomos que estes docentes possuem várias experiências profissionais e a utilizam para acompanhar e verificar a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado, o sistema educacional direciona a um trabalho de definir a nota do aluno no final do bimestre como o objetivo da avaliação.

2. - Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresentamos as teorias que fundamentam a nossa pesquisa, sobretudo as concepções sobre a avaliação no campo da Educação e da Linguística, os conceitos de avaliação no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, as políticas educacionais atuais: a relação entre avaliação e regulação, as orientações e parâmetros curriculares e a avaliação nesse contexto. Também discutimos o papel e função da avaliação nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e o CEL como política pública.

2.1. Estudos sobre avaliação no campo da Educação e da Linguística Aplicada

Muitos estudiosos se dedicam ao tema avaliação, tanto no campo de Educação quanto no campo da Linguística Aplicada. No campo da Educação, Luckesi (1996) defende que “a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica”. (LUCKESI, 1996). Nesse sentido o autor, em outro texto (LUCKESI, 2011, p. 27), afirma que os exames escolares tal como conhecemos atualmente, com objetivo de medir aprendizagem, foram sistematizados nos séculos XVI e XVII e passaram a ser divulgados somente a partir de 1930, por Ralph Tyler, cuja preocupação consistia em buscar uma prática pedagógica que fosse mais eficiente e estabeleceu “ensino por objetivos”.

De acordo com Luckesi (2011, p. 29), no Brasil começaram se investigar sobre a avaliação em 1960 e início de 1970, em 1962 foi elaborado na LDB (um capítulo sobre os “exames escolares”) e, posteriormente, com a Lei n.5692/71, a avaliação no país foi redefinida no sistema educacional.

Embora a avaliação seja defendida como um processo significativo no ensino-aprendizagem, há várias discussões sobre o tema: alguns estudiosos como Luckesi (2009) mencionam que ela pode ser autoritária e excludente, outros um processo de verificação de resultados, ou tomadas de decisões dos professores. Vamos descrever algumas visões sobre o tema:

Dois autores que defendem positivamente os processos avaliativos são Libâneo (1991; p196) e Piletti (2000, p. 190) e Nelson (2000, p.87). Para Libâneo (1991; p196)

avaliação é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. O autor afirma que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Estas tomadas de decisão citadas por Libâneo (1991, p196) são necessárias para verificar os resultados e classificar os alunos e estes processos de avaliação contínua são necessários para interpretar se os alunos adquiriram conhecimentos.

Outro autor que possui o mesmo posicionamento de Libâneo (1991), é Piletti (2004, p.190), que afirma que a avaliação é uma menção, um diagnóstico para o aluno do seu aprendizado e que, para o professor, serve para medir se suas práticas foram negativas ou positivas em relação a aquisição de conhecimento de seus alunos:

a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, afim de que haja condições de decidir sobre alternativas sobre o planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (PILETTI, 2004, p.190).

Libâneo (1991, p196) e Piletti (2004, p.190) têm o mesmo posicionamento positivo sobre a avaliação, os dois definem que as avaliações são necessárias para verificar e qualificar a aprendizagem dos alunos. Com um olhar contrário a esses autores, uma visão negativa sobre o tema é defendido por Perrenoud (1998, p.1) e por Vasconcelos (2003, s. p). A opinião de ambos é que ela pode caracterizar um fracasso escolar e os problemas educacionais. Perrenoud (1998, p.1) menciona que os alunos, através da avaliação, são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo.

O autor defende o posicionamento de que a avaliação pode ser autoritária e domesticadora da educação porque disciplina condutas sociais. Perrenoud (1999) também partilha dessa função da avaliação e afirma que:

avaliar cria hierarquias de excelência, em função das quais se dedicarão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho, e frequentemente, a contratação (...) avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.(PERRENOUD, 1999, p.9).

Vasconcelos (2003, s. p) descreve que avaliar a aprendizagem é um sério problema educacional desde a década de 60, porque pode ser uma prática classificatória e excludente, apresentando elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. Além disto, a avaliação deveria ser uma mediação da prática escolar, se diferenciando avaliação de nota.

Mais uma opinião positiva sobre o tema é a de Taras (2010, p.126), a autora determina que a avaliação é um julgamento necessário, ela é como “um julgamento e constitui um processo que permeia grande parte de nossas vidas”. Taras (2010, p.126) retoma em seu texto as definições de Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 213), sendo de três tipos:

a avaliação somativa, que tem uma função de classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos; *a avaliação formativa* que é aquela com *função controladora*, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos; e por último a *avaliação diagnóstica*, que é aquela feita ao se iniciar um curso ou período, considerando a diversidade dos saberes, o professor quer verificar o conhecimento prévio dos alunos com finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento, para o preparo de novas aprendizagens (BLOOM, HASTINGS e MADAUUS (1971, p.213 apud TARA, 2010, p.126).

Outro autor, extremamente significativo no campo da Educação é Luckesi (2009, p.17), que defende a centralidade da avaliação no âmbito do processo educativo, nomeando esse movimento de “pedagogia da avaliação”:

a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. (...) e que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para o treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. (LUCKESI, 2009, p.17).

A prática apontada pelo pesquisador mencionado acima retrata que a avaliação pode ser um treinamento de “resolver provas”, em que (...), os pais e alunos estão voltados à promoção, (...), e os professores elaboram as suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na aprendizagem, produz uma situação de submissão às notas e apaga as diferenças sócio-culturais existentes nas salas de aula. A centralidade da avaliação no currículo também é discutida por Sacristán (2000, p.311), que afirma que:

a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. (...) o currículo enfatizado é o selecionado de fato como dos procedimentos de controle (...) avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular e o professorado, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo os conteúdos ou planejando as atividades. (SACRISTÁN, 2000, p.311).

Da mesma forma, a própria relação professor-aluno é estabelecida por meio de processos avaliativos e, nesse sentido, concordamos com Sacristán (2000, p.312) quando afirma que:

um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, quando lhe supervisionam tarefas, quando o professor lhe propõe uma linha de trabalho cotidiano, quando desaprovam; para os professores a atividade de avaliar é mais que um ato do processo de ensino, é a fase de comprovação do ensino (SACRISTÁN, 2000, p.312).

Para o autor, a importância das notas e das avaliações escolares do ponto de vista social, acadêmico e pessoal para os alunos evidencia tomada de decisões por parte dos professores. Dessa forma, partimos do pressuposto de que cada professor define quais padrões de comportamentos dos alunos são necessários para que estes sejam aprovados em suas avaliações e estes comportamentos influenciam as tomadas de decisões destes profissionais.

Luckesi (2011, p.37) define que a avaliação desempenha, nas mãos dos professores, um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, que é o papel disciplinador:

Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo (LUCKESI, 2011, p.37).

O autor (p.31) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante, que por sua vez, serve a um modelo social dominante e autoritário (modelo social liberal conservador). E nesta perspectiva Luckesi (2011) define que a avaliação é obrigatoriamente autoritária, porque exige um controle e enquadramento dos indivíduos aos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, considera um instrumento disciplinador de condutas sociais e condutas cognitivas.

O pesquisador (p.81) também propõe três classificações sobre o tema: diagnóstica, formativa e somática. Para o autor, a avaliação diagnóstica é aquela realizada quando se inicia o ano letivo, ou curso, e pretende dar um diagnóstico de quais os conteúdos foram aprendidos pelos alunos denominados iniciais antes daquela etapa escolar. A partir do quadro de aprendizagem, os professores sabem quais conteúdos não foram aprendidos e deverão ser revisados, ou novamente ministrados, como realizará o seu planejamento, quais serão os métodos de aprendizagem, quais são as dificuldades dos alunos, etc. Segundo o autor:

A avaliação diagnóstica deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011, p.81).

Para Luckesi (2011, p.89), a avaliação formativa busca informações do desempenho escolar dos alunos, permite aos professores descobrirem quais conhecimentos foram adquiridos pelos aprendizes, de forma a tentar resolver os problemas de ensino-aprendizagem e está dentro do sistema de regulação:

A avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (LUCKESI, 2011, p.89).

A avaliação formativa (p.103) ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, no sentido de um projeto educativo, pois a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender. Porém, para o autor a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem.

O pesquisador (p.103) afirma que a avaliação somática é realizada sempre no final do processo de ensino-aprendizagem, baseado em Bloom (1993), o autor retrata que a avaliação pretende dar informações sobre o desempenho escolar, com a finalidade de aprovar ou reprovar, geralmente temos esta nota de avaliação com as somas durante todo o ano escolar.

Outro pensamento sobre a avaliação no campo da Educação é a de Hoffman (1991, p.51), que propõe um posicionamento mais reflexivo sobre esta prática, defendendo que ela deve ser a mediadora de aprendizagem de conhecimento e aprendizagem entre o professor-aluno, sob um olhar de que a avaliação seja sentenciosa, classificatório e denominado de “avaliação mediadora”. A autora defende a seguinte ideia:

a perspectiva de que a ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p.67)

Hoffman (1991, p.51) defende que a avaliação pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias

entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construindo a partir da compreensão de fenômenos estudados.

Esta visão da autora (1991, p.23-24) teoriza a suposição de que a avaliação se resume à decisão de anunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. Para ela as provas seriam decisões obrigatórias do sistema educacional burocrático, porém não as realizá-las é também não reprovar os alunos por suas notas, seria o mesmo que não avaliar os seus alunos.

Para Hoffman (2002, p.68) o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Para a autora, a avaliação deve verificar se realmente ocorreu a aprendizagem do conhecimento ensinado, não apenas queria classificá-los porque era obrigatório registrar uma nota no diário escolar, mas compreender melhor o que foi estudado, e refletir as questões que os alunos erraram.

Considerando a avaliação como *mediadora de aprendizagem*, sob um olhar de que a avaliação seja sentenciosa, classificatória e denominada de “avaliação mediadora”. Nesse sentido, considera:

a ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p.67)

A autora Hoffman (2002, p.65) classifica a avaliação como uma ação mediadora, demonstra alguns princípios coerentes sobre o ato de avaliar que os professores devem praticar:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- em vez do certo/errado e da atribuição de pontos fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (HOFFMANN, 2002, p.65-66).

Evidencia-se, portanto, que o papel da avaliação pode ser central no processo de ensino e aprendizagem dependendo da concepção que embasa sua prática.

Outras visões sobre a avaliação são as reflexões sobre o papel das políticas educacionais nas práticas e concepções sobre avaliação. Cunha (2005, p. 60) e Vasconcelos (2003)⁷ relatam pontos de vistas sobre as políticas de regulação, presentes nas avaliações externas, aplicadas nas escolas.

No campo da Linguística Aplicada, a temática da avaliação tem sido discutida relacionando na principalmente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Ávila e Prochnow (2015)⁸ oferecem um panorama das pesquisas sobre avaliação publicadas na revista Brasileira de linguística Aplicada no período de 2001 a 2014. Como resultados, as autoras afirmam que:

(...) mesmo com vieses diferentes, os textos analisados compartilham, de certo modo, de uma mesma visão de avaliação e autoavaliação da aprendizagem: a de uma avaliação a serviço do processo de ensino e aprendizagem, que sirva como regulação dos avanços ou não dos alunos, do desempenho do professor e da adequação do material didático para os objetivos e do contexto de ensino. (ÁVILA e PROCHNOW, 2015, p.178).

Scaramucci (2004, p. 287-226) discute a avaliação de línguas estrangeiras a partir dos efeitos retroativos na educação das avaliações externas. A autora defende que além da avaliação realizada em sala de aula pelo professor, os efeitos das avaliações externas, como o ENEM, podem ocasionar efeitos na própria estrutura e definição de conteúdos de um curso, sendo proposto pela autora o conceito de efeito retroativo, definido como:

impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na

⁷ Suas visões serão melhor discutidas na próxima seção desta Dissertação.

⁸ ÁVILA, A.P.; PROCHNOW, A.L.C. A revista brasileira de linguística aplicada como espaço de divulgação e circulação de saberes sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas. Nonada, Porto Alegre, n.25, 2º semestre 2015. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=download&path%5B%5D=1032&path%5B%5D=781> Acesso em: 10 jun 2018.

literatura como efeito retroativo (backwash ou washback) (SCARAMUCCI, 2004, p.1).

A respeito do impacto dos exames, mais especificamente do “efeito retroativo”, é explicado pela autora como:

aquele produzido por um exame sem levar em conta suas características ou conteúdo; um exame que leva as pessoas a estudarem mais, independentes ser na direção dos conteúdos do exame, tem, portanto, efeito retroativo geral. Este efeito pode ser forte ou fraco, dependendo da intensidade com que se manifesta na sala de aula. É forte quando determina praticamente todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes; é fraco quando afeta parte da aula e alguns professores e alunos, mostrando a força de outros elementos. (SCARAMUCCI, 2004, p. 287-226)

Dessa forma, para que uma grande quantidade dos alunos de uma escola particular seja aprovada nessas avaliações externas, os currículos vão se adaptando às exigências e conteúdos, refletindo o “efeito retroativo” da avaliação.

Baseados nas discussões anteriores, apresentamos a seguir um quadro especificando a visão dos autores descritos:

Autor/Ano de publicação	Campo teórico	Aspecto Positivo ou Negativo	Concepção sobre a avaliação
Libâneo/1991	Educação	Positivo	Libâneo (1991, p.195) afirma que a avaliação classifica o desempenho dos alunos, os resultados dos mesmos decorrem do trabalho conjunto do professor e dos alunos (os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias)
Hoffmann/1991	Educação	Positiva	Hoffmann (1991, p.51) propõe a avaliação deve ter um posicionamento mais reflexivo sobre esta prática, defendendo que ela deve ser a mediadora de aprendizagem e conhecimento entre o professor-aluno.
Perrenoud/1998	Educação	Negativo	Perrenoud (1998, p.1) retrata que a avaliação pode caracterizar êxito ou fracasso na escolar.
Piletti/2004	Educação	Positiva	A avaliação serve para classificar a aprendizagem dos alunos. (C. PILETTI, 2004, p.190)
Vasconcelos/2003	Educação	Negativo	Vasconcelos diz que a avaliação é um sério problema educacional, porque pode ser uma prática classificatória e excludente. (mesma visão de Perrenoud)
Scaramucci/2004	Linguística Aplicada	Neutro	A avaliação realizada em sala de aula pelo professor é influenciada pelos efeitos das

			avaliações externas, como o ENEM, podem ocasionar efeitos na própria estrutura e definição de conteúdos de um curso, sendo proposto pela autora o conceito de efeito retroativo.
Cunha/2005	Educação	Negativo	Mesma visão de Vasconcelos e Perrenoud .
Luckesi/2011	Educação	Negativo	A avaliação da aprendizagem controla as práticas escolares e enquadra indivíduos aos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, considera um instrumento disciplinador de condutas sociais e condutas cognitivas. (mesma visão de Perrenoud e Vasconcelos)

Tabela 5: Quadro com a visão dos autores sobre avaliação (elaboração própria).

Através do quadro, podemos identificar diversas visões sobre a avaliação: Hoffmann (1991, p.51), defende que a avaliação deve ser **a mediadora de aprendizagem e conhecimento** entre o professor-aluno. Esta visão também é defendida dentro dos documentos legais, iremos discutir isto posteriormente. Além disto, Vasconcelos (2003), Perrenoud (1998), Cunha (2005) e Luckesi (2011) possuem um posicionamento semelhante em relação ao tema, estes autores discutem que a avaliação faz parte dos processos de controle e das políticas reguladoras, podendo retratar exclusões sociais e condutas disciplinadoras. Iremos descrever sobre estas políticas educacionais atuais na próxima seção.

2.2. Políticas educacionais atuais: a relação entre avaliação e regulação

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.47) defendem que muitas vezes os professores são responsabilizados pelos sucessos ou insucessos educacionais, porém deveríamos levar em conta a influência que as políticas educacionais exercem no profissionalismo docente em sala de aula. Segundos os autores, a profissão docente envolve uma série de decisões e práticas que produzem, como consequência, uma *responsabilização* dos profissionais pelo “sucesso” ou “fracasso” dos alunos.

Os autores destacam que as condições de trabalho e os interesses desses sujeitos “(...) determinam que a identidade docente esteja ligada a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado”. Para os estudiosos

A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da

gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios. (GARCIA, M.M.A; HYPOLITO A.M. E VIEIRA J.S., 2005, p.47)

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.47) sustentam que o trabalho do docente é influenciado por diversas teorias pedagógicas que estão relacionados e estabelecidos pelo discurso educacional oficial, neste estão presentes a visão da gestão e dos docentes e da organização dos sistemas escolares, ou seja, a ética da profissão do professor está definida dentro destes dizeres.

Outros autores também fazem reflexões sobre o governo e a educação, como Cunha (2005, p. 60) e Vasconcelos (2003), Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.49-56). Cunha (2005, p.60) ressalta que a comunidade docente está submetida aos processos de avaliação oficiais e que começa a redimensionar o seu trabalho por força de circunstâncias, para dar sentido à sua profissionalidade. E, nesse sentido, a escola tem uma forte relação com o trabalho, pois possui como função preparar para o trabalho, por isto o conhecimento científico se torna aplicável às necessidades de mercado:

A intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos tácitos desse fenômeno, interferindo na sua condição profissional. (CUNHA, 2005, p.5).

Cunha (2005, p. 60) também destaca que o governo de cada país é o principal responsável pela gestão dos docentes e pela organização dos sistemas escolares, juntamente com a relação da identidade docente e sua conduta, criada pelo mesmo, por isto seus planos e ações gestoras podem desencadear êxito ou mau êxito educacionais.

