

0. INTRODUÇÃO

A avaliação está constantemente presente em nossas vidas, faz parte da nossa cultura avaliar: avaliamos lugares, atitudes, pessoas, e ainda nos avaliamos. Contudo, quando pensamos em avaliação no âmbito educativo, nos interrogamos: Por que avaliamos? Ou Como avaliamos?

Sabemos que a avaliação via testes, provas, estão sempre presentes na prática cotidiana escolar. Tradicionalmente, há um sistema de ensino de línguas cuja avaliação é centrada em notas, em provas para aprovação ou reprovação. Dessa forma, a avaliação é concebida com a ideia de classificação.

Pesquisas como as de Mezzaroba e Alvarenga (1999) relatam a relação da avaliação com o ensino de massa, tradicional, com a intenção de controle social e ideológico na educação brasileira. De acordo com elas, pesquisas de autores como Libâneo (1994), Luckesi (2002), e Demo (2002) atestam as práticas avaliativas pautadas pela pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista, o que denota o uso da avaliação como forma de seleção e poder.

Todavia, nos documentos oficiais do Ministério da Educação- MEC-: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB – e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) – PCN –há uma proposta teórica de avaliação que visa a um processo avaliativo mais qualitativo do que quantitativo. De acordo com estes documentos, podemos compreender que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (LDB, 1996, Art. 24). E ainda, pelos PCN (1998, p.79), observamos que a avaliação deve ser: “contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído”. Isto é, tem-se o intuito de avaliar não para classificar, mas sim, a avaliação é encarada como um processo contínuo ao longo do ensino-aprendizagem, não sendo compreendida de maneira isolada, mas inserida neste processo, como parte integrante dele.

Deste modo, por meio da reestruturação que acontece no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, percebe-se um desejo de mudança no sistema avaliativo, contrapondo-se ao sistema de avaliação tradicional, já que ele foi considerado por alguns teóricos (DEMO, 2002; LUCKESI 2002; MEZZOBA E ALVARENGA 1999; A. MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; HOFFMANN 2001; PERRENOUD, 1999), como punitivo e excludente.

Dessa forma, as universidades, de modo geral, também sofreram mudanças em seus currículos, no sistema avaliativo, inclusive a instituição aqui pesquisada. Essas propostas de mudança constam no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras (2007)¹, elaborado de acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apontam que a avaliação deve ser um processo contínuo, processual e diagnóstico, com funções reflexivas, humanas, cognitivas, políticas, éticas, culturais, sociais e profissionais. O professor tem autonomia para escolher os instrumentos avaliativos que considerar mais pertinentes, recomenda-se uma variedade de instrumentos avaliativos, além de provas e testes, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se, também, uma construção do plano de avaliação em negociação com os alunos, pois, desta forma, o aluno compartilha a responsabilidade com o professor, auxiliando a autonomia, promovendo mais interesse e uma familiarização, desde o início, com os instrumentos avaliativos, métodos e critérios de avaliação.

Por meio dessa transição curricular, desenvolveu-se minha relação com a avaliação; primeiramente, fui monitora em uma disciplina de língua francesa do currículo antigo, concomitantemente, frequentava um o grupo de estudos sobre avaliação, coordenado por uma professora doutora do Curso de Letras, passando a desenvolver pesquisa nessa área, sob sua orientação.

Primeiramente, nos anos de 2009-2010, desenvolvemos uma pesquisa de iniciação científica intitulada “A avaliação dos Pares”, que investigou as percepções dos alunos do curso de Letras sobre a coavaliação. Em 2011-2012, por não ter encontrado muitos materiais que tratavam deste tipo de avaliação, desenvolvemos uma outra pesquisa, intitulada: “As representações da coavaliação no ensino Médio e Superior”, contrastando os dados da pesquisa anterior com os dados da pesquisa atual, enfocando as representações sobre a avaliação dos pares² presentes nos alunos do Curso de Letras de uma Universidade Federal e de um grupo de alunos do Ensino Médio de uma escola particular do interior de Minas. Alguns dos resultados das pesquisas foram discutidos no item “1.4.1.2 Coavaliação” desta dissertação.

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/wp-content/uploads/2013/12/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf> Acesso: 17 jan. 2012.

² Coavaliação, também chamada de avaliação dos pares.

Sempre foi muito gratificante expor a pesquisa em congressos e receber *feedback* positivo de professores que assistiam à exposição do trabalho e tiveram a oportunidade de reformular sua avaliação e por em prática a avaliação dos pares com seus alunos.

Impulsionada por isso, e como estudante graduada pelo curso de Letras da universidade investigada, percebia essa carência na formação dos professores referente ao processo avaliativo. Tendo estudado na formatação do currículo antigo, percebi que quase não havia atividades críticas e reflexivas; a avaliação dos alunos do curso acontecia em momentos estanques por meio de provas e, às vezes, de trabalhos.

Após a reformulação e implementação do novo currículo, percebi que havia uma tendência mais crítica e reflexiva, as atividades avaliativas possuíam um caráter mais formador³. Contudo, isso acontecia em partes, apenas alguns professores trabalhavam com a perspectiva crítico-reflexiva. Dessa forma, muitas vezes, as atividades avaliativas ainda continuavam excludentes e pouco contribuíam para o processo de ensino-aprendizagem, já que muitos professores ainda mantinham um processo avaliativo tradicional, utilizando provas e testes como instrumentos quase exclusivos para a avaliação.

Compreendendo essas transformações, a mudança de currículo, a dificuldade dos professores em formação em avaliar e no intuito de ampliar e discutir mais o tema avaliação no ensino-aprendizagem, esta pesquisa pretende analisar como os discentes egressos do Curso de Letras de uma Universidade Federal, professores de língua estrangeira – LE – de escolas públicas e privadas, compreendem o processo avaliativo e para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ - Analisar e interpretar as representações dos professores de Línguas Estrangeiras egressos do curso de Letras de uma Universidade Federal sobre o tema avaliação;
- ✓ - Problematizar os desdobramentos dessas representações na prática dos professores de LE egressos atuantes.

Esses objetivos nos levam às seguintes questões de pesquisa:

- ✓ - Quais as representações construídas pelos professores de Línguas Estrangeiras egressos do curso de Letras de uma Universidade Federal sobre o processo avaliativo?
- ✓ - Quais as implicações dessas representações na formação do professor e nas atividades avaliativas que ele desenvolve em sua prática?

³ Entendemos que a avaliação tradicional é feita por meio de testes e provas no final de uma etapa, com o intuito de classificar ou reprovar o aluno. Já a avaliação formativa é feita durante o processo de ensino-aprendizagem, visando o aperfeiçoamento deste.

Assim, para entendermos as representações presentes nos discursos dos professores, fizemos entrevistas semiestruturadas com seis professores egressos do curso de Letras de uma Universidade Federal, quais sejam: três professores de língua inglesa e três professores de língua espanhola; três professores formados no currículo novo, dois formados no currículo antigo e um dos professores da mescla dos dois currículos; dois professores lecionam em escola particular, um professor leciona em um instituto de idiomas, dois lecionam em escola estadual e uma em escola municipal.

Para melhor desenvolver esta pesquisa, ela está organizada nas seguintes partes.

No primeiro capítulo, inicialmente discorreremos sobre os conceitos teóricos em que nos embasamos para desenvolver a pesquisa. Primeiramente, explicitamos como os enunciados dos professores de LE egressos de uma universidade federal serão analisados: à luz do conceito da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1997/2012), que compreende a representação como um processo de significações, construída socialmente em um determinado contexto e tempo. Para melhor interpretar a materialidade linguística expressa nos enunciados, as representações são classificadas por meio de modalizações, quais sejam: (i) modalizações lógicas: são os elementos que constituem valor de verdade, como certos, necessários, prováveis; (ii) modalizações deônticas: são elementos que constituem as significações referentes às normas de um grupo; (iii) modalizações apreciativas: são os julgamentos de um falante; (iv) modalizações pragmáticas: elementos ligados à capacidade de ação de um agente.

Nossa investigação está inserida na Linguística Aplicada – LA - que leva em consideração as mudanças da vida contemporânea, voltada para compreender as práticas de linguagem que estejam comprometidas com o social e que envolva questões políticas e ideológicas.

Sabemos que cada concepção de avaliação está estreitamente ligada ao modelo de educação vigente de uma época, por isso, pontuamos os períodos avaliativos, seguindo as divisões de Lussier e Turner (1995): período pré-científico; período psicométrico-estruturalista; o período psicolinguístico-sociolinguístico e o período comunicativo-metacognitivo. Abordamos a concepção de avaliação e de ensino-aprendizagem encontrada em cada período, pois isto, também, influencia na formação da representação que cada professor possui sobre o ato avaliativo.

Depois, pontuamos alguns conceitos de avaliação (somativa, formativa, diagnóstica), e discutimos como entendemos a avaliação na educação atual, como aplicada de forma crítica, reflexiva e formadora, ato político e ideológico, comprometido com a promoção da

aprendizagem. Exemplificamos, ainda, alguns instrumentos avaliativos que o professor pode utilizar para fazer a avaliação do aluno: diários, coavaliação, autoavaliação, portfólio, diálogo, observação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia que guia esta pesquisa, que é um estudo de caso de natureza qualitativa interpretativista, vista pela ótica da LA. Também, descrevemos o instrumento utilizado para a geração dos dados, a entrevista semiestruturada, bem como os critérios de análise dos dados advindos da teoria do interacionismo sociodiscursivo. Neste capítulo, ainda mostramos o contexto em que está inserida a pesquisa, bem como descrevemos o perfil dos participantes da pesquisa; seis professores de LE egressos de uma Universidade Federal, atuantes em esferas públicas e particulares de ensino.

No terceiro capítulo, fazemos a análise dos dados obtidos na pesquisa, interpretando os enunciados de acordo com a teoria apresentada. Compreenderemos as representações enunciadas pelos professores sobre o processo avaliativo, relacionando à experiência profissional, as percepções pessoais de cada professor, as influências do contexto e as teorias com as quais o professor tem ou não contato.

Concluindo a dissertação, apresentamos as considerações, em que fazemos um apanhado geral da pesquisa e apontamos sugestões para próximas pesquisas que podem ser exploradas, assim como a contribuição desta pesquisa para a Linguística Aplicada e para a área da Linguagem e da Educação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos os conceitos teóricos desta investigação, explicitando, primeiramente, a teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1997/2012), e o conceito de representação dentro desse quadro teórico; a seguir, explicitamos nossa visão de LA. Também discorremos sobre os períodos avaliativos, segundo Lussier e Turner (1995). Em seguida, apresentamos os conceitos de avaliação vigentes na contemporaneidade. E, posteriormente, daremos exemplos de instrumentos avaliativos de que o professor pode se valer para diversificar suas avaliações. Passamos a apresentar o primeiro item da nossa fundamentação teórica.

1.1 O interacionismo sociodiscursivo e o conceito de representações

Nessa sessão, apresentarei os pressupostos teóricos que embasaram a investigação das representações dos professores em serviço egressos do curso de Letras.

Nesta dissertação, os enunciados dos professores são analisados mediante o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo – ISD — pautado, principalmente, em seu conceito de representação.

Quanto à investigação da representação de professores e alunos sob a ótica do ISD, podemos citar a pesquisa de doutoramento de Felice (2005), que analisa a construção de identidades de alunos ingressantes no ensino superior por meio de duas modalidades de processo seletivo, o vestibular tradicional e o processo seletivo seriado, aplicado ao final de cada série do Ensino Médio. Entrevistas e questionários foram feitos com 58 alunos e 11 professores, de 6 cursos de diferentes áreas do conhecimento. Os resultados mostram que as representações dos professores sobre os alunos não ficam restritas apenas aos ingressantes do processo seriado. Já as representações dos alunos não indicam nenhum tipo de discriminação em relação aos alunos do processo seriado, portanto, não havendo, segundo a pesquisa, características distintivas marcantes entre os dois grupos de ingressantes.

Quanto à representação dos professores sob o enfoque teórico do ISD, podemos citar a pesquisa de Fidalgo (2002). Essa dissertação analisou o uso da avaliação para a formação de aprendizes críticos de língua estrangeira, bem como a própria prática avaliativa do pesquisador e seus instrumentos avaliativos. No total, foram dezessete instrumentos de avaliação analisados, aplicados a cerca de 100 aprendizes de língua inglesa em uma escola de

idiomas. Os resultados mostram que as práticas avaliativas são representações sociais (mesmo que inconscientes) do que deveria ser a avaliação; e os instrumentos avaliativos, mesmo alguns sendo considerados democráticos, podem manifestar controle. Contudo, o uso da criticidade e da argumentação pode ajudar professor e aluno a perceber as formas de controle e utilizar a avaliação como instrumento de inclusão.

Na presente pesquisa, analisamos as representações dos professores em serviço, discentes egressos do curso de Letras, sobre a avaliação, compreendida por meio de suas respostas a uma entrevista semiestruturada. Para interpretar esses enunciados, adotamos os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1997/2012), que, como a Linguística Aplicada, LA, estabelece diálogos com outras áreas para construir o quadro teórico: a Sociologia e Filosofia de Habermas (1989) e Durkeim (1898), que tratam os fatores sociais referentes às representações coletivas, sociais e individuais; no Interacionismo Social de Vigotski (1998) e as proposições de Bakhtin (1988), sobre o caráter histórico-dialético do desenvolvimento humano.

De acordo com o sociointeracionismo discursivo, as práticas da linguagem são observadas sob a perspectiva do conhecimento, do saber, das capacidades de agir e da identidade das pessoas. Com base na interação, entende-se a linguagem como meio de compreensão entre os indivíduos, por intermédio das práticas discursivas que são produtos das práticas sociais.

Dessa forma, o ISD considera a questão do desenvolvimento humano, inserido em uma perspectiva histórico-dialética. Bronckart (1997/2012, p. 13) “analisa as condutas como ações significantes ou ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Assim, a linguagem é compreendida nas práticas sociais, que são heterogêneas e estão em constante transformação, considerando a historicidade do ser humano. O sociointeracionismo interessa-se “pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que sob o efeito de formas de interação de caráter semiótico” (BRONCKART, 2012, p. 22). Isso acontece porque a evolução humana é resultado de experiências contextuais, situadas e compartilhadas.

Nessa perspectiva, o interacionismo sociodiscursivo entende as condutas verbais em interdependência com as não verbais, como uma forma de ação de linguagem, construída por agentes em um determinado processo histórico de socialização. A linguagem é uma característica da atividade humana cuja função maior é a comunicação, contudo sob uma

ordem do representativo, perpassado por uma construção social de significantes compartilhados.

[...] a linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito de confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre as representações sonora e as representações de entidades do mundo. Cada signo, veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é de ordem do representativo ou do declarativo (BRONCKART, 2012, p. 34).

Bronckart (2012) considera a relação da linguagem como uma atividade negociada por grupos sociais, na qual o mundo é acessível somente por meio da representação. Assim sendo, as avaliações, os julgamentos, são representações que utilizamos para interpretar essa realidade. A atividade do ser humano seria regulada e mediada pelas interações verbais, constitutivas do social, denominada como “agir comunicativo”.

Dessa forma, o agir comunicativo produz formas já cristalizadas pelo meio, pois os signos estão disponíveis para cada agente particular, construídos por meio da negociação que forma as representações coletivas do meio. “A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, da atividade social da linguagem (BRONCKART, 2012, p.42)”.

Assim, o agente, para qualquer ação no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais, comportamentais (poder-fazer) e capacidades intencionais (o porquê do fazer); são esses parâmetros que definem a responsabilidade do agente na ação comunicativa.

Contudo, Bronckart (2008) afirma que, para Habermas (1989), a atividade humana não pode ser determinada totalmente pelas regras de racionalidade e de eficácia, mas, sim, que essa determinação é uma das dimensões da organização do agir, que coexiste com outras. Dessa forma, de acordo com Habermas, parte-se do princípio de que qualquer atividade desenvolvida pelo ser humano baseia-se em avaliações atestáveis por um coletivo, que podem ser estruturadas em mundos representados, quais sejam: (i) no mundo objetivo estariam organizados os conhecimentos coletivos (ou sociais) acumulados, as significações (representações) pertinentes ao mundo físico; (ii) o mundo social relaciona-se às modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo, onde seriam organizadas as significações elaboradas sobre normas e valores que regulam as interações; (iii) o mundo subjetivo, que revela a totalidade das experiências e vivências do falante, às quais somente

este tem acesso privilegiado; as características próprias de cada indivíduo, os conhecimentos coletivos cumulados.

O agir comunicativo de um agente em uma atividade é julgado por normas externas a ele, no entanto, essas normas são construtos de uma coletividade. Entende-se que o agir se efetua, considerando as diferentes representações de mundo e é uma representação negociada que, às vezes, pode estar em conflito. Assim, a atividade de linguagem é produto de avaliações sociais, como também pode ser de avaliações de apenas um agente, porém, as avaliações que o agente faz de suas ações é apropriação também de avaliações sociais.

Por isso, Bronckart (2008) pontua as três dimensões que mostram alguns dos ângulos sob os quais o agir humano poderia ser avaliado: a) **agir teleológico** (ou estratégico), produzido no mundo objetivo — infere pretensões à verdade que condicionam o modo de cada agente intervir no mundo; as situações implicam a mobilização de outros participantes sobre os quais também se deve ter conhecimento objetivo; o agente criará condições para o sucesso; b) **agir regulado por normas**, produzido no mundo social — exibe ações de pretensões em conformidade com relação às regras de legitimidade do mundo social; c) **agir dramático**, produzido no contexto subjetivo — exibe pretensões de autenticidade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, características do próprio agente.

Na visão de Bronckart (2012), os signos não são considerados como estáveis, isto é, suas significações sempre são moventes, conseqüentemente, a construção dos mundos representados está também em constante transformação. Dessa forma, as produções de linguagem de um agente são entendidas em suas dimensões sincrônicas, sociais e históricas de construções conceituais e discursivas, já preconizadas anteriormente.

Assim, inseridos nesses mundos, os enunciados proferidos apresentam uma relação com a concepção bakhtiniana de linguagem, em que os enunciados são analisados levando-se em consideração o contexto social e cultural em que são produzidos, sendo o sujeito constituído pelos vários discursos que o cercam: “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir a partir das direções inflexíveis da experiência” (BAKHTIN, 1988, p. 119). Dessa forma, na teoria bakhtiniana, toda produção ideológica é de natureza semiótica; os signos são produtos da interação social e condicionados por essa interação; todo discurso interior apresenta um caráter social, semiótico e dialógico (Bronckart, 2006, p. 127).

Bronckart (2012) compreende a representação como uma construção ideológica, social, compartilhada coletivamente, por meio da interação dos agentes em um determinado

momento. Desse modo, a organização das representações no discurso está em constante mudança, pois depende da situação de produção a que se relacionam.

Como se percebe, os conceitos de linguagem e as metáforas dos mundos citados são construídos, baseando-se no conceito de representação, conceito este também adotado por nós nesta pesquisa.

[...] denominam-se representações às significações, às expectativas, às intenções, os valores e as crenças referentes às teorias do mundo físico, às normas, valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular (BRONCKART, 1997, p.10).

Silva (2001) reitera que a representação é um sistema de significação, construído socialmente, caracterizado pela relação arbitrária proposta por Saussure (1917) entre significado e significante, no momento em que lhe atribuímos um significado. Assim, a representação é uma marca material, inscrição ou traço, não é estável, pois só adquire sentido quando inserida em uma cadeia diferencial de significantes.

Contudo, Silva (2001), baseando-se em Foucault (1986), aponta que a representação não é apenas uma expressão de significados, mas que, por meio da representação, “travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado pelas relações de poder” (p. 47). Dessa forma, os significados são formados discursivamente por meio de posições assimétricas de poder, pelo qual se pensa em quem tem a autoridade de enunciar.

De acordo com Bronckart (2012), as representações não são acessadas de forma direta, mas “hipoteticamente”, por meio das ações de linguagem em um determinado contexto, manifestando-se como um processo de significação da realidade.

As representações são analisadas e construídas, levando-se em consideração o contexto de produção do discurso. Bronckart (2012) elenca dois conjuntos que exercem influência em um texto: o contexto físico e o sociosubjetivo.

No contexto físico (representação do mundo físico), observamos: a) o lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido; b) o momento de produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; c) o emissor: a pessoa que fisicamente produz o texto; d) o receptor – as pessoas que podem concretamente receber o texto. Nesta pesquisa, como se trata de dados coletados em uma produção oral⁴, o receptor está situado no mesmo

⁴ Consideramos produção oral os enunciados proferidos pelos participantes da pesquisa e da pesquisadora, ou seja, a entrevista.

espaço-tempo que o emissor; desse modo, o pesquisador pode ser chamado de co-produtor ou interlocutor, já que pode responder diretamente ao emissor (BRONCKART, 2012, p. 93).

No contexto sociosubjetivo (representação do mundo social e subjetivo), observamos: a) o lugar social: no quadro de qual formação social (escola, família), de qual instituição, em que modo de interação o texto é produzido (formal, informal, comercial); b) a posição social do emissor: qual o papel social que o emissor representa na situação com o outro (papel de pai, professor, gerente); c) a posição social do receptor: o papel social atribuído ao receptor do texto; d) o objetivo da interação: o efeito que o texto pode produzir no destinatário (BRONCKART, 2012, p. 94).

De acordo com os parâmetros relacionados acima, as representações do contexto físico estão baseadas nas capacidades cognitivas (identidade da pessoa) e nas coordenadas de espaço-tempo. Já os parâmetros do contexto sociosubjetivo são baseados em nossa vivência social e podem ser modificados, contudo, de forma um pouco mais demorada.

Outro aspecto observado é o conteúdo temático de um texto, “definido como um conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua” (BRONCKART, 2012 p. 97). Essas informações são representações do agente sobre suas vivências. No entanto, para o conteúdo temático, não há distinção entre os mundos formais.

Dessa forma, a ação de linguagem relaciona os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, isto é, o agente constrói a representação com seu conhecimento do espaço-tempo mobilizando as unidades da língua que marcarão sua responsabilidade na ação.

As representações individuais e coletivas produzem representações semiotizadas que se organizam em discurso ou texto; esses textos veiculam significados que dependem de uma situação de produção, estando, portanto, em constante transformação.

Todos esses fatores vão caracterizar a ação languageira, posto que tudo isso exerce influência sobre o modo pelo qual o discurso é construído. Nesse aspecto, a imagem que se dá de si mesmo guiará a escolha dos signos. Entender uma ação de linguagem significa identificar os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros do contexto de produção (parâmetros que podem exercer influência sobre como o texto é organizado) e do conteúdo temático mobilizado.

Com base nessas afirmativas, percebe-se que qualquer atividade se desenvolve levando em consideração determinadas representações coletivas. O agente, ao mobilizar suas capacidades mentais e comportamentais, define sua responsabilidade ao agir no mundo. Além disso, nossas escolhas linguísticas, as representações que apreendemos ou

exteriorizamos, são marcadas por nossa forma de estar no mundo, ou seja, nossas escolhas são delineadas pelo nosso posicionamento político, histórico, cultural, sendo por eles influenciados e influenciando-os.

Com base nos três mundos postulados por Habermas (1989), nos conceitos de representação e na visão de linguagem apresentada, analisamos os enunciados dos professores participantes da pesquisa, buscando compreender suas representações, a partir de um conjunto de modalizações que objetivam entender os comentários ou as avaliações formuladas sobre um determinado conteúdo temático.

Ainda citando Bronckart (2012), as

[...] modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário a interpretação do conteúdo temático (BRONCKART, 2012, p. 330).

De acordo com o autor, as quatro funções da modalização são assim classificadas: (i) **modalizações lógicas**: apoiadas no mundo objetivo, apresentam elementos que constituem condições de verdade, como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.; (ii) **modalizações deônticas**: apoiadas no mundo social, avaliam os elementos a partir dos valores sociais, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.; (iii) **modalizações apreciativas**: apoiadas no mundo subjetivo, são constitutivas de elementos da subjetividade, enunciados como bons, maus, estranhos; (iv) **modalizações pragmáticas**: elementos que atribuem julgamentos de responsabilidade de um personagem, em relação ao processo do qual é agente, ligadas à capacidade de ação e de intenção.

Dessa forma, interpretamos as representações que os docentes constroem sobre o processo avaliativo de acordo com as modalizações anteriormente explicitadas. Essas concepções são entendidas a partir do quadro teórico abordado, o ISD, que entende as condutas humanas como processos de socialização. As representações são avaliações socialmente negociadas, a partir das quais temos acesso hipotético por meio da linguagem; o ser humano entende que é fruto dessas avaliações sociais. Portanto, a ação de linguagem constitui-se de avaliações do agir em relação aos mundos representados aplicados ao coletivo e o agente é capaz de aplicá-las a si mesmo.

Apresentada nossa teoria de análise, passamos a expor o nosso entendimento acerca da Linguística Aplicada no mundo atual e o porquê de olharmos a avaliação sob sua ótica.

1.2 A Avaliação e a Linguística Aplicada (LA)

Muitas das ideias do mundo moderno não são mais suficientes para explicar o mundo em que vivemos. Bauman (2001) caracteriza essa era contemporânea como fluida e líquida, perpassada por mudanças, em que nos deparamos com uma quebra de paradigmas ou mesmo com uma era sem paradigmas (BOHN, 2005). Fabrício (2006, p. 48) acrescenta que: “volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”, ou nas palavras de Silva (2002), há uma identidade pós-moderna⁵ “descentrada, múltipla e fragmentada (p. 114)”. Dessa forma, a contemporaneidade apresenta-se cercada por inúmeras dúvidas e por uma constante busca de (in)certezas.

Kumaravadelu (2006) aponta que a LA da modernidade operava sob um paradigma positivista de pesquisa e entendia a linguagem como sistema, excluindo questões políticas e ideológicas, referentes à linguagem preservando, dessa forma, as macroestruturas da dominação linguística e cultural. Contudo, cremos que “a forma de produzir conhecimento foi alterada porque o mundo mudou” (MOITA LOPES, 2006, p.95). Assim, temos a necessidade de um fazer científico que contemple as mudanças da vida contemporânea, isto é, uma LA que vise implicações na vida social e que envolva questões políticas e ideológicas.

A LA precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e o que faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna (MOITA LOPES, 2006, p.96).

Dessa forma, uma LA contemporânea contempla a diversidade, questiona os discursos dominantes, abrem-se espaços para as “vozes do sul”⁶. Segundo Moita Lopes (2006), uma Linguística Aplicada contemporânea preconiza sempre a necessidade de fazermos pesquisa, visando a práticas sociais e a necessidade de pensar em um fazer científico que atenda aos interesses reais da sociedade. Fabrício (2006, p. 22) enfatiza a mesma questão, quando afirma que

[...] politizar o ato de pesquisa e pensar em alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA

⁵ “O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. [...] O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes do saber pensante moderno.” (SILVA, 2002, p.111-112)

⁶ Termo de Santos (2004), que visa ressaltar nas pesquisas, ou dar voz as minorias e os excluídos, entendendo que suas experiências podem apresentar alternativas para o mundo.

necessita de teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal.

Assim sendo, para desenvolvermos com responsabilidade uma ciência nos moldes pós-modernos, Moita Lopes (2006) aponta a necessidade de uma LA híbrida e indisciplinar. Isto é, uma área, que não se feche na “torre de marfim”, mas que utilize outros conhecimentos e áreas para respaldar seus estudos.

Igualmente, partimos de uma concepção de que a LA não pode existir isoladamente, uma vez que suas pesquisas buscam corresponder à realidade social e dizer algo sobre o mundo contemporâneo. Como aponta Kumaravadivelu (2006, p. 169), “[...] a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar”.

Dessa forma, afiliamo-nos a essa Linguística Aplicada que:

[...] percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicadas ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias proposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido (FABRÍCIO, p.60-61, 2006).

Nesta visão de pesquisas em LA, de paradigmas pós-modernos, pós-métodos⁷, procuramos compreender o papel da avaliação. Assim como o ensino é um ato político e ideológico, a avaliação exige também uma postura política comprometida com a promoção da aprendizagem. A avaliação vincula-se a um compromisso social com o ensino-aprendizagem de forma a contribuir para uma melhor educação, no intuito de direcionar caminhos para esse processo de ensino-aprendizagem.

Ao relacionar esta perspectiva de educação com a pesquisa em LA e a avaliação, compartilhamos com as concepções de Paulo Freire (1979), principalmente quando este postula ser a educação um “ato comprometido”, que requer capacidade de agir e refletir o mundo para transformar a sociedade. Dessa forma, pensamos nas formas avaliativas também como um ato político, comprometido com os ideais de uma educação formativa e reflexiva que pense de forma crítica a pesquisa, a educação e a avaliação.