Vasconcelos (2003) relaciona o trabalho docente com as políticas educacionais governamentais e menciona que no quadro de políticas educacionais, o governo brasileiro desencadeia políticas avaliativas de controle, no ensino fundamental, médio e universitário, que visam diagnosticar a educação brasileira, mas também podem ser também uma prática classificatória e excludente:

avaliar a aprendizagem é um sério problema educacional desde a década de 60, porque pode ser uma prática classificatória e excludente, apresentando elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. Valoriza-se as práticas inovadoras (...), além disto, a avaliação deveria ser uma mediação da prática escolar, se diferenciando avaliação de nota. Para ele a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica em reflexão crítica sobre a prática e a nota é apenas uma exigência formal do sistema escolar. (VASCONCELOS, 2003, s/p.)

Também Cunha (2005, p.60) descreve sobre as concepções dos professores sobre avaliação e as políticas educacionais cujos objetivos são reforçar os mecanismos de controle do desempenho do docente:

no Brasil (...). A partir de 1995, o Ministério da Educação começou a dar novos rumos às políticas educacionais, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, numa perspectiva em que o discurso modernista passou a substituir as iniciativas emancipatórias. As palavras-chaves passaram a ser competência, excelência e produtividade, tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente, negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicam os escores finais individuais de carga didática por professor. (CUNHA, 2005, p.60).

Na opinião dos autores Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.49), o conceito de controle, pelo menos nas últimas décadas, começou a tornar-se central para a compreensão do trabalho docente e, por conseguinte, para a compreensão da produção e distribuição do conhecimento escolar. Os autores também afirmam que, nestas condições de ensino e aprendizagem, a avaliação deixa de ser apenas a forma do professor conferir se seus alunos adquiriram conhecimento da matéria ministrada (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p.56). Nesse sentido, cada professor possui suas concepções sobre avaliação, que direcionam a forma a ser trabalhada em sala de aula.

De acordo com os autores as políticas educacionais são consequência de determinados interesses políticos (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007, p.10) e que as mudanças provocadas no processo produtivo e nas relações sociais pelo uso das tecnologias da informação têm impacto direto sobre a vida política:

Considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais. (...). As crianças ingressam nas escolas com vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias ou paralelas heterogêneas, com expectativas bem diferenciadas de como ocorria décadas atrás. Porém é o governo que responsável por criar uma política educacional, as mudanças tecnológicas também afetam diretamente a educação, nem sempre os docentes conseguem adequar o seu trabalho segundo as condições na realidade, o trabalho docente torna-se cada vez mais complexo. (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007, p.25)

Tedesco, 1995; Tedesco, 2006; Tedesco; Fanfani, 2006; Gatti, (2007, p.10) reforçam a ideia de que os professores, na atualidade, vivem uma situação de grandes mudanças e que os alunos que ingressam nas escolas com “competências e habilidades” muito influenciadas pelas novas tecnologias possuem necessidades específicas que muitas vezes a escola não consegue trabalhar. Esse cenário, como consequência, leva a uma “situação tensional” pois os professores:

(...) são instalados a compreender essas crianças e jovens, motivá-los, formá-los e ensiná-los. Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007, p.25).

Segundo os autores, atualmente, no contexto educacional brasileiro, as avaliações externas fazem parte das políticas educacionais, sendo concebidas como uma forma de diagnosticar e monitorar o sistema escolar, idealizando como as “melhores” instituições escolares aquelas que tiveram “o melhor desempenho” nestas avaliações. Porém, a avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como será planejada e implementada.

De acordo Gatti (2011, p.35-36) as políticas estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola (...). No Brasil o projeto político educacional estrutura-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), que é base para os professores organizarem os seus planejamentos curriculares, a concepção de currículo estrutura-se em torno das áreas de conhecimento:

A nova concepção de currículo, ao propor o ensino por competência e a ênfase à diversidade e insistir no caráter transversal e indisciplinar do conhecimento veiculado nas escolas e na necessidade da sua contextualização (...). Os parâmetros nacionais, ou referenciais curriculares básicos, ainda que oficiais, não se revestem de caráter de obrigatoriedade. (...). Os sistemas estaduais e municipais de ensino, inclusive as escolas, possuem, em princípio, considerável margem de autonomia para tomá-los em conta e deles fazerem uma releitura. (GATTI, p.36-37).

Gatti (2011, p.37) afirma que esta autonomia permite que as escolas elaborem as próprias matrizes curriculares de acordo com as demandas específicas, na verdade ela esta presa às políticas reguladoras existentes no nosso país:

As novas formas de regulação assumidas pelo Estado têm contribuído para ampliar o caráter centralizador do currículo nacional, conquanto o formato de currículo baseado em uma parte comum e obrigatória, complementada por uma parte comum e obrigatória, complementada por uma parte diversificada, consolidado pela legislação há décadas com vistas a contemplar a questão regional e local. (GATTI, 2011, p.37).

Sob uma visão crítica, outra autora que dá o seu posicionamento em relação à avaliação é Cunha (2005, p.22), que a considera classificatória no sistema educacional.

Cunha (2005, p.22) afirma que estas avaliações fazem parte de uma tendência avaliativa privilegiada pelo governo brasileiro, e que a partir de 1995 o Ministério da Educação começou a dar novos rumos às políticas educacionais, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, inspirado nas organizações internacionais. Nessa lógica vêm sendo aplicadas as medidas avaliativas prestigiadas pelo MEC e com cobertura incondicional da mídia. O autor reforça que a ideia de avaliação classificatória vem permeando toda a lógica ministerial. Sobre a visão mundial de avaliações, Gatti, (2001, p.39) define que:

as avaliações são consideradas um modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, a atenção também se volta, no Brasil, para os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. (GATTI 2001, p.39)

Desta forma, Cunha (2005, p.23) retrata que as comunidades docentes, submetidas aos processos de avaliação oficiais, começam a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade. Desta forma, as políticas de avaliação de controle e regulação, fazem parte do projeto pedagógico político-pedagógico da educação brasileira.

Segundo Gatti (2011, p.39) em 1990, foi criado pelo MEC o Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), que afere o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência. A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho. Os exames são motivados pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central.

Neste texto de Gatti (2001, p.39) menciona que outras avaliações em larga escala foram criadas pelo MEC, juntamente com a reforma educativa de 1990, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENADE, aplicado a iniciantes e concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia), incluído no Sistema Nacional de Avaliações.

A autora Gatti (2011, p.39) também destaca o surgimento do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que foi criado em 1937, sob a tentativa de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino, acompanhando as avaliações externas, a instituição assume importância crescente como agência de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo da educação básica e superior, da formação docente e, em última instância, do próprio trabalho do (a) professor (a).

Os exames educacionais do ensino regular (por exemplo: o SARESP, o ENEM e Exame nacional de Cursos Universitários), influenciam o ensino educacional brasileiro. No caso do Ensino Médio, as provas de vestibular e, mais recentemente o ENEM, muitas vezes servem de parâmetro para a elaboração de materiais, objetivos de ensino e/ou metodologia de trabalho em sala de aula. Ao mesmo tempo em que impulsionam determinadas práticas em sala de aula, os exames também devem adequar-se aos documentos oficiais. (GATTI 2011, p.39)

Segundo Cunha (2005, p.163) a cada ano, após divulgados os resultados das avaliações nacionais, ouvem-se os mais diversos comentários sobre a qualidade da educação no Brasil. Sousa (2003) defende que:

a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 90. (...). Assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. SOUSA (2003, p. 176)

Segundo Zanchet (2005, p.163), nos dias atuais, a educação brasileira tem dado muita importância à avaliação, as políticas educacionais são centradas em avaliações nacionais, como SAEB, SARESP, ENEM e Prova Brasil. Após a divulgação dos resultados destas avaliações, responsabilizam-se os professores pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas e nas universidades.

Nessa perspectiva Zanchet (2005, p.163) assegura que a temática da avaliação aproxima-se, de forma bastante estreita, das questões relativas à prática pedagógica do professor e da formação docente:

A centralização da avaliação no âmbito do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que está sob o comando do Ministério da Educação (MEC), merece ser analisada no contexto. A ideia de centralizar os processos de avaliação de todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem suas orientações do Banco Mundial, visando à implementação da reforma educativa e da suposta melhoria da qualidade da educação. (ZANCHET, 2005, p.163)

Segundo Zanchet (2005, p. 163) o Banco Mundial recomenda, até mesmo, medidas no plano administrativo com vistas à autonomia das instituições escolares e dos professores, propondo que eles tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites, fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino.

Para a autora, a capacidade dos professores para agir de forma responsável e autônoma fica condicionada aos limites estipulados, previamente, por um currículo nacional e, posteriormente pelas avaliações de desempenho de seus alunos. Porque os processos avaliativos na verdade são políticas de controle e regulação do sistema de ensino e das práticas pedagógicas:

A avaliação, inscrita na agenda das reformas educacionais, enquanto posição política está presente como um subproduto da preocupação, com a eficácia das escolas na execução dos objetivos de aprendizagem pretendidos e como forma de responsabilizar os professores pelo insucesso dos alunos. (ZANCHET, 2005. p.164)

A afirmação de Zanchet (2005. p.164-165) é de que como os professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas, as aulas são direcionadas para o bom desempenho do aluno nestas avaliações.

Apresentamos, a seguir, os tipos de avaliações e em qual fase da educação são aplicadas:

- SAEB: caracterizam-se por ser uma avaliação do sistema de ensino básico, mediante técnica de amostragem, realizada a cada dois anos, com alunos de 4º.e da 8 a. As questões que constituem as provas do SAEB são elaboradas com base no currículo definido pelos estados e a análise dos resultados ajuda a delinear o perfil do ensino nos diversos estados brasileiros.

- ENEM: constitui-se um exame de caráter voluntário para alunos que concluíram os estão concluindo o ensino médio, concedido concomitantemente com a reforma proposta e compartilhada, portanto, dos mesmos princípios por ela estabelecidos. (...). Os discursos oficiais argumentam que o ENEM poderá servir como mecanismo de auxílio ao ingresso no ensino superior, com vistas à continuação de estudos ou ao mercado de trabalho. (ZANCHET, 2005. p.165)

Zanchet (2005, p.165) analisa que o contexto dos processos de avaliação criados pelo INEP, avaliações como o ENEM, visam uma elaboração de reforma educativa e da “suposta melhoria” na qualidade da educação.

Discutiremos os processos avaliativos no Brasil, nesta perspectiva, como um recurso de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas. Segundo Correia e Matos (2002, p.102 apud ZANCHET, 2005):

as práticas avaliativas se tornam entranhas para os professores, pois não sendo elas suas práticas de avaliação, são subjetivamente percebidas como uma armadilha de um sistema que o professor é autônomo e livre para gerir o programa e poder dar mais relevo a este ou aquele aspecto (...) nessas circunstâncias, as avaliações nacionais deixam os professores de “pés e mãos amarrados” e invadem o espaço de sala de aula direcionando e interferindo no trabalho docente (CORREA e MATOS, 2002, p.102 apud ZANCHET, 2005).

O papel e função das avaliações, formais ou informais, variam segundo as políticas curriculares, as diretrizes escolares e as concepções dos professores. Em alguns contextos, as avaliações externas dão um direcionamento ao trabalho do professor. Nesse sentido, cria-se uma cultura de ensino baseada em resultados de avaliação, o que acaba produzindo, nos alunos, determinadas expectativas em relação à aprendizagem, baseadas nos resultados dos testes.

No caso das línguas estrangeiras, mais especificamente da língua espanhola, o fato de não haver uma avaliação externa nacional nas diferentes etapas⁹ que verifique resultados abre espaço para que os próprios sistemas de ensino possam propor objetivos, procedimentos e instrumentos de avaliação. Passaremos a discutir alguns aspectos que incidem no ensino de espanhol no contexto investigado, para que possamos problematizar as orientações e os parâmetros nacionais propostos para seu ensino, com foco na temática da avaliação.

2.4. Ensino do espanhol, o conceito de avaliação presente nas orientações e parâmetros curriculares e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

De acordo com Leffa (1998, p. 10) o ensino de espanhol no Brasil se iniciou no ano de 1931, com a reforma Capanema e com as instruções que a seguiram (Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943). Nesse período, o ensino de línguas deve ser orientado:

não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"). (LEFFA, 1998, p. 10)

⁹ Vale mencionar que desde 2010 a língua espanhola passou a constar como opção (além do inglês) nas provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Não é nosso objetivo discutir os impactos desse exame no ensino de espanhol no contexto investigado, porém temos constatado em nossas práticas didáticas que as provas de língua espanhola do ENEM são trabalhadas por diversos colegas.

No contexto mais recente do ensino da língua espanhola no Brasil, as diretrizes e orientações legais presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006, p. 143) propõem que o foco do processo seja a comunicação e a constituição identitária do aluno, com a utilização de diferentes estratégias pelo professor. Com relação à avaliação em línguas estrangeiras, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 143) orientam que:

a avaliação formativa, e contínua de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada (...) A avaliação deve utilizar instrumentos, tanto para o diagnóstico do processo do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, e deve-se revestir de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem que avançar no seu estudo de língua estrangeira. (BRASIL, 2006, p. 143).

Neste contexto, as OCEM (BRASIL, 2006) enfatizam que as avaliações devem trazer à tona o potencial dos alunos para avançar no conhecimento de língua estrangeira. Essa perspectiva de avaliação alinha-se à noção de *avaliação diagnóstica* (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1971, p.213 apud TARA, 2010, p.126), que tem como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos para constatar os pré-requisitos necessários e proceder ao preparo de novas aprendizagens.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) defendem que a avaliação de língua estrangeira deve focalizar as interações sociais com o avaliador, desempenhando o papel de regulador destas interações em sala de aula:

a avaliação contínua, fazendo da observação seu principal instrumento e nela diretamente envolvendo o aluno, leva mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas do que por exemplo, a correção. O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso, utilizando um vasto repertório de técnicas sociais, com sensibilidade e percepção dos problemas, a fim de que se crie um clima emocional ótimo, conducente a uma aprendizagem também ótima. Isso significa que o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno (BRASIL, 1998, p.82).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.80), o professor é responsável por regular as interações em sala de aula para corrigir problemas de percurso dos aprendizes, a fim de que se crie um bom clima emocional para a aquisição de conhecimento, desempenhando funções que estimulam a aprendizagem de seus alunos. Essa perspectiva alinha-se à noção de *avaliação formativa* (BLOOM, HASTINGS e MADDAUS, 1971, p.213 apud TARA, 2010, p.126), pois possui *função controladora*, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19-20) defendem que as avaliações dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita.

Tanto as OCEM (BRASIL, 2006) como os PCN (BRASIL, 1998) propõem orientações e diretrizes para a elaboração de materiais e para o trabalho do professor, porém não são obrigatórias e se referem às etapas da Educação Básica.

Já os contextos dos CEL do Estado de São Paulo utilizam como material de apoio o livro didático de língua espanhola adquirido (via PNLD) pela escola em que se encontra sediado e as diretrizes e orientações aos professores são realizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e pela coordenação local. Especificamente com relação à avaliação, a Portaria de criação dos CEL definiu em 1987 que:

a avaliação da aprendizagem do aluno é de responsabilidade do professor e deve acontecer de forma contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, das habilidades alcançadas nos diferentes estágios do curso, com vistas à sua classificação em estágio mais adequado ao nível de desenvolvimento atingido. (SAVIANI, 1987, p.34)

É disponibilizada aos gestores dos Centros de Línguas uma apostila escrita por Saviani (1987, p.34) que dá orientação aos coordenadores sobre como deve ser realizado o trabalho dos profissionais do Centro de Línguas. Um dos tópicos desta apostila menciona brevemente que a avaliação deve ocorrer “de forma contínua e sistemática”, “das habilidades linguísticas necessárias” para a aprovação de cada estágio do curso oferecido.

Outro documento de fundamental importância para o contexto do CEL investigado e que serve de referência aos aprendizes e profissionais da área de língua espanhola no exterior, é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O objetivo deste documento é fornecer:

uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p.19).

Dessa forma, o documento auxilia nas etapas de planeamento e avaliação de ensino, fornecendo referências também para a aprendizagem. O Quadro Europeu Comum dedica um capítulo à temática da avaliação e parte da concepção de que toda medição ou valorização é uma forma de avaliação, mas que em um programa de línguas se avaliam aspectos, não propriamente o domínio linguístico.

O Quadro Europeu Comum (2001, p.186) considera que há três conceitos tradicionalmente fundamentais na análise da avaliação: a validade (procedimento de avaliação tem validade na medida em que pode demonstrar o que se avalia realmente), a construção e o conceito das questões), a probabilidade do funcionamento (término técnico) e a viabilidade (precisões das decisões que adotam a relação de um determinado nível de exigência), resultam o aspecto de estudo neste documento de referência.

Em relação às concepções sobre a avaliação, o documento descreve que:

O termo avaliação é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua. Todos os testes de língua são uma forma de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes. A avaliação é um termo mais vasto que a testagem. Qualquer testagem é uma forma de avaliação, mas num programa de língua existem muitos outros aspectos, para além da proficiência do aprendente, que também são avaliados – p. ex.: a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a

qualidade do discurso efectivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p.245).

Através da citação acima, observa-se que a avaliação para o documento é um termo muito vasto, e qualquer testagem é uma forma de se avaliar, num programa de línguas há vários aspectos além da proficiência, dentre eles, a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso efetivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, não podemos deixar de ressaltar que este documento se baseia nas competências comunicativas linguísticas.

No quadro (.....) definiremos as concepções sobre a avaliação dos documentos PCN (BRASIL, 1998), OCEM(BRASIL, 2006), Quadro Europeu Comum de (EUROPA, 2001) Referência:

	PCN (BRASIL, 1998)	OCEM(BRASIL, 2006)	Quadro Europeu Comum de Referência (EUROPA, 2001)
Concepções sobre avaliação	A avaliação de língua estrangeira deve focar as interações sociais com o avaliador, desempenhando o papel de regulador (mediador) em sala de aula. Mesma visão de Hoffman (1991, p.51)	A avaliação deve revestir de um caráter positivo, de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem que avançar no seu estudo de língua estrangeira. Mesma visão de Libâneo (1994, p.195)	A avaliação é utilizada para avaliar a proficiência do utilizador da língua.
Objetivos	Os objetivos são avaliar às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita	O Objetivo é levar mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas do que, por exemplo, a correção. O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso. Mesma visão de Hoffman (1991, p.51)	Avaliar os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.
Tipos de avaliação	Não foi possível identificar.	A avaliação deve utilizar instrumentos, tanto para o diagnóstico do processo do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento.	Testar a proficiência do aprendente, tanto para o diagnóstico do processo do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento.
Para que se avalia	Para diagnosticar o processo de construção de comunicação e a constituição identitária do aluno, com a utilização de diferentes estratégias pelo professor.	Para diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento.	Para testar a proficiência do aprendente.
Conteúdos avaliados	Modalidade de uso da língua (falada ou escrita).	Interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso. Visão de Hoffman (1991)	Competências comunicativas linguísticas, as quatro habilidades: escrita, oral, fala e escrita.

Tabela 6: Concepções dos documentos legais (elaboração própria)

Constatamos através desta tabela 6 que as concepções de avaliação dos documentos legais, PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006) alinham-se ao posicionamento de Hoffman (1991, p.51), que considera que o professor seria o intermediador da interação social e mediação da aprendizagem, desta forma devem ser utilizados os exames e atividades avaliativas sob um caráter positivo. Passaremos a discutir o papel e função da avaliação nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas, com vistas a problematizar as concepções presentes no contexto do CEL investigado.

2.4. – Papel e função da avaliação nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Ao pesquisar o histórico dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, Paiva (2005) retrata que o primeiro método de ensino de línguas foi apresentado no texto de HOWATT (1984, p.131) como método da Gramática e Tradução (AGT) ou método tradicional, tendo como objetivo a leitura por meio do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário. A autora menciona que os manuais didáticos, além de lista de palavras e explicações gramaticais, apresentavam exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa. Nesse sentido, o papel e função da avaliação era indicar se o aluno “dominava” (ou não) os conteúdos ensinados. Neste contexto: o avaliado é o aluno.

Leffa (1988) descreve que este método dava ênfase na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção era dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula estava no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não era um aspecto crucial.

O segundo método apontado por Paiva (2005) é a Abordagem Direta mais conhecida como Método Direto. A autora afirma que este método surgiu no século 20, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, seu objetivo era a comunicação na língua alvo e, para atingi-la, o aprendiz deveria associar os significados

diretamente por meio da Língua Estrangeira (LE), sem “interferência” da língua materna e que a gramática deveria ser associada de forma intuitiva, por meio do uso da língua. Para Paiva (2005), a gramática continuava como foco central, pois os materiais eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais.

Leffa (1988, p.213) descreve que o princípio fundamental da AD era de que a L2 se aprendia através da L2; a língua materna nunca deveria ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dava-se por meio de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deveria aprender a "pensar na língua":

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas (...) a gramática e mesmo os aspectos culturais da L2 eram ensinados indutivamente. O aluno era primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deveria preceder o exercício escrito e a técnica da repetição era usada para o aprendizado automático da língua. (LEFFA 1988, p. 213)

Dessa forma, Leffa (1988, p. 213) revela que a avaliação, no Método Direto, possuía a função de verificar se os “conteúdos” da língua estrangeira haviam sido “transmitidos” pelo professor. Neste contexto: o avaliado é o professor.

O terceiro método de ensino de línguas apontado por Paiva (2005) é o áudio-oral, ou áudio-lingual. Segundo Paiva (2005, p.130) o método foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos em pouco tempo. Segundo a autora:

O método teve como suporte da psicologia o behaviorismo que advogava que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados, e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas (PAIVA, 2005, p.130).

De acordo com Paiva (2005, p.130) a língua era abordada na prática oral, compreendendo modelos de discurso oral e os diálogos vinham juntamente com

ilustrações. Era evitado o uso na língua materna, o material usado neste método consistia de textos, slides e fitas gravadas de forma a expor os aprendizes ao som dos falantes nativos.

Segundo Paiva (2005, p.131) acreditava-se que o erro era algo a ser evitado a qualquer preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos, as situações de aprendizagem deveriam ser controladas, prevenindo assim erros. Nesse sentido, a avaliação tinha como função verificar se os alunos haviam internalizado as estruturas ensinadas.

O quarto método de aprendizagem apontado por Paiva (2005) na verdade consiste em uma abordagem: a comunicativa. Essa abordagem valoriza a competência comunicativa e consiste de pelo menos os seguintes princípios fundamentais:

1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido,
2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua,
3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos,
4. os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica,
5. a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical,
6. a competência é construída pelo uso da língua,
7. deve-se incentivar a criatividade dos alunos,
8. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses,
9. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes,
10. a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa. PAIVA, V. L.M (2005, p.8)

Nesse sentido, Paiva (2005, p.9) afirma que ao levar em consideração os aspectos discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, a abordagem comunicativa poderia ter mudado a face do ensino de línguas. Uma dessas mudanças poderia ser verificada no tipo de material com o qual os alunos começam a entrar em contato a partir da abordagem comunicativa.

De acordo com Paiva (2005, p.9), o livro didático, na abordagem comunicativa, deixa de ser uma “bíblia a ser seguida cegamente”, e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a outros tipos de insumo, tais como os materiais autênticos: revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc., além dos diversos recursos da Internet.

Dessa forma, a aprendizagem não se resume a um conjunto determinado de “conteúdos” ou “estruturas” previamente estabelecidas pelos livros ou pelo professor que devem ser internalizadas pelos alunos, mas sim se refere a diferentes formas de comunicar na língua estrangeira.

A avaliação, nesse contexto, possui a função de evidenciar, para alunos e para o professor, algumas hipóteses sobre o funcionamento da língua e quais aspectos do processo de ensino e aprendizagem precisam ser trabalhados para que seja alcançado o objetivo da comunicação e da interação (a avaliação diagnóstica é para o aluno e professor).

Os estudos mais recentes sobre o ensino de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.459) partem da perspectiva do pós-método e dão ênfase na natureza construtivista no processo de aprendizagem: os indivíduos são envolvidos desde o nascimento na construção de significados pessoais, na sua própria compreensão da experiência.

Para Vieira-Abraão (2012, p.459) o conhecimento é construído socialmente e emerge de práticas sociais, as experiências prévias dos professores, quer como alunos ou professores, o conhecimento adquirido nos cursos de formação e as experiências em diferentes contextos de ensino-aprendizagem moldam a maneira como os professores passam a ver a aprendizagem, constituída do conhecimento que têm de si próprios, dos alunos, etc.

O objetivo da visão pós-método, segundo Vieira-Abraão (2012, p.460), sob uma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos.

A autora relata que o trabalho docente numa perspectiva sociocultural deve propor um desenvolvimento da aprendizagem do aluno e do professor e Silva (2008, p.6) complementa esta ideia afirmando que nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, mas sim que ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica.

Dentro desta teoria sociocultural Vieira-Abraão (p.474, 2012) sintetiza alguns conceitos da teoria sociocultural, no seguinte quadro:

CONCEITOS	APRENDIZAGEM,
ZDP	A avaliação vai se apoiar na distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes. (VYGOTSKY, 1978, p. 86)
Verbalização	A avaliação vai se apoiar na expressão oral, escrita ou pictórica sobre experiências, habilidades, conceitos cotidianos ou científicos. (JOHNSON, 2009)
Internalização	A avaliação vai se apoiar no processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada, por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade. (JOHNSON, 2009)
Conceitos cotidianos	A avaliação vai se apoiar nos conceitos cotidianos, espontâneos ou não, estão intimamente ligados a atividades concretas em contextos sociais.” Podem ser retratados como uma aprendizagem empírica, como um conhecimento experiencial, que podem abarcar conceitos equivocados sobre linguagem, ensinar e aprender. (JOHNSON, 2009, p. 21)
Conceitos científicos	A avaliação vai se basear na condição de que os conhecimentos resultam de investigações científicas em qualquer domínio. Quando compreendidos dentro e por meio dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos permitem a superação das limitações das experiências do dia a dia e a vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos. (JOHNSON, 2009)
Mediação	A avaliação vai se basear no entendimento que o conhecimento é processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (LANTOLF; THORNE, 2006).
Mediação estratégica	A avaliação vai se basear em ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa.

Tabela 7: Concepções sobre a avaliação de Vieira-Abraão (p.474, 2012)

Baseado no quadro anterior de Vieira-Abraão (p.474, 2012), podemos estabelecer que o pós-Método tem o objetivo de uma aprendizagem constituída da cognição humana, constituída por meio do engajamento em atividades sociais que têm de si próprios (e os professores), os instrumentos de avaliação são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos.

Na tentativa de melhor sintetizarmos os aspectos que envolvem a avaliação nos principais métodos e abordagens de ensino, elaboramos o seguinte Quadro 3, baseados em Vieira-Abraão etc:

	Objetivo	Instrumentos utilizados	Papel da avaliação / Finalidade	Conteúdo trabalhado(oral, escrito, léxico, gramatical, etc)
Método da Gramática e Tradução (AGT) ou método tradicional	Desenvolver habilidade de leitura por meio do estudo da gramática e aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário.	Uma lista de palavras e explicações gramaticais, apresentando exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa.	Indicar se o aluno “domina” (ou não) os conteúdos ensinados.	Ênfase na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação.
Abordagem Direta ou Método Direto	Comunicação na língua alvo e, para atingi-la, o aprendiz deve associar os significados diretamente por meio da Língua Estrangeira (LE), sem “interferência” da língua materna e que a gramática deveria ser associada de forma intuitiva, por meio do uso da língua.	Materiais estruturados a partir da graduação de estruturas gramaticais.	Verificar desempenho em exercícios gramaticais e comunicação oral.	A gramática continua é o foco central, pois os materiais são estruturados a partir da graduação de estruturas gramaticais, juntamente com a comunicação oral.
Método áudio-oral, ou áudio-lingual.	Língua é abordada na prática oral, compreendendo modelos de discurso oral e os diálogos aparecem juntamente com ilustrações, evitando-se o uso na língua materna,	Uso de textos, slides e fitas gravadas de forma a expor os aprendizes ao som dos falantes nativos.	Comprovar se aprendizes internalizam pronúncia de falantes nativos.	A língua é abordada na prática oral, compreendendo modelos de discurso oral e os diálogos vinham juntamente com ilustrações.
Abordagem Comunicativo	Aprendizagem da comunicação.	A comunicação torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a outros tipos de insumo, tais como os materiais autênticos:	Evidenciar, para alunos e para o professor, algumas hipóteses sobre o funcionamento da língua e quais aspectos do processo de ensino e aprendizagem precisam ser trabalhados para que seja alcançado	Valorização de diferentes formas de comunicar na língua estrangeira. (aborda as quatro habilidades: escrita, oral, fala e escrita)

		revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc., além dos diversos recursos da Internet.	o objetivo da comunicação e da interação.	
Pós-Método	A aprendizagem é constituída do conhecimento que têm de si próprios (professores), com dos alunos , (perspectiva sociocultural) entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos.	São as interações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos.	Para que os aprendizes produzam inicialmente mediada uma atividade por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade. (JOHNSON, 2009)	expressão oral, escrita ou pictórica sobre experiências, habilidades, conceitos cotidianos ou científicos.

Tabela 8: Concepções sobre a avaliação e os métodos (elaboração própria)

As concepções sistematizadas neste quadro servirão de base para nossas análises.

2.5. - O currículo escolar do Centro de Línguas de São Carlos e a avaliação

Com a globalização mundial e a necessidade de um intercâmbio comercial, o estudo de outros idiomas vem ganhando cada vez mais incentivo e valorização. Neste contexto mundial, em 1987, o Estado de São Paulo criou os Centros de Línguas (CEL) que é um projeto que atende alunos de redes públicas estaduais propiciando diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguísticas e enriquecimento curriculares e acesso a outras culturas contemporâneas e também facilitar a inserção no mercado de trabalho.

Enquanto política pública, o CEL do Estado de São Paulo cumpre o importante papel de oferecer a possibilidade de estudar línguas estrangeiras de forma gratuita em horário extracurricular. Segundo Saviani (1996, p.5), para que o idioma espanhol fosse oferecido a alunos das escolas estaduais, o Decreto Nº 27.270 propunha: “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão

linguística; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais e “superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual”.

Saviani (1996, p.5) menciona que “os Centros de Estudos de Línguas (tinham) por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola”. Segundo a Secretaria da Educação possui atualmente 198 unidades e 58.381 alunos da rede estadual paulista.

Nesse sentido, a reflexão sobre o currículo e a avaliação dos cursos de espanhol no âmbito do CEL são fundamentais do ponto de vista desse contexto enquanto uma política pública de implantação e fortalecimento do ensino dessa língua no Estado de São Paulo.

Levando em consideração nossa proposta de discutir as concepções de um grupo de professores sobre a avaliação, consideramos fundamental apresentarmos a estruturação do currículo escolar do CEL pesquisado, bem como os aspectos que envolvem a avaliação nesse contexto.

Alinhados à perspectiva de intencionalidade na seleção e estabelecimento de conteúdos para o currículo, Moreira e Candau (2007, p.9) chamam a atenção para a importância da reflexão sobre o currículo na atualidade:

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.9).

Seguindo a autora, a centralidade da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem diz respeito às escolhas teórico-metodológicas feitas pelo professor, uma vez que os resultados alcançados/medidos devem revelar se o aluno “aprendeu” ou não. Silva (1999) defende que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Outro autor que também trata do currículo é Sacristán (2007, p.15), que define que:

O currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2007, p.15).

Nesse sentido, embora todo currículo e práticas de avaliação estejam baseadas em concepções políticas e teóricas, nem sempre estas são evidentes ou explícitos para os sujeitos envolvidos. Em nosso contexto de pesquisa, o primeiro processo reflexivo que culminou no processo de formalização de uma Matriz Curricular se deu no ano de 2014, momento em que a equipe de professores, em conjunto com a coordenação, passou a teorizar sobre o currículo e as formas de avaliação.

Oliveira C. G.(2015, p.18) já havia constatado em sua pesquisa de mestrado sobre esse mesmo contexto que nos primeiros anos do CEL cada professor elaborava seu planejamento e definia sua forma de avaliação a partir de um planejamento geral inicial. Até 2013 não havia, portanto, uma Matriz Curricular que orientasse o trabalho de planejamento do CEL pesquisado, uma vez que esta foi constituindo-se ao longo dos primeiros anos de funcionamento.

A Matriz Curricular do CEL de São Carlos (2014)¹⁰ propõe, sob a forma de uma tabela, o trabalho com:

- a) Conteúdos (Elementos gramaticais, comunicativos e lexicais);
- b) Habilidades de compreensão (oral e leitora) e de expressão (interação oral, expressão oral, escrita);
- c) Cultura.

No momento de sua elaboração, optou-se pelo formato de apresentação em “conteúdos” e “habilidades” com vistas a flexibilizar o trabalho de planejamento dos professores, pois naquele momento era pautado pelo livro didático disponível na escola (adquirido pelo PNLD).

¹⁰ Vide nosso Anexo A.

Dessa forma, nossa pesquisa, ao investigar as concepções sobre avaliação de um grupo de professores, poderá contribuir com possíveis reformulações curriculares e evidenciar possíveis relações entre as concepções declaradas e as práticas avaliativas desenvolvidas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Análise qualitativa dos dados: a Matriz Curricular

Embora a Matriz curricular do C- São Carlos não apresenta de forma explícita as concepções de avaliação e os princípios teóricos que a sustentam, nem a seleção de conteúdos programáticos e as habilidades a serem desenvolvidas possibilitam uma avaliação de forma processual e contínua, pois oferecer indícios aos professores do desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. Os professores apenas são orientados a seguir uma sequência de conteúdos por nível e estágio, o documento foi criado no próprio CEL da cidade.

3.2 Análise qualitativa dos dados: a Entrevista

Por meio da entrevista realizada com a ex-coordenadora do CEL-São Carlos, pudemos confirmar que a proposta pedagógica desse contexto alinha-se à abordagem comunicativa. Segundo a entrevistada, “(...) no caso do CEL, usa[mos] mais de uma abordagem, sobretudo, a comunicativa. Nosso maior desafio é um planejamento que alcance o nosso principal objetivo, que é a oralidade”.

Com relação ao currículo, a ex-coordenadora do CEL-São Carlos declara que ele é a base do trabalho de ensino de línguas:

o currículo é a base ou segmento que norteia o trabalho de ensino de línguas. Um documento que auxilia o professor na construção de seu plano de ensino nos diferentes níveis e estágios. Geralmente, é elaborado nos mesmos moldes dos índices do livro didático. (Entrevista à ex-coordenadora, junho de 2016).

A entrevistada afirma que o currículo é a base do trabalho pedagógico, sendo construído de acordo com um documento e este auxilia na construção do plano de ensino do professor. A referência ao livro didático como estruturador da Matriz Curricular também aparece em sua fala e pode ser considerado essencial na estruturação desse CEL nos primeiros anos de seu funcionamento, o que também já havia sido identificado por Oliveira (2013).

Com relação à escolha dos conteúdos a serem ensinados e das estratégias a serem utilizadas, a entrevistada comentou que “seguem o modelo do Quadro Europeu de

Referência (CONSELHO DE EUROPA, 2001) para o alcance das habilidades e competências da língua”.

Ao ser questionada sobre os desafios do contexto, a entrevistada manifestou que:

o maior desafio é cumprir as etapas relacionadas no currículo. Sabemos que as coisas vão acontecendo e uma atividade bem preparada pode não dar certo por muitos outros fatores, inclusive tempo hábil para cumpri-la. (Entrevista à ex-coordenadora, junho de 2016).