⁷ O pós-método entende a possibilidade dos professores construir teorias de sala de aula orientada pela sua prática inseridos em um contexto, sendo capazes de produzir conhecimento, prega, assim, um agir autônomo de professor e aluno. KUMARAVADIVELU. B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 27-48.

Isto posto, mostraremos, a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas em avaliação sob a ótica da Linguística Aplicada, e faremos um breve histórico da avaliação, relacionando sua concepção, bem como a influência teórica metodológica dentro de cada período.

1.3 A Avaliação

Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos alguns autores brasileiros e estrangeiros que discutem o tema “Avaliação da aprendizagem” na área pedagógica, como Cardinet (1988); Depresbiteris (2007); Mezzaroba e Alvarenga (1999); Hoffmann (2001); Luckesi (2002); Perrenoud (1999); Vasconcelos (1990); Hadji (2001); A. Méndez (2002); 3 (2001); Demo (2002), entre outros. De forma geral, as pesquisas nessa área delatam o caráter classificatório, punitivo e de seleção social que a avaliação pode adquirir. ,

Aqui vamos nos limitar a algumas pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada, pois esta é nossa área de estudos, cuja temática é a avaliação ligada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Apesar de os estudos sobre avaliação estarem mais presentes na área da Educação, no final da década de 1990, o tema começou a despontar no âmbito da Linguística Aplicada. Destacamos alguns trabalhos de relevância na área, como os de Scaramucci (1996), que foi uma das pioneiras em Linguística Aplicada a discutir o tema no Brasil. Suas pesquisas são voltadas para os impactos sociais da avaliação em diferentes contextos de ensino de língua estrangeira; trabalha com avaliações em larga escala e coordena a aplicação do teste de proficiência de Língua Portuguesa como língua estrangeira, o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros). A autora ainda pesquisa temas relacionados à influência do efeito retroativo (*wasback*) dos exames.

Além de Scaramucci, pontuamos as pesquisas de Lisboa (2007), Pellisson (2007), Barata (2006) que têm como tema a avaliação na Linguística Aplicada, relacionada ao ensino-aprendizagem de LE, tratando-se de pesquisas de natureza qualitativa.

A pesquisa de Lisboa (2007) é de natureza etnográfica e pretendeu caracterizar o processo avaliativo em LE de duas professoras, uma de Língua Inglesa, outra de Língua Espanhola de uma escola de idiomas no interior de São Paulo. Foram levadas em consideração as concepções de linguagem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação na prática dos professores de línguas. De acordo com os resultados da investigação, há um descompasso entre o discurso dos professores, que declararam adotar uma abordagem

comunicativa e uma avaliação condizente com essa abordagem. Entretanto, suas práticas em sala de aula mostram uma avaliação predominantemente somativa.

Quanto a Pellisson (2007), em sua pesquisa de natureza interpretativista, esse autor investigou as percepções de alunos do terceiro, quinto e oitavo períodos, e de duas professoras de Inglês de um curso de Letras de uma Universidade particular, em relação à avaliação de rendimento em Inglês como língua estrangeira e as implicações dessas percepções sobre a atividade pedagógica. Os resultados apresentados demonstram que há muitas convergências entre as percepções das professoras e as dos alunos; a prática avaliativa em sala de aula é somativa, baseada no produto; os alunos têm pouco contato com o tema avaliação na Graduação.

Apontamos, ainda, uma pesquisa que enfoca o levantamento de crenças sobre a avaliação de Língua Inglesa. Citamos Barata (2006), que investigou as crenças nos discursos de quatro professoras em formação inicial de uma Universidade do interior de Minas Gerais, a partir das suas experiências vivenciadas como alunas e como professoras durante o estágio supervisionado de Graduação. Por meio da análise das metáforas utilizadas, a autora compreendeu que há uma estreita relação entre experiências, crenças e ações das vivências anteriores com avaliação e as ações práticas em sala de aula.

Assim sendo, apesar de serem desenvolvidas pesquisas em Linguística Aplicada na área de avaliação e de pensarmos em metodologias de ensino-aprendizagem, na prática, de acordo com as pesquisas feitas, às vezes, a avaliação pode divergir do discurso. Por isso, ainda deve ser estudada, revista e discutida criticamente.

Sabemos que, muitas vezes, as avaliações não condizem com o objetivo de melhoria da aprendizagem, devido a fatores externos, do sistema, da escola, da sociedade e mesmo dos alunos. Dessa forma, muitas vezes, os pais e os alunos buscam as escolas que obtiveram maior aprovação em um determinado vestibular, em uma prova governamental, e as escolas, para manterem o interesse dos alunos, ou para receberem mais verbas, treinam seus alunos para fazer um determinado tipo de prova.

A avaliação está estritamente relacionada a um modelo teórico de Educação baseado em um modelo de ciência vigente de cada época:

[...] o processo avaliativo está relacionado ao contexto mundial educacional da época, a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de Educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica (LUCKESI 2002, p.28).

Por isso, para desenvolver essa análise, acreditamos ser necessário traçar um breve histórico da avaliação em LE, contextualizando-a de acordo com os grandes períodos avaliativos. Considerando que Linguística Aplicada se respalda também em outras áreas do conhecimento, fazemos, nesse capítulo, um breve percurso histórico da avaliação sob sua ótica, apresentando, igualmente, pesquisas da Educação e estudos de Lussier e Turner (1995), que se insere na *Didactique de Langues*⁸.

Segundo Lussier e Turner (1995), primeiramente, a divisão feita por Spolsky (1978) elencou os seguintes períodos: (a) o período pré-científico; (b) período psicométrico-estruturalista; (c) o período psicolinguista-sociolinguista. Posteriormente, Lussier e Turner (1995) acrescentam (d) o período comunicativo-metacognitivo. Em cada perspectiva, são considerados os papéis da Educação, do aluno, do professor, assim como as atividades desenvolvidas, a visão de linguagem e a concepção de avaliação em LE.

Feitas essas considerações, a seguir, apresentamos o histórico proposto, com as primeiras concepções do ato de avaliar, inseridas no período pré-científico.

1.3.1 O período pré-científico

Cada modelo de Educação está interligado a uma visão científica teórica e metodológica de um dado momento que, conseqüentemente, subsidiarão a perspectiva de ensino-aprendizagem, e esta, por sua vez, norteará as práticas avaliativas a serem desenvolvidas. Essas concepções sofreram modificações ao longo do tempo e são influenciadas por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos de cada período.

Acredita-se que, em 2205 a.C., já havia uma avaliação: um grande imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, com vistas a promovê-los ou demiti-los (DEPRESBITERIS, 2007). Contudo, na Antiguidade greco-romana, os conhecimentos eram transmitidos de pai para filho, ou entre mestre e discípulo, o ensino baseava-se na confiança, ou seja, não existia uma sistematização da avaliação.

Lussier e Turner (1995) apontam que, na Idade Média, as universidades de Bologne (1219) e de Paris (1300) já exigiam uma exposição oral dos candidatos. Todavia, acredita-se que a avaliação, tal como a conhecemos hoje, tenha aparecido no século XIX, com a

⁸ Devido a um estágio na Universidade de Laval (Québec- Canadá), nos valem da divisão dos períodos avaliativos feito por Lussier e Turner (1995) inseridos na *Didactique de Langues*.

Revolução Industrial visando ao ensino de massa e à seleção; pensava-se, *a priori*, na necessidade de formar mão de obra. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação não é uma tortura medieval, mas uma invenção tardia, nascida com os colégios, por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa, desde o século XIX.

No Brasil, acredita-se que todas essas ideias tenham influenciado a Educação. A primeira ideia de avaliação no Brasil deriva do século XVI: os jesuítas enfatizavam os exames, com o intuito de pregar a religião às pessoas. Segundo Luckesi (2002, p. 29), a avaliação no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante “como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa”.

Quando falamos do desenvolvimento da avaliação ligada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, optamos por caracterizá-la conforme Lussier e Turner (1995), que se apoiaram na divisão de Spolsky (1978). Elas assinalam o primeiro período da avaliação como o pré-científico, entre 1920 e 1950.

Antes de 1920, a avaliação não possuía nenhuma base sólida, isto é, não havia estudos dos instrumentos utilizados, nem uma sistematização de metodologias ou métodos sobre o assunto; era praticada de maneira intuitiva, subjetiva e holística.

Nos anos de 1920 a 1950, despontam a linguística descritiva e o método estruturalista, segundo o qual os linguistas entendiam a língua por ela mesma, isto é, para estudá-la, deveria ser dividida em pequenas unidades, até tornar-se irreduzível. Dessa forma, a avaliação era reduzida às dimensões fonéticas, lexicais e gramaticais; era de total responsabilidade do professor e os instrumentos mais comuns utilizados para medir⁹ a aprendizagem eram os ditados, os exercícios de questões-repostas e as traduções.

Na didática de línguas, ocorre a presença do método gramática-tradução e do direto, que influenciaram o modelo avaliativo da época. Desse modo, o ensino era pautado na explicação de regras gramaticais, na tradução de textos e na memorização de regras de sintaxe. Consequentemente, a avaliação era determinada pelos exercícios de tradução de textos ou baseada em explicações de regras gramaticais. As correções consistiam em identificar os erros, contabilizando-os para a atribuição da nota (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 6).

⁹ Determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1991, p. 9).

A seguir, discutimos o período avaliativo psicométrico-estruturalista, que sistematizou a avaliação da aprendizagem como ciência. Iniciamos, explicitando a relação desse período com as influências do paradigma behaviorista em Educação e a visão do positivismo no fazer científico.

1.3.2 Período psicométrico-estruturalista

Esse período é marcado por mudanças na sistematização da avaliação, e compreende os anos de 1950 até 1960. Nessa época, de acordo com Franco (2007), as discussões mais sistemáticas sobre a avaliação educacional surgiram de uma área derivada da Psicologia - a Psicometria, que é o conjunto de técnicas utilizadas para medir sob os critérios de validade, fidedignidade e padronização de uma avaliação¹⁰. Nessa época, os conceitos deveriam ser observados e seguidos para a elaboração dos testes.

Nos anos 1950, Ralph Tyler¹¹ propôs uma “avaliação por objetivos”, com influências positivistas. Ele buscava o concreto, o conhecimento objetivo e observável, como algo externo ao sujeito, neutro em que se excluía os processos mentais da aprendizagem e o substituíam pelas leis de conduta; assim, “conhecer equivale a aprender fatos, coisas, dados” (A. MÉNDEZ, 2002, p. 30). Esse tipo de avaliação “por objetivos” tem como intuito verificar se os objetivos traçados foram atingidos, segundo o plano de ensino.

Baseando-se nessa ideia de objetividade, segundo Souza (2007), no início do século XX, surge, nos Estados Unidos, o movimento dos testes educacionais, desenvolvidos por Thorndike (1951), com a intenção de mensurar mudanças comportamentais. A partir disso, tentou-se padronizar o ensino por meio dos testes, para tentar-se chegar a uma objetividade. A. Méndez (2002, p. 30) afirma que “o ensino consiste em mudar a conduta do aluno e não sua forma de raciocinar”. Dessa forma, acreditava-se em uma objetividade da avaliação que tinha como finalidade verificar o comportamento dos alunos, por meio de vários procedimentos avaliativos.

Legendre (2005) afirma que essa visão de avaliação tem influência direta da perspectiva behaviorista, que teve início na Psicologia, tendo como um dos precursores Watson (1913), com a obra *Psychology, as a behaviorist view it*. Visa a compreender o

¹⁰ Um instrumento que segue essas características permite verificar as diversas variáveis sem erro de medida cada vez que é administrado. (Trad. desta pesquisadora do texto de Lussier e Turner, 1995).

¹¹ TYLER, R.W. The function of Measurement in Improving Instruction. In: **Educational Measurement**: Washington, D. C. American Council on Education, 1951.

comportamento humano, desvinculado da consciência e do subjetivo; Skinner (1957), com a obra *Verbal Behavior*, compreende o comportamento humano por meio de três diretrizes, estímulo, resposta e reforço; na Linguística Estruturalista, podemos citar os estudos de Bloomfield (1933) que, com a obra *Language*, trabalha com as descrições linguísticas e os fatos da língua sob uma perspectiva comportamental. Como discutem Lussier e Turner (1995) temos nessa época o desenvolvimento dos métodos áudio-oral e áudio-visual¹² no ensino de línguas estrangeiras.

O behaviorismo é uma escola da Psicologia que estuda os comportamentos humanos observáveis. Assim sendo, todas as entidades inobserváveis são descartadas, como a alma, o espírito, o pensamento, a consciência. Os processos mentais, assim como a introspecção, o subjetivismo (internalismo), também não são levados em consideração, pois apenas os comportamentos e os estímulos observáveis podem ser princípios científicos. O ser humano e o animal obedecem às mesmas investigações e as mesmas leis de aprendizagem: leis de efeito, uso e exercício (LEGENDRE, 2005).

O sujeito é isolado do objeto de estudo, e esse objeto é algo que pode ser observável. Sendo assim, a historicidade não é levada em consideração. Busca-se uma neutralidade em relação ao objeto estudado e os conceitos só podem ser relacionados a eventos reais, assim, quanto mais objetividade melhor.

Essa concepção também é chamada de comportamentalismo, pela qual se entende o ensino por meio de comportamentos observáveis e controláveis, que ocorrem a partir dos estímulos externos que o professor (transmissor) transmite e espera-se uma resposta correta do aluno (receptor). Baseia-se na lei do reforço positivo: resposta correta, recompensa; resposta incorreta, punição, no intuito de não desenvolver hábitos inadequados. Nesse momento, não há espaço para o subjetivo e os processos internos da mente não são levados em consideração.

Essa concepção do behaviorismo de estímulo-resposta foi trazida para a Educação, principalmente por Skinner (1957), que propôs um modelo de Educação baseado no modelo de condicionamento operante, isto é, a aprendizagem seria definida em termos de comportamentos observáveis, com o intuito de mudar os comportamentos inadequados.

¹² De acordo com Leffa (1988), as premissas que sustentavam este método eram: A língua é fala, não escrita (ênfase na oralidade, o aluno deveria ouvir e falar e só depois ler e escrever); língua é conjunto de hábitos (prática exaustiva da língua até a automatização, refuta-se os erros); ensine a língua e não sobre a língua (a língua é o que os falantes nativos dizem e era aprendida pela prática); as línguas são diferentes (análise contrastiva das línguas).

Dessa forma, a avaliação era concebida para disciplinar os alunos e medir conhecimentos, classificando-os, além de estabelecer comparações entre os resultados dos alunos e também para direcionar os objetivos educacionais. Procurava-se uma neutralidade, não havia ênfase no sujeito, evitava-se a subjetividade, buscando uma racionalidade técnica. De acordo com Vasconcelos (1990, p. 15), “em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico chega-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional”.

A avaliação, também, era baseada na análise contrastiva da língua materna e da língua estrangeira, para verificar o reconhecimento de sons diferentes e das regras gramaticais. Avaliava-se cada elemento da língua de maneira isolada, geralmente desprovido de senso e sem ligação com o contexto; a memorização, a repetição e os exercícios estruturais eram os instrumentos mais utilizados para avaliar (LUSSIER; TURNER, 1995).

Posteriormente, todas essas ideias de ensino-aprendizagem foram questionadas, buscando-se outros processos envolvidos na aquisição do conhecimento, além da formação de hábitos; questionou-se se o ensino da leitura se daria apenas por meio de palavras; se as palavras mais frequentes eram realmente as que precisavam ser ensinadas; ou se os instrumentos elaborados contemplavam a heterogeneidade dos grupos; houve, ainda um enfraquecimento da abordagem contrastiva.

1.3.3 O período psicolinguista-sociolinguista

Hymes (1972), em sua obra *On communicative competence*¹³ instaura a visão de competência comunicativa no ensino de línguas; esse período, que compreende os anos de 1960 a 1978, apresenta um grande desenvolvimento das metodologias de ensino de LE e da avaliação da aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Por influência, também, dos ideais racionalistas na Ciência e na Filosofia Humanista da Educação, predomina a razão no processo cognitivo, tendo ênfase no sujeito. Desse modo, o processo avaliativo é repensado, questiona-se a objetividade da avaliação, abrindo espaço para as questões mais subjetivas. Nessa perspectiva, o sujeito não é uma *tábula rasa* como no período anterior, busca-se o desenvolvimento das habilidades já adquiridas pelo aprendiz.

¹³ Segundo Almeida Filho (2007), Hymes propõe o conceito de competência comunicativa como um “conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação” (p. 81).

Ao contrário do behaviorismo, que abordava os comportamentos observáveis de modo objetivo, nesse período consideram-se os aspectos da mente, ou seja, os processos mentais: como conhecemos, transformamos, armazenamos e usamos as informações.

Crê-se que o sujeito já nasce com as estruturas do conhecimento pré-formadas e elas vão-se organizando à medida que o sujeito se desenvolve até que se alcance a totalidade. O todo é apreendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo perceptual, uma vez que a totalidade é irreduzível à soma e ao produto das partes (SOUSA, 2007, p. 5).

O aluno tornou-se protagonista da sua própria aprendizagem, que acontecia em etapas diferentes, de acordo com a maturação dos indivíduos. Em outras palavras, os conteúdos escolares eram organizados dos mais simples aos mais complexos, de modo que os mais simples estivessem nas séries iniciais e os mais complexos nas séries mais avançadas, de acordo com progresso cognitivo.

Enquanto no modelo positivista a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos (FRANCO, 2007, p. 20).

Sob esse enfoque, o professor deixou de ter o papel de transmissor do conhecimento; o aluno não seria apenas o receptor, mas o construtor do conhecimento; e a escola deveria adequar-se aos alunos e não os alunos a ela.

Para a avaliação educacional, essa concepção teve sérios impactos, pois a eficiência dos testes padronizados foi questionada. Não se acreditava mais que todos os alunos pudessem se desenvolver no mesmo ritmo, não se esperava uma avaliação com o intuito de comparar os resultados entre alunos bons, médios e fracos, já que cada aluno tinha o seu próprio tempo para se desenvolver; dessa forma, ocorreu, nesse momento, a presença da autoavaliação e de questões abertas.

Além disso, não bastava definir o que se ensinaria, mas como se ensinaria. Assim, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e responsável por este, passando, também, a ser o centro do processo avaliativo. Tem-se com isso, a presença da autoavaliação como um instrumento avaliativo.

Não se concebe mais o ensino da língua por meio de elementos isolados, mas como uma abordagem centrada nos aspectos globais da língua. Assim sendo, os instrumentos avaliativos sofrem alterações, pois não se deseja mais medir a aprendizagem a partir de elementos isolados da língua. Dessa forma, pensa-se nos testes integrados, com a visão de

uma avaliação que contemple as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, escutar e falar, inseridos em situações de uso real da língua (LUSSIER; TURNER, 1995).

Questiona-se o método áudio-oral no ensino de línguas estrangeiras e discute-se o conceito de aprendizagem significativa. Desse modo, o aluno, ao aprender uma nova informação, deve fazer uma relação como as que já existem em sua estrutura cognitiva. Além disso, o aprendiz precisa ter uma disposição para aprender, o objeto de aprendizagem deve ser significativo, lógico e estabelecer uma relação com as experiências pessoais de cada aprendiz.

Com a ideia de competência comunicativa introduzida pelos linguistas no ensino de línguas, temos a abordagem dita comunicativa, segundo a qual os professores iniciam outras abordagens de ensino e diferentes atividades de aprendizagem. De acordo com Almeida Filho (2008) o foco primeiro dos métodos comunicativos são os sentidos surgidos na interação entre sujeitos na língua estrangeira. Dessa forma, há que se propor atividades relevantes que sejam de real interesse para o aluno.

Assim, além da utilização de instrumentos avaliativos que meçam os elementos isolados da língua, torna-se necessário refletir sobre instrumentos avaliativos que meçam a habilidade de comunicar-se em situações reais. De acordo com Lussier e Turner (1995), na produção oral, temos atividades de entrevistas estruturadas e não estruturadas e exercícios de pronúncia; na compreensão escrita, predominam os textos para completar as lacunas e exercícios que contemplem a compreensão global da mensagem. Assim sendo, além do valor institucional, a avaliação adquire também um valor pedagógico.

Posteriormente, segundo a classificação de Lussier e Turner (1995), temos outro período da avaliação da aprendizagem, o período comunicativo-metacognitivo, que descrevemos na próxima seção.

1.3.4 Período comunicativo-metacognitivo

O período comunicativo-metacognitivo, que dura de 1980 até nossos dias, não significa um total rompimento com as ideias anteriormente apontadas, pois o período anterior se caracterizou como uma importante época para o desenvolvimento da avaliação. A elaboração de testes que visam a integrar as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e comunicação oral), bem como o conceito de competência comunicativa estão presentes no período atual (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 61).

A língua entendida como ato social de comunicação¹⁴ tornou-se o ponto central para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se, também, em consideração o contexto situacional. São ponderados os seguintes elementos para o ensino-aprendizagem de línguas: (i) o componente linguístico: a capacidade de utilizar as formas linguísticas da língua (morfologia, fonologia, léxico e sintaxe); (ii) o componente discursivo: compreende a organização e a apropriação de diferentes tipos de discurso em função de um contexto; (iii) o componente sociolinguístico: que leva em consideração a capacidade de interagir e de se apropriar de regras gramaticais de acordo com o contexto físico e sociocultural de uma situação de comunicação (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 64).

Podemos apontar o sociointeracionismo como uma das teorias de ensino-aprendizagem que influencia esse período. Franco (2007, p. 21) aponta que os dois modelos anteriormente descritos não são suficientes para entender as atividades humanas, pois, “negligenciavam o caráter histórico e transitório dos fatos”. Desse modo, pensa-se em outra epistemologia de ensino-aprendizagem, o sociointeracionismo, que tem como um dos primeiros pesquisadores Vigotski¹⁵ (1998). Suas ideias são baseadas nos conceitos do materialismo histórico-dialético, que compreende as atividades humanas perpassadas pelos fatos sociais e históricos e não apenas em momentos biológicos isolados, como nas visões anteriores.

Segundo Legendre (2005), podemos dizer que essa teoria da aprendizagem insiste no papel das interações entre o sujeito e seu ambiente em um processo ativo que lhe permite desenvolver conhecimentos sobre o mundo. Rejeita a ideia de método científico único, bem como uma única visão de doutrina, já que há uma variedade de posições epistemológicas dentro desta abordagem. Contudo, todas partem do princípio que coloca o conhecimento como produto da interação e da negociação entre membros de um grupo social, sob uma perspectiva histórica e cultural.

Assim, o autor trabalha com uma teoria do desenvolvimento que tenta explicar a relação entre a formação da mente humana e as situações culturais e históricas que o indivíduo vive. Vigotski (1998) apregoa que as relações do homem com o mundo são

¹⁴ De acordo com Almeida Filho (2008), uma ação comunicativa requer: i) estabelecimento de clima de confiança entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; ii) atenção aos diferentes estilos de aprendizagem; iii) apresentação de amostras significativas da linguagem em forma de problematização e ação dialógica; iv) condições para a aprendizagem consciente com fluência coerente e uso real da linguagem; v) estratégias de aquisição e exercícios que embasam o uso comunicativo da língua.

¹⁵ Grafada de acordo com o livro Vigotski, L.S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (1930). 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

mediadas, não acontecem de maneira direta, ou seja, a interação do homem com o meio acontece por intermédio de instrumentos ou de signos; dessa forma, o indivíduo influencia e é influenciado pelo contexto sociocultural.

O autor ainda descreve algumas leis básicas que caracterizam a estrutura e o desenvolvimento das operações com os signos pela criança: (1) funções elementares, que têm como característica principal serem determinadas por estímulos ambientais, como a fome; (2) as funções superiores têm como característica fundamental a “estimulação autogerada, isto é, a criação de uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 53), resultado da interação entre os seres humanos e o ambiente. Assim, as operações com signos vão além do processo estímulo e resposta, conforme proposta dos behavioristas, visto que há um elo mais complexo a mediar essa relação. Desse modo, à medida que o ser humano se desenvolve por meio destas funções, cria a capacidade de planejar e até mesmo de controlar suas ações, com novas formas de ação enraizadas na cultura.

De acordo com o que se afirmou anteriormente, dois momentos estão relacionados ao processo de desenvolvimento: o primeiro é o interpessoal (social), em que o indivíduo precisa do outro para chegar ao conhecimento. Isso se vincula a um importante conceito apontado por Vigotski (1998, p. 113), o de ZDP – zona de desenvolvimento proximal: “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina por meio de soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de companheiros mais capacitados”. São as funções mentais que ainda não estão completamente formadas, mas que serão formadas. O segundo é o desenvolvimento intrapessoal, são os estágios de internalização, que o indivíduo constrói internamente na relação com o outro.

Esses conceitos podem estender-se ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o conhecimento seria um processo de interação em negociação entre os envolvidos. Nessa visão, a aprendizagem acontece por meio do conceito de mediação, na construção de experiências e interações sociais, por intermédio dos significados que são socialmente compartilhados em uma determinada cultura.

Pelo exposto, o desenvolvimento cognitivo acontece na interação social, por meio das ações de linguagem. A construção do conhecimento se dá por intermédio das relações sociais em um determinado contexto histórico, cultural e institucional. E o processo de ensino-aprendizagem ocorre também na interação, da qual o professor é um mediador que possibilita a interação professor-aluno; alunos-alunos; professor-alunos.

Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador da aprendizagem, no intuito de conduzir o aluno à descoberta do conhecimento já construído e valorizado dentro de uma determinada cultura. O objetivo do professor é tornar o aluno independente e agente do próprio conhecimento, como um sujeito ativo, pois, é também responsável pela sua aprendizagem; um ser capaz de agir em diferentes contextos, transformando-os.

Com essa caracterização, a avaliação da aprendizagem apresenta os seguintes elementos: (i) os testes de saber-fazer (*savoir-faire*): a avaliação deve representar um ato comunicativo autêntico, contextualizado; (ii) a dimensão pragmático-linguística: deve contemplar os parâmetros da comunicação como o humor, papel social, o lugar, a ação; (iii) a autenticidade e a simulação: a avaliação deve privilegiar o uso de documentos autênticos e de tarefas avaliativas baseadas em situações reais de comunicação; (iv) a autoavaliação: ela permite um diálogo com os aprendizes, levando em consideração suas aprendizagens anteriores, exprimindo suas aptidões e suas fraquezas, bem como ressalta as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Dessa forma, a avaliação seria um instrumento mediador, integrante do processo de ensino-aprendizagem, socialmente construída por todos os envolvidos no processo, pais, alunos, direção e professores. Cumpriria um papel de autorregulação do ensino-aprendizagem, momento de negociação dos significados.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, com os pressupostos postulados por Cardinet (1988): por que avaliar, o que avaliar, quem avaliar, como avaliar, quando avaliar, como interpretar a informação, como utilizar a informação coletada, entendida dentro de cada período da avaliação.

QUADRO 1 Períodos avaliativos

	Por que avaliar?	O que avaliar?	Quem avaliar?	Como avaliar?	Quando avaliar?	Como interpretar a informação?	Como utilizar a informação coletada?
Período Psicométrico-estruturalista	Para modificação dos hábitos.	Os comportamentos observáveis.	O aluno.	Por meio de testes padronizados	No final de uma etapa.	De maneira objetiva e neutra.	Resposta correta, reforço positivo; resposta incorreta, punição.
Período psicolinguístico-sociolinguístico	Para verificar a aquisição das competências	O desenvolvimento das competências cognitivas.	O aluno.	Por meio da autoavaliação	No final de cada etapa.	O subjetivo também é levado em consideração	Dando ênfase ao sujeito da aprendizagem no desenvolvimento das habilidades

	cogniti- vas.						adquiridas.
Período comunicativo- metacognitivo	Para mediar o processo de ensino- aprendi- zagem.	O desenvolvimen- to do processo de ensino- aprendiza-gem.	O aluno, o professor, pais, direção.	Cada momento guiará a construção de um instrum- ento avaliativo.	Durante todo o processo.	Por meio da construção de um diálogo dos envolvidos.	Para direcionar de melhor forma o processo de ensino- aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, pontuamos como entendemos a avaliação no ensino de LE atual, isto é, formativa, crítica e reflexiva.

1.4 Avaliação Formativa, Crítica e Reflexiva e alguns de seus conceitos

Nesta seção, pontuamos alguns conceitos de diferentes autores sobre a avaliação e mostramos como entendemos a avaliação na Educação atual.