Compreendemos que o planejamento de ensino de língua espanhola no CEL-São Carlos leva em consideração a flexibilidade e o foco nos objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, a entrevistada afirmou que sempre solicita:

(...) aos professores que digam aos alunos em todas as aulas, no início, o que será trabalhado naquele dia. Acho de suma importância que o aluno saiba o conteúdo. É respeito, é valorização do tempo que ele está colocando ali. E isso é bem mais fácil quando se tem um planejamento, que se preocupa com todos os segmentos possíveis para aquela aula (Entrevista à ex-coordenadora, junho de 2016).

Especificamente com relação à avaliação, a entrevistada afirmou que o planejamento baseia-se na concepção de avaliação formativa:

Então, quando falamos de planos de ensino/aula, falamos sempre em focar em estratégias diferenciadas e dinâmicas, pensando no nosso público jovem. Penso também que se os conteúdos forem bem trabalhados dentro dessas estratégias que de certo modo facilitam o diagnóstico da avaliação, e com isso, tentar recuperar de algum modo a aprendizagem, que não foi alcançada. (Entrevista à ex-coordenadora, junho de 2016).

Em sua fala, a ex-coordenadora do CEL traz à tona a preocupação com a função diagnóstica da avaliação nesse contexto, aspecto que também já havia sido identificado na pesquisa de Oliveira (2013). Passaremos a apresentar os resultados das análises dos questionários respondidos pelos professores.

3.3 Análise qualitativa dos dados: os Questionários

Com relação aos questionários, faremos a análise qualitativa levando em conta cada pergunta do questionário, porém aprofundaremos mais a análise naquelas perguntas

que tem uma relação mais direta com a avaliação. Consideramos as seguintes categorias para análise:

- a) o papel do professor,
- b) desenvolvimento das habilidades,
- c) papel dos alunos,
- d) concepções sobre a avaliação,
- f) teorias pedagógicas X prática do professor,
- g) concepções sobre avaliação (nos documentos legais e Quadro Comum Europeu X prática docente dos professores de espanhol no Cel de São Carlos)

Perguntas sobre o planejamento realizado pelos professores:

Na **questão de número 6**, perguntamos aos professores, quais dos seguintes aspectos eles levavam em consideração para planejar suas aulas de língua espanhola no Centro de Estudo de Línguas. Oferecemos uma série de alternativas, conforme o gráfico a seguir:

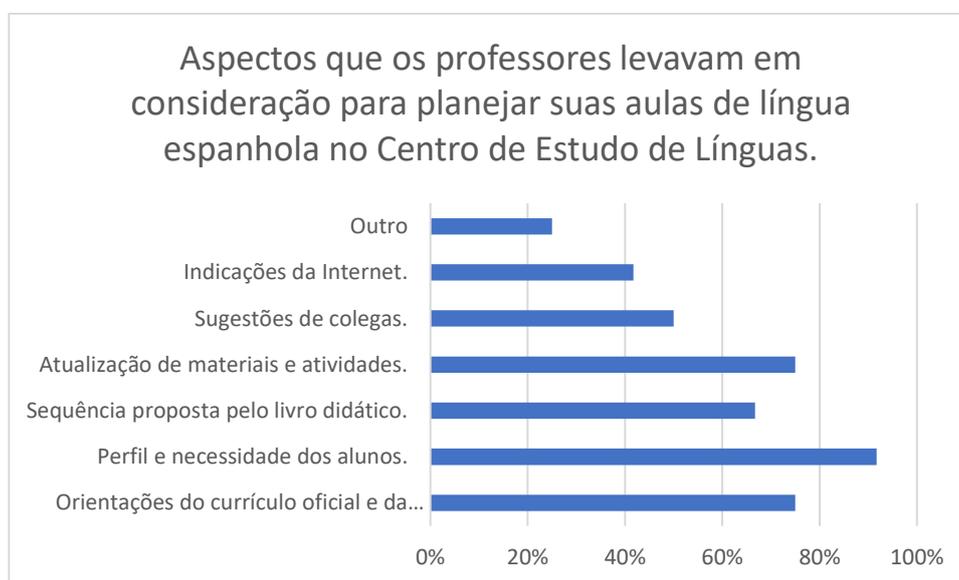


Tabela 9: Aspectos que os professores consideram para planejar as suas aulas (elaboração própria)

Dos participantes da pesquisa (12 professores):

- 75% (9 professores) disseram que seguem Orientações do currículo oficial e da coordenação,

-91,7% (11 professores) disseram que consideram o perfil e necessidade de alunos,

- 75% (9 participantes) disseram que consideram a atualização de materiais e atividades,

- 50 % (6 participantes) disseram que consideram as sugestões de colegas,

- 41,7 % (5 participantes) disseram que consideram as indicações da Internet.

- 25% (3 participantes) consideram outro fator.

As respostas evidenciam o papel central do livro didáticos e dos materiais no planejamento (e conseqüente avaliação) no contexto investigado.

Perguntamos aos professores, na **questão de número 7**, sobre o planejamento, ordem e seqüência de conteúdos propostos no livro didático e por quê dele ser feito, as respostas foram:

***P1:** Não sempre. Procuo primeiramente fazer uma análise de necessidades. Depois, vejo o material e as orientações e monto um próprio planejamento, de acordo com os interesses dos alunos. Assim, creio que facilita o andamento das aulas.*

***P2:** Na maioria das vezes, mas sempre usava atividade e extras para complementar. Sim, seguia porque era um consenso entre o coordenador e o grupo docente, como uma maneira de manter uniformidade entre os grupos de diferentes professores. No entanto, era possível substituir atividades do livro didático por outras, de acordo com os critérios do professor.*

***P5:** Não, procurava seguir uma linha lógica.*

***P6:** Costumo adaptar os conteúdos do livro didático ao conteúdo programático e às necessidades da turma.*

***P7:** Não, gosto de fazer uma ordem diferente.*

P 8: Não é sempre que sigo a sequência proposta pelo livro, pois ele nem sempre consegue trabalhar as necessidades da turma.

P9: Nem sempre. Já experimentei seguir a sequência e também trocar a sequência. Achei que seguir a sequência foi mais produtivo em relação aos conteúdos gramaticais.

P10: Não, porque a sequência do livro nem sempre segue a proposta do CEL. Quando isso acontece adapto as atividades ou retomo, futuramente, a unidade ou conteúdo.

P11: Geralmente sim, é importante existir sequência didática com planejamento.

P12: Algumas vezes não, pois a ordem dos conteúdos do livro não está de acordo com o planejamento proposto pela coordenação.

As respostas evidenciam que, embora o livro didático e os materiais ocupem papel central na definição e sequenciação do planejamento de ensino, os professores vêm adaptando os conteúdos e sequências em função das necessidades dos alunos, isto foi confirmado por 3 professores dos 12 participantes da pesquisa (P1, P6 e P8).

Ao perguntarmos aos professores, na questão de número 8, se eles consideram que seu planejamento se adequa ao que é proposto nos PCN-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio), obtivemos as seguintes respostas:

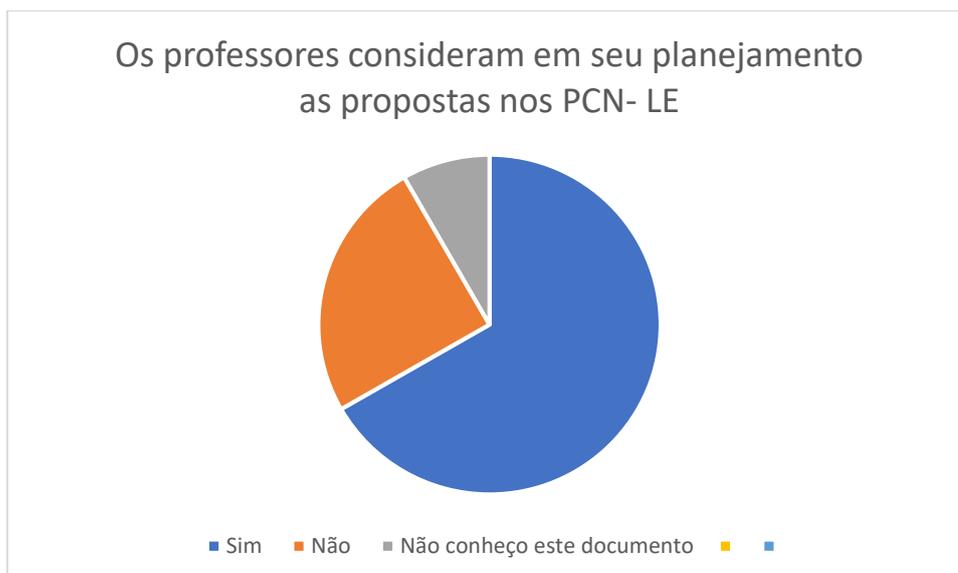


Tabela 10: O planejamento e o PCN-LE (elaboração própria)

66,7% disseram que sim.

25% disseram que não conhecem o documento.

8% (1 professor) disse que não.

As respostas anteriormente obtidas nos chamaram a atenção para o fato de $\frac{1}{4}$ dos professores (ou 25%) não conhecerem esses documentos, uma vez que são objeto de estudo na formação inicial e também na formação continuada que recebem nos ATPC da escola. Porém $\frac{3}{4}$, ou seja a maioria conhece o documento.

Pergunta 9:

Ao perguntarmos para os professores do CEL que responderam sim na questão anterior, e o por que do seu planejamento se adequar ao que é proposto nos PCN-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio), obtivemos 8 respostas dos participantes, que foram:

P1: Trata-se de um documento guia, sem o qual podemos prescindir. O aprendizado de uma LE pauta-se na compreensão de textos e reconhecimento da diferença e semelhança com a sua língua.

P 2: Tento abordar as principais praticas propostas. Porque busco trazer temas interdisciplinares para a discussão, além de trabalhar a reflexão dos alunos.

P 3: Porque, grosso modo, tentava propiciar em sala de aula momentos de reflexão, para além de questões gramaticais. Abrangendo competências discursivas, linguísticas, estilísticas.

P4: Antes de fazer os planejamentos, consultei e estudei o PCN com a coordenação do CEL.

P 5: Acredito que por me apoiar no conteúdo programático proposto pelo CEL e no livro didático aprovado pelo PNLD, estou de certa forma me adequando aos PCN-LE.

P6: Nas aulas busco, sempre que possível, trabalhar de forma transdisciplinar, levando para a aula textos, vídeos, sites, que permeiam conhecimentos de outras disciplinas.

P7: Porque as Propostas Curriculares de LEM-Espanhol do estado de São Paulo são organizadas a partir de documentos norteadores como os PCN, OCEM e com base na matriz curricular.

A partir das respostas anteriormente podemos concluir que apenas dois deles (P1e P7) possuem um conhecimento mais específico do PCN-LE.

Pergunta 10:

A pergunta 10 indagava os professores sobre de que forma os alunos participam do seu planejamento. Apenas 9 participantes responderam à pergunta, como segue:

P 1: Pergunto aos alunos quais temas têm mais interesse e a partir disso, sugiro que ajudem e montar o planejamento. Além disso, ajudam na escolha das formas de avaliação.

P 2: Feedback das propostas de aula.

P 3: Eu focava nos assuntos interessantes a elas e proponha dinâmica de forma a agrega-los.

P 4: São alunos participativos reflexivos.

P 5: Durante as aulas, observei as dificuldades/facilidades dos alunos e modifiquei o planejamento conforme o necessário.

P 6: Sugerindo interesse.

P 7: Procuo avaliá-los antes de começar o semestre para saber o que será necessário retomar antes de partir para os conteúdos novos.

P 8: Sempre busco planejar as minhas aulas conforme as necessidades da turma e seus interesses.

P 9: No início do semestre costumava perguntar aos alunos os objetivos deles para aprender a língua estrangeira e de que tipo de material eles gostavam de ter contato no seu cotidiano. E ao final do semestre costumava perguntar do que eles tinham gostado mais e do que eles tinham sentido falta durante os estudos. Procurando assim usar de alguma forma essas informações na elaboração das atividades.

As respostas dos professores evidenciam preocupação com a participação dos alunos no planejamento, porém não constatamos o uso sistemático de instrumentos, por parte dos professores, que permitissem uma maior participação dos alunos com sugestões e indicações a serem incorporadas. Também é possível constatar que a

participação dos alunos se dá tanto no início quanto no final dos cursos, porém não há uma inter-relação entre os resultados de aprendizagem e as sugestões feitas.

Pergunta 10:

Em relação aos recursos pedagógicos utilizados pelos professores, perguntamos quais consideravam produzir os melhores resultados de aprendizado de espanhol. Nessa questão, obtivemos 12 respostas:

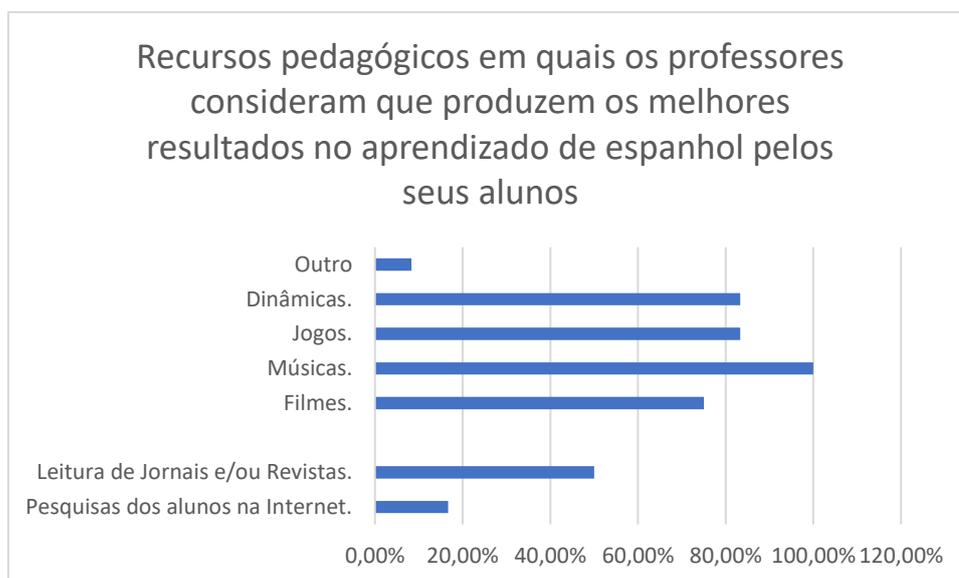


Tabela 11: Recursos pedagógicos utilizados (elaboração própria).

Destes participantes os seguintes recursos consideram que produzem melhores resultados foram que 16,7% (2 participantes) consideram pesquisas dos alunos na internet, 50 % (6 participantes) disseram leitura de revistas e jornais, 0 % (nenhum participante) afirmou à leitura de livros, 75% (9 participantes) disseram filmes, 100% (12 participantes) disseram músicas, 83,3 % (10 participantes) disseram jogos, 83,3 % (10 participantes) disseram dinâmicas e 8,3% (1 participante) disseram outros.

A alta indicação do recurso “Música” nos chamou a atenção para o baixo uso de outros recursos disponíveis hoje em dia nas escolas, tais como os digitais.

Pergunta 11:

Ao perguntarmos aos professores sobre como utilizam as questões de língua espanhola do ENEM em suas práticas, obtivemos as seguintes respostas:

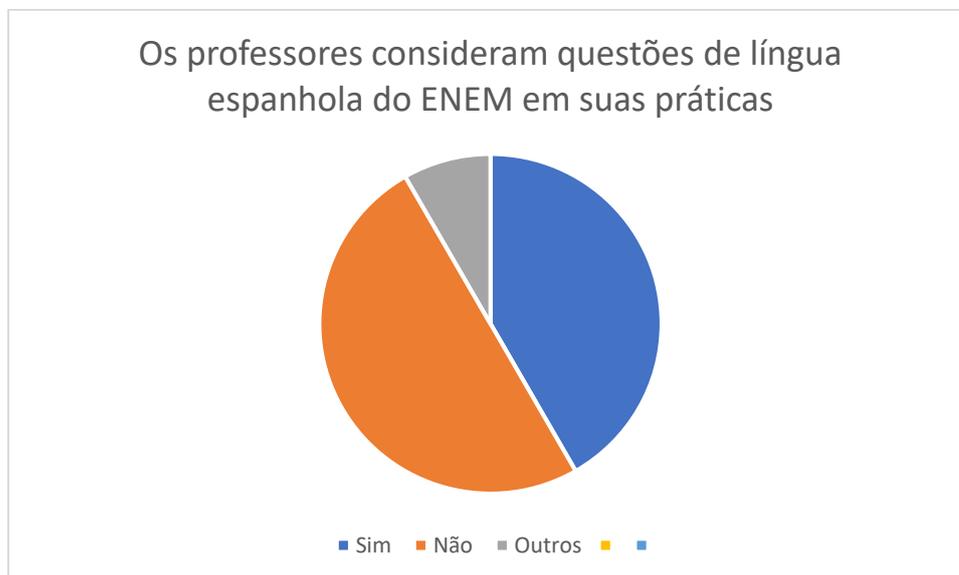


Tabela 12: Questões de língua espanhola do ENEM e a prática dos professores (elaboração própria)

Das 12 respostas dos professores:

41,7% disseram sim. (5 participantes)

50% disseram que não. (6 participantes)

8,3% disseram outros (1 participante)

Observamos, por meio deste gráfico, que pouco menos da metade (41,7%), 5 participantes, consideram as questões no Enem em suas práticas de sala de aula. Esse dado nos evidencia uma tendência em considerar o “efeito retroativo” (SCARAMUCCI, 2000) do ENEM no ensino de espanhol do contexto investigado.

Perguntas sobre a avaliação

Pergunta 12:

Perguntamos aos 12 participantes qual(is) tipo(s) de avaliação utilizavam em suas práticas no CEL e quais eram seus objetivos. As respostas foram:

P 1: Eu pretendo avaliar as quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição, crio avaliações para que meus alunos realizem estas atividades. Tenho o objetivo de fazer com que o meu aluno seja fluente nestas habilidades.

P 2: Gramática, para verificar aprendizado; prática escrita e oral para acompanhar o desenvolvimento.

P 3: Avaliações escritas e orais para saber se realmente houve a aprendizagem de conteúdo trabalhado em sala de aula.

P 4: Costumo dar uns trabalhos para nota que avalio o aluno (escritos ou vídeos gravados no celular), também dou nota de participação em sala, e prova escrita.

P 5: Realizou provas escritas com conteúdo gramatical dado em sala de aula, e atividades orais que valem nota, trabalhos e participação.

P 6: Avaliações escritas e trabalhos, participação.

P 7: Atividades escritas em realizadas em sala de aula, provas gramaticais para acompanhar a aprendizagem do aluno.

P 8: Eu dou várias atividades escritas, orais, trabalhos e participações. No final do bimestre, tiro a média de tudo.

P 9: Trabalhos realizados em sala, exercícios orais realizados, provas escritas, participação e provas escritas.

P 10: Considero tudo que o aluno faz, provas gramaticais e de vocabulário, exercícios escritos, atividades orais e escritas, participação no festival de música, vídeos gravados pelos alunos para verificar a oralidade em espanhol.

P 11: Atividades orais, participação, provas gramaticais e de interpretação e vocabulário.

P 12: Provas para verificar o conteúdo aprendido pelos alunos, e atividades orais.

As respostas dos professores evidenciam um foco que privilegia mais os instrumentos de avaliação (atividades, provas, conteúdos ...) do que o próprio processo avaliativo, “processual e contínuo” conforme havíamos constatado na fala da ex-coordenadora.

Também podemos perceber algumas concepções sobre avaliação dos professores, baseadas na concepção de mediação da aprendizagem professor-aluno (conceito de HOFFMAN (1991): quando os professores mencionam as “Atividades orais, participação, provas gramaticais e de interpretação e vocabulário.” (P 9), “Considero tudo que o aluno faz, provas gramaticais e de vocabulário, exercícios escritos, atividades orais e escritas, participação no festival de música, vídeos gravados pelos alunos para verificar a oralidade em espanhol.” (P 10),

Percebemos também que muitos professores evidenciam concepção “somativa”, quando mencionam que dão notas em trabalhos feitos pelos alunos: “Avaliações escritas e trabalhos, participação.” (P 6), “Costumo dar uns trabalhos para nota que avalio o aluno (escritos ou vídeos gravados no celular)”(P 10), “trabalhos feitos em sala ou em casa.” (P 12).

Pergunta 13:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL se consideram que a sua concepção sobre avaliação adequa-se ao que é proposto nos PCNs-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio), obtivemos as seguintes respostas:

P 1: Sim. A avaliação faz parte do processo de aprendizagem de ensino de idiomas do CEL.

P 2: Não, através da avaliação acompanho o desenvolvimento dos alunos, mas não sei o que está neste documento.

P 3: Não, não conheço direito o que o material diz sobre a avaliação

P 4: Sim, eu me adequo a este documento, pretendia orientar aos outros professores como avaliar os seus alunos.

P 5: Não, não conheço direito o que o material diz sobre a avaliação.

P 6: Não, não sei o que está escrito sobre a avaliação.

P 7: Não conheço.

P 8: Não tenho o conhecimento do que está escrito sobre a avaliação no documento.

P 9: Acredito que não.

P 10: Provavelmente não.

P 11: Através da avaliação, tenho conhecimento da aprendizagem dos alunos, mas não conheço o que diz o documento.

P 12: Não conheço o que está escrito no documento sobre a avaliação.

As respostas a essa pergunta nos chamaram a atenção pois apenas 3 professores (25%) afirmaram adequar suas formas de avaliação àquilo que é proposto pelos PCN-LE e o restante, outros 9 professores (75%) responderam que não conhece ou não adequa sua forma de avaliação ao que está proposto nos PCN-LE.

Pergunta 14:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL, se consideram que sua concepção sobre avaliação adequa-se ao que é proposto nos OCEM-LE (Ensino Médio), obivemos as seguintes respostas:

P 1: Sim. A avaliação faz parte do processo de aprendizagem de ensino de idiomas do CEL.

P 2: Não, através da avaliação acompanho o desenvolvimento dos alunos, mas não sei o que está neste documento.

P 3: Não, não conheço direito o que o material diz sobre a avaliação

P 4: Sim, eu me adequo a este documento, pretendia orientar aos outros professores como avaliar os seus alunos.

P 5: Não, não conheço direito o que o material diz sobre a avaliação.

P 6: Não, não sei o que está escrito sobre a avaliação.

P 7: Não conheço.

P 8: Não tenho o conhecimento do que está escrito sobre a avaliação no documento.

P 9: Acredito que não.

P 10: Provavelmente não.

P 11: Através da avaliação, tenho conhecimento da aprendizagem dos alunos, mas não conheço o que diz o documento.

P 12: Não conheço o que está escrito no documento sobre a avaliação.

Novamente nos chamou a atenção o fato de apenas 3 professores (25%) afirmar conhecer e adequar suas formas de avaliação àquilo que está proposto nas OCEM. Os demais 9 professores (75%) afirmaram não conhecer e/ou não adequar sua avaliação às orientações.

Pergunta 15:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL se consideram que as avaliações utilizadas refletem os conteúdos trabalhados, obivemos as seguintes respostas, descritas no gráfico abaixo:

AS AVALIAÇÕES REFLETEM OS CONTEUDOS TRABALHADOS?

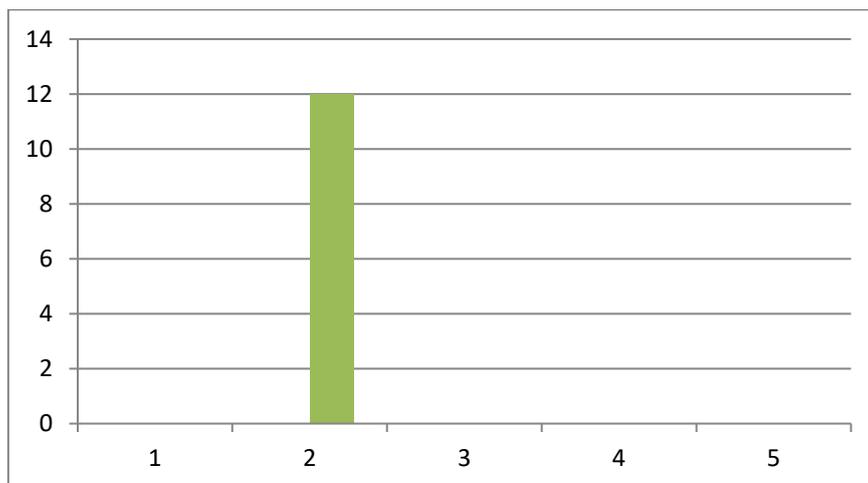


Tabela 13: As avaliações e os conteúdos trabalhados (elaboração própria)

Todos os professores que participaram da pesquisa (12 participantes), responderam sim, que as avaliações utilizadas refletem os conteúdos trabalhados. Esse dado evidencia que, independentemente de quais instrumentos e formas de avaliação estejam utilizando, os professores parecem estar satisfeitos com os resultados alcançados.

Perguntas sobre o currículo.

Pergunta 16:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL sobre as concepções que embasam suas práticas com relação ao currículo de espanhol, obivemos as seguintes respostas:

P1: Eu me baseio em todo o meu estudo sobre idiomas, em textos estudados no mestrado, na afetividade e nas minhas experiências como professora, todo o conhecimento pedagógico e profissional direciono com o que está no ao currículo de espanhol do CEL.

P2: Me baseio em propostas curriculares e em minhas experiências como aluna.

P3: : Utilizo em minhas práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos, faço o meu trabalho de acordo com que a coordenação diz sobre o currículo de espanhol do CEL.

*P4: As minhas práticas se deram com o uso do material didático, no caso o livro *synthesis* (ensino médio), eu me baseava em todos os meus estudos no curso de letras e pós. Realizava dinâmicas de conversação, jogos, músicas, músicas, atividades na informática. Todo o meu trabalho é fruto de muita reflexão pedagógica, depois fui coordenador do CEL, sempre refletindo o sobre o que fazer para melhorar as aulas de espanhol nesta instituição, e o que está no currículo de espanhol do CEL.*

P5: A minha prática é influenciada pela interação com meus alunos, uso jogos, músicas e exercícios gramaticais. Eu me baseio no que a coordenação sobre o currículo de espanhol do CEL.

P6: Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática

em sala de aula, junto com o meu conhecimento sobre o currículo de espanhol do CEL.

P7: *Eu acredito bastante na metodologia comunicativa para ministrar as minhas aulas, mas também uso outras metodologias (áudio-lingual, estruturalista, etc), no CEL temos liberdade para trabalhar como queremos e acreditamos ser o melhor ao ensinar o idioma, sigo a orientação da coordenação, creio que estas são baseadas no o currículo de espanhol do CEL.*

P8: *As minhas concepções sobre a minha profissão é que não temos uma valorização financeira, porém gosto muito do que faço. Somos formadores de valores individuais. O ensino de idiomas é importante para que o aluno arranje um trabalho melhor futuramente, apesar do baixo salário, procuro realizar muito bem a minha atividade. Sigo a orientação da coordenação e o currículo de espanhol do CEL.*

P9: *As minhas experiências em sala de aula, o que a coordenadora me orienta, a minhas reflexões sobre o ensino de línguas, e a minha relação com os alunos, influenciam as minhas práticas, acredito que as orientações da gestão alinha ao que está no currículo de espanhol do CEL.*

P10: *Tudo que já estudei sobre ensino de línguas, a liberdade que tenho no CEL, as orientações da coordenação, o grau de dificuldade dos alunos, influenciam a minha prática.*

P11: *Eu sou influenciada por todas as metodologias de ensino de línguas, a minha experiência em sala de aula, as atividades que planejo para ensinar o conteúdo, a minha relação com os alunos e as a orientações da gestão.*

P12: *Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula, e as orientações da coordenação.*

As respostas a essa pergunta evidenciam que os professores atribuem às próprias experiências docentes e à formação inicial e continuada as concepções que embasam suas práticas.

Pergunta 17:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL sobre quais eram seus principais objetivos com o ensino de espanhol no CEL, obtivemos o seguinte:

P1: Preparar os alunos para terem conhecimento intermediário no idioma em todas as habilidades.

P2: Ensinar a língua espanhola aos alunos para que tenham melhores oportunidades de emprego futuramente

P3: Fazer com que os alunos aprendam a língua aprendida segundo as quatro habilidades fala, escrita, audição e leitura, a intenção é que o aluno saia do curso desenvolvendo estas habilidades. Não acredito que o aluno possa sair no nível avançado da língua, mas pelo menos no nível intermediário.

P4: É uma oportunidade necessário para adquirir fluência numa nova língua, enriquecimento cultural ao aluno.

P 5: Ensinar a língua espanhola, para alunos de escola pública, que talvez não tivesse condições de aprender, se o curso não fosse oferecido gratuitamente.

P 6: Aquisição linguística e cultural (dos alunos), do idioma espanhol.

P 7: Ensinar o espanhol, para os alunos de escola pública.

P 8: Fazer com que os alunos terminem o curso do CEL, fluentes de uma nova língua, possuindo também o conhecimento cultural desta.

P 9: Dar oportunidade ao aluno de escola pública de aprender gratuitamente, um novo idioma.

P 10: O objetivo do CEL é ensinar mais uma língua ao aluno de escola pública, para que ele possa futuramente ter melhores condições profissionais.

P 11: Os principais objetivos do CEL é criar uma nova oportunidade, para que os alunos de escola pública aprendam um novo idioma linguisticamente e culturalmente.

P 12: O CEL é uma oportunidade para os alunos carentes (ou não), de escolas públicas, aprendam um novo idioma gratuitamente.

As respostas a essa pergunta evidenciam que, de forma geral, os mesmos objetivos de ensino da língua espanhola nesse contexto são compartilhados por todos os professores.

Pergunta 18:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL como consideram que suas concepções influenciam suas práticas no ensino de espanhol, obtivemos o seguinte:

P 1: Eu me baseio em todo o meu estudo sobre idiomas, em textos estudados no mestrado, na afetividade e nas minhas experiências como professora.

P 2: Me baseio em propostas curriculares e em minhas experiências como aluna.

P 3: Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.

*P 4: As minhas práticas se deram com o uso do material didático, no caso o livro *synthesis* (ensino médio), eu me baseava em todos os meus estudos no curso de letras*

e pós. Realizava dinâmicas de conversação, jogos, músicas, músicas, atividades na informática. Todo o meu trabalho é fruto de muita reflexão pedagógica, depois fui coordenador do CEL, sempre refletindo o sobre o que fazer para melhorar as aulas de espanhol nesta instituição.

***P 5:** A minha prática é influenciada pela interação com meus alunos, uso jogos, músicas e exercícios gramaticais.*

***P 6:** Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática em sala de aula.*

***P 7:** Eu acredito bastante na metodologia comunicativa para ministrar as minhas aulas, mas também uso outras metodologias (áudio-lingual, estruturalista,etc), no CEL temos liberdade para trabalhar como queremos e acreditamos ser o melhor ao ensinar o idioma.*

***P 8:** As minhas concepções sobre a minha profissão é que não temos uma valorização financeira, porém gosto muito do que faço. Somos formadores de valores individuais. O ensino de idiomas é importante para que o aluno arranje um trabalho melhor futuramente, apesar do baixo salário, procuro realizar muito bem a minha atividade.*

***P 9:** As minhas experiências em sala de aula, o que a coordenadora me orienta, a minhas reflexões sobre o ensino de línguas, e a minha relação com os alunos, influenciam as minhas práticas.*

***P 10:** Tudo que já estudei sobre ensino de línguas, a liberdade que tenho no CEL, as orientações da coordenação, o grau de dificuldade dos alunos, influenciam a minha prática.*

P 11: Eu sou influenciada por todas as metodologias de ensino de línguas, a minha experiência em sala de aula, as atividades que planejo para ensinar o conteúdo, a minha relação com os alunos.

P 12: Pretendo que meus alunos sejam bons cidadãos, alunos fluentes em mais um idioma, por isto pretendo que isto, faça que ele arranje um trabalho melhor. Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula, e as orientações da coordenação.

Novamente, as respostas evidenciam que os professores valorizam suas experiências e práticas docente como fonte para a elaboração de concepções. As respostas também explicitam uma preocupação dos professores em levar os alunos ao desenvolvimento na língua estrangeira para que possam avançar profissionalmente.

Pergunta 19:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL quais eram seus principais objetivos com o ensino de espanhol no CEL, tivemos as seguintes respostas:

P 1: Preparar os alunos para terem conhecimento intermediário no idioma em todas as habilidades.

P 2: Ensinar a língua espanhola aos alunos de escola pública para que tenham melhores oportunidades de emprego futuramente

P 3: Fazer com que os alunos aprendam a língua aprendida segundo as quatro habilidades fala, escrita, audição e leitura, a intenção é que o aluno saia do curso desenvolvendo estas habilidades. Não acredito que o aluno possa sair no nível avançado da língua, mas pelo menos no nível intermediário.

P 4: É uma oportunidade necessário para adquirir fluência numa nova língua, enriquecimento cultural ao aluno.

P 5: Ensinar a língua espanhola, para alunos de escola pública, que talvez não tivesse condições de aprender, se o curso não fosse oferecido gratuitamente.

P 6: Aquisição linguística e cultural (dos alunos), do idioma espanhol.

P 7: Ensinar o espanhol, para os alunos de escola pública.

P 8: Fazer com que os alunos terminem o curso do CEL, fluentes de uma nova língua, possuindo também o conhecimento cultural desta.

P 9: Dar oportunidade ao aluno de escola pública de aprender gratuitamente, um novo idioma.

P 10: O objetivo do CEL é ensinar mais uma língua ao aluno de escola pública, para que ele possa futuramente ter melhores condições profissionais.

P 11: Os principais objetivos do CEL é criar uma nova oportunidade, para que os alunos de escola pública aprendam um novo idioma linguisticamente e culturalmente.

P 12: O CEL é uma oportunidade para os alunos carentes (ou não), de escolas públicas, aprendam um novo idioma gratuitamente.

Alguns professores disseram que o CEL é uma oportunidade para o aluno de escola pública (ou carentes), de aprender o idioma espanhol (4 participantes) ; há professores que pensam na relação da língua com a cultura (2 participantes). E por último aqueles que dizem que é uma oportunidade de aquisição de uma nova língua gratuitamente (3 participantes).

Pergunta 20:

Ao perguntarmos aos professores de espanhol do CEL como consideravam que suas concepções influenciavam suas práticas no ensino de espanhol, obtivemos o seguinte:

P 1: Eu me baseio em todo o meu estudo sobre idiomas, em textos estudados no mestrado, na afetividade e nas minhas experiências como professora.

P 2: Me baseio em propostas curriculares e em minhas experiências como aluna.

P 3: Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.

*P 4: As minhas práticas se deram com o uso do material didático, no caso o livro *synthesis* (ensino médio), eu me baseava em todos os meus estudos no curso de letras e pós. Realizava dinâmicas de conversação, jogos, músicas, músicas, atividades na informática. Todo o meu trabalho é fruto de muita reflexão pedagógica, depois fui coordenador do CEL, sempre refletindo o sobre o que fazer para melhorar as aulas de espanhol nesta instituição.*

P 5: Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.

P 6: Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática em sala de aula.

P 7: Eu acredito bastante na metodologia comunicativa para ministrar as minhas aulas, mas também uso outras metodologias (áudio-lingual, estruturalista, etc.), no

CEL temos liberdade para trabalhar como queremos e acreditamos ser o melhor ao ensinar o idioma.