Segundo o *Dicionário Aurélio* (1999), o verbete avaliação possui várias definições: apreciação, análise, determinar o valor. Avaliação formativa – processo de avaliação realizado no decorrer de um programa instrucional visando aperfeiçoá-lo. Avaliação somativa – processo de avaliação final de um programa instrucional visando julgá-lo.

Temos ainda a definição da avaliação da aprendizagem em um dicionário específico de termos relacionados à Educação:

[...] a articulação entre a avaliação e a aprendizagem está na variedade de situações-problemas, propostas aos estudantes. Para que o estudante tenha êxito, no todo ou em parte, suas tentativas devem ser seguidas de *feedbacks* do professor ou de uma troca de pontos de vista com outros estudantes. Deve-se procurar criar situações as mais ricas possíveis, preocupar-se, primeiramente, com a qualidade das informações que voltam para cada aprendiz e para cada professor. O *feedback* pode ser qualificado como corretivo, à medida que corresponde a ajustamentos pertinentes, visando a melhorias (LEGENDRE, 2005, p. 645, tradução desta pesquisadora)

A. Méndez (2002) caracteriza o ato de avaliar por meio de vários verbos:

[...] avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento.

Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados (MENDÉZ, 2002, p. 63).

Luckesi (2000) entende a avaliação como ato diagnóstico e amoroso

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca (LUCKESI, 2000 p. 9).

Barlow (2006) compreende que a avaliação é um elemento da Educação ligada à ação:

A avaliação escolar – e, de maneira geral todo processo educativo do qual ela é apenas um elemento – faz parte do modelo de ação em projeto, pois, em matéria educativa, a ação é, por natureza, artífice do futuro e está inteiramente voltada a uma meta a atingir (BARLOW, 2006, p. 107).

Hadji (2001, p. 45) entende que a avaliação exige uma construção de critérios que vai guiar ao objetivo pretendido: “A avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação”.

Percebemos, desse modo, que a avaliação é algo complexo e permeado por vários conceitos. Contudo, todos os autores acreditam que avaliação é uma ação de melhoria conjugada com a tomada de decisão ou um direcionamento ao processo de ensino-aprendizagem. Cada autor utiliza um termo para caracterizar a avaliação da aprendizagem. Saul (1991) utiliza o termo avaliação emancipatória; Libâneo (1994) e Luckesi (2002) utilizam avaliação diagnóstica; Hoffmann (2001) utiliza avaliação mediadora. Neste trabalho, pontuamos os mais utilizados na área: avaliações formativa, somativa e diagnóstica. Acredita-se que os conceitos de avaliação formativa e somativa tenham sido criados por Scriven (1967), com a publicação de *The Methodology of Evaluation*, em que, depois de coletados os dados do processo de aprendizagem (avaliação somativa), previa-se uma intervenção durante o processo de ensino (avaliação formativa).

De acordo com os PCNs (1998, p. 79) – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, entende-se por avaliação formativa “o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino”. Já a avaliação somativa é “feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino” (PCN, 1998, p. 80). Já Lussier (1992) aponta que a avaliação somativa é empregada no final de um curso ou de um ciclo ou de um

programa de estudos, com o intuito de classificar, de certificar ou verificar a eficiência de um programa ou de um curso.

Haydt (1991) aponta que a avaliação diagnóstica é realizada no início de um curso ou de uma unidade de ensino, com o objetivo de analisar as dificuldades e as habilidades necessárias para outras aprendizagens, tentando identificar a causa das dificuldades. Contudo, Luckesi (2002) aponta que

[...] para que a avaliação seja democrática é necessário modificar sua utilização de classificatória para diagnóstica. A avaliação 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 seu processo de ensino-aprendizagem (p. 81).

O critério para escolher os mecanismos de avaliação está relacionado com o tipo de informação que queremos coletar (A. MÉNDEZ, 2002). Entende-se que cada tipo de avaliação é relevante dentro do seu propósito e do seu momento. Assim, avaliar somativamente não quer dizer que a avaliação não esteja voltada à prática formativa, pois o uso que se faz do resultado obtido é que caracteriza o processo avaliativo como formativo. Ambas as perspectivas têm sua aplicabilidade, variando de acordo com o objetivo e o contexto nos quais será necessário avaliar (MEZZAROBÀ; ALVARENGA, 1999).

A. Méndez (2002) aponta que a avaliação formativa é diferente de medir, examinar, aplicar testes; apesar de compartilharem o mesmo campo semântico, as avaliações somativa e formativa diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. Assim, o autor afirma que, para assegurarmos a avaliação formativa, temos que assegurar a aprendizagem.

A avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferecer-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (A. MÉNDEZ, 2002, p. 14).

O autor aponta traços considerados relevantes que caracterizam a avaliação como formativa: deve ser democrática, isto é, ter a participação de todos os sujeitos afetados pela avaliação; deve estar a serviço dos sujeitos que aprendem; é necessário, então, uma negociação de tudo que a avaliação abarca. Para isso, a avaliação deve ser transparente, com

critérios que sejam do conhecimento de todos; deve, ainda, ser processual, contínua, integrada ao currículo, motivadora e orientadora.

A. Méndez (2002) estabelece também a aplicação de técnicas de triangulação para que a avaliação se torne mais democrática com as responsabilidades compartilhadas, em um processo em que todos emitem sua posição: o professor, o aluno, por meio da autoavaliação e os colegas, da coavaliação.

O Quadro 2 apresenta modalidades da avaliação associadas com seu propósito e função, sintetizadas por Haydt (1991).

QUADRO 2 Modalidades e funções da avaliação

MODALIDADE (TIPO)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
		Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
		Fornecer dados para aperfeiçoar o processo	
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou final de uma unidade de ensino.

Fonte: HAYDT (1991, p. 19)

Com base nesses vários conceitos, nesta pesquisa, entendemos avaliação a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007), implantado no curso de Letras na Universidade Federal investigada. Nesse projeto, a avaliação possui um campo de destaque. Ele prevê a avaliação como parte integrante do processo de formação docente, em que a avaliação teria uma função formativa e atingiria todos os envolvidos no processo, com vistas a identificar as lacunas do trabalho pedagógico, no intuito de direcioná-lo.

Além das atividades avaliativas feitas pelo docente nas disciplinas, haveria uma avaliação das disciplinas por ele ministradas, referente às necessidades de melhoria, aos objetivos alcançados, às condições estruturais e humanas. Além disso, os discentes também deveriam avaliar a disciplina e o professor.

Essa concepção do processo avaliativo é trazida para o projeto pedagógico para atender os preceitos da LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e dos PCNs. De acordo com eles e com o avanço das pesquisas, perceberam-se mudanças nas metodologias de

ensinar; ampliou-se a ideia de como se ensina e como se aprende. Desse modo, o professor deixou de ser o centro do ensino e o aluno passou a ser participante ativo na construção do conhecimento. Com isso, esperava-se que os instrumentos avaliativos também sofressem mudanças no contexto educacional, pressupunha-se que a avaliação deixaria de ser classificatória, para se tornar mais formadora, participativa e construtiva, em que discente, docente e ensino fossem tomados como objetos de reflexão, visando a uma atuação crítica na sociedade.

Sob essa perspectiva,

[...] não seria adequado que a avaliação fosse aplicada da mesma forma que era utilizada no século da modernidade, de maneira tecnicista e positivista, onde prevaleciam os testes, exames ou provas, de cunho somativo e classificatório. Naquele paradigma positivista, ainda hoje, amplamente aplicado, o estudante é rotulado a partir das provas, pouco conhece dos critérios do avaliador, não tem uma segunda chance nem aprende com seus erros. Além disso, ao se continuar com o mesmo tipo de avaliação que reproduz exatamente a avaliação que assombrou várias gerações dos séculos anteriores, todos os ensinamentos que se pautam em novos paradigmas são desconsiderados (FELICE, 2006, p. 588).

Com o surgimento de paradigmas pós-moderno, pós-método, em contínuas transformações, sobre os quais não há teorias firmadas que deem conta do contexto vigente, nem metodologias ou receitas prontas e acabadas, acredita-se que a avaliação deva constituir-se a favor do ensino-aprendizagem como fonte de criticidade, de autonomia e de reflexão, para que o professor e o aluno possam atuar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca.

Nesse contexto, tomamos o conceito de avaliação “formativa”, segundo Perrenoud (1999). A avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso e para garantir a regulação das aprendizagens. Dessa forma, centra-se na aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino; busca-se compreender esse funcionamento da construção do conhecimento, as representações mentais dos alunos, as estratégias utilizadas para alcançar os resultados (RODRIGUES, 2008), em que se entende o “erro” não como castigo, mas como uma possibilidade de reconstrução do conhecimento.

A partir desses conceitos, instaura-se a necessidade de mudança de postura de professores, de alunos e da sociedade. Nesse âmbito, “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (HOFFMAN, 2008, p. 31). Há uma redefinição dos papéis, pois o aluno também participa da construção do conhecimento, refletindo sobre sua

própria aprendizagem, sobre o porquê de não haver aprendido; e o professor, com base na avaliação, acompanha o desenvolvimento do aluno, bem como busca refletir sobre seu próprio ato de ensinar.

Assim sendo,

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984, p. 90).

Nessa visão, a tarefa do professor é despertar nos alunos a curiosidade por aprender e tornar os aprendizes aptos para atuar em diversos contextos, porque “[...] a preocupação está centrada não no que fazem os sujeitos que aprendem, mas em como adquiriram aqueles conhecimentos que lhes permitiram atuar de modos diferentes em contextos novos não-conhecidos” (A. MÉNDEZ, 2002 p. 33).

Acredita-se na formação de um professor crítico e reflexivo, capaz de entender e agir nessa realidade. Na visão de Schön (1987), a reflexão “reflete na ação” e sobre “a ação”, são os questionamentos levantados no decorrer da prática pedagógica com o intuito de repensar o ensino-aprendizagem, assumindo um posicionamento crítico. Celani (2002) explicita, ainda, que a reflexão é a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas decorrentes da prática pedagógica.

Desse modo, espera-se que uma avaliação formadora contribua de forma significativa para o ensino, que possibilite ao aluno e ao professor regularem a aprendizagem e o ensino, identificando, por meio da avaliação, os pontos a serem mudados e/ou repensados: “A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno” (PCN, 1998, p. 79).

Assim, ao propor os instrumentos avaliativos, o professor reflete e questiona suas formas de ensino e as formas de aprendizagem dos alunos, “negocia com ele as decisões pedagógicas e partilha responsabilidades” (VIEIRA; MOREIRA, 1993, p. 42). O professor não é mero receptor de técnicas ou teorias para ensinar, mas, sim, agente ativo que reflete o modo de ensinar. Acredita-se, também, na autonomia do discente, construída em negociação com o docente. Como aponta Vieira e Moreira (1993), ser autônomo não é privilegiar o individual, mas, por meio de um trabalho colaborativo e de negociação, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão.

A seguir, pontuamos alguns exemplos de instrumentos avaliativos, inseridos na avaliação formativa. Independentemente do instrumento escolhido para avaliar, o uso que se faz do resultado obtido é que guiará a avaliação de moldes formativos.

1.4.1 Instrumentos Avaliativos

Apresentamos, a seguir, alguns instrumentos para avaliar diferentemente de testes ou exames padrões. São instrumentos que utilizamos para coletar dados dos nossos alunos. Todas as atividades podem ser avaliadas, entretanto, espera-se que haja uma diversificação dos instrumentos avaliativos, para atender a heterogeneidade de uma sala de aula, levando em consideração as diferentes formas de aprender de cada um. A diversidade de instrumentos avaliativos contribui para o maior levantamento das informações sobre processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais, destacamos: os diários, a coavaliação, a autoavaliação, o portfólio, o diálogo, a observação e a entrevista.

1.4.1.1 Os diários

São registros de forma reflexiva do conteúdo estudado, por meio da percepção do aluno em diálogo com o professor. Os diários em sala de aula podem ser utilizados para notas de leitura, como exercícios de escrita e como forma de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor. Os diários podem ser individuais ou podem também ser construções coletivas.

Liberali (1999) aponta o diário como sendo um forte instrumento para a reflexão crítica, posto que recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática; leva os educadores a agirem de forma metacognitiva em relação as suas ações e permite que os educadores autoexplorem a ação profissional.

Machado (1998) também mostra as principais vantagens do uso do diário na Educação:

- Possibilidade de mostrar dificuldades individuais de cada estudante, e de ajudá-lo de forma mais consciente;
- Promoção de uma aprendizagem mais autônoma, que estimule o estudante a assumir a responsabilidade diante de sua própria aprendizagem e a desenvolver suas próprias ideias, o que pode mostrar uma avaliação crítica do curso;
- Aumento da confiança dos estudantes em sua habilidade de aprender, para trabalhar com material considerado difícil e para ter insights originais;

- Possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e sua própria ação;
- Possibilidade de ter uma discussão mais produtiva em classe, derivada da própria responsabilidade que cada um assume em relação a sua própria aprendizagem (MACHADO, 1998 *apud* FELICE, 2010, p. 379).

Dessa forma, o uso do diário como instrumento avaliativo tem produzido bons frutos em aulas de línguas, pois, além de pôr em prática a escrita da língua-alvo, de forma significativa, reflete a ação de ensino-aprendizagem tanto do aluno como do professor, já que o aluno, ao expor o quê, como e porque aprendeu ou não aprendeu determinado assunto, descobre suas próprias capacidades e pode melhorar suas aptidões, ao passo que o professor pode ter um *feedback* de sua aula e refletir sobre sua própria prática, sendo assim, um meio de entender melhor e ajudar seu aluno.

1.4.1.2 Coavaliação

A coavaliação ou a também chamada de avaliação dos pares, é um tipo de ajuizamento que permite outro olhar sobre o desenvolvimento do aluno, além da visão do professor.

A avaliação por pares tem sido apontada como um importante indicador de desempenho, sendo considerada consistente e confiável, fornecendo informações que não poderiam ser identificadas por métodos tradicionais de avaliação. Identificar a perspectiva e opinião de um colega com quem o estudante convive em diferentes situações e durante um curso todo pode levar a mudanças positivas no comportamento, especialmente quando se refere à competência humanística (DOMINGUES *et al.* 2007., p. 1).

Acreditamos que esse tipo de avaliação seja um dos menos praticados e uma das mais polêmicas, pois pode ser influenciado pelas impressões, principalmente afetivas, que o colega avaliador tem sobre o colega avaliado.

Segundo a pesquisa, intitulada *A avaliação dos pares e Representações da coavaliação no ensino médio e superior*, de Alves e Felice (2011, 2012), observamos que muitos alunos apresentam resistência a esse tipo de avaliação, já que alunos que são amigos uns dos outros poderiam não entender o julgamento do outro, não desvinculando do lado socioafetivo. Isto pode ocorrer, também, pela falta de conhecimento teórico e prático com o processo avaliativo, isto é, muitos alunos acreditam que só o professor, por ter um conhecimento maior, é capaz de avaliar.

Sabe-se que o intuito da coavaliação não é gerar constrangimento, ou ser um instrumento para apontar defeitos. Acredita-se que é possível desenvolver uma avaliação dos pares, como um tipo de avaliação que ajude o aluno a regular sua aprendizagem e gerar um

feedback positivo. Para isso, consideramos ser importante uma conscientização dos alunos para desvincular a nota do aspecto socioafetivo, pois eles ainda se encontram muito arraigados a essa representação. Ademais, é necessário que os alunos tomem consciência de que a avaliação dos pares não significa tirar a responsabilidade do professor, ou considerar que só o professor seja capaz de avaliar, já que o aluno, como ser atuante no processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir de forma positiva para a construção do trabalho do outro.

Assim sendo, a avaliação dos pares pode tornar-se um excelente auxílio para o professor não ter somente a sua própria visão do trabalho realizado pelo aluno, bem como é um instrumento que pode propiciar a criticidade do discente, levando-o a desenvolver um compromisso, uma responsabilidade e o respeito para com o trabalho do outro, além de contribuir com uma visão diferenciada do seu próprio trabalho. Ademais, esse tipo de avaliação, se desenvolvido nos Cursos de Licenciatura, é uma forma de o aluno adquirir uma familiarização com o processo avaliativo sistematizado.

1.4.1.3 A autoavaliação

A autoavaliação é uma atividade na qual o aluno avalia seu próprio desempenho, analisa o que aprendeu ou que não aprendeu e o porquê de ter ou não aprendido, pondo em prática sua responsabilidade. A autoavaliação pode ocorrer a partir do desenvolvimento de uma determinada tarefa, ou com uma reflexão de todo o desenvolvimento, durante o período de estudos. A autoavaliação também pode ser feita pelo professor, é uma ferramenta útil que lhe permite pensar sobre sua prática.

Durante o período psicolinguista-sociolinguista, a autoavaliação era a idealização perfeita de avaliação, contudo,

[...] a autoavaliação, se praticada em contextos autoritários – como é em regra geral –, pode perder seu sentido formativo e converte-se em “fator de correção” da nota do professor, ou o que é pior, pode ser um sutil mecanismo de introjeção no sujeito dos valores e padrões dominantes (VASCONCELOS, 2006, p. 86).

Por isso, é importante que professor e educando reflitam criticamente, entendam a avaliação como meio de promover a aprendizagem, desvinculado da nota. Além disso, a construção conjunta de critérios, envolvendo professor e aluno, pode contribuir para uma autoavaliação formadora. Seu intuito é permitir que professor e aluno se conheçam melhor e

reflitam sobre os sucessos e as dificuldades, podendo buscar juntos um caminho para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lussier e Turner (1995), a autoavaliação:

- ✓ [...] ajuda a utilizar as diversas estratégias para verificar se as habilidades linguísticas adquiridas se desenvolveram adequadamente.
- ✓ leva a refletir sobre a progressão do aprendiz e a identificar suas forças e fraquezas.

1.4.1.4 Portfólio

O portfólio é um suporte - pode ser uma pasta, uma caixa, uma organização dos arquivos, por meio de um *blog* ou outra forma de armazenamento, utilizando a *internet* - no qual aluno coloca toda sua produção, durante o período de estudos, sendo, assim, possível acompanhar seu desenvolvimento. O portfólio pode conter exercícios, textos, *sites*, resenhas, livros e resumos. Podemos, ainda, ter o portfólio oral, que armazena os materiais, os exercícios de práticas orais desenvolvidos ao longo do curso. O aluno, juntamente com o professor e os colegas, pode acompanhar o desenvolvimento contínuo da aprendizagem.

Com base nos estudos de Paris e Ayres (1994), Felice (2010) observa que o portfólio pode conter todo o material do curso, os melhores trabalhos, os trabalhos que apresentaram mais dificuldades, os que gostaram mais de fazer, aqueles sobre os quais ainda restam dúvidas ou que não aprenderam. Dessa forma, o aluno, ao fazer a seleção dos seus trabalhos, tem a oportunidade de acompanhar seu próprio desenvolvimento, no intuito de regular sua própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia e criticidade.

1.4.1.5 Diálogo ou entrevista

De acordo com A. Méndez (2002, p. 61), o diálogo e a conversação são os recursos mais naturais para serem utilizados como meio de conhecimento e avaliação, podendo ser um dos métodos mais fortes. Contudo, são os menos utilizados, devido à obsessão que se tem pelo raciocínio instrumental e científico. O diálogo pode ser uma ferramenta extremamente eficaz para compreender o que as pessoas conhecem, por meio de uma linguagem menos formal, mais comum e direta. Para isso, é necessário o respeito mútuo entre professor/aluno; os papéis de cada um são modificados: o professor “[...] de transmissor de informação passa a

impulsionador da indagação a respeito do conhecimento [...] (p. 61)”; e o aluno deixa de ser receptor e ambos se encontram “[...] construindo o saber [...] (p. 62)”, os conteúdos passam a ser problematizados e não transmitidos de uma maneira mecânica.

O diálogo também poder ser visto como uma conversa informal praticada por um grupo, no qual cada membro tem a possibilidade de exprimir suas ideias e de participar igualmente da discussão de maneira individual e geral.

A entrevista também pode ser entendida como uma forma de diálogo.

O diálogo permite comprovar e valorizar, com base em uma sólida formação por parte do professor, a consistência do raciocínio, das aquisições e das capacidades cognitivas do aluno. Desempenha funções formativas tanto pela forma quanto pelo tratamento que o conteúdo da entrevista deve receber [...] Há várias formas de entender a entrevista. Se algo as une, é o empenho no desenvolvimento e no crescimento do pensamento crítico que exige argumentação, bem como o contexto mais amplo no qual se desenvolve e a significação que tem para os sujeitos, como vivem e sentem sua aprendizagem. É a razão pela qual não se pode atribuir como defeito da entrevista o caráter subjetivo da informação coletada, quando este é um dos seus principais valores e é aceito por ser como tal: encontro entre sujeitos dispostos a entender-se (A. MÉNDEZ, 2002, p. 107).

O diálogo pode ser entendido como o exame oral, não no sentido de que o professor pergunta e o aluno responde o que o professor quer escutar, mas como um processo de diálogo que permite a troca de ideias, o desenvolvimento de argumentos e a reflexão do próprio pensamento, na procura do entendimento.

1.4.1.6 A observação

A observação, assim como o diálogo, é um instrumento que o professor sempre utiliza, mesmo que de forma espontânea e não formalizada. Segundo A. Méndez (2002), precisamos conscientizar-nos do valor formativo dessas valorizações, fazer registros, anotações, diário, no intuito de fornecer informações pertinentes para os aprendizes, para que, desse modo, possamos ter a oportunidade de desenvolver a potencialidade formativa, participante e reflexiva.

De acordo com Lussier e Turner (1995), a observação pode ser compreendida em cinco etapas:

- ✓ dirigir a atenção: analisar o objeto de observação;

- ✓ definir ou descrever as percepções: faz-se uma observação exprimindo a opinião;
- ✓ comparar as observações: comparar a observação a partir dos critérios estabelecidos;
- ✓ ter um julgamento: portar uma avaliação se a situação observada é um problema ou não;
- ✓ reter a observação: tomar nota do julgamento de acordo com as regras estabelecidas.

Entende-se que a diversificação dos instrumentos avaliativos possibilita contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula. Nenhum instrumento avaliativo é melhor que o outro, cada um tem seu propósito e sua utilidade. Todavia, a ideia de avaliação formativa reside na tomada de posição de cada membro envolvido no processo, perante a interpretação e utilização dos resultados.

Consideramos, de acordo com Souza, (2007), que alguns pressupostos são importantes no ato de avaliar: a) avaliação deve ser contínua; b) a avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos; c) a avaliação deve ser ampla e deve haver diversidade de formas de proceder à avaliação.

Já Santa'Anna (1995) elabora algumas sugestões para a interpretação e correção de provas escritas.

1) Evite identificar o aluno; 2) Leia todas as respostas sobre a mesma questão; 3) Atribua pontos para aspectos essenciais e guie-se por eles; 4) Após a leitura de todas as provas separe-as por grupo: ótimo, muito bom, bom, regular, e só a partir daí atribua nota; 5) Corrija uma questão de cada vez; [...] 10) observe o grau de compreensão, segurança, domínio e objetividade que o aluno demonstra no tratamento do conteúdo e da forma; [...] 14) a questão deve conter instrução ou ordem, e o verbo, de preferencia no infinitivo, deve ser utilizado de acordo com o objetivo estabelecido no plano; [...] 17) de acordo com a pergunta formulada, e para efeito de avaliação, elabore uma lista dos tópicos considerados mais importantes e que devam constar da redação; 18) Formule questões que exijam raciocínio ou conhecimento de importância. 19) Evite construções ambíguas como: Escreva tudo que você sabe, Disserte sobre. Prefira as seguintes: Explique por que....Compare com... (p.66).

Destaca-se, de igual forma, a importância de se estabelecerem critérios e objetivos claros. Vasconcelos (2006) aponta que os critérios, quando elaborados conjuntamente (professor e alunos), podem tornar a avaliação menos subjetiva. Assim, todos tomam consciência do que deve ser levado em conta na hora de avaliar e quais os itens segundo os

quais os cada um será avaliado. De acordo com os PCN (1998, p. 85), o critério principal para a avaliação de qualquer das habilidades é que ela não ocorra em situação diferente da situação de ensino.

Assim, esse tipo de avaliação condiz com o modelo sociointeracionista ou pós-método que contempla a reflexão e a criticidade, com a LA crítica e interdisciplinar. E com as ideias do interacionismo sociodiscursivo, que entende a linguagem e a avaliação como forma de negociação dos signos em um processo de diálogo entre os membros de um grupo.

Pontuamos, a seguir, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e, ainda, caracterizamos o contexto e os participantes da pesquisa.

2. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, explicitamos a metodologia que orientou esta pesquisa, o instrumento utilizado para colher os dados, além da descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.

2.1 A Metodologia

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, surgido no século XIX, nas ciências sociais, na busca de outra metodologia para entender os fenômenos humanos, alegando que o paradigma quantitativo das ciências naturais, de perspectiva positivista, não atendia à complexidade dos fenômenos sociais. Em oposição a uma visão empirista da ciência, não há uma postura neutra do pesquisador, isto é, objeto e sujeito não caminham separados. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) dão uma visão geral do que seja a pesquisa qualitativa: “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

A pesquisa qualitativa interpretativa, segundo Mason (1998), está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. De acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa qualitativa deve considerar questões relativas a poder, ideologia, História e subjetividade. Nessa perspectiva, Mason (1998) afirma que a pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com olhar voltado ao contexto político-social da pesquisa, ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter.

Dessa forma, esta pesquisa busca seus dados em sua fonte natural, que são os professores relatando seu próprio contexto de ensino-aprendizagem. Interpretamos os dados obtidos de forma descritiva e interpretativa, levando em consideração mais o processo do que o produto. Por isso, nessa visão, os dados coletados são interpretados segundo o posicionamento político-ideológico do analista, não havendo neutralidade. Denzin e Lincoln (2006, p. 33) acrescentam que “qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça, e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado”. Dessa forma, enunciamos a partir de nossa inserção sociocultural, histórica e contextual, influenciando e sendo por eles influenciados.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, consideramos nosso trabalho um estudo de caso, pois trata de explorar um fato em particular no contexto em que ele ocorre. Além disso, as percepções geradas, às vezes, podem ser aplicadas a outros casos (NUNAN, 1992). De acordo com André (1995/2001), são características do estudo de caso:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está correndo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995/2001, p. 51-52).

Dessa forma, gostaríamos de atribuir significado aos enunciados dos professores em serviço, egressos do curso Letras de uma universidade federal, referentes às experiências e vivências do processo avaliativo, levando em consideração o contexto em que ele ocorre, a sala de aula. Concebemos que os significados apreendidos na pesquisa são produções históricas e sociais que se encontram em constante reformulação.

É importante salientar que, apesar de termos objetivos e perguntas de pesquisa preestabelecidos, eles não apresentam um caráter rígido e podem ser flexíveis, já que não objetivamos testar uma hipótese, mas sim, compreender de que forma os professores, em seu ambiente natural de sala de aula, consideram o processo avaliativo.

Para isso, utilizamos a entrevista semiestruturada (apêndice 1) para coleta dos dados desta pesquisa. Rizzini *et al* (1999) apontam que a entrevista é um instrumento mais abrangente do que o questionário, pois possibilita ao pesquisador se aprofundar em uma questão e, ao entrevistado, a oportunidade de falar à vontade. Tem-se, também com isso, a possibilidade de surgirem questionamentos não previstos, podendo ampliar a compreensão de uma questão.

Escolhemos também tratar os dados coletados por uma análise crítica; segundo Aguiar e Bock (2011), a construção do método crítico é contrária ao método empirista do século XX, no qual é necessário que o sujeito se afaste do objeto para melhor captá-lo. Desse modo, a construção da criticidade está baseada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, como um método em constante construção, visto que a realidade está em constante transformação.

A metodologia que se utiliza deve ser capaz de incorporar essa noção e privilegiar o processo; o conhecimento que se produz deve ser pensado como provisório, dado o caráter histórico que possui (AGUIAR; BOCK 2011, p 160).

Assim, as interpretações aqui postas não são definitivas nem acabadas, ou generalizadas, isto é, as análises não são conclusivas, podendo o leitor fazer suas próprias interpretações e generalizações.