P 8: As minhas concepções sobre a minha profissão é que não temos uma valorização financeira, porém gosto muito do que faço. Somos formadores de valores individuais. O ensino de idiomas é importante para que o aluno arranje um trabalho melhor futuramente, apesar do baixo salário, procuro realizar muito bem a minha atividade.

P 9: As minhas experiências em sala de aula, o que a coordenadora me orienta, a minhas reflexões sobre o ensino de línguas, e a minha relação com os alunos, influenciam as minhas práticas.

P 10: Tudo que já estudei sobre ensino de línguas, a liberdade que tenho no CEL, as orientações da coordenação, o grau de dificuldade dos alunos, influencia a minha prática.

P 11: Eu sou influenciada por todas as metodologias de ensino de línguas, a minha experiência em sala de aula, as atividades que planejo para ensinar o conteúdo, a minha relação com os alunos.

P 12: Pretendo que meus alunos sejam bons cidadãos, alunos fluentes em mais um idioma, por isto pretendo que isto, faça que ele arranje um trabalho melhor. Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula, e as orientações da coordenação.

Os professores confirmam que se baseiam nas suas experiências como professor e aluno (4 participantes), “nas minhas experiências como professora” (P 1), “em minha experiência como aluna” (P 2), “As minhas experiências em sala de aula”(P 6). “a minha experiência em sala de aula” (P 9), “Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula.” (P 12)

Há professores que afirmam basearem as suas práticas em jogos, dinâmicas e músicas (P 3, P 4, P 6) e um participante se preocupa com a afetividade (P 1).

3.4 Triangulação dos dados.

A hipótese inicial da pesquisa era de que, para os professores de espanhol havia uma concepção processual de avaliação, compreendida não apenas em sua função de verificar o resultado final (produto) de aprendizagem, mas de apreender aspectos do processo, o que está de acordo com os parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas que podem não estar diretamente relacionadas com as políticas de avaliação externa (tais como o ENEM e alguns vestibulares). Iremos concluir posteriormente se a hipótese teve uma suposição, coerente com a análise dos dados da pesquisa.

Pretendemos responder as questões de pesquisa nesta triangulação dos dados:

De acordo com os dados da pesquisa, a nossa análise qualitativa dá ênfase a responder nossas questões de pesquisa, a saber:

“Quais concepções sobre avaliação são expressas por professores de língua espanhola para embasar suas práticas?”

“De que forma as concepções sobre avaliação de professores de língua espanhola relacionam-se com as diretrizes e orientações curriculares?”

Nossas análises se basearam nas seguintes categorias: **a) o papel do professor, b) desenvolvimento das habilidades c) concepções sobre a avaliação; d) teorias pedagógicas X prática do professor, concepções de avaliação nos documentos legais e Quadro Comum Europeu X prática docente dos professores de espanhol no Cel de São Carlos,**

a) o papel do professor,

A partir de nossas análises, elaboramos o seguinte quadro para sintetizar o papel do professor no seu trabalho docente e avaliativo no contexto investigado:

Participantes	Papel do Professor
P1	Criar afetividade com os alunos.
P2	Não cita.
P3	Nas suas aulas ocorre a interação entre os alunos, utiliza a mediação estratégica do pós- método, através de dinâmicas de conversação, jogos, músicas, músicas, atividades na informática.
P4	Nas suas aulas ocorre a interação entre os alunos, utiliza a mediação estratégica do pós- método, através de Práticas, jogos e dinâmicas.

P5	Nas suas aulas ocorre a interação entre os alunos, utiliza a mediação estratégica do pós- método, através do uso de jogos, e músicas e exercícios gramaticais.
P6	Não cita.
P7	Não cita
P8	Não cita.
P9	Refletir sobre o ensino de línguas, seguir a orientação da coordenação.
P10	Seguir a orientação da coordenação, planejar as aulas, observar as dificuldades dos alunos
P11	Planejar o conteúdo ensinado, criar afetividade com os alunos.
P12	Influenciar a cidadania dos alunos, seguir as orientações da coordenação.

Tabela 14: O papel do professor (elaboração própria)

b) Papel dos alunos.

A partir de nossas análises, elaboramos o seguinte quadro para sintetizar o papel do aluno nas aulas, ou avaliações aplicadas pelo professor:

Participantes	Papel do aluno
P1	Não citado.
P2	Não citado.
P3	Não citado.
P4	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P5	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. . (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P6	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. . (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P7	Não citado.
P8	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. . (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P9	Não citado.
P10	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. . (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P11	Participar-interagir com as atividades em sala, avaliações. . (Visão de Hoffman :1991, p.51)
P12	Não citado.

Tabela 15: O papel do aluno (elaboração própria)

c) Desenvolvimento das habilidades:

A partir de nossas análises, elaboramos o seguinte quadro para sintetizar quais são as habilidades que os professores de espanhol do Cel selecionam para aplicar em suas avaliações de conteúdo do curso:

Participantes	Habilidades utilizadas
P1	As quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição.
P2	Habilidade escrita, atividade gramatical e oral.
P3	Habilidade escrita e oral
P4	Habilidade oral e escrita.
P5	Habilidade oral e escrita e gramática.

P6	Habilidade oral e escrita
P7	Habilidade oral e escrita e gramática.
P8	Habilidade oral e escrita.
P9	Habilidade oral e escrita.
P10	Habilidade oral e escrita e gramática.
P11	Habilidade oral e escrita e gramática e interpretação de textos.
P12	Habilidade oral e escrita.

Tabela 16: O desenvolvimento das habilidades (elaboração própria).

d) concepções sobre a avaliação;

A partir de nossas análises, constatamos que todos os professores que participaram da pesquisa (12 participantes) retrataram que as avaliações utilizadas refletem os conteúdos trabalhados (pergunta número 15 do questionário).

Para melhor sintetizarmos as respostas dos 12 participantes em relação à avaliação, elaboramos um quadro que sistematiza os instrumentos utilizados pelos professores e quais são as suas concepções sobre a avaliação que influenciam as práticas pedagógicas:

	Objetivo	Formas de avaliar um aluno	Para que se avalia (concepção sobre a avaliação)	Conteúdo (oral, escrito, léxico, gramatical, etc)
P1	Tenho o objetivo de fazer com que o meu aluno seja fluente nestas habilidades.	Avaliam as quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição.	A avaliação faz parte do processo de aprendizagem de ensino de idiomas do CEL.	Conteúdo Oral, Conteúdo escrito, audição.
P2	Acompanhar o desenvolvimento do aluno.	Exercícios escritos, gramaticais e atividades orais.	Através da avaliação acompanha o desenvolvimento dos alunos. (mesma visão de O Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo Escrito e Oral
P3	Verificar se realmente houve a aprendizagem de conteúdo trabalhado em sala de aula.	Avaliações escritas e orais.	Para verificar se realmente houve a aprendizagem de conteúdo trabalhado em sala de aula. Visão de Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo Escrito e Oral.
P4	Fazer com que os alunos aprendam a língua aprendida segundo as quatro habilidades fala, escrita, audição e leitura, a intenção é que o aluno saia do curso desenvolvendo	Trabalho para nota que avalia o aluno (escritos ou vídeos gravados no celular), nota de participação em sala, e prova escrita.	Fazer com que os alunos aprendam a língua aprendida segundo as quatro habilidades, fala, escrita, audição e leitura (Visão da abordagem comunicativa)	Conteúdo oral, Conteúdo escrito, gravação de vídeo no celular.

	estas habilidades (nível intermediário)			
P5	Definir a nota do aluno no final do bimestre.	Realizo provas escritas com conteúdo gramatical dado em sala de aula, e atividades orais que valem nota, trabalhos e participação.	Definir a nota do aluno no final do bimestre (classificar o aluno). (visão de Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo escrito, gramática, atividades orais.
P6	Não citado	Avaliações escritas e trabalhos, participação.	Não citado.	Conteúdo escrito, trabalhos e participação.
P7	Acompanhar a aprendizagem do aluno.	Atividades escritas em realizadas em sala de aula, provas gramaticais.	Acompanhar a aprendizagem do aluno. (visão de Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo escrito, gramática, atividades em sala de aula.
P8	Tirar a média no final do bimestre.	atividades escritas, orais, trabalhos e participações	Tirar a média no final do bimestre. (classificar o aluno). (visão de Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo escrito, atividades orais, trabalhos, participação
P9	Não citado.	Trabalhos realizados em sala, exercícios orais realizados, provas escritas, participação e provas escritas.	Não citado.	Conteúdo escrito, atividades orais, conteúdo escrito, etc.
P10	Não citado.	Considero tudo que o aluno faz, provas gramaticais e de vocabulário, exercícios escritos, atividades orais e escritas, participação no festival de música, vídeos gravados pelos alunos para verificar a oralidade em espanhol.	Não citado.	Conteúdo escrito, conteúdo gramatical, vocabulário, atividades orais.
P11	Verificar o conhecimento da aprendizagem dos alunos.	Atividades orais, participação, provas gramaticais e de interpretação e vocabulário.	Ter conhecimento da aprendizagem dos alunos. (visão de Libâneo:1994, p.195)	Vocabulário, gramática, interpretação de textos, atividades Oraís.
P12	Verificar o conteúdo aprendido pelos alunos.	Provas, e atividades orais.	A avaliação serve para verificar o conteúdo aprendido pelos alunos. (visão de Libâneo:1994, p.195)	Conteúdo escrito, atividades orais.

Tabela 17: Objetivos, Formas de avaliar um aluno, Concepção de avaliação e Conteúdo. (elaboração própria).

Os dados coletados evidenciam que os professores apresentam uma concepção processual de avaliação, embora privilegiem em suas respostas os tipos de instrumentos avaliativos utilizados e os conteúdos a serem verificados. Essa interpretação pode ser justificada pela concepção que apresentam os professores quando indagados sobre os objetivos da avaliação: 100% dos professores refere-se ao objetivo da avaliação na perspectiva processual de aprendizagem e desenvolvimento, o que alinha-se à visão teórica de Hoffmann (2000) e de Libâneo (1994).

e) concepções de avaliação nos documentos legais e Quadro Comum Europeu X prática docente dos professores de espanhol no Cel de São Carlos.

As concepções sobre avaliação expressas pelos professores do Cel de São Carlos são de que:

- a) “A avaliação faz parte do processo de aprendizagem de ensino de idiomas do CEL”, e “Servem para avaliar os quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição é o que diz P1. Este participante realiza provas de conteúdo Oral, conteúdo escrito e audição Em perguntas anteriores o participante conta que tem pós-graduação. Podemos constatar, de acordo com o gráfico da pesquisa da página que este profissional utiliza dos conceitos da abordagem comunicativa para avaliar os seus alunos.
- b) “A través da avaliação acompanha o desenvolvimento dos alunos” é a resposta de P2. O participante realiza exercícios escritos, gramaticais e atividades orais, para avaliar os seus alunos.
- c) “A avaliação serve para verificar se realmente houve a aprendizagem de conteúdo trabalhado em sala de aula.” é o que diz P3, os participantes P7, P11 e P12, tiveram quase as mesmas respostas sucessivamente, “A avaliação serve para acompanhar a aprendizagem do aluno”, “A avaliação serve para verificar o conhecimento da aprendizagem dos alunos”, e “Verificar o conteúdo aprendido pelos alunos.”
- d) “Fazer com que os alunos aprendam a língua aprendida segundo as quatro habilidades fala, escrita, audição e leitura, com a intenção é que o aluno saia do curso desenvolvendo estas habilidades (nível intermediário)” é o que responde P4, em questões anteriores podemos descrever que este participante tem a pós-

graduação, e também já assumiu cargo de coordenação. Este participante também utiliza dos conceitos da abordagem comunicativa para avaliar os seus alunos.

- e) “Definir a nota do aluno no final do bimestre.”, são as respostas de P5 e P8, ou seja, estes profissionais se preocupam em classificar os seus alunos.
- f) P6, P9, P10, não definiram as suas concepções sobre a avaliação.

A partir de nossas análises sobre o conhecimento dos professores em relação aos documentos oficiais e a influência das avaliações externas, elaboramos o Quadro 2 a seguir:

	Conhecimentos dos documentos oficiais.	Qual documento oficial tem conhecimento.	Conhecimento do que diz sobre a avaliação nos documentos oficiais,	Influência das avaliações externas (Enem)
P1	Sim.	PCN e OCEM	Sim.	X
P2	Sim	X	Não	
P3	Sim	X	Não	
P4	Sim	PCN e OCEM	Sim	X
P5	Não	X	Não	
P6	Não	X	Não	
P7	Não	X	Não	
P8	Não	X	Não	
P9	Não	X	Não	
P10	Não	X	Não	
P11	Outro	X	Sim	
P12	Sim	X	Não	

Tabela 18 – Conhecimentos dos documentos oficiais e da concepção de avaliação deles, e influência das avaliações externas.(elaboração própria)

Os resultados da pesquisa, mostrados neste quadro, indicam que os professores de língua espanhola no Cel de São Carlos declaram não possuírem conhecimento sobre o conteúdo dos documentos legais, (9 participantes, que equivale a 75% dos professores). A respeito das concepções sobre avaliação dos professores de espanhol do Cel, apenas participantes disseram que tem conhecimento do que descreve sobre a avaliação nestes documentos, são os participantes P1 e P4, que em questões anteriores haviam afirmado que possuem mestrado, e o P4 além de ter mestrado, já foi coordenador do Cel de São Carlos, os dois participantes disseram que conhecem os PCN e OCEM. Os outros 10 participantes não possuem nenhum conhecimento sobre a avaliação e os documentos legais.

Constatamos, também, que metade dos professores (P1, P2, P3, P4, P11 e P12) declararam utilizar exercício de avaliação externa (como o Enem, língua espanhola), para avaliar os seus alunos. Esse dado pode indicar uma tendência a ser verificada quanto aos impactos do Enem no ensino de espanhol neste contexto, que configuraria o “efeito retroativo” (SCARAMUCCI, 2000) desse exame.

Retomamos o conceito de “efeito retroativo” como aquele que afeta o sistema educacional e a prática docente, porque o trabalho realizado pelo professor é direcionado, o aluno é treinado para ter um alto desempenho nas avaliações externas. Neste trabalho, inclui-se o CEL, pois há alunos que ingressam com objetivo de melhorar desempenho na avaliação (ENEM). O fato é que as aulas são mudadas em função do exame externo.

A partir de nossas análises, elaboramos o seguinte quadro 3, que sintetiza a relação entre conhecimento dos professores sobre documentos oficiais, os instrumentos avaliativos utilizados e a concepção sobre avaliação expressa pelos participantes da pesquisa:

	Conhecimento sobre os documentos oficiais.	Instrumentos utilizados	Concepção sobre a avaliação)	Quais concepções influenciam as práticas dos professores.
P1	Sim.	As quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição	A avaliação faz parte do processo de aprendizagem de ensino de idiomas do CEL.	Eu me baseio em todo o meu estudo sobre idiomas, em textos estudados no mestrado, na afetividade e nas minhas experiências como professora.
P2	Não	Exercícios escritos, gramaticais e atividades orais.	Através da avaliação acompanha o desenvolvimento dos alunos	Me baseio em propostas curriculares e em minhas experiências como aluna.
P3	Não	Avaliações escritas e orais.	Não citado.	Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.
P4	Sim	Trabalho para nota que avalia o aluno (escritos ou vídeos gravados no celular), nota de participação	Não cita.	Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala

		em sala, e prova escrita.		de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática em sala de aula.
P5	Não	Realizo provas escritas com conteúdo gramatical dado em sala de aula, e atividades orais que valem nota, trabalhos e participação.	Não cita.	Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.
P6	Não	Avaliações escritas e trabalhos, participação.	Não citado.	Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática em sala de aula.
P7	Não	Atividades escritas em realizadas em sala de aula, provas gramaticais.	Não citado.	Eu acredito bastante na metodologia comunicativa para ministrar as minhas aulas, mas também uso outras metodologias (áudio-lingual, estruturalista, etc.), no CEL temos liberdade para trabalhar como

				queremos e acreditamos ser o melhor ao ensinar o idioma.
P8	Não	atividades escritas, orais, trabalhos e participações	Não citado.	As minhas concepções sobre a minha profissão é que não temos uma valorização financeira, porém gosto muito do que faço. Somos formadores de valores individuais. O ensino de idiomas é importante para que o aluno arranje um trabalho melhor futuramente, apesar do baixo salário, procuro realizar muito bem a minha atividade.
P9	Não	Trabalhos realizados em sala, exercícios orais realizados, provas escritas, participação e provas escritas.	Não citado.	As minhas experiências em sala de aula, o que a coordenadora me orienta, a minhas reflexões sobre o ensino de línguas, e a minha relação com os alunos, influenciam as minhas práticas.
P10	Não	Considero tudo que o aluno faz, provas gramaticais e de vocabulário, exercícios escritos, atividades orais e escritas, participação no festival de música, vídeos gravados pelos alunos para verificar a oralidade em espanhol.	Não citado.	Tudo que já estudei sobre ensino de línguas, a liberdade que tenho no CEL, as orientações da coordenação, o grau de dificuldade dos alunos, influencia a minha prática.
P11	Não	Atividades orais, participação, provas gramaticais e de interpretação e vocabulário.	Ter conhecimento da aprendizagem dos alunos	Eu sou influenciada por todas as metodologias de ensino de línguas, a minha experiência em sala de aula, as atividades que planejo para ensinar o conteúdo, a minha relação com os alunos.
P12	Não	Provas, e atividades orais.	A avaliação serve para verificar o conteúdo aprendido pelos alunos.	Pretendo que meus alunos sejam bons cidadãos, alunos fluentes em mais um

				idioma, por isto pretendo que isto, faça que ele arranje um trabalho melhor. Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula, e as orientações da coordenação.
--	--	--	--	--

Tabela 19 – Relação entre conhecimento sobre documentos oficiais, instrumentos avaliativos e concepções sobre avaliação (elaboração própria)