Como explicitado também na parte teórica desta pesquisa, nosso olhar metodológico é pautado na Linguística Aplicada que, de acordo com Rajagopalan (2003), “nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem, é em outras palavras, uma prática social” (p.126). Por isso, queremos compreender a relação dos enunciados dos professores com sua prática avaliativa e o encontro disto com o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos enunciados foi desenvolvida de acordo com a teoria do sociointeracionismo discursivo de Bronckart (1997), explicitada no capítulo primeiro desta dissertação. De acordo com Bronckart (2012), devem-se observar os seguintes critérios no discurso: de ordem semântica – fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado, referentes ao contexto e ao modo pelo qual o autor se situa em relação ao contexto; de ordem léxico-semântica – observam-se as escolhas semânticas mais mobilizadas; de ordem paralinguística, no caso desta pesquisa, observam-se silêncios, mudanças de tom, acentos prosódicos. Bronckart (1997/2012) elenca também dois conjuntos que exercem influência em um texto: o contexto físico e o sociosubjetivo.

No contexto físico, observamos: a) o lugar de produção (lugar físico em que o texto é produzido) – a universidade e a escola; b) o momento de produção (a extensão do tempo durante qual o texto é produzido) – aproximadamente uma hora cada entrevista; c) o emissor – a pessoa que fisicamente produz o texto – os professores egressos participantes da pesquisa; d) o receptor – as pessoas que podem concretamente receber o texto – a pesquisadora. Como se trata de uma produção oral, o receptor esteve situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, desse modo, o pesquisador pode ser chamado de coprodutor ou interlocutor, já que pode responder diretamente ao emissor.

No contexto sociosubjetivo, observamos: a) o lugar social – no quadro de qual formação social, de qual instituição, em que modo de interação o texto é produzido – estamos situados na instituição escola, por meio de uma interação formal; b) a posição social do emissor – qual o papel social que o emissor representa na situação com o outro – o participante da pesquisa tem o papel social de professor de LE; c) a posição social do receptor – o papel social atribuído ao receptor do texto – o receptor direto tem papel social de pesquisadora; d) o objetivo da interação – o efeito que o texto pode produzir no destinatário –

o objetivo da interação é entender a formação do professor em relação à avaliação da aprendizagem e a maneira com que os professores representam a avaliação.

Ainda de acordo com o interacionismo sociodiscursivo, nosso critério de análise seguiu a classificação das representações, de acordo com as modalizações anteriormente citadas, quais sejam: (i) modalizações lógicas: os elementos que constituem valor de verdade, apoiadas no mundo objetivo (os conhecimentos coletivos); (ii) modalizações deônticas: elementos que constituem as significações referentes às normas de um grupo; (iii) modalizações apreciativas: os julgamentos de um falante; (iv) modalizações pragmáticas: elementos ligados à capacidade de ação de um agente.

Como a nossa pesquisa é um estudo de caso, interpretativo qualitativo e compreendendo que nosso critério de análise é compreendido pela teoria do interacionismo sociodiscursivo sob as classificações das representações por meio de modalizações constitutivas do mundo objetivo, social e subjetivo dos professores, descrevemos o contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

2.2 O contexto da pesquisa

A Universidade da qual os professores são egressos está situada em Minas Gerais. O curso de Letras dessa Universidade funciona desde 1960, possui atualmente as seguintes habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Francês e Literaturas de Língua Francesa e Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, todas licenciaturas simples. O aluno pode optar por cursar mais de uma habilitação. Antes de 2008 eram oferecidas as seguintes licenciaturas duplas: Português/Inglês e respectivas Literaturas e Português/Francês e respectivas Literaturas.

Em 2007, o curso passou por uma reformulação do Projeto Político Pedagógico para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/03/2002). O projeto preconiza o que o curso deve oferecer:

[...] todo professor egresso desta universidade, características de sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 8).

Assim, os participantes de nossa pesquisa são os alunos egressos desse curso de Letras, atualmente professores em serviço.

Na próxima seção, descrevemos os participantes que compuseram a pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

Para entender as representações dos professores de LE egressos de uma Universidade Federal sobre a avaliação, pensamos ser necessário entrevistar professores atuantes em diferentes esferas de ensino (público e particular), no intuito de discutir também a influência dos contextos no processo avaliativo. Escolhemos professores que obtiveram formação tanto no currículo atual como no antigo, para debater a relevância da formação enquanto professores avaliadores.

Alguns professores que sabíamos serem egressos do curso de Letras da universidade investigada foram procurados, contudo, muitas respostas negativas foram escutadas. As razões eram variadas: falta de tempo, não gostam de participar de pesquisa, não podiam, ou mesmo, marcavam horário e não compareciam.

Um dos professores que não teve interesse em participar da pesquisa alegou que na escola em que ele trabalha não havia um sistema avaliativo coerente. Isto é, as provas eram feitas, mas os alunos que não obtivessem média suficiente para cursar a outra série, eram sempre aprovados de qualquer maneira. A professora atribuiu isso ao sistema de Ciclos (abordaremos o tema na análise e interpretação dos dados desta dissertação) existente nas escolas públicas, no caso, escola municipal. Segundo a professora, os alunos passavam para outras séries sem saber o mínimo do conteúdo exigido. Ou seja, de acordo com a professora, não existia um sistema avaliativo, pois havia provas sem uma razão específica, só por exigência de se ter nota (mesmo que ela fosse apenas fictícia, pois, no final, além de não haver um direcionamento, não havia um objetivo em fazer provas).

Passamos, assim, aos seis professores convidados a fazer parte da pesquisa e que se prontificaram e responderam os questionamentos por livre e espontânea vontade, sem nenhuma objeção ou colocação. Descrevemos, a seguir, o perfil destes participantes, apresentando nomes fictícios, para preservar-lhes o anonimato, nos termos do Código de Ética em Pesquisa.

Professor 1 Gustavo

O professor 1 graduou-se na Universidade Investigada, no curso de Letras, com as seguintes licenciaturas português/inglês e respectivas Literaturas, no primeiro semestre de 2012. Ele ingressou na universidade no ano de 2006, então teve aulas tanto pelo currículo antigo, quanto pelo currículo novo. Ele ministra aulas de Língua Inglesa em duas escolas, uma estadual e em um instituto de idiomas. Na escola estadual, ele ministra aulas há sete meses e no instituto de idiomas, há quatro meses. Na escola estadual, que foi o foco da entrevista, o professor dá aulas para o Ensino Médio, uma vez por semana, aulas de cinquenta minutos cada. Como professor, teve outras experiências, com aluno particular e ministrando aulas de Português na rede estadual de ensino.

Professor 2 Joelma

A professora Joelma habilitou-se em Português/Inglês no curso de Letras da universidade investigada, em 2008. Dessa forma, teve aulas somente no currículo antigo. A referida professora ministra aulas de Língua Inglesa em uma escola particular há dois meses. As aulas são de cinquenta minutos cada, uma vez por semana e ela leciona para alunos do Ensino Fundamental (do sétimo ao nono ano). Também ensina Língua Portuguesa na mesma escola e em outra escola há dois anos. Anteriormente, lecionou como um quesito exigido nas disciplinas de práticas de ensino do curso de Letras.

Professora 3 Marli

A professora Marli se graduou no começo de 2013, em Língua e literatura de Língua Espanhola, teve aulas somente pelo currículo novo. A professora ensina Língua Espanhola em uma escola particular para alunos do sexto ao nono ano, uma vez por semana, aulas de cinquenta minutos cada. A professora leciona Língua Espanhola desde o início da Graduação, para alunos particulares e em institutos de idiomas. Nessa escola particular, ela está trabalhando há, mais ou menos, oito meses.

Professora 4 Lucimar

A professora Lucimar se graduará no começo de 2014 em Língua Espanhola e respectivas literaturas. Contudo, já possui uma habilitação em Português/Francês e respectivas literaturas, pela mesma universidade investigada; concluiu a primeira habilitação no ano de 1997. A professora começou a atuar na profissão em 2012. Atualmente leciona Língua Espanhola em uma escola particular para o jardim da infância, e em dois institutos de idiomas; esse último foi o foco da nossa entrevista. Em um dos institutos os alunos são de Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e no outro, os alunos são geralmente universitários, de nível básico de espanhol. As aulas são ministradas duas vezes por semana de uma hora e meia cada aula.

Professora 5 Tania

A professora Tania graduou-se em habilitação simples, Língua Espanhola, no começo de 2013, novo currículo. Durante o curso de graduação deu aula em escola pública, por meio do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Atualmente, a professora leciona em uma escola estadual, ministrando aulas para o ensino médio; leciona em uma Ong (Organização não governamental), para o ensino fundamental e também, em um instituto de idiomas. As aulas do estado que a professora ministra, que será o foco da nossa entrevista, são de 50 minutos, duas vezes por semana.

Professora 6 Úrsula

A professora Úrsula ministra aulas de Língua Inglesa em uma escola pública municipal para o ensino fundamental, sexto e o nono ano. As aulas são ministradas duas vezes por semana, são aulas 50 minutos. A professora graduou-se no ano de 2010, cursou Letras habilitação dupla, Português/ Língua Inglesa e Literaturas (currículo antigo), desde de então ensina Língua Inglesa em contextos particulares e públicos. Atualmente ministra aulas em uma escola pública municipal.

Tendo apresentado a metodologia e os seis professores participantes da pesquisa, pontuamos que esta pesquisa foi desenvolvida em seis etapas: na primeira etapa, foi feita uma revisão e um levantamento bibliográfico para um embasamento teórico mais conciso de

estudiosos que discutem os temas avaliação, representação, formação de professor; na segunda etapa, foram formalizados os estudos das teorias e metodologias que compõem a pesquisa; na terceira etapa, foi elaborada a entrevista que é fonte de coleta dos dados. Como exigido, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da universidade pesquisada que, foi aprovado em 15/03/2013, com o número 08414412.7.0000.5152 (Termo de Consentimento em anexo, Apêndice B); na quarta etapa, foi feito contato com os professores para a participação na pesquisa; na quinta etapa, foram aplicadas as entrevistas aos docentes de LE egressos do curso de Letras da Universidade investigada; na sexta etapa, foram analisados e interpretados os dados coletados de acordo com os pressupostos da teoria de Bronckart (1997) e a redação final da dissertação.

A seguir, passaremos ao próximo capítulo desta dissertação, a análise e interpretação dos dados.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Depois de feitas as entrevistas e de transcrevê-las, analisamos os enunciados de seis professores de LE egressos do Curso de Letras de uma universidade federal, no intuito de problematizar as representações referentes ao processo avaliativo, visando a responder às seguintes questões:

✓ Quais as representações construídas pelos professores de Línguas Estrangeiras egressos do Curso de Letras sobre o processo avaliativo?

✓ Quais as implicações dessas representações na formação do professor e nas atividades avaliativas que ele desenvolve em sua prática?

A análise dos enunciados foi desenvolvida de acordo com a Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1997), explicitada no capítulo primeiro desta dissertação. Classificamos as representações por meio das modalizações anteriormente citadas: (i) modalizações lógicas: são elementos que constituem valor de verdade, apoiadas no mundo objetivo (os conhecimentos coletivos); (ii) modalizações deônticas: são elementos que constituem as significações referentes às normas de um grupo; (iii) modalizações apreciativas: são os julgamentos de um falante; (iv) modalizações pragmáticas: são elementos ligados à capacidade de ação de um agente.

Conforme explicitado no capítulo segundo, sobre a Metodologia da Pesquisa, fizemos entrevistas com seis professores de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) egressos da universidade investigada, atuantes em escola estadual, em escola particular e em instituto de idiomas. Coletamos os dados por meio de uma entrevista semiestruturada, que nos guiou para selecionar e interpretar as representações dos discentes em relação à avaliação, assim, foi elaborado um roteiro de perguntas que não é rigidamente seguindo (RIZZINI, 1999) (Anexo1).

Cinco das entrevistas foram feitas na universidade; a entrevista da professora Marli foi feita na escola onde ela trabalha. De maneira geral, os professores foram receptivos à entrevista e responderam aos questionamentos sem objeções. As primeiras perguntas foram direcionadas para compreender a atuação profissional, onde o professor trabalha, há quanto tempo trabalha, em que tipo de instituição trabalha (pública, privada) e qual sua experiência em dar aulas. Posteriormente, foi explicado a todos os professores o motivo da pesquisa: seu objetivo era compreender como acontece a formação de professores em relação ao processo avaliativo e como os professores de línguas dizem que realizam a avaliação de seus alunos a

partir dos construtos teóricos adquiridos em sua formação. Isto é, o objetivo era que os professores pudessem falar sobre avaliação e, a partir dos enunciados proferidos, a pesquisadora tentaria compreender a forma como eles representam a avaliação.

Reiterando a descrição feita dos participantes da pesquisa no item 2.2 do capítulo Metodologia de Pesquisa, elaboramos um quadro resumindo o perfil dos participantes. Sabe-se que todos os professores são formados pelo Curso de Letras de uma mesma universidade federal.

QUADRO 3 Perfil dos entrevistados

Professor	Língua que leciona	Escola onde trabalha	Formação	Tempo de Trabalho
Gustavo – G	Inglesa	Escola Estadual (Ensino Médio)	Português/ Inglês – currículos novo e antigo (2012)	sete meses
Joelma – J	Inglesa	Escola particular (Ensino Fundamental)	Português/Inglês, currículo antigo (2008).	Dois anos / Inglês: dois meses
Marli – M	Espanhola	Escola particular (Ensino Fundamental)	Língua espanhola – currículo novo (2012)	3 anos/ nessa escola oito meses
Lucimar – L	Espanhola	Instituto de idiomas (alunos de Ensino Fundamental e universitários)	Língua espanhola- currículo novo (2013).	Dois anos
Tania	Espanhola	Escola Estadual (Ensino Médio)	Língua Espanhola (currículo novo, 2012).	Um ano
Úrsula	Inglesa	Escola Municipal (Ensino Fundamental)	Português/Inglês- currículo antigo (2010)	Quatro anos

QUADRO 4 Código das transcrições.

Pausas	(+)
Alongamento da vogal	: : :
Rápida subida – corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação.	“ (aspas duplas)
Para uma subida leve – algo como uma vírgula ou ponto de interrogação	‘ (aspas simples)
Transcrição parcial ou eliminação	[...]

Fonte: MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000

Discutiremos nos próximos itens as respostas dos professores aos questionamentos propostos.

3.1 Prova como principal instrumento: avaliação como produto

A primeira questão referente ao tema de nossa pesquisa, avaliação em LE, foi: que atividades você utiliza para avaliar seus alunos? A seguir, apresentamos as respostas dos professores Gustavo e Úrsula ao primeiro questionamento proposto.

G - Então na escola pública (+) os alunos têm que ler textos, então, o que eu tiro pra avaliar é as perguntas mesmo, eles **traduzem** os textos eles mesmo olha os textos... E fora isso é só a avaliação mesmo, bimestral, que eles têm. Fora isso, também **os trabalhos que eles fazem, eles apresentam** dois ou três trabalhos por bimestre.¹⁶

U - a minha aula, ela é bem estrutural ainda, gramatical. Só que eu penso em algumas atividades, igual vocabulário, eu vou tentar fazer o aluno perceber que ele pode aprender o Inglês. No começo do ano, eu dou uma redação pro meus alunos, o que que ele acha da disciplina', tal. Todos é um desastre essa redação...[...]Eles odeiam a disciplina, que a disciplina fica só naquele verbo *to be*, que eles nunca entendem. E no final do ano eu dou uma outra redação, e essa redação eles falam, *a' eu vi que eu fui capaz de aprender o Inglês*. Porque, que eu faço isso'. Porque, mesmo trabalhando só com gramática, eu não trabalho com oralidade com eles, eu fico só na parte da gramática e de vocabulário. Então, vocabulário é fácil pro aluno aprender. E aí aquele vocabulário, eu faço aquela lista de palavras, **eu faço a tradução e depois eu falo pra ele ler lá**...[...] Eu faço coisas mais básicas, mais simples, **mas é prova escrita**.

Por meio dos enunciados dos professores Gustavo e Úrsula, determinados por alguns verbos de ordem pragmática: *traduzem, os trabalhos que eles fazem, eles apresentam, eu faço a tradução, eu falo*, que caracterizam a ação dos agentes na atividade desenvolvida, podemos perceber uma influência do método Gramática-Tradução, que foi o método que vigorou e, pelo visto, ainda em uso, por mais tempo no ensino de línguas. Segundo Leffa (1988), esse método consiste em: primeiro, memorizar palavras, depois, entendem-se as regras para formar frases e, finalmente são feitos os exercícios de tradução. Dessa forma, podemos inferir uma representação da avaliação tradicional, pautada na tradução de textos ou de palavras, na memorização e na explicação de regras, ou mesmo de uma representação de avaliação

¹⁶ As transcrições foram feitas sem correções gramaticais.

estruturalista, como enfatiza o próprio enunciado da professora: *(a minha aula, ela é bem estrutural ainda, gramatical)*. Além disso, a avaliação é baseada na análise contrastiva da língua materna com a língua estrangeira.

Entendemos que a professora Úrsula utiliza a avaliação diagnóstica, a avaliação feita no início ou/e no final de um período letivo, para compreender a presença ou a ausência de requisitos para a aprendizagem, por meio de uma redação aplicada no começo e no final do período letivo. Ela busca compreender, em um primeiro momento, como os alunos veem a Língua Inglesa e, no final do período letivo, ela pede novamente para os alunos escreverem como eles veem a Língua Inglesa. Por meio dessa avaliação diagnóstica, a professora pode perceber que os alunos foram capazes de aprender Inglês. *(O vocabulário, não. Ele vai aprender cor, ele vai aprender animal, ele aprendeu roupa, ele aprendeu comida. Então, a minha avaliação, as iniciais é pra mexer com a autoestima do meu aluno)*.

Segundo a professora, é importante trabalhar com essa autoestima do aluno, pois ela leciona em uma escola de periferia, onde os alunos possuem a representação de que não serão capazes de aprender inglês, ou mesmo de que não terão um futuro, então não seria necessário estudar. Por isso, a professora enfatiza ser necessário mostrar ao aluno que ele pode aprender a Língua Inglesa. Dessa forma, também a professora apresenta representações de uma avaliação não estritamente tradicional, já que ela proporciona uma avaliação diagnóstica aos seus alunos e ainda tenta levar em consideração o contexto de aprendizagem e as vivências de seus alunos. Ou seja, ela parece estar em conflito com o avaliar como produto, pois mesmo que ela acredite avaliar tradicionalmente, em suas atividades, em alguns momentos, ela tenta fugir do tradicionalismo com o intuito de desenvolver atividades avaliativas que estimulem seus alunos.

Observamos as respostas das professoras Joelma e Marli.

J – No dia a dia, só as atividades feitas, exercícios avaliativos, alguma coisa assim... e prova (+) bimestral.

M- então, é (+) nessa escola, **é obrigatório ter uma avaliação trimestral**. Então...(+) e escrita ne'. Então, além dessa avaliação, que é obrigatória e tudo mais,...a gente faz...eu faço avaliações em sala de aula assim: com leituras [...]Aí, eu dou (+), às vezes, **eu faço** ditado com eles.

Percebemos, por meio dos enunciados dos professores, de maneira geral, que os instrumentos avaliativos mais utilizados são as provas escritas. Ainda se tem tradicionalmente uma prova escrita para avaliar. Isso é marcado pelas modalizações lógicas, que representam fatos com pretensões à verdade (mundo objetivo) *(é obrigatório ter uma avaliação*

trimestral). E modalizações deônticas que representam regras do mundo social, de acordo com a adequação as normas: *(mas é prova escrita - U)*.

Libâneo (1994) aponta que um dos equívocos em relação à prática da avaliação na educação é ter o ato de aplicar provas como o único meio de atribuir metas e classificar os alunos. Dessa forma, a avaliação torna-se um ato formal, que ocorre no final de uma etapa do processo do ensino-aprendizagem, assim, a avaliação não acompanha o desenvolvimento do ensino, e deixa de ser um processo contínuo.

Sabemos, como aponta Luckesi (2002), que, por meio de um produto, chega-se a um processo, e um produto só existe se há um processo que gere. Isto é, é necessário que produto e processo caminhem juntos, não existindo separadamente. As provas podem ser feitas, contudo, elas precisam ser um complemento direcionador do processo de ensino. Além disso, tem-se um processo com o intuito de atingir um objetivo, um produto. Ou seja, a prova pode ser uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem e não apenas um instrumento exclusivo de avaliação feito no final de cada etapa.

Muitas vezes, por uma imposição da própria escola, o sistema em que o professor está inserido exige que haja uma prova bimestral ou trimestral, como se pode observar em uma resposta da professora Marli ((...) *Ma:s por mais que a gente conheça:, que a gente tenha essa oportunidade de ter outras opções, quando você vai pro mercado de trabalho, é outra coisa, né'*). Dessa forma, mesmo o professor conhecendo outras maneiras de avaliar, ele se vê preso a um sistema. Entendemos que alguns professores possam ter a representação de que é necessário ter uma prova escrita para avaliar, em conformidade com a representação de avaliação “escrita”, preconizada pelas normas de uso do mundo social, ou mesmo por falta de conhecimento de outros instrumentos avaliativos.

Assim, os professores, talvez, utilizem o agir regulado por normas, e por meio deles expressem suas posições dramatúrgicas subjetivas, ou seja, a escola pontua a necessidade de ser ter uma prova, mas o professor pode fazê-la e também desenvolver outros tipos de atividades com os alunos. Não é o fato de existir uma obrigatoriedade imposta pela escola que isenta os professores de não trabalhar outros tipos de atividades avaliativas, já que estamos diante de salas heterogêneas, que apresentam diversas formas de apreender um conteúdo.

Hadji (2001) estabelece quatro regras precedentes à escolha do instrumento avaliativo: 1) Determinar as questões que devem ser respondidas, ou seja, fazer um questionamento sobre os objetivos que estão destinados ao ensino. 2) Determinar decisões que podem ser tomadas, para que essas decisões sejam tomadas, é necessário que se busque informações úteis com a avaliação. 3) Estabelecer espaços de observação, ou seja, observar o aluno com o foco no

objetivo estabelecido pelo plano de ensino e por fim, 4) escolher os instrumentos de coleta de dados.

Muitas vezes, os professores não refletem sua prática, não se questionam o porquê ou para quê existe uma avaliação. Dessa forma, em alguns momentos, a avaliação não contempla os objetivos de ensino, não há tempo para observações e os instrumentos avaliativos acabam sendo a repetição das práticas tradicionais. Contudo, em alguns momentos, percebemos a utilização de instrumentos avaliativos diversificados, vejamos, a seguir.

3.2 Atividades variadas: avaliação como processo

Observamos, a seguir, as respostas das professoras Lucimar e Tania.

L - aí tem vários tipos de atividades. **Eu avalio**, assim, é um pouco mais tradicional, no sentido de que tem que ter uma prova escrita, tem **uma prova oral e tem atividades extras durante o semestre**. Dentro dessas atividades extras...que, que eu cobro''. [...] Então, o que eles fizeram, **eles fizeram uma pesquisa**, eles buscaram informações, criaram um cardápio. Ótimo, eles me entregaram escrito, pra eu ver se tinha algum erro ortográfico::, léxico, tudo, **mas eles apresentaram** também pra mim e pra todos os colegas em sala.

T – **Eu...avalio as cinco habilidades**, a oral, a escrita, a expressão oral e a expressão escrita também e vocabulário, léxico.[...] na verdade essa escola, tem um regime de prova deles, lá, que é simula:do, essas coisa. Mas, aí, eu fiquei fora, porque como **eu dou** sexto horário, não é todo mundo que faz sexto horário, é só quem quer mesmo. Então, **eu mesmo preparo** minhas provas, eu não entro, porque a prova deles é só de marcar e tal e [...] como que você faz', você precisa avaliar outras coisas.

Os enunciados citados das professoras Lucimar e Tania nos remetem às representações que podem ser advindas da avaliação psicolinguístico-sociolinguística, isto é, uma avaliação que acompanha o desenvolvimento cognitivo do aluno, dando ênfase ao sujeito da aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades adquiridas. O aluno também é protagonista do processo de ensino-aprendizagem (*eles fizeram, eles apresentaram*) e não apenas recebem os ensinamentos como uma *tábula rasa*, sendo construtor desse conhecimento. Tem-se a concepção do desenvolvimento da competência comunicativa, os professores trabalham com testes integrados que visem privilegiar as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, escutar e falar, inseridos em situações de uso real da língua (*eles buscaram informações, criaram um cardápio*). Observamos, que a professora Tania considera a existência de cinco habilidades, além das habilidades citadas, ela considera o vocabulário e o léxico, como sendo uma habilidade linguística. Pela teoria em que nos baseamos (Lussier e

Turner, 1995) consideramos que o vocabulário e o léxico são incorporados dentro das quatro habilidades, compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

As falas das professoras Lucimar e Tania são marcadas por verbos de ordem pragmática: (*e eles aprenderam, eles fizeram as atividades escritas; eles trabalham; mas eles apresentaram; Eu...avalio as cinco habilidades; Então, eu mesmo preparo minhas provas*) que caracterizam a responsabilidade dos agentes em uma ação e mostram que elas trabalham com instrumentos avaliativos diferentes de prova escrita. Consideramos que essas duas professoras têm liberdade e um tempo maior para desenvolver suas aulas. Ou seja, a professora Lucimar, do instituto de idiomas, tem estrutura de provas orais e escritas que precisa desenvolver, porém tem uma flexibilidade de desenvolver outros tipos de atividades, pois, além dos recursos disponíveis, leciona duas aulas por semana de uma hora e meia cada. A professora Tania tem aulas duas vezes por semana de cinquenta minutos, apesar de ser um tempo menor, não precisa seguir a estrutura de avaliação imposta pela escola, pois a Língua Espanhola, no caso, é uma disciplina optativa para os alunos, ministrada no sexto horário.

Além de termos a prova escrita como principal instrumento avaliativo, os professores também utilizam atividades extras para avaliar os alunos, como trabalhos ou qualquer outra tarefa desenvolvida na sala de aula ou em casa:

G -[...] Fora isso, também os trabalhos que eles fazem, eles apresentam dois ou três trabalhos por bimestre.

L- Então, a gente recebe, vamos supor [...], uma ficha, eu coloco: participação, atividades extras, a parte escrita, durante as aulas, eu já estou avaliando, até o que ele faz de atividade, se ele leva a atividade, se ele tá envolvido..., os primeiros que ele **teve, será que realmente ele evoluiu**.

Nos casos citados, percebemos outras atividades desenvolvidas pelos professores para avaliar, além das provas escritas. Além disso, a professora Lucimar utiliza essas atividades para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno (*será que realmente ele evoluiu*). No final de uma etapa, por meio de observações sistematizadas, a professora pode discutir se o aluno se desenvolveu ou não, ou mesmo durante o período, o que é mais relevante é que essas observações devem ser direcionadas para uma ação efetiva do professor, para que ainda haja tempo de o aluno repensar sua aprendizagem.

Compreendemos que os professores assumem a responsabilidade pela avaliação dos seus alunos (*eu faço, eu dou, eu avalio*), mesmo que, muitas vezes, as atividades sejam impostas pela escola. Contudo, essa responsabilidade não leva o aluno, um dos agentes mais

interessados envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a contribuir e a participar de sua própria avaliação. Ou seja, o aluno recebe direta ou indiretamente o resultado de sua vitória ou fracasso (SANT'ANNA, 1995). Isso ocorre porque há uma imposição feita pela escola do instrumento avaliativo que deve ser usado, além de o professor, também, não dividir ou convidar o aluno a participar do processo avaliativo.

Segundo Scaramucci (1996), mesmo em abordagens mais contemporâneas, centradas no aluno, quando é o momento de avaliar, ele é colocado apenas como objeto, pois a avaliação é vista como de exclusiva competência do professor. Apesar de a função de avaliar ser delegada ao professor, cremos que a participação do aluno nesse processo deva ser levada em consideração, por meio da avaliação dos pares, da autoavaliação, ou com a construção do plano de avaliação, dos instrumentos avaliativos em conjunto ou mesmo com a construção dos critérios exigidos nas avaliações, construídos conjuntamente.

Passaremos, a seguir, a outro tema que retrata os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores para avaliar.

3.3 Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores

Outro questionamento complementar, que pode nortear como o professor pratica a avaliação em sala de aula, foi proposto, para que ele descrevesse um instrumento avaliativo e um momento de avaliação em sua sala de aula. Observamos as repostas dos professores a respeito do questionamento proposto.

G -Eu não coloco gramática, não. O outro professor colocava gramática explícita, sabe?" é:(+) Eu **coloco coisas** sobre o texto mesmo, sobre vocabulário do texto, pra saber qual é o significado que está lá no texto'. [...] Agora, por exemplo(+), **eles estão fazendo** um trabalho sobre artigo de opinião, aí, eu passei para eles o que era artigo de opinião. [...] Aí, **eles tinham que apresentar** isso, como: é (+) seminário e me entregar uma parte escrita.