A partir do Quadro 3, podemos constatar que :

- a) P1 respondeu que utiliza as quatro habilidades: escrita, oral, fala e audição; e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Baseia-se em todo o seu estudo sobre idiomas, em textos estudados no mestrado, na afetividade e nas minhas experiências como professora.” Este participante tem consciência da visão pós-método , ou seja, acredita que a aprendizagem é constituída do conhecimento que têm de si próprios (professores), com dos alunos , (perspectiva sociocultural). Os fatores que levam em conta os documentos legais (considerada em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto à modalidade de uso, se falada ou escrita), está de acordo.
- b) P2 respondeu que avalia com Exercícios escritos, gramaticais e atividades orais e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Baseia-se em propostas curriculares e em suas experiências como aluna.” Este participante afirma que se baseia nos documentos legais.
- c) P3 usa avaliações escritas e orais, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “influenciam na forma como se ensina, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.” Este participante também usa em suas práticas a perspectiva sociocultural, em que a aprendizagem se dá através da intermediação de conhecimentos (pós-método; mediação estratégica). Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

d) P4 dá trabalhos para nota que avalia o aluno (escritos ou vídeos gravados no celular), nota de participação em sala, e prova escrita, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Todo o seu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influenciam a minha prática em sala de aula”. Este participante acredita que a aprendizagem é constituída do conhecimento que têm de si próprios (professores), com dos alunos , (perspectiva sociocultural) entende que a cognição, sua abordagem prática está no contexto do pós-método. Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

e) P5 realiza provas escritas com conteúdo gramatical dado em sala de aula, e atividades orais que valem nota, trabalhos e participação, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Influenciam na forma como eu ensino, por exemplo, aulas que utilizam somente a lousa são cansativas. Práticas, jogos e dinâmicas em que os alunos usem a língua são muito efetivos.” Este participante usa a mediação estratégica e a perspectiva sociocultural do pós-método. Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

f) P6 utiliza avaliações escritas e trabalhos, participação, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Todo o meu conhecimento adquirido no curso de letras, a minha experiência em sala de aula, as discussões feitas no ATPC pelos os meus colega (trocas de atividades realizadas), as informações passadas coordenadora, a minha relação com os alunos e a afetividade que tenho com eles. Tudo isto influencia a minha prática em sala de aula.” Este participante também está de acordo com a perspectiva sociocultural do pós-método. Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

g) P7 realiza atividades escritas em realizadas em sala de aula, provas gramaticais, atividades escritas, orais, trabalhos e participações, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Acredita bastante na metodologia comunicativa para ministrar as minhas aulas, mas também uso outras metodologias (áudio-lingual, estruturalista, etc.), no CEL temos liberdade para trabalhar como queremos e acreditamos ser o melhor ao ensinar o idioma.” Este participante afirma que utiliza uma mescla de abordagens de

línguas, quando dá esta afirmação define que seu objetivo dá ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem, ou seja, tem muito bem definido as concepções do pós-método. Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

h) P8 dá trabalhos realizados em sala, exercícios orais realizados, provas escritas, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “As minhas concepções sobre a minha profissão é que não temos uma valorização financeira, porém gosto muito do que faço. Somos formadores de valores individuais. O ensino de idiomas é importante para que o aluno arranje um trabalho melhor futuramente, apesar do baixo salário, procuro realizar muito bem a minha atividade.” O participante tem a preocupação com a constituição da cidadania na sua prática.

i) P9 avalia a participação e provas escritas, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “As minhas experiências em sala de aula, o que a coordenadora me orienta, a minhas reflexões sobre o ensino de línguas, e a minha relação com os alunos, influenciam as minhas práticas.” Este participante afirma que segue as orientações da coordenação, então afirmamos que se isto ocorre, as suas concepções sobre avaliação estão de acordo com o que está nos documentos legais e possui uma visão sociocultural, objetivo dá ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem (pós-método). Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

j) P10 Considera tudo que o aluno faz, provas gramaticais e de vocabulário, exercícios escritos, atividades orais e escritas, participação no festival de música, vídeos gravados pelos alunos para verificar a oralidade em espanhol, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Tudo que estudou sobre ensino de línguas, a liberdade que tenho no CEL, as orientações da coordenação, o grau de dificuldade dos alunos, influencia a minha prática.” Este participante também afirma que segue as orientações da coordenação, se faz isto, significa que as suas concepções sobre avaliação estão de acordo com o que está nos documentos legais e possui uma visão sociocultural, objetivo dá ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem (pós-método). Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

k) P11 realiza atividades orais, participação, provas gramaticais e de interpretação e vocabulário, e suas concepções que influenciam as suas práticas são “influenciadas por todas as metodologias de ensino de línguas, a minha experiência em sala de aula, as atividades que planejo para ensinar o conteúdo, a minha relação com os alunos.” O participante possui uma visão sociocultural, objetivo dá ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem (pós-método). Esta visão está de acordo com as concepções dos documentos legais.

l) P12 aplica provas, e atividades orais, e suas concepções que influenciam as suas práticas são: “Pretende que seus alunos sejam bons cidadãos, alunos fluentes em mais um idioma, por isto pretendo que isto, faça que ele arranje um trabalho melhor. Sou influenciada pela minha experiência em sala de aula, e as orientações da coordenação.” Este participante também afirma que segue as orientações da coordenação, se faz isto, significa que as suas concepções sobre avaliação estão de acordo com o que está nos documentos legais.

3.2 Respostas às perguntas de pesquisa

Retomando nossa primeira pergunta de pesquisa¹¹, podemos afirmar que as concepções sobre a avaliação são expressas por professores de língua espanhola do Cel para embasar as suas práticas. Tomamos como base a resposta de cinco participantes (P2 P3, P7, P11 e P12) que referem que a avaliação serve para verificar ou acompanhar a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado e de outros 2 participantes (P5e P8) que definiram a nota do aluno no final do bimestre como o objetivo da avaliação. Os outros três participantes (P6, P9, P10) não responderam quais são as suas concepções sobre a avaliação.

Levando em consideração nossa segunda pergunta de pesquisa¹², podemos afirmar que embora a maioria (75%) dos professores declaram não conhecer os documentos oficiais, suas concepções sobre a avaliação expressas nas respostas ao questionário

¹¹ Como primeira Pergunta de Pesquisa propusemos: “Quais concepções sobre avaliação são expressas por professores de língua espanhola para embasar suas práticas?”

¹² Como segunda Pergunta de Pesquisa propusemos: “De que forma as concepções sobre avaliação de professores de língua espanhola relacionam-se com as diretrizes e orientações curriculares?”

evidenciam um alinhamento de concepções sobre o aspecto processual da avaliação no ensino de língua espanhola. As práticas pedagógicas declaradas por estes professores estão de acordo com uma visão sociocultural, ou seja, o objetivo do ensino de língua dá ênfase à natureza construtiva no processo de aprendizagem (pós-método).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados e discussão

Com a realização desta pesquisa, foi possível constatar que:

a) teoricamente: as concepções sobre avaliação que são expressas por professores de língua espanhola do CEL de São Carlos para embasar suas práticas relacionam-se com as diretrizes e orientações curriculares. Embora os professores declarem não conhecer tais documentos, suas concepções alinham-se às propostas, o que talvez possa ser justificado pelo fato de estes professores seguirem um livro didático aprovado pelo PNLD para o planejamento de seus cursos. Além disso, há um trabalho de formação continuada neste contexto que pretende manter os professores atualizados e informados quanto aos aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas.

Nesse sentido, os resultados de nossas análises podem contribuir para a elaboração de discussões da equipe gestora do Cel de São Carlos, para que possam realizar leitura-discussão sobre os documentos legais no horário de ATPC, tendo em vista o fato de 75% dos professores que participaram de nossa pesquisa declararem não possuir conhecimento sobre o conteúdo destes documentos.

b) do ponto de vista metodológico, as reflexões e concepções sobre a avaliação e expressas pelos professores de língua espanhola para embasar evidenciam que há uma tendência nesse contexto em seguir um planejamento de base “comunicativa” e pela perspectiva do pós-método, o que pode servir de referência para outros Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo com características semelhantes àquelas do contexto investigado.

A concepção geral expressa pelos professores e pela ex-coordenadora quanto à avaliação no Cel refere-se ao seu papel de acompanhamento do progresso do ensino e da aprendizagem e das habilidades adquiridas nos diferentes estágios do curso. Porém, não houve nenhuma menção quanto à necessidade de instrumentos avaliativos que pudessem oferecer dados comparativos no ingresso e saída dos alunos, o que havia sido sugerido em pesquisa anteriormente realizada por Oliveira (2013).

Outra consideração a ser feita diz respeito à necessidade de maior conhecimento do grupo de professores participantes da pesquisa sobre a avaliação nos documentos OCN (2006, p. 88) e nos PCN (EM), o que poderia facilitar o planejamento pelos professores de suas aulas e do curso de idiomas ministrado na instituição.

Lacunas e Encaminhamentos para futuros trabalhos

O desenvolvimento de nossa pesquisa nos levou a refletir sobre a importância da avaliação para verificar o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de conteúdos e habilidades em língua espanhola.

Partimos do pressuposto de que os professores do contexto investigado concebiam a avaliação como elemento central de suas práticas e possuíam uma “concepção processual” de avaliação, compreendida não apenas em sua função de verificar o produto, mas de apreender aspectos do processo do aprendizado, o que está de acordo com os parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas que podem não estar diretamente relacionadas com as políticas de avaliação externa.

Nossas análises sobre as concepções que embasam as práticas dos professores nos levaram a compreender de que forma estas reafirmam ou se contrapõem às diretrizes e orientações dos documentos legais para o ensino de línguas estrangeiras.

Uma das lacunas de nossa pesquisa diz respeito à impossibilidade de realizarmos entrevistas junto aos participantes da pesquisa. A opção metodológica pela utilização apenas do questionário se deu em função da inviabilidade de acesso aos participantes e pelo tempo reduzido que dispúnhamos para a coleta de dados. Outra lacuna diz respeito à falta de dados sobre a perspectiva dos alunos do CEL sobre avaliação, o que poderia ter fornecido dados interessantes sobre as concepções expressas pelos professores.

Como principais resultados de nossa pesquisa, apontamos a necessidade de elaboração de uma melhor discussão e reflexão sobre as OCN (2006, p. 88) e os PCN

(EM) pelos professores de espanhol e equipe gestora que trabalham no CEL de São Carlos, para que possam praticar o ensino de língua espanhola mais coerente com o material que utilizam (livro didático aprovado pelo PNLD).

Um segundo encaminhamento possível a partir de nossa pesquisa diz respeito à necessidade de elaboração de instrumentos avaliativos que permitam comparar o desenvolvimento dos alunos no ingresso e saída dos cursos e, também, que possibilitem a comparação dos alunos em relação à sua turma e entre as turmas de diferentes alunos. Esses instrumentos poderiam oferecer indícios importantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo como mais um instrumento na avaliação contínua e processual referida pelos participantes como concepção sobre avaliação.

Referências Bibliográficas

- ÁVILA, A.P. e PROCHNOW, A.L.C. A Revista brasileira de linguística aplicada como espaço de divulgação e circulação de saberes sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas. **Nonada**, Porto Alegre, n.25, 2º, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/5124/512451511015/> Acesso em: 25 jan.2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 26/07/2016.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10/05/2016.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10/04/2016.
- _____. Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10/04/2016.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Centro de Estudo de Línguas do Estado de Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas> Acesso em: 21.04.2015
- CONSELHO DE EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas:aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA Editores, 2001, acessado em <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr> - acessado em 21.04.2015
- CUNHA, M. I. **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Autores associados: 2005.
- FLORES, M.A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. Universidade do Minho, Braga, Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.
- GATTI, B. A; SÁ BARRETTO, E.S.; AFONSO ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M. VIEIRA J.S. As identidades docentes como fabricação da docência,p.45-59, Universidade Federal de Pelotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação**: mito e desafio- uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.
- _____. **Avaliação Mediadora** -uma prática em construção da pré-escola à universidade. Editora Mediação-32ª.edição, Porto Alegre 2012.
- JOHNSON, K. E. Second language teacher education: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009a.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, Currículo Sem Fronteiras jul. /dez. 2001. Disponível em: HTTP://www.curriculosemfronteiras.org/voll1iss2articles/lawn.htm. Acesso em 22/02/2016.
- LANTOLF, J.P. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Acessado em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> - 22.12.2017.
- LIBÂNEO, José (1985); A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública. São Paulo.
- LUCHESE, C. C. (2009, p.29). Avaliação da aprendizagem escolar. 20ª.edição – São Paulo: Cortez, 2009.
- MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura In: BAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. (Org.) Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, Secretaria da educação básica. Brasília. 2007.
- OLIVEIRA, G.C. Disponível em: <http://www.ppgpe.ufscar.br/processo-de-elaboracao-de-uma-matriz-curricular-especificidades-do-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-espanhola-no-cel-sao-carlos> Acesso em 29.set.2017
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos1., UFMG/CNPq, p.1-19, Mato Grosso do Sul, 2005. PILETTI, Claudino. Didática Geral. Editora Ática, São Paulo, 2004.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- REATTO, Diogo e BISSACO2, Cristiane Magalhães. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. REVISTA LETRA MAGNA. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007 ISSN 1807-5193. Acessado em ><http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>- 03.01.2018.
- SACRISTÁN, J.G. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução Crítica do conhecimento e da experiência. In: Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, ARTMED, 2007.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ª ed., Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SACRISTAN, G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores. In: Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, ARTMED, 2007.
- SACRISTAN, J. G. O currículo apresentado aos professores. In: ____O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap.7. p.189-197.
- SCARAMUCCI, M V R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n. 43, v. 2, jul. -Dez, p. 287-226, 2004.
- SAVIANI, Dermerval. Gestores do CEL. Recordando alguns conceitos. Vamos recordar alguns conceitos Básicos sobre Legislação? Secretaria do Estado do Governo, 1996, p.34
- SILVA, Gisvaldo Araújo. A era Pós-Método; o professor como um intelectual. <disponível em www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm > acesso em 10 de janeiro de 2018.
- SILVA. T. T. da. Teoria do currículo: o que é isto? Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Introdução. p.11-84.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis Impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, Cadernos de Pesquisas, 2003.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. São Paulo, PUC, 1986.

TARAS, Maddalena- De volta ao básico: definições e processos de avaliação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 123-130, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1828/1385>
Acesso em: 02.out.2017.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

PILETTI, Nelson; *Psicologia Educacional*, Editora Ática, 17ª Edição, São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003. Acessado em maio de 2015 em:http://educadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/vasconcellos-celso-dos-santos-avaliacao_13.html

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*: São Paulo. Libertad. 2002.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *A Formação do Professor de Línguas de uma . Perspectiva Sociocultural*. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

.ZABALA, A. *A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise*. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, ARTMED, 1998. p. 47- 82.

ZANCHET, B.M.B.A. *O exame nacional do ensino médio (ENEM) – Pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica*. Editora Autores Associados Ltda. 2005.

Anexo A – Matriz Curricular do CEL-São Carlos

NÍVEL 1 - Espanhol		
1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio
<p>ELEMENTOS GRAMATICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las letras y sonidos Verbos llamarse y ser (en las tres primeras personas del singular) Verbos ser y hablar Verbos vivir y tener Verbos ser, llamarse y apellidarse Verbos y sustantivos de gusto Verbos de acción Hay x está: preposiciones de lugar <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS E LEXICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alfabeto Saludos Diferencia entre apellido y apodo Deletrear Presentarse: Nombre y apellido Nacionalidades: países e idiomas Dirección Números Señales de puntuación usados en el lenguaje virtual Hablar donde se vive Número de teléfono Correo electrónico Profesión Edad Tú x usted x vos Formas de tratamiento Nombres de parentesco Características físicas y animicas Hablar de la familia : describirlos físicamente <p>HABILIDADES A SEREM APREENDIDAS:</p> <p>COMPREENDER</p> <p>COMPREENSÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender diálogos simples Reconocer los sonidos del alfabeto Reconocer situaciones formales e informales de comunicación <p>COMPREENSÃO LEITORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretar un mapa y ubicar los países <p>FALAR</p> <p>INTERAÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una presentación corta de uno mismo Dar y pedir informaciones personales Saber reaccionar delante de un texto simple o una situación de comunicación eligiendo el "tú" o "usted" 	<p>ELEMENTOS GRAMATICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbos gustar, encantar, fastidiar, amar y adorar Verbos regulares en presente y los principales irregulares <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS E LEXICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hablar de los gustos Horas Hablar de acciones cotidianas Hablar de las horas: preguntar y contestar Hablar de la casa: Muebles y habitaciones Muebles: ubicarlos en el espacio Ropas y tipos de telas Hablar de la ropa: compararla <p>HABILIDADES A SEREM APREENDIDAS:</p> <p>COMPREENDER</p> <p>COMPREENSÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender los gustos de otros en un diálogo cotidiano o en una entrevista <p>COMPREENSÃO LEITORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender una planta de casa Localizar los muebles en un espacio <p>FALAR</p> <p>INTERAÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar sus acciones cotidianas en una charla <p>PRODUÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar sus gustos Describir los muebles en el espacio Expresar sus gustos de ropa y expresar opiniones simples sobre el estereotipo que nos impone la moda <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar sus acciones cotidianas en un informe <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comidas típicas Huso horario Horario de las actividades cotidianas de países hispanohablantes: comparación - ciudades pequeñas X ciudades grandes Comparación: vivienda de ricos X vivienda de pobres Las tribus urbanas 	<p>ELEMENTOS GRAMATICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Adjetivos de descripción Verbos estar y ser Verbos básicos en imperativo Uso de la formalidad e informalidad Gerundio Perifrases: estar + gerundio Perifrases verbal: Ir+ a + infinitivo Verbos irregulares en presente Uso del presente continuo <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS E LEXICAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Puntos cardiales Adjetivos de descripción de la ciudad Locales de consumo: localización de establecimientos Describir la ciudad: hablar del número de habitantes, ubicarla en el espacio geográfico, hablar de la ciudad Localización: a la derecha, a la izquierda etc. Dar y preguntar la instrucción de como se llega a un lugar Ropas: comprarlas, nombres de tiendas, reflexionar sobre el consumismo, preguntar y decir precios Hablar sobre lo que se hace mientras se habla Planes para un futuro próximo Hablar del futuro próximo Rutina con verbos en presente Hablar del mundo del trabajo con verbos en presentes irregulares <p>HABILIDADES A SEREM APREENDIDAS:</p> <p>COMPREENDER</p> <p>COMPREENSÃO ORAL:</p> <p>COMPREENSÃO LEITORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender el mapa de una ciudad Comprender señalización de tránsito y trayectos de transportes públicos Comprender folletos de propagandas <p>FALAR</p> <p>INTERAÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar y pedir informaciones de ubicación en el espacio urbano Dar informaciones sobre los trayectos de los transportes públicos Pedir y dar informaciones sobre sobre los precios de las ropas en situaciones cotidianas Expresar en un diálogo las actividades en curso <p>PRODUÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar opiniones simples sobre el consumismo Expresar hábitos en general (en la escuela, en el trabajo etc.) <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir narrativas en el presente <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los problemas de las grandes ciudades Comparación: los medios de transportes en Brasil y en los países hispanohablantes La basura: una de las consecuencias del consumismo La práctica deportiva Viajar a un país hispanohablante: paseos turísticos (planes) Hábitos saludables
<p>PRODUÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir los sonidos del alfabeto Reconocer las características físicas y psicológicas para describir las personas de su familia <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> Rellenar un formulario con sus informaciones Hacer su árbol genealógico <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saludos verbales y corporales Acentos específicos de los países hispanohablantes Las banderas de los países hispanohablantes Hoja de vida Fenómeno del "roseo" Carreras universitarias Universidades de países hispanohablantes 	<p>PRODUÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir narrativas en el presente 	<p>PRODUÇÃO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir narrativas en el presente