O professor Gustavo apresenta uma representação de que o ensino da Língua Inglesa não se deve dar por intermédio do ensino da gramática. Crê-se que isso se dê por influência teórico-metodológica contrária à visão tradicional de ensino, em que compreendemos que essa ideia circula pelo mundo social, em que há uma norma, ou saberes legitimados que indicam ser contrários ao uso explícito da gramática no ensino de LE.

Isto não representa deixar de ensinar gramática, mas, como discorre Leffa (1988), de acordo com a abordagem comunicativa, as formas linguísticas somente serão ensinadas se tiverem o intuito de desenvolver a competência comunicativa. Assim, as formas linguísticas

não são o principal ponto da aprendizagem, mas a comunicação em diferentes situações reais de uso da língua.

Também percebemos que o professor trabalha com a temática dos gêneros, talvez uma representação advinda de sua formação teórica. Isto também é apregoada pelos PCNs (1998, p.21), no qual, entende que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero de acordo com as intenções comunicativas. Os gêneros são determinados historicamente e culturalmente e apresentam formas relativamente estáveis, ou seja, é um grupo de textos que manifestam algumas características comuns. Por exemplo, o artigo de opinião, tem um estilo, uma linguagem, uma estrutura e um conteúdo que lhe são próprios.

Percebemos, pelo enunciado, a seguir, que a professora Joelma também trabalha com a gramática contextualizada.

J - É sempre assim: exercícios de interpretação, **eu sempre coloco...**[...] e...eu sempre pego aquelas que são mais relevantes para colocar na prova. [...] Bom....Eu, toda vez que **eu planejo** minha aula, eu já planejo uma atividade complementar avaliativa. E essa atividade, eu faço uma revisão da aula anterior, misturo com a aula atual; (+). É também uma forma de avaliação até mesmo pra bolar a prova lá no final daquele período.

No período psicolinguista-sociolinguista, ou mesmo na abordagem interacionista, o ensino de gramática não ficaria em primeiro plano, pois se pensa no ensino de línguas por meio da gramática contextualizada a uma situação de uso. A professora Joelma parece ter essa mesma representação, pois suas avaliações também são centradas em interpretações de textos. Podemos pensar que esse modo de trabalhar tenha sido também incentivado pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), prova elaborada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que avalia a qualidade de ensino no País e serve de acesso ao ingresso no Ensino Superior. O exame cobra os conteúdos por meio de interpretações de textos, (*essas questões de interlocutor que cai também muito no Enem – G*). A professora Marli também recorre a este dizer, (*porque o foco deles é Enem*), em contrapartida, descreve um outro instrumento avaliativo.

M - O ditado assim...(+) Pra mim, o ditado tá funcionando muito bem, porque **eu vejo** (+), **eles estão escutando minha pronúncia, tem que saber** escrever direito. E atenção, assim:: eu vejo vários aspectos numa mesma atividade. E aí, eu peço pra eles estudarem o vocabulário:, por exemplo, que vai ser comida; daí, eles vão estudar, comida, comida, comida. Aí, eu vejo, aí, eu faço o ditado, porque às vezes é palavra, ou frases, sobre aquele contexto que foi estudado.

A professora Marli afirma que o foco do ensino é o Enem, todavia a professora descreve um instrumento avaliativo que ela acredita funcionar, o ditado. O ditado nos remete a uma representação de avaliação tradicional, em que os elementos da língua são avaliados de maneira isolada, desprovidos de um contexto. Mas, de acordo com a professora, ele produz bons resultados, *(pra mim o ditado tá funcionando bem)*.

Cremos que, neste caso, o ditado pode ser um instrumento que contribua para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a avaliação desvinculada dos objetivos de ensino nos parece um problema, ou seja, o foco é o Enem, mas ela propõe um instrumento avaliativo totalmente diferente do objetivo proposto. Sabemos que estabelecer objetivos, tanto em um determinado período letivo, como em uma aula, com clareza e precisão, contribui para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Talvez, a professora utilize esse instrumento como forma de prender a atenção dos alunos, pois, a indisciplina é recorrente em sua fala, como veremos em outros excertos.

Contudo, segundo Pelissoni (2009), é comum os professores não estabelecerem objetivos por acreditarem que já conhecem o conteúdo ou porque dão muitas aulas e não têm tempo de preparar. De acordo com a mesma autora, definir os objetivos, é definir a aprendizagem do aluno, podendo torná-la mais agradável e significativa. Deste modo, estabelecer objetivos serve para guiar o professor em relação à seleção de conteúdos, a escolha de estratégias de ensino e elaboração de instrumentos avaliativos.

Observamos as respostas das professoras Lucimar e Tania

L - Então, **eles apresentaram de maneira oral**. Então, eu sei muito bem...daí, **eu fico observando os erros maiores**, no final, eu falo: *olha, eu observei isso, essa pronúncia. Aí eu verifiquei*, por exemplo, no caso do Espanhol, o V com som de V e não com som de B, que que eu faço'. Eu percebi isso durante to::da, foram os mesmos erros, daí eu vou buscar ativi::dade pra praticar, aí, eu uso um *trava lenguas*, entre outros, pra praticar em sala, tá. [...] Que **eu ponho nessa prova um** texto, né, pra fazer compreensão leitora. [...] Então vai... um texto, às vezes, com pergunta de compreensão do texto, eles respondem. Gramática, e gente cobra a parte de gramática como'', ou dentro do texto, eles vão achar aquele ponto gramatical que eu quero ou vou dá atividades mesmo estrutural, entendeu'.

T – a parte escrita, é uma prova e a parte oral é...[...] cada semestre a gente fez atividades diferentes pra avaliar a parte oral. No primeiro bimestre, **eles fizeram uma apresentação** sobre os países, e **eles também fizeram uma gravação**, onde eles falavam...onde eles se apresentavam. Depois, no segundo bimestre eles fizeram uma apresentação sobre os cantore:s, poe:tas, escritores de Espanhol. Depois, no terceiro bimestre::: [...], nós fizemos, acho que a gente fez...não me lembro, a gente fez um jornalzinho, onde eles apresentavam, é...onde eles apresentavam uma notí::cia, eles fizeram entrevista, tinha a mocinha do tempo, foi super divertido. Esse tipo de atividade assim...

Em todo o discurso, por meio do pronome **eu** e de verbos de ordem pragmática (*eu coloco, eu planejo, eu verifiquei, eu ponho, eu dou aula, eu fale, eu vejo*), os professores assumem a responsabilidade pelo agir linguageiro. Mas, também, o professor delega a responsabilidade de ação aos alunos por meio do pronome na terceira pessoa do plural *eles*, e pelas modalizações lógicas (*eles tinham que apresentar-* elementos de condições de verdade, possíveis ou prováveis) e pragmáticas (*eles apresentam, eles fizeram*).

As professoras Lucimar e Tania, novamente, neste momento apresentam uma representação de avaliação relacionada ao período psicolinguístico-sociolinguística, pois elas praticam avaliações integradas que contemplam as quatro habilidades de ler, escrever, escutar e falar. Percebemos também, pelo uso do pronome na terceira pessoa do plural e pelas modalizações pragmáticas, (*eles apresenta, eles apresentam de maneira, eles também fizeram uma apresentação*), que as professoras avaliam seus alunos com atividades diversas de modo colaborativo.

Isso pode ser constatado com outro dizer da professora Tania, que utiliza diferentes instrumentos para avaliar seu aluno, incluindo atividades orais, ([...] *Prova oral, porque, às vezes, eu pedia pra eles gravarem no celular, ou alguma coisa eles fala:ndo, a prova oral deles, eles lendo alguma coisa ou se apresentando, dependia do conteúdo que a gente tava aprendendo*). Isto é, a professora fez o uso de tecnologias em sua aula, como uma forma de aproximar da realidade do aluno e de tornar a avaliação mais dinâmica e interessante, o que pode trazer melhor desempenho para o processo de ensino-aprendizagem.

Vemos como a professora Úrsula desenvolve as atividades avaliativas.

U - **eu coloco nota** justamente pra **eles saberem se eles estão bem ou não**. Só que essa minha nota, por exemplo, essa última que eu fiz, foi o seguinte, eu fiz uma provinha com eles da matéria que a gente tinha visto. E, no final dessa prova, era tipo, **eu falei** noventa e quatro tiques, eu vou ticando assim, o que tá certo. [...] Então, um x....acho que era cinquenta e oito. Se você recebeu na sua prova cinquenta e oito tiques, quer dizer que foi de azul e de abaixo, foi vermelho, eu vou pegar a nota de todo mundo aqui e agora, e vou por no quadro::, o nome do aluno e esses tiques e no final a turma tem que alcançar os sessenta por cento. [...] **E eu dou uma aula** bem focada naquilo que eu vou pedir. E nunca tive nenhum problema de nenhum aluno, é... , desrespeitar o outro colega que tirou outra nota menor. É até engraçado, **parece que eles se unem mesmo** pra...você tirou trinta, você tirou vinte, você tirou dez, no:::ssa, só mais isso, só mais isso, e eles vão torcendo pra que a sala inteira consiga atingir aquela média.

Novamente, a representação de avaliação estruturalista permeia os dizeres da professora Úrsula, pois ela também trabalha por meio da compreensão de determinados vocabulários descontextualizados. Dessa maneira, a LE é compreendida mediante elementos

isolados da língua, essa abordagem, de acordo com a professora, tem significado e relevância para o aluno, *(é coisa que ele vê no dia a dia, e aí ele vê uma palavra no filme, numa série. Ele lembra que aprendeu aquela cor, aquele animal, e, a partir daí, começa outras coisas).*

A professora afirma colocar nota *(pra eles saberem se eles estão bem ou não)*, então ela poderia também ter uma representação de avaliação associada à nota. Ela mesma demonstra que a atividade que desenvolve pode levar a um tipo de constrangimento *(vou por no quadro o nome do aluno [...]) E nunca tive nenhum problema de nenhum aluno desrespeitar o outro colega que tirou nota menor)*, assim, mesmo sabendo que a nota não é um empecilho para o desenvolvimento da atividade, ela corrobora com a representação de que a nota pode representar o que o aluno sabe.

Passamos, a seguir, aos próximos questionamentos, que foram destinados a saber a maneira pela qual o professor desenvolve a avaliação em sua sala de aula.

3.4. A escolha do conteúdo avaliativo

Primeiramente, interrogamos como o professor escolhe o que avaliar.

G - quando você ...planeja aula, você sabe seus objetivos, você sabe o que o aluno tem que fazer e o que o aluno não tem que fazer.(...) **você não pode avaliar** uma coisa que você não deu...[...], mas quando eu dou um texto pra eles, por exemplo, eu deixo usar dicionários, porque **a prova é também um momento para eles aprenderem.**

U - [...]Só que essa minha nota, por exemplo, essa última que **eu fiz**, foi o seguinte, eu fiz uma provinha com eles da matéria que a gente tinha visto.[...] Porque, **mesmo trabalhando** só com gramática, eu não trabalho com oralidade com eles, **eu fico** só na parte da gramática e de vocabulário.

O professor Gustavo, por meio de modalização deônticas *(você não pode avaliar)* e a professora Úrsula, por meio de modalizações pragmáticas *(eu fiz, mesmo trabalhando, eu fico)*, afirmam que não se pode avaliar o conteúdo que não tenha sido ministrado pelo professor, ou seja, suas falas exprimem uma concordância com as normas de uso constitutivo do mundo social, no qual existe um agir associado a uma norma que não se pode avaliar em desacordo com os conteúdos abordados em sala de aula. E, o professor Gustavo, enfatiza que a avaliação também é um momento de aprender; dessa forma, quando o professor apresenta um texto em sua avaliação, ele permite o uso do dicionário para consulta.

Essa representação do professor de que a prova é um momento de aprender, pode influenciar para que a hora da avaliação não seja ainda mais tensa. Em algumas ocasiões, vemos os professores exigindo que os alunos mudem de carteiras para fazer a prova; às vezes,

o professor faz duas ou mais provas diferentes para uma mesma turma; o professor fica de vigília o tempo todo durante a prova, pronto para punir o aluno que se atrever a olhar para o lado. Porém, quando o professor percebe que a avaliação pode ser um momento de aprendizagem e não de punição, o aluno tem a oportunidade de por em prática, ou mesmo extrapolar, sua aprendizagem, compreendendo o que ele é capaz de fazer ou não e porquê, e em que aspecto ele tem, ou não, dificuldades.

Já a professora Marli leva em consideração outros aspectos, além do conteúdo, o comportamento.

M - O conteúdo, assim''. Então, como o conteúdo, já: foi previsto, então, às vezes, por exemplo, aconteceu uma vez só, desde abril. Uma vez, **eu levei** uma música pra eles, assim, foi diferente, sabe'. Mas, é muito difícil, porque, às vezes, o meu foco não é nem tanto dá o conteúdo, mas é conseguir acabar os 50 minutos. É conseguir manter a disciplina 50 minutos. O meu foco não é assim dar o conteúdo tal, mas, fazer com que os meninos fiquem comportados, e: **foquem em mim 50 minutos. Isso é difícil!**

Uma modalização apreciativa (*Isso é difícil!*) que expressa o ponto de vista da professora Marli em relação à turma, ou seja, a professora, neste momento, se preocupa mais em prender a atenção dos alunos, ser o detentor do poder, do que mediar conteúdos aos alunos, ou mesmo propor atividades que façam com que os alunos se envolvam e participem do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, talvez, ela utilize um instrumento avaliativo, o ditado, que pode prender a atenção dos alunos, para que eles fiquem comportados.

Isso chama a atenção, pois a indisciplina e a falta de interesse dos alunos têm sido tema recorrente nas discussões dos professores, inclusive do professor Gustavo.

Mas, dentro da sala de aula, não tem jeito de fazer atendimento de um em um, não, 40 alunos...Você vê que um ou outro está com problema nisso, um ou outro está com problema naquilo ...e até mesmo porque tem alguns que não quer. A diferença de português inglês é essa, parece que eles acham a necessidade maior'.

Essa indisciplina e a falta de interesse que os professores atribuem aos alunos, também pode ser entendida pela desvalorização da LE advinda do sistema escolar, porque, em todos os casos, exceto no instituto de idiomas, as aulas de língua estrangeira são de cinquenta minutos, uma vez por semana, em raros casos são duas vezes por semana, e, muitas vezes, os horários de LE são aproveitados para avisos, visitas, ou outras atividades extras. Além de que, algumas vezes, o próprio aluno incorpora esse discurso, de que LE é passatempo (*eles ficavam assim, porque você não passa filme*'. (+) *É essa ideia de LE nesse sentido, de brincadeira – M*). Também encontramos esse discurso que circula no mundo social, de que

não se aprende Inglês na escola. Ou seja, o pequeno papel que a LE ocupa nos currículos escolares, afeta diretamente a prática pedagógica e a avaliação, os professores tem menos tempo para se dedicar à prática da avaliação formativa, e as avaliações em LE ficam em um segundo plano.

Analizamos os enunciados das professoras Joelma Lucimar, Tania.

J – Aquela matéria dada durante aquele período que antecede prova, mais ...é (+)...no caso da língua inglesa, sempre um exercício de... (+) interpretação de texto, que eu acho importante.

L - as atividades, assim,... vamos supor, eu vejo dentro do módulo que eu tô trabalhando, qual o conteúdo''. Tanto o conteúdo gramatical, o conteúdo sociolinguístico...., eu busco, a, estamos trabalhando esse tema, ótimo. **Eu vou** na internet, eu busco texto, ou de um jornal, de uma revista. Então, **eu busco** dentro daquele conteúdo que eu tô trabalhando algo que tem haver, né'.

T – Na verdade **eu avalio tudo** (risos), todo o conteúdo que... porque, a gente faz avaliação por bimestre né', então, eu avalio **tudo que a gente** aprendeu no bimestre. [...] **Aí, eu coloco** na prova tipo, as cinco habilidades. A prova demora dois dias, porque a gente faz a parte escrita num dia e a parte oral no outro.

Todos os professores participantes da pesquisa, como visto nos excertos anteriores, concebem a ideia de que só se pode avaliar o que se deu, ou seja, a avaliação seria uma reprodução ou reflexão dos conteúdos trabalhados. Nas falas das professoras Lucimar e Joelma, vemos que elas trabalham em suas aulas com leitura e interpretação de textos e com a gramática contextualizada também pelo texto.

Como pode ser percebido pelas respostas anteriores, essa forma de trabalhar pode ser influenciada pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que faz com que o professor trabalhe interpretação de texto em sala de aula, pois este é o foco da prova. Portanto, essas práticas podem estar associadas ao contato que o professor estabelece com a teoria, postulada pela abordagem comunicativa, de não ensinar a gramática, mas, sim, ensinar uma gramática que tenha significação e seja contextualizada. Ou mesmo, essa prática pode advir da formação acadêmica ou por uma imposição do sistema.

Como visto nos enunciados anteriores das professoras, Tania e Lucimar trabalham as quatro habilidades da língua com seus alunos, por isso, fazem avaliações de produção oral, escritas e auditivas. Novamente, representações de avaliação associadas ao período psicolinguista-sociolinguista, no qual a professora Lucimar parece buscar uma aproximação com a realidade do aluno, por meio de textos atuais e autênticos, *(quando você for avaliar esse aluno, o conteúdo que você quer avaliar dele aquele material didático tá ali, buscar um*

texto atual ou um texto dentro, que seja interessante pra esse aluno também). Ou mesmo, os professores apresentam uma dificuldade ou um conflito em avaliar seu aluno, pois ora demonstram objetivos em avaliar o aluno, ora apresentam uma prática avaliativa desvinculada dos objetivos de ensino-aprendizagem.

No próximo item, discutiremos a preparação para a prova.

3.5 Preparação para a prova

Os outros questionamentos foram destinados a saber se os professores trabalham em classe com os exercícios (atividades) dirigidos para a prova e se há um momento de preparação para a avaliação.

G – Aram, a bimestral, e também como eu vou avaliar, por exemplo, antes de entregar o trabalho para eles, eu falei tudinho o que eu ia avaliar o que eu não ia avaliar. Dentro da sala de aula, por exemplo, **eu avalio o tempo todo**, eu dou nota de participação, eu tiro nota de participação ...até pontos extra que não pode dar.

Pela resposta do professor Gustavo, percebemos que ele explicita todo conteúdo que será cobrado na prova, assim, vemos a representação de uma avaliação processual, já que ele **avalia o tempo todo**, ou seja, por meio de observações de seus alunos, ele emite um julgamento. Essa ideia de acompanhar o desenvolvimento do aluno pode ser encontrada também no enunciado da professora Marli, (*Mas se você for pensar, a gente...é avaliado o tempo todo né*). Podemos inferir, então, que se trata de uma representação de uma avaliação processual, isto é, a avaliação não se dá em um único momento pontual, mas visa a acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno. Inclusive, a professora Marli relata que seu trabalho, e mesmo sua postura fora de sala de aula, é avaliada todo o tempo.

Todavia, quando o professor também leva em consideração a participação, (*eu tiro nota de participação...*), pode caracterizar a avaliação como um ato punitivo, ou seja, dependendo da forma como essa participação é levada em conta, se for apenas ficar quieto, comportado na carteira, a avaliação pode torna-se inibidora e não formativa.

J – Tem. É sempre assim: exercícios de interpretação, eu sempre coloco...[...] e...eu sempre **pego aquelas que são mais relevantes para colocar na prova**, até porque também a prova não pode ser muito extensa.

T – Geralmente tem sim, geralmente os alunos pedem. A:, *professora, vamos fazer uma revisã::o antes da prova*, geralmente a gente faz.

M -Eu sou mui:to (+), eu falo que eu sou **muito boazinha**. Aí, eu não sei, mas eu tenho muita dó, eu tenho dó mesmo, porque eu já fui aluna. **É dolorido** isso. E assim, o tanto que, às vezes, eu coloco uma coisi:nha de

nada, eles reclamam. (...) Então, assim, eu sempre faço, sempre faço. Às vezes, não igualzinho, mas eu falo: ó', por exemplo, vai cair exercício de imperativo, eu quero que vocês façam duas placas proibindo algo. "Não jogue lixo no chão", lógico em Espanhol, e aí eu falo assim: vai ser duas placas, entendeu'. Eu falo praticamente do jeitinho que vai ser.

Pelas respostas dos professores, percebemos que há um comprometimento em trabalhar com atividades antes das provas e com a elaboração delas, assim, aparentemente, há uma conexão entre o que se ensina e o que é pedido nas avaliações. A professora Joelma afirma trabalhar com atividades em sala que irão ser cobradas na prova, e ainda, a professora Tania prepara seus alunos fazendo uma revisão antes da prova, o que pode melhor direcionar os alunos para compreenderem o que será necessário estudar, qual será o foco da avaliação, sendo também um momento de aprendizagem as atividades de revisão.

A professora Marli, por uma modalização apreciativa, se intitula *boazinha* (*eu falo que eu sou muito boazinha*), porque diz, com detalhes, o que vai cair na prova. Segundo ela *a avaliação é um momento dolorido*. Isto demonstra que sua representação está relacionada à sua experiência como aluna, que considerava a prova um momento dolorido. Então, ela explicita bem o conteúdo do que vai cair na prova para os alunos.

As professoras Lucimar e Úrsula interpretaram que esse momento de preparação da prova, seria um momento para elas prepararem suas avaliações e não um momento de preparar os alunos como as outras professoras entenderam. Talvez, isso tenha acontecido por falta de um direcionamento melhor na hora da entrevista. Mas, de toda forma, isso é indício da falta de hábito de rever o conteúdo e discutir critérios com os alunos.

L - tem, você tira **um horário seu pra montar material**. A gente monta esse material, esse material é passado por um coordenador, também, pra ver se o que você montou está de acordo.

U – A', pra eu preparar'. Na prefeitura a gente tem um tempo, sim, pra prepará-las, na prefeitura, a gente tem uma aula na manhã, a gente tem como módulo. A gente não dá aquela aula. Então, nesses horários, é que eu planejo minhas provas, tem tempo, sim, pra fazer isso.

Assim, podemos entender que a professora Lucimar a professora pesquisa e busca muitos materiais extras e diversificados, como visto nos excertos anteriores, (*Então, eu vou no jornal, ou eu vou buscar em revista, jornal ou coisa recente, se houve um publicação nova*). Além disso, ela tem um acompanhamento no preparo de sua avaliação, pois em sua escola há um coordenador que confere se o material e a elaboração das atividades estão de acordo com o objetivo pretendido, isto é, tem-se um supervisor pedagógico que auxilia na produção de materiais e avaliações.

Todos os professores interrogados preparam suas próprias avaliações, mesmo que haja uma distribuição de notas, um padrão a ser seguido, fornecido pelo sistema escolar.

G - Por exemplo, o bimestre, lá na escola, são quatro de 25. Tem que dar 15 pontos de prova e dez de trabalho,... de avaliação dentro de sala de aula.

T – sabe o que o Estado faz? Ele coloca 60% de trabalho, participação, presença::, Então, o aluno, geralmente não vai ser reprovado, porque se ele faz todos os trabalhos, toda:s as atividades, ele já tem 60%, então, ele pode tirar um ponto, meio décimo na prova que ele vai passar.

Essa diversidade de instrumentos avaliativos, trabalhos, observações dos alunos (presença, participação, atividades desenvolvidas) podem ser revertidas e compreendidas como uma avaliação formativa, pois, quando elas têm o intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno durante o período letivo, sendo capaz repensar e direcionar o processo de ensino-aprendizagem, então, podemos conceber a ideia de uma avaliação formativa. Assim, realmente tem-se o intuito de que o aluno não seja reprovado, o objetivo é que, por meio dessa avaliação, ele seja capaz de se desenvolver e atingir os objetivos propostos para aquela etapa, dessa forma, a avaliação adquire um caráter formador, e não excludente. Contudo, a professora parece não ser favorável a este sistema, o que será melhor compreendido no item 3.9 deste capítulo.

A seguir, apresentamos o próximo tema, referente à correção das atividades avaliativas.

3.6 Correção das atividades avaliativas e elaboração de critérios

Interrogamos como os professores corrigem suas atividades avaliativas, sugerimos, quando necessário, se ele elaborava critérios para a correção.

Analizamos o que dizem os professores Gustavo e Joelma.

G - quando a questão é fechada, não tem critério, né'. Às vezes, quando eu vejo que eles saíram muito mal, às vezes, por exemplo, quando eu vejo que metade tá certa, metade tá errada, às vezes, eu dou meta, de da nota. (...) A prova do bimestre passado, teve uma pergunta que eles não entenderam, **eu queria uma coisa, eles responderam** outra; como a maioria respondeu aquilo, eu dei nota, eu aceitei.

J – Eu sempre que já faço a prova, eu já deixo elaborado o gabarito'. Aí, eu parto desse gabarito. Então,...às vezes, o **aluno não escreve aquilo que é o mais certo, mas se eu consigo pegar a ideia** que ele quis passar, eu considero a questão.

Os professores Gustavo e Joelma parecem levar em consideração as respostas dos alunos, todavia, é necessário ter um único critério para corrigir todas as atividades e refletir sobre as construções dos enunciados. O professor Gustavo, ao se referir a uma questão da prova que foi mal compreendida pelos alunos, (*eu queria uma coisa, eles responderam outra*), nos leva a entender que é necessário repensar as construções dos enunciados das provas, já que foi gerada uma interpretação errônea. De acordo com Hadji (2001), o erro pode se expressar por dificuldades de leitura, com os tempos dos verbos, com confusões entre a ordem de apresentação. Dessa forma, é importante compreender o erro para criar condições de superação.

Vejamos agora a opinião da professora Úrsula.

U – como minha prova é muito estrutural, ela não tem aquela questão, assim, subjetiva. Então, por exemplo, é tradução, o que é blue?, blue é azul. **Então, é certo ou é errado.** Ela é bem assim, aos extremos, não tem assim....ou o aluno vai acertar ou vai errar e eu pego muito no pé, assim, de quando é pra escrever em português, pra acentuação.

A professora Úrsula comenta que sua prova é não subjetiva, pois as respostas esperadas são certas ou erradas, não tendo um meio termo. Como suas aulas são baseadas em internalizações de vocabulários, suas provas também são voltadas para a verificação se esse vocabulário foi apreendido. Ou seja, sua avaliação é estruturalista que cobra os conteúdos por meio de memorizações e repetições. Mas, ela está consciente do que propõe aos alunos (*minha prova é muito estrutural*).

Observamos, a seguir, como a professora Tania corrige suas atividades.

T - **eu corrijo** uma por uma...na verdade, às vezes, às vezes eu vou::, principalmente, na parte de interpretação de texto, eu olho primeiro a interpretação de texto. Aí, depois, eu corrijo as outras partes, que aí eu olho de uma, eu olho de outra.[...] Os demais...porque o da escrita é mais gramática, léxico, e também, na parte de expressão escrita deles, eu tento ver, *a:: esse aqui colocou isso::, esse aqui colocou isso.*

De acordo com A. Méndez (2002), a avaliação normativa é a norma estatística relativa e variável que permite comparação do rendimento de alguns alunos com outro, (p. 99). Além disso, de acordo com Hadji (2001), o conhecimento do estatuto escolar do aluno (forte, fraco, mediano) pode também influenciar na correção das atividades avaliativas. Isto é, quando temos uma representação de que o aluno é bom, podemos nos questionar, se ele cometeu muitos erros na prova, talvez ele estivesse em um mau momento. Por outro lado, aquele aluno do qual temos a representação de que é fraco, nos questionaríamos, se ele tivesse se saído muito bem em uma prova ou trabalho, se ele copiou de alguém. Dessa forma, podemos inferir

que professores que corrigem as provas de maneira comparativa de um aluno com o outro, pode ser prejudicial, pois um aluno precisa ser comparado com ele mesmo, com o que ele foi capaz de atingir naquele determinado momento.

Vejamos o que a professora Marli retrata sobre suas correções.

M - **eu tento avaliar não só a língua em si**, mas todo o contexto: criatividade, como que trabalha em grupo, comportamento, a disciplina, e, é lógico, o conteúdo.

Segundo Hadji (2001, p. 45), “a avaliação exige a construção daquilo que foi designado como referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Então, no caso, a professora precisa explicitar aos seus alunos os critérios pelos quais eles serão avaliados, (*criatividade, comportamento*), para que o aluno possa compreender o objetivo que ele precisa atingir em uma determinada tarefa. O estabelecimento de critérios é primordial para o trabalho do professor.

Vejamos o que a professora Lucimar diz a respeito do assunto.

L – tem, sempre tem critérios. Todas as questões têm uma avaliação e a gente monta critério, por exemplo, é: [...], **eu perguntei um tema**, a pergunta era, vamos supor, sobre a origem daquele fotógrafo...aí o aluno tem que ver será que ele realmente entendeu a pergunta”. Aí ele vai e me responde uma coisa que não tem nada a ver com aquilo. Eu peço pra ele responder onde ele nasceu [...].

Por meio de modalizações pragmáticas (*perguntei, eu queria, eu tento avaliar, o aluno não escreve, eu corrijo*), os professores se responsabilizam por sua ação e por suas intenções na ação avaliativa. De maneira geral, os professores parecem pensar em critérios ou objetivos para avaliar seus alunos, contudo, parece haver uma tensão dos professores à explicitação dos critérios ou os objetivos com clareza aos alunos. Ou mesmo, por falta de conhecimento e contato com a teoria, os professores apresentam uma dificuldade em estabelecer e pontuar critérios com clareza.

Scaramucci (1998) aponta que a ausência de objetivos reais, possíveis, específicos e de critérios claros, que direcionem a avaliação, é um dos grandes entraves para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, os problemas da avaliação se iniciam no planejamento, que é feito por imposição da escola e no qual, muitas vezes, os objetivos são muito gerais, não servem de orientação para o ensino-aprendizagem, o que torna a avaliação injusta.

A avaliação torna-se injusta, pois, mais uma vez ela não vai ter a função de redirecionar, retroalimentar o ensino-aprendizagem, pois, com objetivos e critérios vagos, nem o professor nem o aluno compreendem o porquê de se fazer a avaliação, e mais uma vez,

ela torna-se mero instrumento institucional burocrático. Quando falamos de critérios e objetivos na avaliação, sabemos que eles precisam ser claros e explícitos, tanto para professor quanto aluno.

A seguir, discutimos o próximo item referente ao *feedback* destinado ao aluno que as avaliações podem gerar.

3.7 Avaliação como *feedback*

Questionamos o que os professores fazem com o resultado das atividades avaliativas que o aluno obteve, ou quando o aluno vai mal em uma atividade, qual seria a atitude do professor.

G - eu peço uma outra atividade, eu passo outra atividade, por exemplo, teve um bimestre que eles saíram muito mal, foi quando eu peguei as notas...[...] *Aí, estou com dificuldade nisso, você pode vir no horário de módulo, no sexto horário, na sexta feira, você pode vir?* Às vezes, eles vêm, mas **é muito difícil** ele virem, **eles quase não vêm**. Mas, dentro da sala de aula, não tem jeito de fazer atendimento de um em um, não. São 40 alunos...

O professor Gustavo, por meio de uma modalização apreciativa (*é muito difícil*) emite um julgamento sobre a atitude de seus alunos, por não procurarem atendimento extraclasse. O professor responsabiliza os alunos, por meio do pronome na terceira pessoa (*eles quase não vêm*), por não apresentarem interesse em ter atendimento para sanar as dificuldades. O desinteresse que os professores atribuem aos alunos também é visto na fala da professora Marli

M – E agora no último trimestre, **eles ficam apavorados mesmo**. Porque, eles não:, eles preferem não fazer...quem fica de recuperação no Espanhol não faz, né?. Ele prefere correr atrás do prejuízo no outro trimestre. Entendeu?. É aluno, assim, que fica em 10 recuperações, ele tem que escolher só cinco, eu acho. Então, eles escolhem **as mais difíceis**, e deixa essas por último.

O desinteresse relatado parece ser pela disciplina em si, ou seja, há uma representação construída socialmente, de que língua estrangeira na escola é fácil, ou não é uma disciplina considerada de muita importância. Sendo assim, a disciplina de LE, muitas vezes, é vista com descaso pelos alunos, pela escola, ou pelo próprio professor, conseqüentemente, a avaliação recebe o mesmo descaso.

Observemos o que a professora Tania relata sobre o assunto.

T – na verdade, como eles, é [...] é só um ano. Então,...é um pequeno período, eu não forço muito, sabe?. Igual tá no início, eu pego, sabe alguma coisa, a gente.... [...] mas geralmente, os alunos, quando eles vão nas aulas,

não tem muito essa coisa de sair muito mal. Na verdade, já teve caso de um aluno que ele é um excelente aluno, mas, eu não sei o que aconteceu que ele não conseguiu fazer a interpretação de texto numa aula, no horário da prova. Aí ele ficou depois, eu fiquei junto com ele.

A professora Tania enfatiza, pela modalização apreciativa, (*não tem muito essa coisa de sair muito mal*). Acreditamos que, talvez pelo fato de não haver reprovação, ou pelo fato de haver um comprometimento dos alunos e da professora com a aprendizagem; ou mesmo pelo caráter optativo da disciplina, da qual apenas os alunos que têm interesse participam. Isso pode fazer com que os alunos sempre se saiam bem e se empenhem nas atividades propostas. Contudo, ela pontua um caso particular de um aluno, que no dia da prova, não foi capaz de desenvolver como era de costume. Percebemos, como pontua Hadji (2001), que o conhecimento prévio do professor a respeito do aluno influencia em uma tomada de atitude, “conhecimento das notas anteriormente obtidas pelo produtor do trabalho influencia a avaliação deste” (p.38). Ou seja, questionamos se essa mesma atitude seria percebida se o aluno anteriormente tivesse apresentado resultados ruins.

Analisemos o que diz a professora Úrsula

U – de refazer a prova, não...[...] Mas, todas as provas que eu dou, eu corrijo com eles depois. Ou entrego uma prova de novo em branco, que a gente faz toda junto e depois eu entrego a prova que ele fez. **Eu acho muito importante o professor voltar na prova.** Porque, a maioria das vezes na minha experiência enquanto aluna [...].Quando o professor, ele volta:va naquela prova parecia que eu tinha entendido todas as aulas [...] Então, eu ficava mais focada em entender. Então, todas as minhas provas, **ou eu volto, ou o colega corrige do aluno, depois eles devolve.** Ou eu vou corrigir no quadro, ou eu entrego uma prova certa pra eles e peço pra ele corrigir na dele mesmo. E aí, vou...todas as provas, eu retorno.

A professora Úrsula destaca a importância de voltar à prova, pois, segundo ela, o aluno aprende refazendo a prova, ou seja, por meio da prova, o professor tem a oportunidade de reiterar os conteúdos estudados; isso é confirmado por meio da modalização lógica (*eu acho importante*). É possível que esta representação advenha de sua vivência enquanto aluna, isto é, quando o professor voltava na prova e explicava o conteúdo novamente, ela se interessava ainda mais em aprender, saber onde e o porquê dos seus erros e acertos. Dessa forma, ela pratica com seus alunos a mesma experiência positiva que passou enquanto aluna. Este *feedback* para o aluno, referente à explicação da prova, torna-se essencial, pois, por meio da avaliação, o aluno tem a oportunidade de rever e sanar suas dificuldades, e o professor, de direcionar o aluno em relação à aprendizagem, ou mesmo é uma forma de o professor repensar o trabalho que ele desenvolveu com a turma. Deste modo, o aluno e o professor têm

a oportunidade de pegar aquela nota e não apenas guardá-la na gaveta, ou jogar fora, mas fazer o uso da nota em função da aprendizagem.

Também pelo enunciado de modalizações pragmáticas, que caracterizam ações (*ou eu volto, ou o colega corrige do aluno, depois eles devolve*), percebemos a utilização da coavaliação, isto é, a emissão de um juízo de valor para o trabalho de um colega de sala de aula.

Discutiremos, a seguir, as respostas das professoras Joelma e Lucimar.

J – Se ele não foi bem, **tem a prova substitutiva, né**’. Após eu fazer a correção, aí, fazer uma prova substitutiva, se ele precisar de alguma aula de reforço...atendimento’. Mas, eu faço a prova da mesma forma que eu faço a primeira, tanto é que elas são elaboradas juntas.

L - Tem. Eu tive uns alunos, por exemplo, eu vi que **não saíram bem** numa prova escrita, que eu fiz’’. Fiz a correção da prova em sala, eles foram corrigindo. *Por que será que o problema foi só dele*’, aí eu questiono isso. Aí, porque, às vezes, *será que eu realmente expliquei o suficiente pra ele compreender, então, às vezes, o erro tá em mim*. Então, eu tenho que dar uma outra oportunidade pra ele, então, eu dou uma outra atividade extra.

Pelos enunciados, entendemos que os todos os professores proporcionam uma segunda oportunidade aos seus alunos. Por exemplo, a professora Joelma aplica uma prova substitutiva, o que provavelmente deve ser uma exigência do sistema no qual ela está inserida. Contudo, nesse momento, percebemos que os professores ficam restritos a isso, isto é, se o aluno não foi bem em uma atividade, ele terá outra oportunidade de recuperar a nota com outra prova, ou com um trabalho de “recuperação” ou substitutivo. Então, não há uma reflexão sobre as notas obtidas referente ao trabalho do professor, do sistema, ou mesmo das metodologias adotadas, com exceção da professora Lucimar (*às vezes, será que eu realmente expliquei o suficiente pra ele compreender, então, às vezes, o erro tá em mim*) que considera que as notas baixas também podem ser reflexo do trabalho do professor. Neste caso, a avaliação serviu para a professora repensar seu trabalho.

Assim, cremos, como Perrenoud (1999), que a avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso e para garantir a regulação das aprendizagens, ou seja, como dito anteriormente, a avaliação só tem o caráter formador se há uma contribuição significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Foi constatado pelos enunciados que realmente há um *feedback* em relação à aprendizagem do aluno, ou em relação ao próprio trabalho do professor, todavia, rara vezes, o *feedbacks* foram pontos de mudança do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, discutiremos outro tema, relacionando, ainda, geração de *feedbacks* para o ensino-aprendizagem e a importância da avaliação.

3.8 A importância da avaliação

Outro questionamento proposto aos professores: se ele (a) considerava importante avaliar seu aluno. A resposta exigia justificativa.

G – Considero, porque é uma forma de ver até onde ele está indo de modo geral e também individual, como minhas aulas estão indo também...**se eu tô** conseguindo **passar** o conteúdo ou não. Primeiro, também, que é a questão do você tem que ter avaliação, porque, por exemplo, **eu poderia** fazer outro tipo de avaliação, **mas eu tenho que ter** essa avaliação por escrito.

J - Considero. Avaliação, **além de medir conhecimento**, é um tipo de *feedback* para o aluno, para o professora, pra saber se você está trabalhando bem ou não.

Os professores Gustavo e Joelma (aluno da mescla de currículos e do currículo antigo), pelos seus enunciados (*passar conteúdo / medir conhecimento*) aparentam ter uma representação de ensino-aprendizagem tradicional, consequentemente, a avaliação, em alguns momentos, pode adquirir um caráter estruturalista, no qual tem a função de medir conhecimentos. Ou seja, o professor deposita um conteúdo no aluno e espera recebê-los do mesmo modo.

Contudo, os professores também consideram que a avaliação é uma forma de *feedback* para a aprendizagem do aluno e para o trabalho do professor. Isto, também, é recorrente nos enunciados das professoras Marli e Lucimar.

L - Ele não dá valor, igual assim, ele não vê se tá aprendendo mesmo, nesse conhecimento. **Ó:: passei, entendeu. A avaliação, pro aluno, não tem essa importância.** Mas pra mim, professor, tem esse sentido que eu preciso, né', da prova pra saber se meu aluno entendeu.

M - eu acho que tem que ter uma avaliação. **O próprio aluno ele tem essa necessidade, ele vira pra ele e fala assim: como que eu fui? Como estou?'** Ele quer esse retorno de uma avaliação, ele precisa ser avaliado. Porque senão ele estudava até sozinho, né'.

As modalidades deônticas, (*mas eu tenho que ter/ a avaliação pro aluno não tem essa importância/ o próprio aluno ele tem essa necessidade*), mostram uma representação que os professores postulam ser do aluno, a necessidade de ter uma nota, como um pedido do aluno.

Em conformidade com essa norma o professor aplica avaliações, atribui uma nota, e o *feedback* acaba sendo essa nota, não havendo um direcionamento para o aluno.

Existe aí uma representação da avaliação estritamente associada à nota, ou seja, pela fala dos professores, é que eles atribuem uma necessidade da nota por parte dos alunos, a condição para que eles desenvolvam as tarefas é a recompensa da nota no final da atividade. Sendo assim, a avaliação torna-se apenas uma obrigação burocrática, na qual o professor é obrigado a avaliar e o aluno a tirar notas. Não há reforços, nem explicações referentes aos conteúdos estudados.

De acordo com Luckesi (2002), somos guiados por uma Pedagogia do Exame, na qual treinamos os alunos para resolver provas, para que eles sejam capazes de passar no Vestibular. Para o autor, a sociedade burguesa carrega o fetiche da nota: os professores elaboram as provas para testar os alunos, para reprová-los; os alunos estão interessados apenas em saber como se dará o processo de promoção no final do período; as provas tornam-se um instrumento de ameaça e de tortura; os pais ficam na expectativa da nota dos filhos; os estabelecimentos prendem-se às aparências dos quadros estatísticos dos resultados das provas e o sistema contenta-se com as notas obtidas nos exames.

Assim sendo, essa pedagogia, sociologicamente, colabora para a seletividade social, articulada com a reprovação; psicologicamente, desenvolve personalidades submissas, não críticas e, pedagogicamente, não cumpre a função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 2002). Além disso, constatamos que a nota passa a ser uma forma de *feedback* para o aluno, essa necessidade da nota seria para entender como eles estão se saindo na disciplina ou mesmo como forma de reconhecimento.

Como postula Esteban (2002), talvez a avaliação seja um mal necessário. Quando a autora interroga se a escola poderia existir sem avaliação, as respostas são variadas: pela visão dos alunos, não ter avaliação evitaria os castigos pelas notas baixas, as decorebas inúteis e os alunos teriam maior disponibilidade para aproveitar o tempo com outras coisas. Contudo, talvez alguns estudantes necessitem da avaliação como forma de ter um reconhecimento ou mesmo um *feedback*. Continuando, a autora afirma, no caso dos professores, pensando no tempo gasto para a elaboração e correção das atividades avaliativas que estes, não optariam por ter avaliação. Ou por outro lado, ficariam as interrogações de como fazer o aluno estudar, como manter a disciplina, como garantir que os conteúdos estariam sendo aprendidos.

Dessa forma, as visões são múltiplas, e pelas respostas dos professores participantes desta pesquisa, vemos que a avaliação é necessária e importante. cremos também que a avaliação seja um elemento indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, pois ela

auxilia diretamente na construção e no direcionamento deste, isto é, ela é algo positivo necessário. Contudo, às vezes, a forma que a avaliação é praticada, com intuito classificatório e quantitativo, pode destoar de sua real função.

3.9 O sistema de ciclos e a avaliação

Nas turmas das professoras Tania e Úrsula, professoras de escolas públicas, as avaliações não são motivo de aprovação ou de reprovação. Tania ministra aulas de Língua Espanhola no sexto horário, sendo assim, é uma disciplina optativa, os alunos escolhem se vão ou não cursá-la. O aluno não é prejudicado quando opta por não cursá-la; se frequentar as aulas, a disciplina será acrescentada no currículo como optativa, e se o aluno for reprovado, no currículo, será considerado desistente.

Úrsula, professora de escola municipal, ministra aulas de Língua Inglesa, e a disciplina também não tem reprovação, juntamente com algumas outras disciplinas: Artes, Ensino Religioso e Educação Física. *(Eles fazem a nota pra ir pro boletim. Mas, por exemplo, se o aluno zerar todas as notas do boletim é como se ele tivesse tirado 100% em todas as notas de todos os boletins, porque, não pode reprovar esse aluno por causa da língua inglesa).* Já as outras disciplinas como português e matemática tem reprovação.

Isso ocorre devido ao sistema de ciclos implantado em algumas escolas, segundo o dicionário de educação:

O sistema concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo (MENEZES, SANTOS, 2002, s/p).

Esse sistema é adotado com sucesso em países da União Europeia e é postulado pela LDB (1996), que atribui autonomia para estados e municípios adotarem o sistema ou não. No entanto, de acordo com Perrenoud (2002), diminuir a repetência no interior dos ciclos, sem ser feito mais nada, aumenta os desvios entre os alunos e não contribui com o objetivo do sistema de ciclos, que deveria ter etapas compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; planejamento e objetivos mais flexíveis; maior autonomia do professor e possibilidade de desenvolver trabalhos colaborativos.

Sabemos que a discussão sobre a implantação do sistema de ciclos é bastante controversa, não sendo nosso objetivo neste trabalho discorrer sobre o assunto. Assim,

passamos a outros exemplos para nossa discussão. A seguir, observamos as opiniões distintas das duas professoras sobre a não reprovação e o envolvimento dos alunos nas atividades:

A – Você acha que isso atrapalha o aluno’ esse negócio de não ter reprovação’

T – aí, **eu acho que atrapalha**, sabe porque’, eu acho que eles **não têm** maturidade o suficiente de saber que **ele tem que** aprender, não pra fazer a prova, não porque ele tem medo de reprovar, mas, porque é conhecimento que ele vai adquirir. Eles não têm essa maturidade ainda de *eu preciso disso*, é... eles fazem mesmo por essa pressão, porque têm que passar na prova, porque senão reprova.

A – mas, e agora, que não tem reprovação, eles não fazem?

T – Esses últimos alunos que ficaram, eles se preocupam com isso, **eles têm um** pouquinho dessa maturidade...*eu preci::so, tem vestibular* e eles gostam também da língua, então...é tranquilo com eles. Mas, os demais não...a, *eu não preciso* [...]

A – Então, você acha que o fato de não existir nota, não desestimula a participação do aluno?

U – eu acho que não. **Eu acho que até** me deixa brincar mais com esse processo de aprender, porque, eu acho que tem que ser uma brincadeira. Uma brincadeira, assim, séria, mas, uma brincadeira, no sentido que ele tem que sentir prazer naquilo que ele tá fazendo.

Apoiadas em modalizações lógicas (*eu acho, eles não têm*), com o intuito de atribuir verdade ao enunciado, cujo conhecimento é coletivo, a professora Tania acredita que o fato de não haver reprovação atrapalha o envolvimento dos alunos nas atividades em sala, pois a professora afirma que os alunos não têm maturidade para aprender sem ter o retorno da nota. Afirma, também, que para desvincular a representação de nota e conhecimento, é necessário maturidade por parte do aluno, sendo que não são todos que possuem essa maturidade de aprendizagem sem que isto se relacione a uma nota. Ou seja, a professora atribui ao aluno uma representação do conhecimento ligado ao único objetivo final de se ter uma nota. Todavia, a professora afirmou engajamento dos alunos nas atividades mais dinâmicas propostas: (*Mas, eu acho mesmo que eles preferem essas atividades diferentes, de falar. Eles gostam de arriscar, de falar alguma coisa*).

Dessa forma, entendemos que os alunos participam e se envolvem, principalmente, em atividades diferentes e variadas, e é o modo com que a professora tenta trabalhar, como visto nos excertos anteriores. Contudo, esse envolvimento não é compartilhado pela sala toda, de acordo com a professora, apenas alguns possuem essa maturidade para levar a sério o curso de Língua Espanhola, talvez pelo caráter optativo, ou mesmo por uma falta de interesse em se aprender uma língua estrangeira.

Já a outra professora, Úrsula, afirma que o fato de não ter nota, pode até ajudar, pois ela tem liberdade para trabalhar as atividades como ela deseja (*eu tenho total liberdade. [...]*

eu não vejo com maus olhos não ter nota na minha disciplina. Porque, eu faço avaliação como e quero, eu tenho condições de fazer avaliação forma::tiva). A professora Úrsula afirma que o fato de não haver nota ajuda a conduzir uma avaliação formativa, todavia, ela diz praticar, como visto pelos enunciados anteriores, uma avaliação estrutural, pois, de acordo com a professora, há um déficit no conhecimento do aluno sobre a LE e, dessa forma, seria o tipo de avaliação que a professora tem condições de desenvolver, a estrutural:

U - Não tem condição, porque, eles ficaram a vida inteira escolar com o professor tentando ensinar pra eles o verbo *to be*. E, às vezes, ele não sabe o que que é verbo *ser*, *estar*, ele não sabe que a frase *eu sou professora* tem o verbo *ser* ali, né’.

Essa recorrência do pouco conhecimento de Língua Inglesa que os alunos apresentam pode ser encontrada também nos enunciados do professor Gustavo: (*prova aberta ele::s não conseguem responder nem em português* e da professora Joelma, (*é a avaliação que meu aluno tem condições de fazer*).

O aprendizado de uma língua estrangeira depende de inúmeros fatores, dentre os quais figura a regularidade na aprendizagem. Se houvesse comprometimento real com o ensino plurilíngue, teríamos a previsão dessa continuidade contemplada nas diretrizes (GIMENEZ, 2013, p. 208).

Como pontua a autora, e podemos confirmar isto nos enunciados dos professores, não há uma regularidade no ensino de LE, isto é, parece não haver objetivos ou mesmo um planejamento que oriente o ensino de LE, assim, os professores e mesmo os alunos, muitas vezes, enfatizam que só se ensina e aprende verbo *to be* nas aulas de Língua Inglesa.

Podemos pensar nessas reflexões também de acordo com algumas políticas educacionais do governo. Segundo a LDB (1996), a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna torna-se obrigatório no currículo escolar, contudo, a escolha dessa língua fica a cargo da comunidade.

No caso do Ensino Médio, instância na qual atua a professora Tania, as Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais (2001, PARECER 15/2001, Art 36-0. III) estabelecem a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, e a oferta de uma segunda língua, de acordo com a disponibilidade da instituição.

Já na Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, Art. 1º, “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.”

Sabemos que a maioria das escolas optam por ensinar a Língua Inglesa, devido a posição de língua global e econômica que ela ocupa. Contudo, atualmente ocorre uma tentativa de implementação da Língua Espanhola nos currículos das escolas brasileiras, isso

devido à proximidade com países que falam o espanhol e políticas econômicas do MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.

Dessa forma, percebemos que não há uma regularidade na política de aprendizagem de LE, já que, concordando com Gimenez (2013), em alguns momentos a língua estrangeira é vista como um componente comum e fundamental do currículo, em outros, é disciplina optativa, agregada à parte diversificada; em outros momentos, é ofertada de acordo com a escolha da comunidade e, em outros, se estabelece a Língua Espanhola, como Língua Estrangeira a ser ofertada pelas escolas.

Não temos uma política linguística eficaz por parte do governo que conduza o ensino de línguas, ou seja, há uma omissão do poder público perante o ensino de línguas, que leva, na maioria das vezes, que os institutos de idiomas, assumam o papel de ensinar a LE. Então, a LE ocupa um espaço pequeno no currículo escolar, aulas de 50 minutos, uma vez por semana; disciplina que, em alguns casos, é optativa, em que não há reprovação, como em outras disciplinas consideradas “mais importantes”.

Passaremos a discutir, em seguida, o próximo tema: o ensino da avaliação na formação dos professores.

3.10 O ensino da avaliação na formação de professores

Outros questionamentos foram destinados à formação dos professores, na tentativa de observar se eles receberam preparação teórica e prática sobre avaliação no curso de Letras. Primeiramente, observamos as respostas dos professores, Joelma e Úrsula, alunas do currículo antigo.

J [...] **No meu curso ...(+)** tive uma disciplina, mas não focava exatamente a avaliação não; mencionava.

U – aiai. Olha... o curso de Letras em relação à avaliação, falava dessa questão de avaliação formativa, né’. Essa teoria bonita, assim, mas que focava mesmo na hora de você ter os resultados das disciplinas, era pedido pra você fazer prova. E aí, ia analisar a estrutura, ia analisar os pontos distribuídos em cada questão. **Eu não aprendi nada** em relação à avaliação no Curso de Letras. Eu, na minha vivência enquanto professora, que **eu fui vendo o que era bacana fazer::r,**

Percebemos pelo uso do pronome *eu* e por meio de modalizações deônticas (*tive uma disciplina/*) e apreciativas (*era bom, eu fui vendo o que era bacana, eu não aprendi nada*) que os professores expressam sua opinião, assumindo a responsabilidade pelo que falam sobre sua

formação. As professoras Joelma e Úrsula disseram que não receberam nenhuma formação para avaliar seu aluno. A professora Úrsula diz utilizar suas vivências e experiências como professora para avaliar os alunos. Ela enfatiza que, no Curso de Letras, falava-se da teoria da avaliação formativa, todavia, quando os professores avaliavam, ou mesmo no momento de elaborar um instrumento avaliativo, o que vigorava eram as provas tradicionais. Ou seja, tinha-se uma teoria, mas, os professores, no momento de avaliar, utilizavam as provas tradicionais.

Considera-se urgente o repensar das práticas de avaliação na universidade, em virtude de sua condição de formadora dos professores que irão atuar nas escolas, ou seja, o modelo que se instala nos cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas Instituições de Ensino Superior. Além disso, a natureza da formação didática de alguns professores, na maioria das vezes, caracteriza-se por poucas disciplinas relacionadas à área da Educação e rápidas discussões, no que se refere à avaliação da aprendizagem (MEZZAROBÁ; ALVARENGA, 1999, p. 50).

Como comentam Mezzaroba e Alvarenga (1999), a carência em relação à formação dos professores sobre as práticas avaliativas acontece, talvez, não pela falta de disciplinas relacionadas à área de Educação, mas, sim a presença de disciplinas que realmente abordem o tema de maneira profícua.

Mezzaroba e Alvarenga (1999), que discutem Godoy (1995), ainda apontam que muitas práticas avaliativas no Ensino Superior não correspondem aos objetivos de autonomia, reflexão e criticidade traçados nas propostas educacionais. Podemos citar como exemplos:

- a) Os professores consideram-se críticos em relação ao seu próprio trabalho, mas reproduzem, sem questionamentos, práticas avaliativas adotadas por seus antigos professores;
- b) Enfatizam estratégias de avaliação calcadas na memorização e na reprodução, pelo aluno, de seus próprios argumentos e opiniões;
- c) Apresentam situações de avaliação desvinculadas do processo de ensino, aumentando a ansiedade e a pressão produzidas sobre o aluno (MEZZAROBÁ; Alvarenga, 1999, p. 53).

Desse modo, muitas vezes, os professores, por não receberem formação adequada, repetem as mesmas práticas avaliativas a que foram submetidos, sem refletir que essas práticas podem ser punitivas, classificatórias, excludentes e tendem a não contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Poderemos observar, em seguida, como as professoras, Marli, Lucimar e Tania, formadas no currículo novo, entendem essa questão.

M – Então, **eu tive muita sorte**, assim, não sei se foi porque foi à primeira turma e os professores estavam muito motivados em começar uma coisa

nova. (...) tempo todo, porque, assim, a ideia deles era:: *como que você vai fazer*'. E aí, então acho que o foco, **um dos focos principais (+), acho que foi quando eu fiz escrita, que (+)**. E aí a professora fez muitas avaliações com a gente e aí, **era bom porque** a gente via a parte do aluno e como que seria dando essa prova, né'.

L – Vamos pensar aqui [...]. Olha, lemos alguns textos sobre essa questão da avaliação, do que vem ser avaliar...e...algumas propostas de avaliação. Por exemplo, dentro da metodologia foi trabalhado isso, pouco. **Eu achei que foi muito pouco, mas foi**. Foi, porque a gente, nós fizemos diversos tipos de atividades e o professor mostrou: *olha, você pode avaliar seu aluno com essa atividade, porque que tem que ser tão tradicional, né*'.

(...) **eu acho que o aluno**, hoje, também, ele é elevado mais à [...] reflexão. **Eu acho que esse novo currículo**, ele levou muito o aluno à reflexão [...]. Então, automaticamente, ele passa a questionar mais a questão da avaliação também.

T – [...] a gente tinha uma matéria sobre isso, **eu acredito** que sim. A gente não tinha prática, né', mas teórica, eu acho que sim.

Por meio das modalizações apreciativas (*é complicado*), (*eu tive muita sorte*) e modalizações lógicas (*eu acho*, *eu acredito*), também essas professoras expressam sua opinião assumindo a responsabilidade pelo que falam sobre sua formação.

As professoras Lucimar e Tania admitem que receberam formação para avaliar, mas não foi o bastante. A professora Tania diz ter recebido apenas uma formação teórica e não prática. A professora Lucimar, que está em sua segunda graduação, primeiramente estudou no currículo antigo (Português/Francês) e agora está terminado o curso de Espanhol, faz uma comparação entre seus estudos nos dois currículos, pontuando que o novo currículo tem contribuído para tornar o aluno mais reflexivo. Essa é a visão do novo currículo que propõe uma formação crítica e reflexiva, capaz de entender e agir sobre a realidade vivida.