Conteúdo Programático CEL São Carlos - Espanhol

NÍVEL 2		
1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio
<p>ELEMENTOS GRAMATICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participio Pretérito perfecto compuesto Verbos "Tener" y "Haber" Gerundio "Muy" y "Mucho" Expresiones temporales Verbo "gustar" <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS Y LEXICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Biografía (descripción física, psicológica, fechas, narrar fatos pasados) Estados de ánimo Entrevistas Juegos infantiles Comparaciones Medio Ambiente <p>HABILIDADES A APREENDER:</p> <p style="text-align: center;">COMPRENDER</p> <p>COMPRESION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender conversas simples: empezarlasy, mantenerlas y terminarlasy Conversas del cotidiano Exposición formal (con base en un tema / diálogo formal e informal) 	<p>ELEMENTOS GRAMATICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Condicional Simple y compuesto Presente del Subjuntivo Imperativo Afirmativo y Negativo Preposiciones y locuciones prepositivas <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS Y LEXICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar condición Expresar deseos Dar consejos Expresar dudas Pedidos Corteses Probabilidad <p>HABILIDADES A APREENDER:</p> <p style="text-align: center;">COMPRENDER</p> <p>COMPRESION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Debate: inicia (proponer un tema) y expresar opinión Documental Diálogo/ Exposición <p>COMPRESION LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Libros Cuentos Crónicas Noticias de tele noticias y periódicos (sócio-política) 	<p>ELEMENTOS GRAMATICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Heterotónicos y Heterosemánticos Pronombres complemento Interjecciones Verbos de Cambio Pretéritos do Subjuntivo (Perfecto, Imperfeto) Adverbios <p>ELEMENTOS COMUNICATIVOS Y LEXICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discurso directo e indirecto Tecnologías Invenções Temas transversales Arte <p>HABILIDADES A APREENDER:</p> <p style="text-align: center;">COMPRENDER</p> <p>COMPRESION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentario oral sobre los temas propuestos Presentación Oral Místicas e vocabulario <p>COMPRESION LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrevista Interpretación de las artes (películas, cuadros, esculturas y expositores)
<p>COMPRESION LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> cuentos, noticias de periódico o revistas, historias en cuadros (tebeos) <p style="text-align: center;">HABLAR</p> <p>INTERACCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se hablando del cotidiano, de uno mismo y sobre temas propuestos en clase. <p>PRODUCCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proverbios Expresiones idiomáticas <p style="text-align: center;">ESCRIBIR</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir textos biográficos simples, Entrevistas Artículos de Opinión <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contos de autores de países de lengua española Proverbios populares hispánicos 	<p style="text-align: center;">HABLAR</p> <p>INTERACCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar opinión Rebatir opinión Presentar hipótesis, condición para un hecho <p>PRODUCCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicarse sobre hipótesis del futuro (persoal y mundial) Utilizar expresiones de hipótesis y condición Dar consejos específicos Debates socio-políticos <p style="text-align: center;">ESCRIBIR</p> <ul style="list-style-type: none"> Carta direccionado a un periódico, Face book, E-MAIL, Diálogo , <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Crónicas Libros de lectura (La Celestina) 	<ul style="list-style-type: none"> Poesía Canciones (letras) <p style="text-align: center;">HABLAR</p> <p>INTERACCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar y debatir Saber iniciar y terminar una charla Entrevista formal e informal <p>PRODUCCION ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar y debatir sobre os temas propuestos en clase Entrevista formal e informal Juegos lúdicos (telefono descolgado, ahorcado, juego de mimica) <p style="text-align: center;">ESCRIBIR</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribir sobre las hipótesis de las elecciones personales, Textos de opinión, Pesquisa e exposición de tema <p>CULTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teatro (arte) Pintores de países de lengua española

Anexo B -

Entrevista - Coordenadora do CEL – São Carlos.

Formação: (Ensino Fundamental Ciclo I e II, Ensino Médio; realizado todo em Escola Pública, de 81 a 93).

Professora Formada em Letras Português /Italiano Unesp, 94-99.

Transcrição da entrevista realizada em Junho de 2016.

- **O que é o ensino de idiomas para você?**

O ensino de idiomas para mim é a oportunidade de conhecer novas culturas, de inserir-se no mercado de trabalho e vantagens em concorrer a vagas de estudos no exterior. Isso é o que podemos chamar de uso “mecânico” da língua. Mas o que me encanta mais que tudo na aquisição de um segundo idioma é a beleza e a possibilidade de comunicar-se com os outros povos. É um belo motivo para sentir-se bem e com a autoestima em alta.

- **Qual (s) o (s) desafio (s) de se ensinar um idioma no contexto escolar?**

São muitos os desafios para o ensino de línguas.

O primeiro é para mim, mais importante, é o medo que as pessoas têm para encarar este desafio. O ensino de línguas ou a aprendizagem de línguas, ainda é um mito, algo inatingível.

Pedagogicamente, acredito que os maiores desafios estão na falta de comprometimento dos alunos, falta de estudos, defasagem de conhecimentos básicos de língua materna.

Quanto às abordagens de ensino e aprendizagem, eu não colocaria como um desafio. Hoje, os professores de línguas veem como uma formação ampliada e muita abertura para adequar-se a diferentes públicos. Sendo este, muito heterogêneo em diferentes aspectos.

- **O que é currículo para você?**

Currículo é base ou segmento que norteia o trabalho de ensino de línguas. Um documento que auxilia o professor na construção de seu plano de ensino nos diferentes níveis e estágios. Geralmente, é elaborado nos mesmos moldes dos índices do livro didático. Então deixo a questão. Qual foi criado primeiro? O conteúdo ou o índice?

- **Como é o currículo no Centro de Línguas de São Carlos?**

Não tínhamos um currículo programático até 2014. Lembrando que o CEL foi instaurado em São Carlos em 2010. Até 2014, tínhamos sim, conversado bastante sobre a necessidade de um currículo. Discutíamos nas reuniões com o coordenador, que era um grande incentivador em regulamentar as práticas pedagógicas do CEL. Mas até essa data, não tínhamos nada. Na verdade, sempre se falou de um currículo oficial que seria organizado pela Secretaria da Educação, em parceria com outras instituições de ensino de línguas estrangeiras. Como esse documento nunca apareceu, resolvi abraçar a causa. Recebi um grande incentivo dos professores, organizarmos os componentes dos conteúdos programáticos do CEL.

Vamos a ele. O currículo programático do CEL está dividido em dois níveis, cada um dele, está dividido em três estágios.

Nível I – estágios I, II, III.

Nível II – estágios I, II, III.

Cada estágio corresponde a um semestre.

Quanto ao corpus, o currículo é composto pelos conteúdos gramaticais, pelos elementos comunicativos e lexicais, pelas habilidades a serem apreendidas ou que se espera que a

aluna aprenda – a falar, ouvir, ler e escrever. E também, por aspectos culturais.

• **Qual a sua opinião sobre o currículo criado em 2014 no Centro de Línguas de São Carlos?**

Criamos o currículo e o batizamos como Experimental. Era um segmento novo e estranho para a maioria dos professores. Sabíamos que ele poderia causar alguns problemas de adaptação, e até de aceitação por parte de alguns professores. Mas até que foi bem, rapidamente os professores se habituaram, e julgaram de grande ajuda para a composição do plano de ensino, e conseqüentemente, o plano de aulas. Então, a minha opinião é que o currículo foi, e é de suma importância para o crescimento do projeto.

• **Em sua opinião, qual (s) desafio (s) do currículo?**

O maior desafio do currículo é o tempo. Explicando melhor, de acordo com os comentários, e até pode-se dizer angústia de professores, o maior desafio é cumprir as etapas relacionadas no currículo. Sabemos que as coisas vão acontecendo e uma atividade bem preparada, pode não dar certo por muitos outros fatores, inclusive tempo hábil para cumpri-la.

• **Quais elementos você considera importantes para o currículo escolar?**

Gosto do currículo como ele está. Gosto e acho imprescindível o ensino da estrutura concomitante às práticas comunicativas, visando às habilidades e conhecimento da cultura dos países falantes do idioma estudado.

• **Em sua opinião, o currículo influencia a prática pedagógica de um professor?**

Sim, o currículo influencia positivamente a prática pedagógica do professor.

• **Na escola em que atua qual a relação entre o currículo e a prática escolar?**

Tentamos seguir o currículo organizado, aliás, organizado pelos próprios professores a partir de suas experiências. Com isso, temos tido muito sucesso e um evidente crescimento do projeto. Os professores se sentem mais seguros em suas atuações, mais confiantes em estar fazendo um bom trabalho, mesmo porquê, evita-se a quebra na ocorrência, ensino e aprendizagem, uma vez que mesmo trocando o professor da sala, aquele que entra não fica perdido e o aluno não é prejudicado.

• **O que é planejamento para você?**

Como o seu nome já diz, planejamento é um trabalho essencial para que tudo dê certo. Que não escape o que é importante e que não se ocupe daquilo que é irrelevante.

• **Qual sua opinião sobre o planejamento escolar?**

De total importância. Evita a perda de tempo, evolui com conteúdo, não se engana o professor, nem o aluno. Total ganho em todos os aspectos. Sempre peço aos professores que digam aos alunos em todas as aulas, no início, o que será trabalhado naquele dia. Acho de suma importância que o aluno saiba o conteúdo. É respeito, é valorização do tempo que ele está colocando ali. E isso é bem mais fácil quando se tem um planejamento, que se preocupa com todos os segmentos possíveis para aquela aula.

• **Em sua opinião, qual (is) é (são) o (s) desafio (s) de saber planejar?**

Não é fácil fazer um planejamento. Deve-se levar em conta uma série de fatores, como: características da turma, características específicas dos alunos, conhecimento do material didático, conhecimento das abordagens escolhidas, no caso do CEL, usamos mais de uma abordagem, sobretudo, a comunicativa. Nosso maior desafio é um planejamento que alcance o nosso principal objetivo, que é a oralidade.

- **Como você orienta os professores a planejar os conteúdos de um idioma no Centro de Línguas de São Carlos?**

Eu e os professores conversamos muito sobre estratégias de ensino. Acho que ainda temos que nos preparar melhor, ou seja, estudar mais, proporcionar mais tempo para trocar as ideias, etc.

Então, quando falamos de planos de ensino/aula, falamos sempre em focar em estratégias diferenciadas e dinâmicas, pensando no nosso público jovem. Penso também, que se os conteúdos forem bem trabalhados dentro dessas estratégias que de certo modo, facilitam o diagnóstico da avaliação, e com isso, tentar recuperar de algum modo a aprendizagem, que não foi alcançada. Lembrando que os conteúdos e as estratégias seguem o modelo do Quadro de Referência Europeu para o alcance das habilidades e competências da língua.

- **Quais são as funções do planejamento na escolar?**

Penso que a primeira função é de promover maior unidade entre a equipe. Promover a confraternização e a partir daí, compor os trabalhos pedagógicos. O trabalho de ensinar é nosso principal alvo é no planejamento que vamos pensar, organizar e repensar nas ações da escola.

Anexo C – Questionário

Questionário de Pesquisa

*Obrigatório

Você foi selecionado(a) a participar como colaborador da pesquisa por ter sido professor(a) junto ao CEL (Centro de Estudos de Línguas) da cidade de São Carlos no período de 2010 a 2017. Você será convidado a responder um questionário com questões que procuram traçar suas concepções sobre processos de ensino e aprendizagem. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões sobre a constituição da profissionalidade docente, que poderão auxiliar na oferta de sugestões de mudanças a serem realizadas em cursos de formação inicial e continuada, contribuindo para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios de sua profissão. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os riscos ou desconfortos que podem decorrer da sua participação nesta pesquisa são mínimos. Entretanto, caso você se sinta desconfortável ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais ao responder o questionário, você poderá, como dito anteriormente, desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que haja nenhum tipo de prejuízo imputado a você. Essa pesquisa não prevê qualquer gasto ao participante, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. *

- Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
- Prefiro não participar.

QUESTÕES

Identifique-se com seu nome, ou se preferir com suas iniciais

Sua resposta _____

a) Qual sua formação relacionada com ensino de espanhol? *

- Educação Superior – Pedagogia
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Outros Cursos:
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)
- Outro: _____

b) Possui quantos anos de experiência com ensino de espanhol? Em qual(is) contexto(s)?

Sua resposta _____

c) Em quais dos seguintes contextos está atuando com ensino de espanhol atualmente? *

- CEL
- Escola regular – Ensino Fundamental (pública)
- Escola regular – Ensino Fundamental (privada)
- Escola regular – Ensino Médio (pública)
- Escola regular – Ensino Médio (privada)
- Escola de idiomas
- Outro: _____

d) Há quanto tempo você trabalha ou trabalhou como professor no CEL-São Carlos? *

- Este é meu primeiro ano.
- 1 ano.
- 2 anos.
- 3 anos.
- 4 anos.
- 5 anos.
- Outro:

QUESTÕES

a) Escolha quais dos seguintes aspectos você leva em consideração para planejar suas aulas de língua espanhola no CEL: *

- Orientações do currículo oficial e da coordenação.
- Perfil e necessidade dos alunos.
- Sequência proposta pelo livro didático.
- Atualização de materiais e atividades.
- Sugestões de colegas.
- Indicações da Internet.
- Outro: _____

b) No seu planejamento, você segue a ordem e sequência de conteúdos propostos no livro didático? Por quê? *

Sua resposta _____

c) Você considera que seu planejamento adequa-se ao que é proposto nos PCNs-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio)? *

- Sim
- Não
- Não conheço este documento.

d) Se você respondeu sim na questão anterior. Responda por que seu planejamento adequa-se ao que é proposto nos PCNs-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio)?

Sua resposta _____

e) Você considera que seu planejamento adequa-se ao que é proposto nos OCNs-LE (Ensino Médio)? *

- Sim
- Não
- Não conheço este documento.

f) Se você respondeu sim na questão anterior. Responda por que considera que seu planejamento adequa-se ao que é proposto nos OCNs-LE (Ensino Médio)?

Sua resposta _____

g) De que forma os alunos participam do seu planejamento? *

Sua resposta _____

Perguntas relacionadas a prática do professor.

a) Dos seguintes recursos pedagógicos, quais considera que produz melhores resultados no aprendizado de espanhol pelos seus alunos? *

- Pesquisas dos alunos na Internet.
- Leitura de Jornais e/ou Revistas.
- Leitura de livros.
- Filmes.
- Músicas.
- Jogos.
- Dinâmicas.
- Outro: _____

b) Você utiliza questões de língua espanhola do ENEM em suas práticas?

- Sim
- Não

Critérios de avaliação e concepções

a) Qual(is) tipo(s) de avaliação você utiliza em suas práticas no CEL? Com quais objetivos?

Sua resposta:

b) Você considera que sua concepção sobre avaliação adequa-se ao que é proposto nos PCNs-LE (Ensino Fundamental e/ou Médio)? Por que? *

Sim

Não

Outro: _____

c) Você considera que sua concepção sobre avaliação adequa-se ao que é proposto nos OCNs-LE (Ensino Médio)? Por que? *

Sim

Não

Outro: _____

d) Você considera que as avaliações utilizadas refletem os conteúdos trabalhados? *

Sim

Não

Outro: _____

Currículo

a) Qual das seguintes concepções embasa suas práticas com relação ao currículo de espanhol do CEL?

- Orientações a serem seguidas.
- Conjunto de conteúdos a serem trabalhados.
- Competências e habilidades a serem desenvolvidas.
- Outro: _____

b) Quais são seus principais objetivos com o ensino de espanhol no CEL?

Sua resposta _____

c) Como considera que suas concepções influenciam suas práticas no ensino de espanhol? Exemplifique. *

Sua resposta _____

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.