Já a professora Marli, formada pelo novo currículo, enfatiza que sua formação teórica e prática sobre avaliação foi satisfatória, pois, além de ter experimentado diferentes formas de avaliar, foi levada a refletir sobre como poderia fazer a avaliação do seu aluno.

Como afirmamos na parte teórica desta dissertação, o PPP (2007) prevê a avaliação como parte integrante do processo de formação docente, com função formativa, visando identificar as lacunas do trabalho pedagógico, no intuito de direcioná-lo.

De acordo com as coordenadas do PPP, o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado pela ação-reflexão-ação, “deve estar presente na sala de aula, práticas reflexivas sobre os conhecimentos, no processo de avaliação formativo como momento de desenvolvimento e raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas (PPP, p. 42)”. Dessa forma, como visto na resposta da professora Marli e da professora Lucimar, sobre o

ensino da avaliação em sua formação, entendemos que o PPP tem contribuído para a formação das professoras, na medida em que os professores formadores colocam em prática a avaliação formativa e as práticas reflexivas. Apesar de a reflexão ser levada em consideração no PPP, a professora Lucimar afirma ter recebido pouca formação sobre o assunto, então, em alguns momentos, vemos uma defasagem da formação dos professores nesta Universidade em relação ao processo avaliativo. Ou seja, talvez nem todos os professores formadores trabalhem com as práticas avaliativas formativas.

Dessa forma, inferimos que, talvez, nem todos os professores formadores tenham conhecimento do PPP, ou das diferentes abordagens existentes; pode advir de uma insegurança ou uma dificuldade dos professores de avaliarem os alunos, ou de avaliar os alunos dentro de outra abordagem; ou ainda, a representação de que a sua avaliação é boa e não precisa ser modificada, ou que a avaliação não tem nenhuma influência no processo de ensino-aprendizagem. Pode acontecer, ainda, que o aluno formado nessa universidade possa ter o contato com a teoria da avaliação formativa, mas não colocá-la em prática, seja por comodidade ou mesmo por acreditar que a avaliação que ele pratica está adequada. Ou, talvez, por imposições do sistema educativo que dificultam a concretização da avaliação formativa.

A seguir, discutimos outro item, relacionado também com a formação do professor e o contato com a teoria de alguns documentos oficiais importantes que orientam a prática pedagógica dos professores.

3.11 Avaliação e LDB e os PCNs

Perguntamos aos professores, se eles já teriam tido contato com uma parte sobre avaliação que encontramos nos documentos oficiais PCN e LDB.

G - já li tudo...como que deve ser o ensino, **a questão formativa**...formal ...já li, sim, tanto os PCN quando a LDB...e agora eles estão querendo formar outros municipais.

L - Em algum momento, eu já vi os PCNs, sempre a gente busca...tem dois semestre que a gente estuda dentro da metodologia, a gente explora os PCNs.

T - então, na verdade, quando a gente ia fazer os planos de curso, a gente tinha que focar e tal. Tinha que fazer mais ou menos de acordo. [...]. E também, na faculdade, a gente aprendeu isso, a gente teve umas disciplinas assim. Eu acho que é legal...

M - A' eu lembro (+), eu lembro que falou um pouco. Mas, be:m..(+)
avaliação formativa, qualitativa, e... é eu lembro, sim. Foi até na linguística aplicada que nós comentamos um pouco disso.

Por meio destes excertos, vimos que os professores Gustavo, Lucimar, Tania e Marli já tiveram contato com alguns documentos que direcionam a prática avaliativa dos professores. Inclusive, para a maioria deles, esse contato ocorreu durante o curso de Letras.

Apesar desse conhecimento das leis e orientações, vemos que algumas práticas dos professores não são formativas. Segundo Scaramucci (1998), apesar de os documentos serem bem intencionados e bem escritos, eles trazem conceitos amplos e complexos, que requerem uma formação adequada dos professores e um acompanhamento contínuo ao processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a avaliação, as novas diretrizes contidas trazem um conceito de avaliação diagnóstico, interativo e negociável, que considera o aprendiz nas decisões. Além disso, amplia as funções da avaliação, ressaltando sua verdadeira função educativa, um meio de que dispõe o professor, a escola e o aluno para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é ainda muito vago no seu papel direcionador, como o próprio documento reconhece. Explicita questões importantes, que, no entanto, dependem de mudanças profundas, que não se limitam aos procedimentos de avaliação em sala de aula, mas que se estendem para o conceito de avaliar, de ensinar, de linguagem, de língua estrangeira, de aluno, de professor (SCARAMUCCI, 1998, p. 119).

Compartilhamos da ideia de Scaramucci (1998) de que, para haver mudanças, é necessário mais do que uma boa teoria para avaliação ou só mudar os instrumentos avaliativos, mas que as mudanças requerem transformações nas representações de alunos, pais, professores, do que seja avaliar, do que seja ensinar, do que seja aprender.

Perrenoud (1999) também afirma que “mexer-lhes (nas avaliações) significa por em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica em funcionamento da escola” (p.173). Então, mudar a avaliação seria necessariamente mudar a escola, ou o sistema, a representação de pais e alunos do que é avaliar. Sabemos que isso é um caminho longo e árduo, contudo, o professor pode aplicar a avaliação como forma de acompanhamento e transformação dentro de suas turmas, o que já caracterizaria um trabalho formativo, não excludente.

Vejamos a resposta da professora Joelma.

J – A’ já vi na faculdade, de fazer algum trabalho ou outro. Mas, eu não me guio por aquilo, não. Eu me guio pela aula que eu dou mesmo.

A professora Joelma afirma já ter visto algo, durante a graduação, sobre a avaliação nos PCNs e na LDB, contudo ela apresenta uma rejeição aos parâmetros e leis de Educação (*mas não me guio por aquilo não*). O seu dizer pode representar uma tensão, ou seja, a

professora renega as leis que orientam as práticas avaliativas, o que pode ocorrer pela falta de conhecimento ou entendimento desses documentos, ou mesmo por um desinteresse em entender os documentos. Isso pode ser ocasionado pela dificuldade do professor em implementar novos instrumentos e metodologias. Também, gerado, muitas vezes, pela isenção da direção da escola em promover estudos e oficinas para auxiliar o professor em sua prática. Ou mesmo, por acreditar que suas aulas já fornecem subsídios suficientes que podem orientar a prática pedagógica da professora, ou pode representar um posicionamento ideológico contra documentos que regem as práticas dos professores.

Apenas uma das professoras entrevistadas, a professora Úrsula, disse não ter visto nada sobre avaliação no que tange os PCNs e a LDB (*não, Eu nunca vi*). Talvez, esta fala de negação de não ter visto nada sobre avaliação, isentaria a professora de não trabalhar de acordo com as normas estabelecidas pelos documentos. Contudo, o termo formativo aparece em seu discurso,

A famosa avaliação **formativa** que pro professor que tem nota, não tem condições de fazer isso. Porque ele precisa dar uma prova, ele precisa de um semestre fechar com trinta pontos. Como que ele vai fazer trinta pontos, numa sala com trinta alunos, ele vai fazer alguma coisa formativa’.

Pelos outros excertos, percebemos que os professores também utilizam o termo avaliação formativa, contudo, nem sempre ela parece ser praticada de acordo com a teoria que lhe é própria. Além disso, pela fala da professora Úrsula, podemos perceber uma representação da avaliação formativa, que é não ter nota, isto é, a avaliação formativa só pode existir se não for associada a uma nota. Outro empecilho alegado pela professora de não ser possível concretizar a avaliação formativa seria o contexto, quer dizer, a quantidade de alunos, ou mesmo o sistema de notas imposto pela escola atrapalhariam a concretização da avaliação formativa.

Sabemos que a prática da avaliação formativa pode ser dificultada também pelo próprio sistema no qual estamos inseridos, como visto no enunciado da professora Marli: (*Ma:s por mais que a gente conheça:, que a gente tenha essa oportunidade de ter outras opções, quando você vai pro mercado de trabalho é outra coisa, né’. Então, assim, isso é que é o difícil!*). Há, ainda, outros agravantes que tendem a impedir a real prática da avaliação formativa: quantidade excessiva de alunos por sala, o salário do professor que o obriga a assumir um número exagerado de aulas, a quantidade de aulas destinadas à língua estrangeira nas escolas (*É uma vez. 50 minutos por semana. Aí é difícil...porque, eles acham que é...oba oba ne’....(+)* – M); a indisciplina (*O meu foco não é, assim, dar o conteúdo tal, mas, fazer com que os meninos fiquem comportados* -M); a falta de motivação (*Eles não tinha essa*

preocupação, até então eles não estavam nem aí, eu vou fazer pra que', não vai cair na prova - T), e o desinteresse (Mas dentro da sala de aula não tem jeito de fazer atendimento de um em um não, 40 alunos...Você vê que um ou outro está com problema nisso, um ou outro está com problema naquilo ...e até mesmo porque tem alguns que não que - G).

Reiterando os enunciados dos professores, Perrenoud (1999) pontua que a rigidez do horário escolar e, os regulamentos obrigam os professores a oferecer a mesma coisa a todos os alunos. Dessa forma, ele gasta mais seu tempo preparando avaliações padronizadas e menos tempo praticando as avaliações formativas.

Cremos que não é a presença ou ausência de nota que tornará a avaliação formativa ou não formativa. Mesmo com os empecilhos citados, podemos pensar em formas alternativas de avaliar, como citado na parte teórica desta dissertação. A coavaliação e o portfólio orientados pelo professor podem ser auxílios para salas lotadas. A coavaliação ou a avaliação em grupos, pode ser praticada no intuito de desenvolver uma criticidade perante o trabalho do colega e compartilhar a responsabilidade de avaliar com o professor. O portfólio, também pode ser uma maneira de o aluno se desenvolver de forma autônoma, selecionando e buscando atividades, na quais os alunos possam construir seu próprio conhecimento.

Ademais, a autoavaliação e os diários reflexivos podem contribuir para o professor e aluno se conhecerem melhor, o que pode facilitar e direcionar o ensino-aprendizagem. As observações e os diálogos, mesmo que sejam feitos de maneira informal, quando bem orientados pelo professor, isto é, observações pontuais que apontem um caminho a ser seguido, ou mesmo uma reflexão, tendem a provocar um efeito positivo ao processo de ensino-aprendizagem.

Depois de discutida a relação dos professores com a avaliação e os documentos, discutiremos, a seguir, a relação das experiências dos professores entrevistados enquanto alunos avaliados.

3.12 Experiências dos professores como alunos em relação à avaliação

Levando em consideração que não apenas a formação teórica, mas também as vivências e experiências dos agentes influem nas representações que os professores constroem sobre processo avaliativo, interrogamos os professores qual era sua relação com a avaliação, como aluno (a).

G – não, nunca tive não, problemas. **É árduo, né**, mas...

J – **Eu sempre gostei** de avaliação, até melhor que trabalho escrito. Às vezes, você não tem tempo hábil pra fazer aquele trabalho, pesquisa...

Os professores Gustavo e Joelma, apoiados em modalizações apreciativas (*É árduo né, / Eu sempre gostei de avaliação*) atribuem uma avaliação vinda do mundo subjetivo sobre um aspecto do conteúdo temático, isto é, suas experiências de alunos dizem não ter havido nenhum problema com relação a ser avaliado, apesar de o professor Gustavo afirmar ser uma tarefa árdua, o que caracteriza uma tensão em seu dizer. Ainda, cremos que a afirmação da professora Joelma ao apontar, (*Eu sempre gostei de avaliação, até melhor que trabalho escrito*) remete a uma representação de que a avaliação é fazer prova, não existindo outro instrumento que possa ser utilizado para avaliar. Ou seja, parece ser mais fácil fazer uma prova do que um trabalho, pois, este exigiria mais participação do aluno na construção do conhecimento, demandaria um tempo maior pela necessidade de pesquisa.

Observamos o que diz a professora Tania.

T- Na verdade eu acho que era muito pessoal. Que era muito, é...[...] como fala 'dependia né', do professor, essas coisa, acho que é...algo ainda muito...**eu gostei, não, eu não gostei**. O professor avaliava de acordo com o que ele acreditava, é [...] alguns professores, acho que ...(risos), tinha um **método avaliativo muito inválido**.

Por meio também de modalizações apreciativas (*eu não gostei/ método avaliativo inválido*), a professora Tania expressa sua opinião de que sua relação com a avaliação no Curso de Letras dependia do professor, ou seja, ela teve êxito e tranquilidade em algumas disciplinas, já em outras disciplinas, teve alguns problemas, (*Eu lembro uma vez que a professora falou pra gente, sua prova tá certo, mas não tá legal. E aí''....é complicado*). Aqui, ela questiona a falta de critérios e objetivos que o professor demonstrou não ter em sua avaliação, não dando um *feedback* adequado.

A seguir, a resposta da professora Marli que expressa ter passado por um tipo totalmente diferente de avaliação.

M- então, quando eu via, assim (+), eu sempre fiz Espanhol, né'. E **eu estudava** numa escola que não tinha prova, não era esse tipo de prova...(+). A gente fazia, o que a gente chama de 'oficinas', a **gente fazia** todo final de semestre. Então, de:de do começo do semestre, **eles vão** trabalhando um tema, por exemplo, nós vamos falar sobre o:: Vinícius de Moraes. Então, nós iríamos aprender pretérito com a poesia do Vinicius de Moraes. E nós íamos fazer exercícios de gramática co:m texto do Vinícius de Moraes. Tudo que estava envolto deste tema, e no final, aí **cantava** uma música, ou fazia um teatro, ou... E a gente nunca reprovava, assim, *você reprovou*. Porque sempre era assim, era estimulando que nós tivéssemos esse lado mais criativo.

A professora Marli, por meio de verbos de ordem pragmática (estudar, fazer, cantar) vai explicitar sua ação como aluna avaliada, que foi bastante diferente. Suas aulas eram abordadas recorrendo a temas diversos e a avaliação era feita por meio de músicas, teatros, declamações. Dessa forma, os alunos, em sua maioria, envolviam-se e, conseqüentemente, não havia reprovação. Perguntamos se a professora Marli preferia esse tipo de avaliação que ela experienciou ou a avaliação que ela praticava com seus alunos. Ela revelou que com certeza, preferia o tipo de avaliação ao qual foi submetida, pois ela encarava a avaliação de uma forma mais tranquila, já a avaliação que ela pratica com seus alunos, ela acredita ser dolorosa ([...] *Esse tipo de avaliação pra mim (+), é (+), muito assim sofri::do, sabe'. Você vê o sofrimento dele e eu fico assim, gente é só uma nota*).

Então, a professora conhece outras formas de avaliar e teve experiências positivas com elas, contudo, continua praticando um método avaliativo que ela considera doloroso, tanto para ela quanto para os alunos. Pensamos neste caso, concordando com Hadji (2001), quando ele aponta alguns obstáculos à emergência de uma avaliação formativa: “1 - existência de representações inibidoras destinadas a selecionar, nenhuma avaliação decisiva pode ser esperada sem que haja mudança profunda na ideologia dominante” (p.22). Pelas respostas da professora, vimos que ela se encontra em um sistema totalmente dominado pela nota, ou seja, neste caso, a escola particular impõe um sistema, no qual, a nota é a representação de um bom rendimento do estabelecimento. Isto pode advir também, de uma cultura social, na qual a melhor escola é sempre aquela que aprova mais estudantes em medicina, em uma determinada faculdade, ou aquela escola cujos alunos fazem a melhor pontuação no Enem. “2- Pobreza atual dos saberes necessários para interpretar as informações coletadas dentro de um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos – cognitivo, afetivo, social” (p.23). Entendemos que a falta de um quadro teórico que direcione a avaliação formativa também pode ser um obstáculo, ou mesmo a falta de conhecimento das teorias por parte do professor, e uma conscientização do aluno de que a avaliação não é punição, mas um instrumento de coleta de dados que deve ser fonte de auxílio para a aprendizagem. “3- Preguiça, ou medo, dos professores que não ousam imaginar remediações” (p.24), o medo de utilizar outras abordagens, ou o próprio comodismo em utilizar outros instrumentos avaliativos, também pode ser um obstáculo, já que mudar a avaliação requer trabalho, estudo e reflexão por parte do professor.

Vejamos o que diz a professora Lucimar:

L - (...) olha, as avaliações não mudaram muita coisa, **eu acho que não**, por exemplo, é (+) você continua a avaliação tradicional, porque, **eu acho que**

essa é complicado você tirar ela, porque, você precisa de alguma coisa oficial. Então, eu continuei fazendo provas, **eu acho** que mudou algumas coisas, por exemplo, mais seminário. **Eu acho** que hoje o aluno ele tem mais oportunidade de apresentar um seminário, e assim, de buscar também informação.

Para a professora Lucimar, que teve contato com os dois currículos, interrogamos se houve alguma mudança na forma que ela foi avaliada em sua primeira formação comparada à segunda. Ela afirma, mediante modalizações lógicas (*eu acho*) e apreciativas (*é complicado*), que emite seu ponto de vista como provável e se responsabiliza pelo dizer, que não houve mudanças consideráveis na forma como os professores avaliam os alunos, enfatizando que ela acha complicado tirar a avaliação ‘oficial’. Dessa forma, temos novamente a representação da necessidade da nota, e uma tensão em seu enunciado, pois a professora afirma que não (*mudaram muitas coisas*) e ao mesmo tempo (*mudou algumas coisas*). Todavia, enfatizamos que avaliação formativa pode e deve existir, mesmo tendo nota, mesmo com a cobrança do sistema, do aluno ou do próprio professor, em se fazer provas escritas. Isto é, a avaliação formativa não é alheia ao processo de ensino-aprendizagem, ela pode ser algo oficial, material; ela não é contra as provas escritas e orais, ou a abolição da nota, o *feedback* formativo é que vai acarretar a existência de uma avaliação formativa.

A seguir, passamos ao último questionamento da nossa pesquisa.

3.13 O professor avaliando sua avaliação

Finalmente, interrogamos como o professor avalia sua própria avaliação.

G - então....como que eu vou avaliar a minha avaliação?...**Primeiro, eu vejo como que foi a nota...**as respostas porque se **foi um fracasso**, foi um fracasso mesmo...não só o meu, mas falta de vontade deles...de reler a matéria...

Podemos interpretar que o professor Gustavo, por meio de seu enunciado, (*eu vejo como foi a nota...as respostas se foi um fracasso*) que apresenta uma modalização apreciativa, apresenta uma representação associada à nota, ou seja, ele relaciona o rendimento do aluno com a nota que ele obteve na prova, delegando também a culpa pelas más notas aos alunos, que são representados pelo professor como, em alguns momentos, não comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor não se responsabiliza totalmente pela aprendizagem dos alunos.

Vejamos o que diz a professora Joelma:

J – Assim, ainda não é uma avaliação ideal, porém, é a avaliação que meu aluno tem condições de fazer. Porque...(+) o meu aluno não foi eu que formei, **eu peguei ele daquele jeito que ele tá**. Eu **tento passar o máximo de conteúdo** pra ele, sabendo das limitações dele; e já dou a prova em cima dessas limitações dele. Então, eu não posso cobrar algo que ele não vai saber fazer.

A professora Joelma entende que sua avaliação só não é melhor, porque os seus alunos possuem limitações referentes ao conhecimento da LE que os impedem de fazer uma avaliação ideal. Podemos pensar que esses dizeres são constitutivos de uma representação da avaliação psicométrico-estruturalista, já que não são levados em consideração os conhecimentos prévios do aluno, tudo o que foi aprendido precisa ser demonstrado naquele momento estaque da prova, cabendo à professora ‘medir’ os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Compreenderemos, a seguir, o que a professora Marli diz sobre sua avaliação.

M – então, (+) a minha avaliação, **ela é falha** no sentido de que eu tenho outras preocupações. E não só avaliar a produção e o desenvolvimento do meu aluno. [...] A partir do momento que eu tenho que ter disciplina em sala... [...]

Por meio de uma modalização apreciativa, (*minha avaliação, ela é falha*), a professora Marli enfatiza que sua avaliação é falha porque ela não acompanha apenas o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas também precisa se preocupar com outras coisas, como comportamento, pois, de acordo com a professora, os alunos são indisciplinados. Porém, acreditamos que o fato da professora também ter que avaliar o comportamento, não quer dizer que ela não possa fazer uma avaliação formativa, pois, por meio das observações que ela faz em sua sala de aula, ela pode pensar e apresentar atividades que prendam a atenção dos alunos.

Analisamos, a seguir, o que diz a professora Lucimar

L - Eu sou **muito crítica**, eu sempre acho que tem uma coisinha que poderia ter sido diferente. Por exemplo, eu acho que poderia ter trabalhado mais com compreensão auditiva, entendeu’. Eu achei que, às vezes, que na hora eles ficaram, assim, mais nervosos, agitados, assim, na hora de fazer a avaliação auditiva, então, isso significa que eu dei pouco.

Compreendemos que a professora Lucimar utilizou a avaliação para repensar suas atividades (*Eu sou muito crítica, eu sempre acho que tem uma coisinha que poderia ter sido diferente*); temos a representação de avaliação formativa, pois a avaliação serviu para diagnosticar uma falta, a compreensão auditiva, e para direcionar o processo de ensino-

aprendizagem, já que a professora, no próximo momento, iria utilizar mais atividades auditivas com os alunos.

Apresentamos, a seguir, a avaliação da professora Tania sobre sua avaliação.

T - [...] a', eu acho que boa. Eu tento colocar tudo...eu tento explicar pra eles que, porque, na verdade, **eu acho que prova não prova**. [...] Eu sei que a gente precisa, ter nota, passar...mas, eles....[...]eu tento passar isso pra eles que é importante. A prova é importante pra eles pra eles, saberem o que que eles sabem, que **é o momento deles se avaliarem**, não o meu, é deles mesmo.

A professora Tania, por meio de uma modalização lógica, (*eu acho*), referente ao mundo objetivo que pressupõe um valor de verdade, acredita que a prova não seja um fator que avalie a aprendizagem do aluno, contudo, ela pontua que a avaliação é um momento dos alunos se avaliarem, isto é, seria uma representação de avaliação que se associa ao período psicolinguista-sociolinguista, na qual o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Porém, ela não considera que avaliação seja um momento também para que ela repense sua prática pedagógica (*não o meu*).

Reproduzimos, a seguir, o que diz a professora Úrsula sobre suas avaliações.

U – aiaiai[...]. Olha, a gente sabe, é a gente que tá aí em contato aí com a academia, estudando, que **tem as avaliações muito melhores**, ne'. Aquela que exige raciocínio do aluno::, que exige que ele construa conhecimento:, mas a minha avaliação mesmo sendo totalmente estrutural, eu acho que ela ainda é boa.

A professora Úrsula por meio de uma interjeição (*aiaiai*) pode demonstrar uma sensação de desconforto ao falar sobre sua prática avaliativa. Ela considera, recorrendo a uma modalização apreciativa, julgamentos do mundo subjetivo, (*tem as avaliações muito melhores*), que sua avaliação seja boa, pois a prova corresponde aos conteúdos ensinados e ela consegue atingir os objetivos traçados, que seria ao aluno adquirir vocabulário, em um primeiro estágio. Posteriormente, as avaliações teriam um grau de dificuldade maior, ou seja, as avaliações consideradas melhores pela professora são aquelas que fazem com que o aluno reflita e interprete as questões, e não apenas reproduza palavras.

A seguir pontuamos, no Quadro 5, as representações mais marcantes presentes nos enunciados dos professores.

QUADRO 5 Representações marcantes presentes nos enunciados dos professores

Representação	Perfil do professor	Enunciado
Avaliação como produto	Gustavo (Inglês, escola pública – mescla de currículos).	G – Vale nota, sempre vale nota, porque se não valer nota eles não fazem ’ (modalização pragmática).
	Marli (Espanhol - escola particular, currículo novo)	M - Às vezes, pra incentivar eles eu tenho que falar assim: ‘ó ta valendo um ponto extra. E todo mundo começa a participar, colaborar /(...) lá na escola eles preocupam muito com a nota. Porque, se eles tirarem, sei lá, o melhor aluno da turma ganha di:conto, entendeu’. [...] Então, é uma pressão em casa, com os pais, que cobram muito dos fi:lhos (deôntica). [...] Senão tiver nota o menino não faz. Não estuda, se eu virar pra ele e falar não tem nota. Não dá certo.
	Tania (Espanhol – escola pública – currículo novo)	T- até então eles não estavam nem aí, eu vou fazer pra que ’, não vai cair na prova. (pragmática)
	Úrsula (Inglês – escola pública – currículo novo)	U- só que acontece que quando tem nota, eles fazem tipo assim, alguma coisa que meio que fajuta. Eles fazem a nota pra ir pro boletim, acho que pra ele saber como que ele tá (pragmática e lógica).
Avaliação como processo	Gustavo (Inglês, escola pública – mescla de currículos)	G -(...) eu avalio o tempo todo, eu dou nota de participação, eu tiro nota de participação ...até pontos extra que não pode dar (pragmáticas).
	Marli (Espanhol- escola particular, currículo novo)	M- Mas se você for pensar, a gente...é avaliado o tempo todo ne’,...
	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo)	L – também eu avalio tudo isso. Então a gente recebe, vamos supor [...], uma ficha, eu coloco : participação, atividades extras, a parte escrita, durante as aulas eu já estou avaliando , até o que ele faz de atividade, se ele leva a atividade, se ele tá envolvido..., os primeiros que ele teve será que realmente ele evoluiu’ (pragmáticas).
Avaliação como punição	Gustavo (Inglês, escola pública – mescla de currículos)	G - eu costumo dar dois trabalhinhos para eles fazerem dentro da sala de aula, eu dou visto, os vistos valem nota e dou também dois três pontos que costuma ser referente à participação em sala de aula, quando atrapalha e quando não faz as tarefas.
	Marli (Espanhol- escola particular, currículo novo)	M - . É sofrido , o menino sofre. Você vê o sofrimento dele e eu fico assim, gente é só uma nota (apreciativa)
	Tania (Espanhol – escola pública – currículo novo)	T - então se o menino lê, ele merece um maiszinho, se ele não lê, ele fica sem.
Avaliação como auxílio da aprendizagem	Gustavo (Inglês, escola pública – mescla de currículos)	G- eu corriji a prova e fiz uma atividade avaliativa extra em cima desses pontos para ver se as notas melhoravam e para ver se eles entendiam também (pragmática e lógicas)
	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo).	L - Mas, eu percebi que os alunos, a avaliação que eu faço que eles no final já estavam falando, primeiro sem medo, perderam o medo. Porque a língua a gente tem que falar no início, às vezes, a gente bloqueia, tem sempre aquele aluno [...]. E assim os erros, não estavam tão recorrentes, eram poucos (lógica).
Avaliação como <i>feedback</i> para o aluno	Gustavo (Inglês, escola pública – mescla de currículos)	G – porque é uma forma de ver até onde ele está indo de modo geral e também individual

	Joelma (Inglês, escola particular, currículo antigo)	J – (...)além de medir conhecimento que o aluno adquiriu, ele mede o <i>feedback</i> seu trabalho, se você conseguiu passar aquilo que você propôs (pragmática).
	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo).	L - eu tive uns alunos, por exemplo, eu vi que não saíram bem numa prova escrita, que eu fiz''. Fiz a correção da prova em sala, eles foram corrigindo. Daí, vocês viram a dificuldade que vocês tiveram''. Vão reescrever esses exercícios que vocês erraram (lógicas)
	Tania (Espanhol – escola pública – currículo novo)	T- A prova é importante pra eles pra eles saberem o que que eles sabem , que é o momento deles se avaliarem, não o meu, é deles mesmo (pragmática)
	Úrsula (Inglês – escola pública – currículo novo)	U - E no final do ano eu dou uma outra redação, e essa redação eles falam , a' eu vi que eu fui capaz de aprender o Inglês (pragmática, apreciativa).
Avaliação como <i>feedback</i> para o professor	Gustavo (Inglês, escola pública –mescla de currículos).	G - como minhas aulas estão indo também...se eu to conseguindo passar o conteúdo ou não (pragmática)
	Joelma (Inglês, escola particular, currículo antigo)	J- além de medir conhecimento, é um tipo de <i>feedback</i> para o aluno, para o professora, pra saber se você está trabalhando bem ou não (pragmática).
	Marli (Espanhol- escola particular, currículo novo)	M - Mas pra mim professor, tem esse sentido que eu preciso, ne' da prova pra saber se meu aluno entendeu. Só que eu não concordo que realmente ele não entendeu:: porque ele foi mal na prova (deônticas).
	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo).	L - Porque será que o problema foi só dele', aí eu questiono isso. Aí, porque, às vezes, será que eu realmente expliquei o suficiente pra ele compreender, então, às vezes, o erro tá em mim. Então, eu tenho que dar uma outra oportunidade pra ele (deônticas). (...) Inclusive até um aluno no final do curso, quando teve uma aula eu falei pra eles assim, o que vocês acharam de ponto positivo'', o que vocês gostariam que fosse alterado? Assim o que vocês acharam que não foi muito praticado''. Eu fiz minha autoavaliação (pragmática).
Avaliação como prova escrita	Gustavo (Inglês, escola pública –mescla de currículos)	G - o aluno também gosta, o aluno se não tiver nada por escrito, assim eu preciso de estudar porque ...(...) porque ele quer nota também, ele quer mostrar "eu consigo", se você não tiver isso (deôntica).
	Joelma (Inglês, escola particular, currículo antigo)	J – A prova eu sou obrigada a fazer / J – Eu sempre gostei de avaliação, até melhor que trabalho escrito (apreciativa).
	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo).	L - as avaliações não mudaram muita coisa, eu acho não , por exemplo, é.... você continua avaliação tradicional, porque, eu acho que essa é complicado você tirar ela, porque você precisa de alguma coisa oficial. eu acho que tem que ter uma avaliação. O próprio aluno

		ele tem essa necessidade, ele vira pra ele e fala assim, como que eu fui? Como estou''. Ele quer esse retorno de uma avaliação, ele precisa ser avaliado. Porque, senão ele estudava até sozinho, ne' (lógicas)
Desvalorização da avaliação de LE	Gustavo (Inglês, escola pública –mescla de currículos)	G - eles acham que aquilo ali é só um tempo que eles estão perdendo (lógicas)
	Marli (Espanhol- escola particular, currículo novo).	M- É uma vez. 50 minutos por semana. Aí é difícil... porque, eles acham que é...oba oba ne'....(+) M -o aluno vê a prova, ele não dá valor a essa prova, como nós (+), assim, como (+)...é: (+). Como que eu falo isso''. Ele não dá valor, igual assim, ele não vê se ta aprendendo mesmo, nesse conhecimento. Ó:: passei, entendeu (apreciativa, lógicas)
	Tania (Espanhol – escola pública – currículo novo)	T- Eles odeiam a disciplina, que a disciplina fica só naquele verbo to be, que eles nunca entendem, que eles nunca vão ser capazes de entender e tal (apreciativa).
Avaliação como processo de reflexão	Lucimar – (Espanhol – instituto de idiomas, currículo novo).	L - eu acho que o aluno hoje também, ele é elevado mais a [...] reflexão. Eu acho que esse novo currículo, ele levou muito o aluno a reflexão [...]. Então, automaticamente ele passa a questionar mais a questão da avaliação também. Que que é avaliar, ne'' (pragmáticas) L - Por exemplo, eu acho que poderia ter trabalhado mais com compreensão auditiva, entendeu''. Eu achei que, às vezes, que na hora eles ficaram, assim, mais nervosos, agitados , assim, na hora de fazer a avaliação auditiva, então, isso significa que eu dei pouco. E quando eles tinham que apresentar oral, quando eu trabalhei muito a expressão oral, no::ssa era tranquilo (lógicas, apreciativas)

Depois de feita toda a entrevista com os professores, a pesquisadora desligava o gravador e comentava que existem outras formas de avaliar, bem como outros instrumentos avaliativos como a autoavaliação, os diários reflexivos, as observações, os diálogos. As respostas dos professores geralmente eram: a impossibilidade de avaliar os alunos de outra forma, devido à limitação do tempo, aulas de 50 minutos uma vez por semana, grande quantidade de alunos por sala, carga horária de trabalho elevada, cobrança do sistema, da escola de haver avaliações que sejam preparações para os provões, para Enem e os vestibulares. Contudo, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre suas avaliações, sendo que uma das professoras pensou a respeito e disse que iria pôr em prática o diário reflexivo com seus alunos.

Entendemos que avaliar seja um processo conflituoso, um ato desafiador e uma posição instável, assim, as representações dos professores sobre o processo avaliativo são mutáveis. Em todo o discurso dos professores, percebemos a representação de avaliação

ligada a uma nota e a avaliação como materialidade escrita. Também, nos discursos, encontramos representações associando a avaliação como forma de *feedback*, tanto para o professor quanto para o aluno.

Gustavo, professor de escola pública, constrói uma representação baseada em uma visão tradicional de ensino, na qual o ensino é totalmente centrado no professor, o aluno como receptor dos ensinamentos estabelecidos pela escola e pelo professor e a avaliação sendo um cumprimento burocrático. Em outros momentos, o professor tem representações associadas ao período psicolinguista-sociolinguista, pois algumas de suas atividades visam a desenvolver as competências comunicativas no aluno, e ainda assim, pelos seus enunciados, ele afirma estar avaliando o tempo todo, o que nos faz crer que essa observação constante está direcionada à avaliação processual, que acompanha o aluno em todo processo de ensino-aprendizagem.

Joelma, aluna do currículo antigo, professora de Língua Inglesa de escola particular, apresenta uma representação tradicional de avaliação, pois, para ela, a avaliação dos seus alunos é feita com provas escritas e com alguns trabalhos escritos de um conteúdo ministrado, não havendo outro tipo de instrumento para avaliar. Contudo, ela pontua também que a avaliação serve de *feedback* para ao aluno e para o trabalho que o professor está desenvolvendo.

Marli, professora de Língua Espanhola de uma escola particular, possui representações de avaliação associada à nota, mas atribui à outrem essa representação dizendo ser uma construção dos alunos, ou mesmo da própria escola e dos pais, já que a nota pode representar um desconto nas mensalidades e uma promoção da escola. Todavia, as avaliações também são empregadas para a professora entender o trabalho que ela desenvolve.

Lucimar, professora de Língua Espanhola de um instituto de idiomas, possui algumas representações diferentes associadas à avaliação, pois ela parece acompanhar o desenvolvimento do aluno durante todo o processo avaliativo, por meio de observações, fichas de avaliações, atividades diversificadas que visam a contemplar as quatro habilidades linguísticas, sendo uma forma de direcionar o ensino-aprendizagem.

Tania, professora de Língua Espanhola em uma escola estadual, na qual a professora tem total liberdade para escolher como se dará o processo avaliativo em sua sala de aula. Ela possui representações de uma avaliação que pode estar relacionada ao período psicolinguístico-sociolinguístico, pois, suas avaliações objetivam compreender a língua pelos seus elementos integrados, por meio das quatro habilidades linguísticas, ela acredita ainda, que alguns alunos não possuem maturidade suficiente para a aprendizagem sem notas.

Úrsula, professora de Língua Inglesa de uma escola municipal, também possui liberdade para avaliar seus alunos, percebemos que ela tem representações de uma avaliação estruturalista, já que ela trabalha com elementos isolados da língua, baseados em métodos de tradução da língua estrangeira para a língua materna. Suas avaliações servem como forma de *feedback* para o aluno e para o trabalho da professora.

Pelos casos analisados, percebemos que os professores estão mais questionadores a respeito do processo avaliativo, sobretudo os professores formados no currículo novo apresentam uma criticidade maior e outras formas de avaliar, além de provas e trabalhos. Percebemos, ainda, a importância da formação de professores, que contribui de forma primordial para o desenvolvimento de um processo avaliativo coerente.

Embora, pelos enunciados de todos os professores vemos que a avaliação é centrada em notas, e totalmente centralizada no professor, não existem critérios, planos de avaliações construídos em conjunto, o que faz com que, o professor exerça toda a sua autoridade no ato avaliativo.

Dessa forma, percebe-se que muitas das representações manifestadas podem ser influências contextuais:

A escola quer que você cumpra com seu livro, com o horário, com o período lá (+), no final do ano você tem que terminar o livro. E::: a obrigação é a prova todo final de trimestre, (Gustavo);

– sabe o que o estado faz’, ele coloca 60 por cento de trabalho, participação, presença::, Então, o aluno geralmente não vai ser reprovado, porque se ele faz todos os trabalhos, toda:s as atividades, ele já tem 60 por cento, então ele pode tirar um ponto, meio décimo na prova que ele vai passar (Tania).

Percepções pessoais do professor:

porque na verdade eu acho que prova não prova. (Tania);

Eu não posso simplesmente pular e avaliar, foi bem, dou nota, só porque eu acho que ele assistiu aula, não. Ele tem que ter um papel, a gente tem que oficializar isso (Lucimar).

Contato com às teorias as quais o professor é exposto:

Olha, a gente sabe, é a gente que tá aí em contato aí com a academia, estudando, que tem as avaliações muito melhores, ne’. Aquela que exige raciocínio do aluno::, que exige que ele construa conhecimento (Úrsula);

Mas, be:m...(+) avaliação formativa, qualitativa, e... é eu lembro sim. Foi até em linguística aplicada que nos comentamos um pouco disso (Marli).

E experiências anteriores:

Porque, a maioria das vezes na minha experiência enquanto aluna, não entendia nada porque daquela nota. [...] Quando o professor, ele volta:va naquela prova parecia que eu tinha entendido todas as aulas, que eu tinha que entender naquela prova. [...] Então eu ficava mais focada em entender. Então, todas as minhas provas, ou eu volto, ou o colega corrige do aluno, depois eles devolve (Úrsula);

Então, quando eu via assim (+), eu sempre fiz Espanhol ne'. E eu estudava numa escola que não tinha prova, não era esse tipo de prova...(+) (Marli).

Sendo assim, entendemos que as representações são significações socialmente construídas e podem ser mutáveis. Aqui, levantamos algumas representações percebidas nos enunciados dos professores em serviço, que consideramos serem mais relevantes, referentes ao processo avaliativo. Essas representações podem ser influências de fatores contextuais, isto é, o professor tem uma estrutura de pontos para distribuir durante um determinado período, a escola cobra que o professor faça uma avaliação de 20 pontos todo semestre, ou mesmo um professor que trabalha em contextos diferentes, particular e público, todos esses fatores podem influenciar essas representações.

O professor por meio de suas percepções pessoais, por meio de sua experiência ou pelo contato que ele estabeleceu com a teoria, vai construir representações advindas, também, do mundo subjetivo que vai influenciar a maneira como ele avalia, ou seja, se ele acredita que a prova escrita é um bom instrumento para avaliar, ele vai utilizá-la. Além disso, o contato que o professor estabelece com as teorias pode influenciar a maneira que ele avalia, por isso, também, a formação recebida no curso de Letras é importante, para que o professor reflita e ponha em prática as teorias vistas. Dessa forma, se o professor não tiver uma postura que não reflita sobre suas práticas avaliativas, acaba pondo em prática as experiências as quais foi submetido.

Neste capítulo discorreremos sobre a análise dos dados, interpretamos as representações sobre o processo avaliativo por meio dos enunciados dos professores. Como pontuamos, mostramos aos professores participantes da pesquisa outros instrumentos avaliativos. Posteriormente, pretendemos discutir individualmente com cada professor a interpretação da pesquisadora sobre os enunciados analisados, com o intuito de oferecer-lhes um *feedback* mais detalhado da pesquisa e repensarmos as representações percebidas.

Feita a análise das representações dos professores de LE egressos de uma universidade federal segundo Bronckart (1997), passamos às últimas considerações desta pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho objetivou problematizar algumas representações sobre o processo avaliativo de seis discentes egressos do Curso de Letras de uma universidade federal, professores de LE em serviço. Esta pesquisa estudou um caso particular, podendo ou não ser generalizada, mas, algumas reflexões podem ser estendidas a outros contextos. Além disso, as interpretações aqui postas também não são definitivas, cabendo a cada leitor ter sua própria visão. Assim, também, entendemos o campo de estudos que norteou nossa pesquisa, a LA, que concebe as questões de linguagem como questões políticas, que não visa ter respostas definitivas, já que elas podem significar uma imobilização do pensamento (FABRÍCIO, 2006).

Por isso, compreendemos a LA sob uma perspectiva híbrida, que assim como a avaliação, é um ato político e ideológico. Assim como a LA visa a fazer pesquisas que atendam aos interesses da sociedade, a avaliação possui um compromisso social de contribuir com a promoção da educação. Isto é, ela não existe para classificar ou rotular os alunos, mas para direcionar caminhos ao processo de ensino-aprendizagem, sendo parte integrante e constitutiva deste processo.

Em nosso levantamento bibliográfico, constatamos que o tema tem sido discutido, contudo, carece de mais estudos, principalmente no que se refere à formação de professores. Por isso, a pesquisa visou contribuir para ampliar a área de estudos em avaliação no âmbito da Linguística Aplicada com enfoque no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que concerne à formação dos professores, nos quais, pelas respostas dadas na entrevista, ainda percebemos um déficit quanto à formação nessa área.

Não fomos à sala de aula para saber como os professores procedem à avaliação, também não examinamos os instrumentos avaliativos que eles utilizam para avaliar seus alunos. Analisamos a avaliação pelos enunciados dos professores, pelo crivo da representação, sobre o que eles acreditam, experienciam, percebem, julgam sobre o processo avaliativo. Possivelmente, confrontar as representações com as práticas avaliativas, poderia enriquecer e explorar ainda mais como os professores avaliam seus alunos.

Além disso, percebemos que algumas das representações enunciadas pelos professores são por eles atribuídas aos alunos, principalmente à necessidade da nota porque, segundo os professores, o aluno precisa de nota. Dessa forma, confrontar as representações de alunos e professores sobre o processo avaliativo poderia também complementar o trabalho.

Ademais, no que tange à parte teórica, visamos a contribuir para o debate das representações constitutivas do ser professor, pois, referente às representações dos professores sobre a avaliação, em nosso levantamento bibliográfico não encontramos pesquisas.

Por isso, delimitamos nossa forma de análise dos enunciados proferidos, embasada no sociointeracionismo discursivo de Brockart (1997) e do seu conceito de representações, que pode ser entendido como um processo de significações construídas em negociação durante o momento da interação. Essas significações são cerceadas pelas normas do mundo físico, social ou mesmo subjetivo.

Para falar da teoria da avaliação, decidimos abordá-la sob uma perspectiva da Linguística Aplicada, que dialoga com outras áreas para pensar construir sua teoria, associado a isso, buscamos na didática de línguas e na teoria da avaliação subsídios para nossa análise, acreditando que esta atendeu nossos objetivos, pois, discutimos a formação dos professores referente ao processo avaliativo e sua prática em sala de aula.

Compreendemos que as concepções de avaliação, de ensino-aprendizagem de línguas podem influenciar a representação do professor, contudo, elas não são definitivas, pois elas podem ser modificadas a partir de experiências ou de contato com a teoria. Além disso, elas podem coexistir em uma mesma prática, podemos ter representações de avaliação estrutural e processual advindas de um único professor. Estar diante de uma representação de avaliação ou mesmo de um ensino estruturalista, não quer dizer que estes sejam inadequados, tampouco estar diante de uma representação de avaliação processual, ou de uma abordagem comunicativa de ensino, quer dizer que elas sejam adequadas. O importante é que o professor tenha consciência de sua prática por intermédio de reflexões críticas e por meio delas, seja capaz de desenvolver seu trabalho de forma coerente e segura.

Como pontuamos, acreditamos que estamos na era pós-método, na qual os professores são capazes de adaptar teorias de sala de aula, orientados pela sua prática, inseridos em um contexto, sendo capazes de produzir conhecimento. Sendo assim, a avaliação adquire um caráter reflexivo, crítico e mediador do processo de ensino-aprendizagem, não existindo receitas para se avaliar, mas, o contexto poderá guiar as escolhas dos instrumentos avaliativos. Sabemos que não se avalia em um vazio conceitual, contudo, em nossas salas de aulas estamos diante de alunos com inteligências variadas, por isso, a avaliação, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, precisa ser diversificada, para atender, minimamente, a heterogeneidade de uma sala. Por isso, o contexto pode ajudar na escolha dos instrumentos avaliativos.

Como afirma Hoffmann (2001), o caminho para a avaliação precisa ser construído pelo confronto de ideias, repensando princípios e metodologias. Para o professor despertar essa reflexão, acreditamos que sua formação seja primordial, pois, como afirma Hadji (2001), o grande entrave da avaliação associada à medida, é a ausência de uma formação adequada dos professores. Dessa forma, enfatizamos a importância da formação do professor, isto é, ele deve receber formação adequada para avaliar seu aluno no curso de graduação, em sua formação inicial e não apenas em formações continuadas.

Compreendemos que, muitas vezes, o professor não utiliza outros instrumentos avaliativos, além de provas e testes, também por falta de conhecimento da existência de outras formas de avaliar, por isso, pontuamos em nosso trabalho, e apresentamos para os professores entrevistados, alguns outros instrumentos avaliativos, como: os diários, a coavaliação, a autoavaliação, o portfólio, o diálogo, a entrevista, a observação. Visando sugerir um direcionamento ao professor de avaliações possíveis para trabalhar em sala de aula, diferente das já utilizadas por ele.

Dessa forma, depois de feita toda a entrevista com os professores, desligava o gravador e comentava que existiam outras formas de avaliar. Os professores geralmente respondiam que era difícil avaliar de outra forma, devido ao pouco número de aulas, a quantidade de alunos, a cobrança da escola de se ter uma avaliação. Contudo, cremos que a entrevista contribuiu para os professores refletirem sobre suas práticas e suas avaliações, sendo que uma das professoras se interessou em saber mais a respeito das outras formas de avaliar, dizendo que utilizaria o diário reflexivo em suas aulas. Posteriormente, pretendemos expor detalhadamente os resultados aos participantes da pesquisa, de maneira individual e, possivelmente, relatar o *feedback* do estudo.

Fizemos a entrevista com seis professores em serviço de língua estrangeira, dois deles formados no currículo antigo, um formado com disciplinas do novo e do antigo currículo, e três formados pelo novo currículo. Nessa amostragem, percebemos que os professores formados no currículo novo são mais reflexivos quanto ao processo avaliativo. Dessa forma, podemos inferir que a formação dos professores também influenciou na constituição das representações. Como afirmamos em nossas discussões, o PPP visa a formar professores, e nele a reflexão tem um papel de destaque, levando o professor a pensar sobre a situação e agir, propondo resoluções de problemas.

Três professores são de escola pública, sendo que as representações desses professores em alguns pontos são recorrentes, como a falta de interesse por parte dos alunos, a falta de conhecimento da língua estrangeira, a desvalorização da língua estrangeira, que em um dos

casos não é matéria obrigatória, aulas uma vez por semana e turmas lotadas. Todavia, essas mesmas representações aparecem nos enunciados dos professores de escola particular, principalmente a noção de avaliação ligada à nota, que está presente nos enunciados dos professores como uma cobrança dos pais, da escola e dos próprios alunos. Além disso, a ideia de que avaliar é aplicar uma prova escrita ou oral, também apareceu com frequência nas respostas dos professores, principalmente, a atribuição dessa representação por parte do professor ao aluno, a necessidade e a cobrança de uma prova escrita para o aluno saber como ele estava.

As representações de avaliação relacionadas ao acompanhamento do aluno, como forma de auxiliar a aprendizagem, a utilização da avaliação como fonte de *feedback* para o trabalho do aluno e do professor também, são recorrentes nos enunciados dos professores. Contudo, raras vezes, a avaliação serviu para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem, apenas em um dos casos, a professora da escola de idiomas (Marli), que teria utilizado a avaliação como forma de repensar e de tomar uma decisão quanto às atividades que poderiam ser desenvolvidas em suas aulas. Assim, muitas vezes, o *feedback* era a nota que o aluno recebia, e se ele não fosse bem, haveria uma prova ou trabalhos substitutivos, ou seja, a avaliação formativa que está relacionada a uma mudança na prática, muitas vezes, não acontecia.

A professora Marli e a professora Tania, cuja disciplina era optativa na escola, tem uma forma mais variada de avaliar, ou seja, elas utilizam outros instrumentos, como a observação, atividades em grupo, dinâmicas, pesquisas para avaliar os alunos. Isso pode ocorrer também pela liberdade que elas possuem para desenvolver a avaliação, isto é, existe um sistema que elas devem seguir, mas elas não precisam segui-lo rigidamente. Ou mesmo, pela quantidade de aulas (três horas por semana no instituto de idiomas e duas aulas de 50 minutos na escola municipal), carga horária que é maior do que a dos outros professores (50 minutos uma vez por semana).

Igualmente, em todos os casos analisados, a avaliação parece estar centrada no professor, isto é, em nenhum momento o plano de avaliação ou mesmo os critérios utilizados para avaliar seriam compartilhados, ou mesmo discutidos com os alunos. Percebemos, também, que os professores possuem uma ideia do que seria uma avaliação formativa, contudo, fatores como o contexto, ou mesmo o conformismo com a situação, tornam a avaliação desvinculada do processo de ensino-aprendizagem, sendo apenas um instrumento burocrático, pelo qual o professor é obrigado a aplicar provas e os alunos a tirarem notas. Além disso, a ausência de políticas linguísticas no Brasil que regulamentem e direcionem o

ensino de línguas estrangeiras, também é um dos entraves para a concretização da avaliação formativa, já que percebemos uma desvalorização da língua estrangeira nos currículos escolares.

Entendemos que as representações não são permanentes, ou mesmo estáticas, mas são construções negociáveis com o mundo social de um agente, em um determinado contexto e em um determinado momento. Dessa forma, consideramos que a representação é uma construção social, histórica, cultural, ideológica e contextual sujeita a mudanças.

Portanto, levar o professor a ter consciência de suas representações para que ele possa refletir sobre sua prática, poderia ajudar o professor a se tornar mais crítico pois, muitas vezes, acabamos repetindo as nossas vivências como alunos e não tomamos consciência do nosso agir linguageiro.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AGUIAR, W. M. J. ; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: FIDALGO, S.; MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **Questões de método e linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 157-169.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 2. ed. Campinas, SP : Pontes, 2007.
- ALVES, A. C.; FELICE, M. I. V. A avaliação dos pares. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8114>>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- ALVES, A. C.; FELICE, M. I. V. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 25, p. 190-201, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. (1995). **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, A. O. G. **Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paranaíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e desafios**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.
- BOHN, H. I. **As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil**. IN: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). Campinas, SP: Pontes: 2005.
- BOWER, G. H; HILGARD, E. R. **Theories of Learning**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

_____. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: dez 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais, Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/LEGISLAC%C3%83O%20EDUCACIONAL/DIRETRIZES%20CURRICULARES%20NACIONAIS%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA.pdf>> . Acesso em: dez 2013

BRONCKART, J. P. **Agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012. (1.ed 1997)

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006.

CARDINET, J. **Évaluation scolaire et mesure.** 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 1988.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar em vez de enfrentar os problemas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 51-76.

DOMINGUES, R. C. L; AMARAL, E.; ZEFERINO; BICUDO, A. M. 2007. **Autoavaliação e avaliação por pares:** estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/07.pdf>> .Acesso em: 23 abril 2012.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 6, 1898, pp. 273-302.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no Ensino Superior por duas modalidades de processo seletivo**: as perspectivas de professores e alunos. 2005. 176 f. Tese (Dourado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FELICE, M. I. V. As Representações como processo de significação. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Org.) **Análise do Discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 37-64.

FELICE, M. I. V. Diário reflexivo e dossier d'apprentissage na formação de professores de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 7., 2010. Goiânia. **A transdisciplinabilidade e o ensino das línguas estrangeiras**. Goiânia: UFG. 2010. p. 377-386. Disponível em: <http://www.lettras.ufg.br/uploads/25/original_VIIseminarioparte2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

FELICE, M. I. V. **O processo de avaliação formativa no Curso de Letras**, UFU, Ileel: Uberlândia, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem**: ferramenta para a formação de agentes críticos. 2002. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. IN SOUZA, C.P. (Org.) Avaliação do rendimento escolar. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GIMENEZ, T. A Ausência de políticas para o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. IN: NICOLAIDES, C. S. *et al* (Org). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 199-217.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HYMES, J. (eds.) **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth, England: Penguin, 1972

- KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. IN: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal: Guérin, 2005.
- LEITÃO, P. D. V. A prática de leitura na escola: representações de professores em formação. IN: MEDRADO, B. P; PÉREZ, M. (Orgs.) **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 12. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.177-202.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBERALI, F. C. **O diário reflexivo como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999.179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- LISBOA, M. F. G. **A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar? **Revista Pátio** – Ano 3 – Nº 12 – Fevereiro/Abril de 2000. Disponível em: <<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>>. Acesso em: jan. 2013.
- LUSSIER, D. **Evaluer les apprentissages: dans une approche communicative**. Paris: Hachette, 1992.
- LUSSIER, D.; TURNER, C. E. **Le point sur: l'évaluation en didactique des langues**. Montréal: CEC, 1995.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras**. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MASON, J. **Qualitative researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.
- MEZZAROBBA, L; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. **Avaliar um compromisso com o ensino aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p. 29-81.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Sistema de ciclos (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=63>. Acesso em nov. de 2013.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MOWRER, R. R; KLEIN S. B. **Handbook of contemporary learning theories**. New Jersey: Mahwah, N.J. Erlbaum, 2001.

PASSONI, P. A. N. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras**. 2004. s.n. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PELLISSON, J. A. **Percepções de duas professoras de língua estrangeira (Inglês) e de seus alunos**: implicações para a formação do professor. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, F. M. *RIBEIRO*. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p 149-158.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...** Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/CESPI/USU, 1999.

RODRIGUES, E. S. T.(2008). **Aprendizagens através da avaliação formativa**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa>>. Acesso em: jan. 2011.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUSSURE, F.(1917) **Curso de linguística geral**. 27 ed. Trad. Antônio Chelini. José Paulo Paes. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUL, A. M. **A avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1996) **Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno**. Comunicação apresentada no XII JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa), Universidade de São Paulo, SP, 1996.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, Nº 4. APLIESP São José do Rio Preto, 1998.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand-McNally. 1967, p. 39-83.

SOUSA, C.P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELOS, C. (1990) **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Para além dos testes...** A avaliação processual na aula de inglês. Minho: Universidade do Minho, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**.

Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/wp-content/uploads/2013/12/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf>

Acesso: 17 jan. 2012.

APÊNDICES

A. Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
QUESTIONÁRIO – PROJETO DE MESTRADO
 PROFESSORA ORIENTADORA: MARIA INÊS VASCONCELOS FELICE
 MESTRANDA : ADRIANA CÉLIA ALVES



Pesquisa: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE LE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

Instituição de trabalho: _____

Idade: _____

Ano que se graduou no Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia: _____

Habilitação:

Quais as disciplinas você leciona? _____

Qual o nível que leciona? _____

Quantas aulas por semana? _____

Há quanto tempo leciona? _____

1- Que tipos de atividades você utiliza para avaliar seus alunos?

2- No curso de Letras você recebeu preparação teórica e prática sobre avaliação?

3- Você considera importante avaliar seu aluno. Por quê?

4- Enquanto aluno (a), qual era sua relação com a avaliação?

5- Como você escolhe o que avaliar?

6- Você trabalha em classe com os exercícios (atividades) que estarão presentes na prova?

7- Há um momento de preparação da avaliação?

- 8- Como você corrige suas provas? (Elabora critérios)
- 9- O que você faz com o resultado (nota) que o aluno obteve?
- 10- Há uma parte sobre avaliação que encontramos nos documentos oficiais PCN e LDB, você já teve contato?
- 11- Descreva um instrumento avaliativo e um momento de avaliação em sua sala de aula.
- 12- Como você avalia sua avaliação?

B- Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE LE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Adriana Célia Alves, aluna do curso de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e da Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, dessa mesma instituição.

Nesta pesquisa pretendemos analisar como os discentes egressos do Curso de Letras veem o processo avaliativo: o que aprendem durante o curso de graduação, como avaliam seus alunos, quais suas representações sobre a avaliação e as possíveis influências desses processos para o ensino-aprendizagem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora Adriana Célia Alves aos professores participantes da pesquisa juntamente com um questionário. Posteriormente faremos entrevistas com estes professores gravadas em áudio

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em haver a identificação do sujeito de pesquisa, o que contraria a resolução 196/96. Contudo, a pesquisadora se compromete com o sigilo absoluto da identidade do sujeito. Como benefícios, essa pesquisa possibilitará que você possa refletir sobre seus atos em sala de aula, o que permite uma mudança.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Você pode ter acesso às informações relacionadas à pesquisa, além da garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade dos seus dados.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Adriana Célia Alves, tel. (34) 3319-6000, Illel, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 206, Uberlândia, 38400-902. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, dede 2012.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa